



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Degelane Córdova Duarte

**Presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para
Educação Infantil: análise de quatro municípios de Santa Catarina**

Florianópolis

2022

Degelane Córdova Duarte

Presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para Educação Infantil: análise de quatro municípios de Santa Catarina

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schindwein.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Duarte, Degelane Córdova

Presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para Educação Infantil : análise de quatro municípios de Santa Catarina / Degelane Córdova Duarte ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein, 2022. 200 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Estética. 3. Currículo. 4. Educação Infantil . 5. Psicologia Histórico-Cultural. I. Schlindwein, Luciane Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Degelane Córdova Duarte

Presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para Educação Infantil: análise de quatro municípios de Santa Catarina

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Luciane Maria Schlindwein, Dr.^a (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Ângela Scalabrin Coutinho, Dr.^a – Examinadora Externa
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof.^a Julice Dias, Dr.^a – Examinadora Externa
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Prof.^a Rita Buzzi Raush, Dr.^a – Examinadora Externa
Universidade Regional de Blumenau (Furb/SC)

Prof.^a Márcia Buss Simão, Dr.^a- Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC)

Prof.^a Ilana Laterman, Dr.^a - Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC)

Prof.^a Diana Carvalho de Carvalho, Dr.^a – Examinadora (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CEDUFSC)

Prof.^a Joselma Salazar de Castro, Dr.^a – Examinadora (Suplente)
NEIM Hermenegilda Carolina Jacques (SMED/Fpolis)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Luciane Maria Schlindwein, Dr.^a Orientadora

Florianópolis, 2022.

AGRADECIMENTOS

Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.
(Ricardo Reis, Fernando Pessoa)

A realização deste trabalho só foi possível com a colaboração e apoio de muitas pessoas que direta e indiretamente contribuíram para o enfrentamento de todas as dificuldades encontradas no percurso. São muitos e muitas que compõem a inteireza da minha história e presença no mundo.

Aos meus pais, Sebastião e Zenita por todo exemplo, amor, dedicação e incentivo que sempre me deram para os estudos.

Aos meus irmãos: Jean, Josiane, Gisely e Diogo por todo carinho e companheirismo.

Aos meus cunhados Eduardo e Rafael pelo apoio e às cunhadas-irmãs Jeovana e Luísa pela torcida.

Aos meus sobrinhos Vinicius, Thiago, Marina, Mateus, Fernando, Daniela, Leonardo e Lorena

Às amigas Magali e Lilian que sempre estiveram por perto, cada uma com seu modo especial.

Ao Anderson por tornar mais leve a jornada.

Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC pelos aprendizados.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Estudos Vigotskianos, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP) pelos momentos de discussão e contribuições.

Às professoras que compuseram a banca avaliadora, meu apreço e gratidão por suas contribuições.

À Secretaria do PPGE pelo apoio e atenção com as questões acadêmicas.

Ao Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú pela possibilidade de afastamento e a todos os colegas de trabalho.

Aos funcionários e funcionárias das Secretarias Municipais de Educação e das Associações de Municípios de Santa Catarina que, prestativamente, ajudaram na busca por documentos e outras informações sobre as propostas curriculares que compuseram o estudo.

Agradecimento especial para minha professora e orientadora Luciane por todo aprendizado, cuidado e afeto.

E por fim, agradeço a minha filha Thaís que, amorosamente, sempre me compreendeu e incentivou.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos que buscam articular a especificidade do trabalho com crianças de 0 a 6 anos às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural a respeito da dimensão estética e às propostas curriculares, no âmbito da Educação Infantil. Teve por objetivo geral investigar a presença e o significado do princípio estético nas propostas curriculares de Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino do estado de Santa Catarina, formuladas após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. O estudo se utilizou de uma abordagem histórico-dialética, de modo a apreender as propostas curriculares em seus contextos de produção histórica, política e educacional. Consistiu de pesquisa documental, na qual foram analisados documentos curriculares referentes a quatro municípios catarinenses e elaborados entre 2009 e 2017. O estudo fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (1896-1934) sobre estética, arte e constituição humana, bem como em suas contribuições sobre questões de método. A partir das leituras analíticas realizadas foram definidas três categorias de análise: 1) modos de entender a estética; 2) modos de vivência estética na Educação Infantil; 3) modos de materialidades da dimensão estética. As análises apontam para a compreensão da dimensão estética enquanto direito das crianças e conhecimento intelectual e sensível a ser considerado nos currículos da Educação Infantil. As formas de vivência estética são relacionadas ao brincar e às linguagens da arte. O estudo evidenciou uma predominância da dimensão estética vinculada ao campo das artes, em especial às artes plásticas. Identificou-se, nos documentos analisados, a preocupação com a dimensão estética na organização dos espaços das instituições coletivas de Educação Infantil e na variedade de materiais, brinquedos e propostas pedagógicas. Com as análises foram identificados aspectos da dimensão estética pouco explorados ou ausentes nos documentos curriculares, como a estética das relações sociais, sua relação com a dimensão do cuidado e a estética como um princípio formativo da docência. Espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar as pesquisas e discussões sobre a educação estética e os currículos para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Estética. Currículo. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research, developed at the doctoral level, is part of the field of studies aims to articulate the specifics of the work with children from 0 to 6 years old, the contributions to Historical-Cultural Psychology concerning aesthetic dimension and curricular proposals, in the field of Children's Education. It's main objective: to investigate the presence and the meaning of aesthetic dimension on the municipal teaching curricular proposals, elaborated after the formulation of the National Early Childhood Curriculum Guidelines of 2009. The study is proposed on a historic-dialectic approach as to seize the curricular proposals in its historical, political and educational contexts. It consisted on documental research. It has been made by an analysis of curricular documents of four Santa Catarina cities, produced between 2009 and 2017. The research is based on historical-cultural perspective, mainly on the studies of Lev Vigotski (1896-1934) about aesthetics, arts and human constitution and its contributions on method questions. From the analytical readings performed, three categories have been defined for analysis: 1) Ways to understand aesthetics; 2) Ways of aesthetics experience on Children's Education; 3) Ways of materiality of aesthetic dimension. The analysis point to the understanding of aesthetic dimension as a children's right and intellectual knowledge and sensible to be considered in Children's Education curriculums. The ways of understanding aesthetics are related to playing and the languages of art. The study showed a predominance of aesthetic dimension linked to the field of arts, especially plastic arts. It's been identified, in the analysed documents, the concern with aesthetic dimension in the organization of spaces in the collective institutions of Children's Education and in the variety of materials, toys and learning proposals. With the analysis, they were identified aspects of aesthetic dimension little explored or absent from curricular documents as aesthetic in social relations, your relation with the dimension of care and aesthetic as a formative principle for teaching. It is expected of this study to contribute to broaden the research and discussion on aesthetic education and the curriculums for Children's Education.

Key words: Aesthetic. Curricular Documents. Children's Education. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre estética e educação infantil, por ano e Instituição de Ensino Superior (IES).....	21
Quadro 2 – Princípio estético nas Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais	41
Quadro 3 – Inclusão/ exclusão dos documentos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	83
Quadro 4 – Elementos e questões basais para leitura e compreensão dos documentos curriculares para EI	85
Quadro 5 – Síntese de expressões-chave e eixos temáticos	89
Quadro 6 – Documentos que compõem o <i>corpus</i> empírico da pesquisa, por ano e Região Geográfica Intermediária (RGI).....	92

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Ocorrências das expressões relacionadas ao princípio estético nos documentos orientadores da Educação Infantil47
- Gráfico 2** – Taxa de atendimento em creche no município de Gaspar/ SC.....94
- Gráfico 3** – Taxa de atendimento em creches no município de Itajaí/SC 102
- Gráfico 4** – Taxa de atendimento em creches no município de Florianópolis/SC..113
- Gráfico 5** – Taxa de atendimento em creche no município de Criciúma/SC122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Mapa divisão das Regiões Geográficas Intermediárias do Estado de Santa Catarina	80
Figura 2	– Identidade visual dos documentos curriculares para EI da Rede Municipal de Educação de Gaspar, SC	95
Figura 3	– Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Gaspar ilustrado pelas crianças	99
Figura 4	– Identidade visual do documento curricular para EI da Rede municipal de Educação de Itajaí/-SC	104
Figura 5	– Interações e Brincadeiras na Rotina	105
Figura 6	– Identidade visual dos documentos curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis publicados entre 2010 e 2019.....	115
Figura 7	– Identidade visual do documento curricular da EI de Criciúma/SC.....	123
Figura 8	– Interações e brincadeiras nas áreas externas dos CDI municipais de Gaspar	169
Figura 9	– 2 Espaços externos e parques dos CDIs municipais de Gaspar	170
Figura 10	– Reestruturação do espaço físico. Pintura do muro com a participação de todas as crianças do CDI Frei Godofredo	171

LISTA DE SIGLAS

Amarp	Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe
Amauc	Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense
Amavi	Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí.
Ameosc	Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina
Amerios	Associação do Município Entre Rios
Amesc	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
Amfri	Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí
Ammoc	Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense
Ammvi	Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí
Amoroeste	Associação Municípios Noroeste
Amosc	Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
Amplanorte	Associação dos Municípios do Planalto Norte
Amplasc	Associação dos Municípios do Planalto Sul de Santa Catarina
Amrec	Associação dos Municípios da Região Carbonífera
Amunesc	Associação dos Municípios do Nordeste de Santa Catarina
Amurc	Associação de Municípios da Região do Contestado
Amurel	Associação Municípios Região de Laguna
Amures	Associação dos Municípios da Região Serrana
Amures	Associação dos Municípios da Região Serrana
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CDI	Centros de Desenvolvimento Educacional
Cebem	Centros de Bem-Estar do Menor
CED	Centro de Ciências da Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
Ceim	Centro de Educação Infantil Municipal
CF	Constituição Federal

CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coedi	Coordenação de Educação Infantil
Comcap	Companhia de Melhoramentos da Capital
Conae	Conferência Nacional de Educação
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
EI	Educação Infantil
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emeif	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FAUFRGS	Fundação de Apoio à Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPS	Funções Psicológicas Superiores
Fundeb	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURB	Universidade Regional de Blumenau
Gecriarp	Grupo de Pesquisa e Estudos Vigotskianos, Arte, Infância e Formação de Professores
Gepe	Gerência de Formação Permanente
GRANFPOLIS	Associação dos Municípios da Grande Florianópolis
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
Mieibi	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MPSC	Ministério Público de Santa Catarina
MRC	Movimento de Reorientação Curricular da Educação
NAP	Núcleo de Ação Pedagógica
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NRF	Novo Regime Fiscal
Nupein	Núcleo de Pesquisas e Estudos da Educação na Pequena Infância
Oing	Organizações Internacionais Não Governamentais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	página
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNINF	Parâmetros Nacionais de Infraestrutura
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PP	Partido Progressista
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPMG	Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Gaspar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RGI	Regiões Geográficas Intermediárias
RI	Regiões Imediatas

RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
RPMEI	Referencial Prático-Metodológico – Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Sintrasem	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
v.	volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	A INCURSÃO NO CAMPO DE PESQUISA: O QUE SE PESQUISA SOBRE A DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	20
1.2	MAIS UMA PESQUISA SOBRE PROPOSTAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL?	28
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E DESENHO METODOLÓGICO	32
2	A CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA DIMENSÃO ESTÉTICA	37
2.1	A ESTÉTICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROCESSO DE DISCUSSÃO E ELABORAÇÃO DAS DCNEIS (2009)	46
3	ESTÉTICA: DIMENSÃO HISTÓRICA E CULTURAL DO HUMANO	63
3.1	EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A CRÍTICA DE VIGOTSKI	67
3.2	SENSIBILIDADE, LUDICIDADE E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS DA DIMENSÃO ESTÉTICA.....	71
4	ITINERÁRIOS DA PESQUISA COM PROPOSTAS CURRICULARES: QUESTÕES DE MÉTODO	78
4.1	A BUSCA DOS DOCUMENTOS	79
4.2	CONTEXTO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES	85
4.2.1	Preocupações metodológicas na perspectiva Histórico-Cultural: o que nos move a fazer as análises das propostas curriculares?	87
4.2.2	Definição das categorias de análise	90
4.3	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES OU IMERSÕES NOS MUNICÍPIOS DOCUMENTOS CURRICULARES EM ANÁLISE	91
4.3.1	Região Intermediária de Blumenau: Proposta Curricular de EI de Gaspar/SC e Proposta Curricular de EI de Itajaí/SC	93
4.3.1.1	Documentos Curriculares para EI da Rede Municipal de Ensino de Gaspar	93
4.3.1.2	Documento curricular de EI da Rede Municipal de Ensino de Itajaí	101
4.3.2	Região Geográfica Intermediária de Florianópolis/SC	112
4.3.3	Região Intermediária de Criciúma/SC	121
5	DIMENSÃO ESTÉTICA: PRINCÍPIO FORMATIVO NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	131
5.1	MODOS DE ENTENDER A ESTÉTICA.....	131
5.1.1	A estética enquanto direito das crianças na perspectiva da educação integral	131
5.1.2	Estética como forma de conhecimento sensível e intelectual	141

5.2	MODOS DE VIVÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	151
5.2.1	Vivência estética e o brincar	152
5.2.2	Vivência estética por meio das linguagens e da arte	155
5.3	MODOS DE MATERIALIDADES DA DIMENSÃO ESTÉTICA	162
5.3.1	Espaços, tempos e materiais das vivências estéticas	163
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	201

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mobilizou o campo educacional e ampliou as discussões sobre a pertinência de um currículo nacional comum. Evidenciam-se as disputas em torno da ideia de um projeto educativo nacional, expresso por uma política de conhecimento oficial (APPLE, 2002), que se constitui em “[...] concessão de legitimidade a um determinado recorte da cultura” (CAMPOS; DURLI, 2019, p. 2).

A demanda por uma base nacional comum para Educação Básica vem sendo pautada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), e esteve presente nas discussões e nos documentos relacionados ao currículo escolar nas últimas décadas, evidenciando assim a centralidade do currículo voltado à ideia de uma base nacional comum curricular na política educacional de Estado. Ou seja, sua formulação é prescrição curricular em que os textos e os discursos são produzidos por meio da elaboração e da publicização de legislação, diretrizes, planos, orientações e demais documentos curriculares.

A BNCC (BRASIL, 2017a) foi aprovada em meio a controvérsias e à opção teórico-metodológica por uma pedagogia de competências. Em seu processo de elaboração, observa-se um movimento de descentralização dos princípios propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b), à medida que são desvinculados dos direitos de aprendizagem. Na terceira versão da BNCC, constata-se uma subordinação dos objetivos de aprendizagem ao desenvolvimento das competências (CAMPOS, DURLI, 2020)

Entende-se que, mais que conteúdos escolares e conhecimento, o que está em jogo na proposição da BNCC (BRASIL, 2017a) é o projeto de formação das crianças e dos jovens e a quem este projeto se presta. Nesse sentido, é imperativo que se mantenha a vigilância político-epistemológica sobre estas contradições da BNCC e reafirmem-se a defesa dos direitos de aprendizagem e os princípios éticos, estéticos e políticos enquanto elementos basilares para o currículo e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil (EI). Esses princípios são afirmados nas DCNEIs (BRASIL, 1999, 2009b), mas o que significam? Em que medida foram incorporados ao cotidiano da EI e em seus documentos curriculares desde sua definição pelas DCNEIs?

Essas e outras questões têm permeado os estudos e as experiências profissionais desta professora-pesquisadora. Nos últimos anos, a atuação na formação inicial de professores, nas orientações de Estágio Supervisionado em EI nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tem nos possibilitado dialogar com acadêmicos, professores, gestores e demais profissionais que atuam nos espaços coletivos de EI. Buscamos contribuir com o fortalecimento de uma Pedagogia da infância¹ e com a defesa de uma educação pautada nos princípios expressos nas DCNEIs (BRASIL, 2009b). Tal busca, de um modo ou de outro, exige-nos constantes movimentos de engajamento e estudo, pois, como afirma Wrhit Mills (2009, p. 22),

[...] o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades [...]. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente.

Entendemos, portanto, que a proposição desta pesquisa está atravessada tanto por nossa experiência profissional quanto pela experiência pessoal, em uma estreita vinculação entre a pesquisadora e a realidade a ser investigada. Ao recordar a trajetória profissional, observamos que os encontros com a EI estão sempre marcados por vivências atravessadas pela arte, pelo sensível e carregadas de afetos, a exemplo das lembranças dos encontros na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, quando esta pesquisadora atuou como coordenadora do Ensino Fundamental no Projeto Escola Sem Fronteiras,² desenvolvido pela Secretaria entre 1998 e 2004. Nesses encontros, as primeiras aproximações com as discussões sobre os ciclos de formação e a infância foram mediados pelo Professor Miguel Arroyo e a professora Luciana Ostetto. Nesse período, pudemos participar das discussões curriculares e dialogar com propostas

¹ A Pedagogia da Infância, conforme proposta inicialmente por Rocha (1999), “Constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. [...] A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989)” (BARBOSA, 2010, s/n).

² Projeto de Escolas por ciclos de formação implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, na gestão de Décio Nery de Lima, do Partido dos Trabalhadores (PT) (1997-2000; 2001-2004).

pedagógicas dos municípios de Chapecó, SC, Belo Horizonte e Ipatinga, MG, que também tinham propostas de ciclos. Quase uma década depois, atuando em cursos de licenciatura em Pedagogia, encontramos nos estágios em EI o nosso lugar de docência no Ensino Superior, pois, ali, nos espaços da creche, em meio às observações, às leituras e aos encontros com professores e crianças, a EI se tornou a ponte entre a professora e a pesquisadora. De lá pra cá, seguimos aprendendo com as crianças, os professores e os acadêmicos em formação sobre o encantamento e os encontros que a EI nos possibilita.

Nossa entrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), no ano de 2017, na Linha de Pesquisa Educação e Infância, aconteceu em meio um cenário político e educacional marcado por perdas de direitos,³ desarticulação de políticas e programas educacionais, aprovação da BNCC (2017a) e o debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2019).⁴ Todos esses acontecimentos implicam diretamente na formação de professores para a Educação Básica, campo de atuação profissional desta professora-pesquisadora, bem como na política curricular e em seus desdobramentos para as redes de ensino e suas propostas educacionais.

Em paralelo, nossa participação no Grupo de Pesquisa e Estudos Vigotskianos, Arte, Infância e Formação de Professores (Gecriarp)⁵ tem provocado reflexões e indagações a respeito das apreensões e significações em torno da arte e da dimensão estética da educação na relação com a infância e a constituição humana, sobretudo na perspectiva dos estudos de Vigotski.

Desde as DCNEIs (BRASIL, 1999, 2009b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010b), os documentos normativos para educação nacional apresentam a dimensão estética como um dos

³ Promulgação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55/2016 (BRASIL, 2016), que congelou e restringiu recursos públicos para setores essenciais da sociedade brasileira, como saúde e educação. Desarticulação de Programas e Políticas Educacionais.

⁴ Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação).

⁵ O Gecriarp vincula-se ao PPGE/UFSC e tem como eixo central de estudo a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski na formação de professores para a infância. O grupo atua na linha de pesquisa Educação. O núcleo de pesquisa está estruturado em torno de quatro eixos: a) formação inicial e continuada para a infância; b) prática de ensino como coformadora (ênfase na relação escola/universidade); c) desenvolvimento estético de professores e crianças; e d) reflexão conceitual a partir dos pressupostos de Bakhtin e Vigotski. (GECRIARP, 2021).

princípios do currículo escolar. Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos que buscam articular a especificidade do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Ao considerar a estética como princípio formativo e elemento constitutivo dos currículos da EI, intentamos investigar a dimensão estética e o currículo no âmbito dessa etapa do ensino.

1.1 A INCURSÃO NO CAMPO DE PESQUISA: O QUE SE PESQUISA SOBRE A DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Visando adentrar na discussão teórica sobre a dimensão estética na educação da pequena infância, realizamos uma revisão sistemática da produção acadêmica. Este tipo de pesquisa exploratória tem por objetivo obter

[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 9).

A revisão sistemática da literatura sobre estética na EI foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no primeiro semestre de 2019. A escolha por esta base de dados para a pesquisa ocorreu em função de dois motivos: a indexação dos estudos sobre educação e o fato de se tratar de uma plataforma reconhecidamente confiável no âmbito científico.

Foram incluídos os trabalhos da área da educação que apresentassem estudos relacionados à dimensão estética na EI e tivessem sido produzidos entre 2009 e 2018. O recorte temporal definido para as buscas deveu-se ao período de publicação das DCNEBs (BRASIL, 2010a) e das DCNEIs (BRASIL, 2009b), as quais definem os princípios éticos, políticos e estéticos como orientadores das práticas pedagógicas, respectivamente, para a Educação Básica e para a EI no Brasil. A busca foi realizada por meio do acesso ao sítio eletrônico da base, a partir das seguintes expressões⁶ 'educação infantil' e 'estética' e, posteriormente, 'estética'; 'infância' e 'educação infantil', cruzando-se os campos 'título' e 'assunto'.

Foram localizados 27 trabalhos, dos quais 12 foram excluídos: 11 (onze) por duplicidade de ocorrência e 1 por se tratar de temática ambiental relacionada à

⁶ A indexação das teses e dissertações na BDTD vale-se de palavras-chave, fato que resulta em vieses nas buscas empreendidas.

literatura infantil e não estar relacionados à temática 'estética'. Os trabalhos selecionados relacionam-se com a dimensão estética no contexto da EI. Foram selecionadas dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Dentre os 14 estudos selecionados, 12 referem-se exclusivamente à busca pelas expressões 'estética' e 'educação infantil' e 2 relacionam-se às expressões 'ética' e 'estética' no âmbito da EI. Definidos os trabalhos, passamos à leitura dos resumos e à organização de um quadro para visualização dos autores, dos anos de publicação, das instituições a que estão vinculados e o tipo de trabalho: dissertação ou tese. Os trabalhos selecionados são produções representativas de Programas de Pós-Graduação em Educação. São 6 teses e 8 dissertações, como se pode verificar no Quadro 1:

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre estética e educação infantil, por ano e Instituição de Ensino Superior (IES) (continua)

Título (Dissertações)	Autor	IES
<i>A formação ética e estética na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino fundamental: olhares docentes (2017)</i>	SILVA, Ana Paula Oliveira da	Unilasalle/RS
<i>Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de Educação Infantil (2016)</i>	BONICKOSKI, Rosemari F.	Furb/SC
<i>Imagem e criação de si a partir da arte. Possibilidades ético-estéticas em Educação Infantil (2016)</i>	IDZI, Taila Suian	UFRGS/RS
<i>As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na Educação Infantil (2015)</i>	SANTOS, Luciana P. dos	PUC/GO
<i>Experiência sensível na Educação: um encontro com a arte (2014)</i>	ULIANA, Dulcemar da Penha	Ufes
<i>A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação (2013)</i>	DELAVALD, Carini	UFRGS/RS
<i>Poética do instante: fotografia, docência e Educação Infantil (2011)</i>	KAUTZMANN, Larissa Kovalski	UFRGS
<i>Artes na Educação Infantil: um estudo das práticas pedagógicas de professores de escola pública (2010)</i>	CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de	PUC/SP

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre estética e educação infantil, por ano e Instituição de Ensino Superior (IES) (conclusão)

Título (Teses)	Autor	IES
<i>Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis</i> (2017)	COSTA, Alexandre Santiago da	UFC/Ceara
<i>A gente tá fazendo um feitiço: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de Educação Infantil</i> (2016)	FERREIRA, Paulo Nin	Ufal
<i>Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores</i> (2014)	SILVEIRA, Paloma dias Silveira	UFRGS/RS
<i>Arte na Educação da Infância: saberes e práticas da dimensão estética</i> (2013)	PONTES, Gilvânia Mauricio Dias de	UFRGS/RS
<i>O professor na Educação Infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino de arte</i> (2012)	ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira	Unesp /Araraquara
<i>A experiência estética na Educação Infantil: uma crítica no contexto da indústria cultural</i> (2012)	OLIVEIRA, keyla Andrea Santiago	UFG/GO

Fonte: dados organizados pela pesquisadora a partir das buscas na BDTD (2019).

A localização de teses e dissertações apresentou maior concentração geográfica na Região Sul, com sete pesquisas.⁷ Na Região Sudeste, foram localizados três estudos, dentre os quais duas pesquisas do estado de São Paulo e uma do Espírito Santo. A Região Nordeste aparece na busca com duas teses de universidades federais, o mesmo número de pesquisas da Região Centro-Oeste. Não foi localizada nenhuma tese ou dissertação referente à Região Norte do Brasil. A concentração de investigações sobre estética também foi evidenciada na pesquisa de Rausch, Carvalho e Paulo (2019), em especial nos estudos sobre a formação estética de professores, o que, segundo as autoras, afirma a necessidade de ampliar a discussão sobre o tema estética, educação e formação docente.

⁷ Destas, cinco foram produzidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, distribuídas em duas linhas de pesquisa: 'Ética, alteridade e linguagem', caso das dissertações de Idzi (2016), Delavald (2013) e Kautzmann (2011), e 'Arte, linguagem e tecnologia', caso das teses de Silveira (2014) e Pontes (2013).

Após a seleção, procedemos à leitura sistemática dos textos, de modo a identificar as temáticas e os enfoques teórico-metodológicos e evidenciar tendências, consensos e lacunas nos estudos sobre a relação entre estética e EI, pois, como afirma, Romanowski e Ens (2006, p. 12), os estudos do tipo revisão sistemática “[...] não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

A leitura e análise dos 14 trabalhos nos permitiu agrupá-los em 3 subgrupos, de acordo com suas temáticas: I) estética na formação de professores da EI (7 trabalhos); II) estética nas práticas docentes na EI (2 trabalhos); e III) infância, estética e arte na EI (5 trabalhos).

No primeiro subgrupo de estudos **‘estética na formação de professores da EI’**, encontra-se o maior número (7) de estudos publicados no período entre 2010 e 2017, que abordam a questão da estética em processos de formação inicial (1) e continuada (6) de professores atuantes na EI, com ênfase nos processos de formação em serviço. Entre as seis investigações voltadas para processos de formação continuada, quatro tratam de experiências de formação propostas pelos autores das pesquisas (CARVALHO, 2010; KAUTZMANN, 2011; PONTES, 2013; COSTA, 2017). Quanto às duas restantes, a pesquisa de doutorado de Silveira (2014) focou em processo de formação promovido por universidade pública e direcionado aos professores das Redes Pública e Privada de Ensino, e a dissertação de Silva (2017) investigou a relação entre processos de formação docente em uma escola da Rede Privada de Ensino e as respectivas práticas pedagógicas. Observa-se, nestas pesquisas, a ênfase na afirmação da formação continuada⁸ em serviço, a partir da compreensão de que o lócus privilegiado para sua efetivação é o espaço de atuação profissional docente.

Nesse grupo, as dissertações e teses apresentam interesse comum no que diz respeito às relações entre a formação docente, as vivências estéticas de professores e a implicação destas para promoção de práticas pedagógicas voltadas à formação estética das crianças. Dos sete trabalhos, três focalizam os discursos e as concepções dos professores a respeito da estética na prática pedagógica e apontam para uma tendência à perspectiva de caráter instrumental, que compreende “[...] a arte

⁸ Conforme propõem Marin (2007) e Brzezinski (2001), formação continuada articulada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição educativa, planejada e assumida no coletivo da instituição escolar.

e estética como algo ornamental, teórico, belo e sem reflexão” (COSTA, 2017, 223). Essa tendência é evidenciada nos trabalhos de Carvalho (2010), Andrade (2012) e Costa (2017), que alerta para o fato de que a

[...] prática de experiências estéticas baseadas na racionalidade instrumental ou na técnica, na qual a formação dos professores comumente se apoia, contribui para minimizar as qualidades artísticas da *práxis* educativa, afastando os saberes e as práticas escolares das possíveis relações com a sua dimensão estética e da sua implicação com a vida. (COSTA, 2017, p. 56).

Essa racionalidade técnica⁹ na formação docente é compreendida como “[...] uma epistemologia, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes” (GÓMEZ, 1992, p. 96), bastante discutida e contestada entre teóricos do currículo e da formação de professores a partir do final da década de 1990, como Giroux (1997), Tardif (1997), Goodson (1997), entre outros.

Com relação ao referencial teórico, dos sete estudos, quatro apoiam-se no campo da filosofia, com aproximações aos teóricos pós-estruturalistas Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995) e aos representantes das teorias críticas, com base no materialismo histórico-dialético, como Theodor Adorno (1903-1969), Sanchez Vasquez (1915- 2011) e o filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Esses dados vão ao encontro da pesquisa recente de Rausch, Carvalho e Paulo (2019), em que as autoras fazem um estado do conhecimento das teses e dissertações que versam sobre formação estética de professores, publicadas no período de 2005 a 2015. Quanto ao referencial teórico que subsidiou as 87 pesquisas analisadas, o estudo indica a prevalência dos teóricos Foucault e Deleuze, seguidos de Bakhtin e Vigotski. As autoras evidenciam que “[...] a formação estética de professores vem conquistando um espaço crescente e aprofundado nas investigações científicas no país” (RAUSH; CARVALHO; PAULO, 2019).

O interesse em vincular os estudos sobre estética ao campo da filosofia pode ser explicado pelo fato de este campo filosófico ser considerado o berço da estética, em específico no ramo da filosofia da arte (HUISSMAN, 2012). Esses estudos postulam a formação estética imbricada com a constituição ética e política do

⁹ Racionalidade técnica ou epistemologia positivista da prática reduz os problemas educacionais, e em especial os do trabalho docente, a questões técnicas cuja resolução se limita à aplicação de princípios científicos (GIROUX, 1997).

professor, como se pode observar nos estudos de Kautzmann (2011), Pontes (2013), Silveira (2014) e Silva (2017).

Neste grupo de pesquisas, destaca-se a tese de Costa (2017), *Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis*, como uma possível contribuição para as discussões pretendidas neste trabalho. Isso deve-se ao referencial teórico utilizado pelo autor, pautado em Vigotski, e aos conceitos desenvolvidos, que relacionam estética e ludicidade no contexto da EI.

A pesquisa de Costa (2017, p. 78) objetivou “[...] compreender como as práticas lúdicas formativas em contexto refletem e transformam a prática pedagógica do educador infantil para as experiências estéticas com as crianças”. Ao tomar a ludicidade enquanto aspecto central na constituição da formação estética atinente à docência para a infância, a tese de Costa (2017, p. 6) sinaliza que

A dimensão lúdica atrelada à formação estética tem um ganho formativo quando alinhadas, fomentando uma nova tessitura de saberes culturais que transformam, fortalecem e ampliam a consciência estética dos educadores, transfigurando, assim, impactos e transformações na sua práxis pedagógica.

O autor afirma que “[...] a arte e o lúdico são processos simbólicos que representam linguagens, que pressupõem cultura, expressões humanas, construção de identidades e reflexões acerca do seu trabalho humano, na melhor expressão ‘vigotskiana’” (COSTA, 2017, p. 48).

Os estudos deste grupo apontam a arte e a estética como dimensões indispensáveis na formação e constituição da identidade docente na educação da infância, sobretudo nos espaços coletivos de EI. Mediante esta sinalização, as discussões em torno das experiências e dos repertórios estéticos dos professores, presente nas dissertações e teses aqui relacionadas, enfatizam os processos de formação continuada e em serviço. No entanto, deixam algumas inquietações sobre como essa dimensão estética tem sido considerada na elaboração dos projetos pedagógicos de formação docente, em especial na formação inicial, como nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

No subgrupo de pesquisas que tratam da **‘estética nas práticas pedagógicas’** realizadas na EI, encontram-se apenas duas pesquisas, realizadas em instituições de EI, que problematizam o papel das linguagens e da arte nas relações entre crianças e professores.

A dissertação '*As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na Educação Infantil*' (SANTOS, L., 2015) apresenta uma reflexão sobre o estudo da arte e as linguagens artísticas no campo da EI, em suas mediações com a cultura, a infância e a experiência estética das crianças. A pesquisa aponta as carências de uma formação cultural e específica sobre a arte e suas dimensões voltada aos docentes.

A dimensão estética na organização dos espaços das instituições coletivas de EI está presente na dissertação de mestrado '*Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de Educação Infantil*', de Bonickoski (2016), que interroga como as práticas pedagógicas em instituições infantis são atravessadas pela estética.

A pesquisa foi realizada em quatro municípios catarinenses: Blumenau, Gaspar, Indaial e Pomerode, no Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Ao adotar a cartografia enquanto método de estudo, a pesquisadora enfoca as práticas institucionais expressas nos espaços físicos das instituições coletivas de EI e nos discursos de suas gestoras. Estas duas investigações nos levam a pensar sobre a estética enquanto princípio educativo relacionado às linguagens, à arte e aos espaços da EI.

O terceiro subgrupo de pesquisas, '**infância, arte e Educação Infantil**', tematiza a relação das crianças com a arte. Reúne cinco trabalhos, publicados entre 2012 e 2016. Em relação ao aporte teórico das pesquisas, que focalizaram a estética na relação entre crianças e a arte, três trabalhos se aproximaram de uma metodologia que busca investigar a infância e as crianças a partir delas próprias, ou considerando-as como sujeitos ativos da pesquisa.

Estas investigações vinculam-se aos Estudos Sociais da Infância, que se expressam nas concepções de infância e criança. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, relacionam-se tanto à referenciais teóricos de perspectiva crítica, principalmente aos estudos de Vigotski e Bakhtin, quanto aos estudos pós-críticos. Neste conjunto de pesquisas, prevalece um referencial teórico pautado na Sociologia da Infância¹⁰ e nos pressupostos teórico-metodológicos de pesquisas com crianças, com exceção da tese *A experiência estética na Educação Infantil: uma crítica no*

¹⁰ Sociologia da Infância ou Nova Sociologia da Infância, representada por Alan Prout, Willian Corsaro, Manuel Jacinto Sarmiento, entre outros. Propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída.

contexto da indústria cultural, de Keyla Andrea Santiago Oliveira (2012), que consiste em um estudo teórico fundamentado na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e em seus representantes (Theodor Adorno, com sua teoria da dialética negativa, e Walter Benjamin, com discussão sobre experiência).

As pesquisas de Delavald (2013), Uliana (2014), Idzi (2016) e Ferreira (2016) foram desenvolvidas com grupos de crianças em instituições de EI públicas e privadas e enfatizam o desenvolvimento ético e estético das crianças por meio do encontro com a arte. Nessa direção, a dissertação de Delavald (2013) evidencia que o contato com a arte contemporânea promove a formação estética das crianças, por meio da ampliação de seu repertório cultural e imagético, potencializando sensibilidades. Dessa forma, a arte e a educação estética contribuem para a formação ética no sentido de promoverem reflexões sobre questões cotidianas, sua existência e as relações com o outro e o mundo, além de possibilitarem às crianças conhecer realidades diferentes, de infâncias outras, vividas em paralelo.

As temáticas exploradas neste grupo de pesquisas são: educação estética e experiência sensível (ULIANA, 2014), o papel da arte na escola e o conhecimento de si e do outro (IDZI, 2016) e culturas de pares, artes plásticas e o papel das interações sociais de crianças para o processo de construção de produções artísticas em dinâmicas lúdicas e imaginativas (FERREIRA, 2016).

As pesquisas que compõem este grupo compreendem a arte como dimensão do humano, com finalidade e sentido em si mesma. Os estudos enfocam seu potencial ético e estético na formação de crianças e professores, por meio de experiências estéticas significativas. Os 14 trabalhos apresentados aqui expressam uma pluralidade de aportes teóricos e metodológicos, dentre os quais se observa a preponderância de pesquisas (8) fundamentadas em autores vinculados à perspectiva materialista dialética, com ênfase nos estudos de Adorno, Walter Benjamin, Vigotski e Bakhtin. As outras 6 investigações pautaram-se em referencial teórico pós-crítico, com destaque para autores como Foucault, Deleuze e Guattari.

No conjunto dos trabalhos, o interesse está centrado nos aspectos da estética enquanto princípio educativo, conforme o que dispõem as DCNEIs (BRASIL, 2009), e observa-se uma tendência dos estudos elencados em relacionar a estética ao campo da arte. Das 14 pesquisas analisadas nesta revisão sistemática, 8 enfocam a arte. Em menor número de trabalhos, a dimensão estética é vinculada à ludicidade (4 estudos), à sensibilidade e à educação sensível (3 estudos) e à criação (2 estudos). Esses

dados indicam uma focalização na linguagem da arte, nas pesquisas em torno da dimensão estética relacionadas à formação de professores, o que corrobora os achados de Rausch, Carvalho e Paulo (2019).

Da leitura e análise da produção acadêmico-científica sobre a dimensão estética no contexto da EI que encontramos na BDTD, nos últimos anos, depreende-se a necessidade de empreender esforços em uma investigação sobre a estética no contexto dos currículos para a EI, o que mobiliza esta pesquisadora a seguir em direção a essa temática.

1.2 MAIS UMA PESQUISA SOBRE PROPOSTAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A partir dos dados analisados na revisão sistemática sobre estética, infância e Educação Infantil apresentada na seção anterior deste relatório de pesquisa, verificamos a ausência de pesquisas recentes acerca da dimensão estética relacionada ao currículo da EI. Tal constatação mobilizou-nos a empreender o estudo voltado às propostas curriculares municipais, tendo por objeto de pesquisa a dimensão estética. Nessa direção, buscamos identificar o que já foi produzido sobre propostas curriculares para a EI em Santa Catarina, o que resultou em duas teses e uma dissertação que serão discutidas, a seguir.

A tese de Wiggers (2007), intitulada *As orientações pedagógicas em municípios de Santa Catarina*, teve por objetivo “[...] identificar os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam as proposições pedagógicas de creche e pré-escola nas diferentes Redes Municipais de Ensino do estado de Santa Catarina” (WIGGERS, 2007, p. 16). A autora investigou 73 municípios catarinenses, analisou 17 documentos elaborados entre 1999 e 2005 e apontou uma diversidade de materiais encaminhados para a pesquisa: PPP, orientações curriculares, resoluções de Secretarias e Conselhos Municipais, porém nem todos os documentos se caracterizavam como propostas curriculares.

O estudo de Wiggers (2007) abrangeu uma gama variada de aspectos organizacionais e curriculares das redes de ensino e suas respectivas propostas curriculares, evidenciando a prevalência dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998d) como documento-base e a tendência ao referencial teórico sócio-histórico nos documentos curriculares.

Em relação à arquitetura dos documentos, Wiggers (2007) destacou dois grupos distintos. O primeiro apresenta uma estrutura formada por objetivos, conteúdos e atividades relacionadas às diferentes áreas de conhecimento. Presente em um percentual elevado das propostas analisadas (50%), este modelo indicava uma perspectiva de “[...] currículo prescritivo e sequenciada em estágios ou níveis organizados por disciplinas” (WIGGERS, 2007, p. 139). Um segundo grupo buscava elaborar textos em torno de temáticas consideradas importantes para a formação dos profissionais da EI. A autora relaciona os pressupostos teóricos destas propostas à difusão de uma Pedagogia da Infância emergente.

Por sua abrangência no que tange ao quantitativo de documentos e às variáveis analisadas, a pesquisa de Wiggers (2007) apresentou uma ‘radiografia’ das propostas curriculares municipais para EI em Santa Catarina. A tese contribui para reflexões acerca da constituição das propostas curriculares, em seus aspectos sociais, políticos, administrativos e pedagógicos.

Um segundo estudo a respeito das propostas curriculares em Santa Catarina apresentado aqui é a dissertação *Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses*, de Ludvig (2017). Trata-se da análise de oito documentos, elaborados entre os anos de 2000 e 2016, dentre os quais quatro correspondem às redes municipais pesquisadas na tese de Wiggers, com a qual o trabalho dialoga. Ludvig (2017) afirma que os documentos curriculares apresentados pelos oito municípios estudados tratavam especificamente da Educação Infantil. A pesquisadora destaca que os documentos utilizavam em seus títulos a expressão ‘currículo’, acompanhada dos termos ‘proposta’, ‘orientações’ e ‘diretrizes’, o que revela uma imprecisão no emprego das terminologias. Contudo, destaca que é possível observar

[...] alguns avanços em torno da compreensão da especificidade do currículo para a Educação Infantil, quando observamos que quanto mais contemporâneo é o documento, mais se utiliza de conceitos discutidos atualmente na área, que nos oportunizam a pensar outros modos de organização e de estruturação da Educação Infantil. (LUDVIG, 2017, p. 66).

Entre os avanços explicitados na pesquisa de Ludvig (2017), destaca-se a maior adesão das propostas às DCNEIs (BRASIL, 2009b), principalmente no que diz respeito às concepções de criança, currículo e Educação Infantil. Entretanto, em relação à estrutura curricular, alguns documentos municipais ainda seguiam os

RCNEIs (BRASIL, 1998). A rotina também é um conceito recorrente nas propostas curriculares analisadas e é compreendida como eixo curricular da EI.

Assim, a leitura dessas duas pesquisas (WIGGERS, 2007; LUDVIG, 2017) contribui para a compreensão sobre como as Redes Municipais de Ensino de Santa Catarina têm elaborado seus currículos para EI e em que medida as DCNEIs (2009a) estão sendo reconhecidas e legitimadas pelos municípios.

Em trabalho recente, a pesquisa de doutoramento de Rebelo (2020), intitulada *Bases teóricas de documentos curriculares para a Educação Infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal*, objetivou investigar, em documentos curriculares publicados no contexto brasileiro, as bases teóricas em que os currículos para a EI se sustentam e as concepções de criança, infância e Educação Infantil delas decorrentes.

A pesquisa analisou 14 documentos curriculares oficiais para a EI de capitais brasileiras e do Distrito Federal publicados de 2008 a 2016. Assim como nos trabalhos de Wiggers (2007) e Ludvig (2017), a tese de Rebelo (2020) verifica ainda uma forte presença dos RCNEIs nas propostas curriculares de EI das capitais brasileiras. Conclui que, apesar de as DCNEIs possibilitarem diversas formas de organização do trabalho pedagógico, “[...] ainda predomina a lógica por áreas do conhecimento, território fértil para a antecipação de conteúdos escolares” (REBELO, 2020, p. 259).

Entre os achados da investigação, Rebelo (2020) identificou três formas predominantes de organização curricular: a) organização do currículo por áreas de conhecimento; b) currículo organizado em campos de experiência; e c) currículos centrados nas crianças e em suas vivências. O estudo evidenciou a organização curricular baseada nas áreas do conhecimento em 7 documentos. A organização do currículo por campos de experiência foi encontrada em 5 dos 14 documentos analisados e expressa um ‘alinhamento’ ao que foi proposto no processo de formulação da BNCC, desde sua primeira versão. Em 2 propostas, foram encontradas perspectivas curriculares que tomam as crianças e suas vivências como centro do processo educativo e propõem a transgressão dos currículos prescritivos e tradicionais. Essas propostas compreendem as crianças e as relações socioeducativas como eixo do currículo. Segundo a autora, nessa perspectiva, o currículo “[...] vincula-se à realidade social e cultural e a concretude de vida das crianças, desde bebês, sem negar a sistematização de conhecimentos e saberes e

prever intencionalmente formas de organização do trabalho pedagógico” (REBELO, 2020, p. 11-12).

A pesquisa de Rebelo (2020) revela que, nos contextos curriculares da EI, as áreas do conhecimento ainda são a base do currículo, que é

[...] definido a partir de parâmetros de ordenação, sequenciação e linearidade do conhecimento, de modo a definir conteúdos para o trabalho pedagógico com as crianças, desde bebês, predominando um modelo curricular cujas bases se encontram pautadas pela fragmentação do conhecimento em conteúdos e na individualização e responsabilização das crianças pelo processo educativo. (REBELO, 2020, p. 10).

Esta tendência a organizar o currículo em uma lógica pautada nas áreas de conhecimento se manifesta em uma segunda categoria, que emergiu da pesquisa de Rebelo (2020), denominada ‘campos de experiências no currículo: uma alternativa a organização dos conteúdos’, presente em cinco propostas analisadas. Nesses documentos, encontra-se uma adesão antecipada à lógica de campos de experiências da BNCC, bem como, nas palavras da autora, “[...] uma concepção atualizada, polêmica e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas escolares” (REBELO, 2020, p. 259).

No âmbito de Santa Catarina, a pesquisa de Rebelo (2020) contribui com este estudo ao analisar o conjunto de documentos curriculares para EI relativos à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). A autora afirma que as propostas curriculares da capital catarinense e da Rede Municipal de Ensino de São Paulo caracterizam-se por uma concepção de currículo que orbita entre as crianças e suas relações socioeducativas. Essa perspectiva contrapõe-se aos modelos prescritivos e didatizados de organização das experiências educativas nos espaços coletivos de EI.

Das análises feitas por Rebelo (2020) nos documentos curriculares das capitais brasileiras, depreende-se o reconhecimento de um processo de incorporação de bandeiras de luta importantes para a área nos últimos trinta anos, tais como a indissociabilidade de educar e cuidar, o fortalecimento da relação creche e famílias e, principalmente, a compreensão das crianças como sujeitos sócio-históricos e sujeitos de direitos.

A leitura dessas três pesquisas (WIGGERS, 2007; LUDVIG, 2017; REBELO, 2020) nos possibilitou uma visão panorâmica das elaborações curriculares para a EI vigentes nas Redes Municipais de Ensino ao longo de mais de uma década. Desses percursos investigativos, resultam indicações importantes sobre a necessidade de

investimentos públicos voltados à elaboração de propostas curriculares/pedagógicas para as redes, de forma autônoma, política e socialmente referenciada, assim como processos de formação continuada que afirmem as DCNEIs.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E DESENHO METODOLÓGICO

No intento de contribuir com o as discussões sobre o currículo para a EI e aprofundar a compreensão sobre a dimensão estética na constituição humana, sobretudo na formação educativa das crianças de 0 a 6 anos de idade, formulamos esta pesquisa sobre a dimensão estética nas propostas curriculares municipais no estado de Santa Catarina.

Na interlocução entre estes dois temas de complexa amplitude: estética e currículo para EI, elegemos um marco regulatório para a definição do *corpus* documental e para as análises empreendidas nesta pesquisa: as DCNEIs (BRASIL, 2009b), suas concepções, definições e formulações pedagógicas e curriculares e, conseqüentemente, toda discussão educacional que se dá no seu entorno e reverbera na área.

A partir daí, emergem várias questões sobre currículo, Educação Infantil e a dimensão estética. No entanto, de qual estética estamos falando? Qual significado dado ao princípio estético expresso nas DCNEIs (BRASIL, 2009b)? Como a dimensão estética tem sido apresentada nos documentos orientadores da EI no Brasil? Que sentidos e significados as redes de ensino e seus projetos educativos têm atribuído à dimensão estética? Essas questões se aglutinaram e confluíram para uma **questão central na pesquisa**: qual a presença e os significados do princípio estético nas propostas curriculares para a Educação Infantil?

A pesquisa teve por **objetivo geral**: investigar a presença e os significados do princípio estético nas propostas curriculares para a Educação Infantil após a formulação das DCNEIs (2009).

Para o alcance do objetivo geral deste estudo, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) problematizar a dimensão estética, definindo-a como princípio formativo para a Educação Infantil;

- a) analisar as propostas curriculares de quatro municípios para Educação Infantil no estado de Santa Catarina, no período pós-DCNEIs (2009);
- b) Identificar a ocorrência e os significados atribuídos à dimensão estética nos documentos orientadores de quatro municípios para a Educação Infantil no estado de Santa Catarina, no período pós-DCNEIs (2009);
- c) Compreender os significados atribuídos à dimensão estética presentes nas propostas curriculares analisadas;

Nesta pesquisa, partimos da compreensão da estética como dimensão humana, ou seja, uma especificidade de homens e mulheres que se constitui histórica e culturalmente a partir de sua relação com o mundo. Articula percepção sensível e cultura em um processo ativo e complexo, que envolve intelecto e emoções, produzindo sentidos próprios. Entendemos, assim como Vigotski (2003), que a estética é uma dimensão do cotidiano, da vida e se expressa na vivência estética,

[...] uma atividade construtiva sumamente complexa, que é realizada pelo ouvinte ou o espectador e consiste em que viva com as impressões externas apresentadas; o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações. (VIGOTSKI, 2003, p. 333).

Ao relacionar a estética com vivência, Vigotski (2003) afirma o caráter ativo do sujeito nesta relação com o objeto estético, seja ele um artefato cultural, uma manifestação da natureza ou qualquer elemento que se constitua na relação sensível com o ouvinte ou expectador. Contudo, essa atuação ativa não se dá de forma imediata, é antes uma elaboração psíquica, que passa de um estágio passivo, na recepção estética, a um segundo estágio, ativo, no qual o indivíduo elabora sua percepção a partir de sua experiência individual, que é social e mediada pela cultura (VIGOTSKI, 2003).

A partir dessa compreensão de estética como uma dimensão do humano, que se constitui nas relações sociais e culturais de homens e mulheres, em suas formas de sentir, apreender, interpretar, internalizar e intervir na realidade que os circunda, este estudo se propõe a analisar quatro propostas curriculares de municípios catarinenses, elaboradas no período entre 2009 e 2017, assim como a presença e os significados atribuídos à dimensão estética nesses documentos. O *corpus* documental da pesquisa compreende os documentos curriculares dos municípios de Gaspar, Florianópolis, Itajaí e Criciúma, selecionados entre 18 outras propostas curriculares

encontradas durante a busca inicial, dentre as quais 15 foram elaboradas por Redes Municipais de Ensino, e três por Associações de Municípios catarinenses.

A definição das propostas a serem analisadas considerou os seguintes critérios: (i) documentos curriculares que estivessem explicitamente ancorados nas DCNEIs e nos princípios éticos, estéticos e políticos veiculados na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), editada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE); (ii) documentos curriculares exclusivos para Educação Infantil; (iii) propostas curriculares elaboradas depois das DCNEIs (BRASIL, 2009b) e antes da aprovação da BNCC (BRASIL, 2017a).

A investigação fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (1896-1934) sobre estética, arte e constituição humana e em suas contribuições sobre questões de método. Na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (1995), tendo por base o materialismo histórico-dialético, teoria e método constituem-se mutuamente.

Assim, as preocupações metodológicas que orientaram esta pesquisa pautam-se nas seguintes categorias: historicidade, contradição, dialética e totalidade. Nesse sentido, a análise do *corpus* documental da pesquisa buscou identificar quais mediações constituem os documentos, bem como entender seu processo de elaboração e apreender as particularidades e singularidades do real em seu movimento. Fez-se necessário, portanto, capturar a história. Para Vigotski (1995, p. 67),

[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, em uma investigação, pretende-se compreender o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas facetas e transformações, desde seu início até o final, isto implica colocar em questão sua natureza e sua essência, uma vez que somente em movimento elas expressarão o todo.

A análise dos documentos exigiu-nos uma permanente atenção à periodização e seus determinantes históricos e políticos. Assim, o método empregado nesta pesquisa caracteriza-se por uma captura da dimensão estética expressa nos documentos curriculares em seu movimento histórico, abrangendo o contexto educacional brasileiro, especificamente sua política curricular para Educação Infantil.

Para tal, faz-se necessário explicitar as concepções de currículo sobre as quais os documentos estão alicerçados e estabelecer, a partir daí, um percurso de

aproximação com os documentos curriculares. Neste estudo, o currículo é compreendido como

[...] parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2008, p. 59).

É fundamental, portanto, compreender o currículo e as políticas curriculares em sua historicidade, em seu contexto de produção e em suas dimensões sócio-política e cultural, pois o “currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8).

O desenvolvimento deste relatório de pesquisa está organizado em quatro capítulos, além desta *Introdução*. O segundo capítulo, intitulado *A constituição de uma política curricular para Educação Infantil: presenças e ausências da dimensão estética*, discute a dimensão estética no contexto educacional. Inicialmente, apresenta as discussões em torno da especificidade do currículo no âmbito da Educação Infantil e a constituição de uma Política Curricular para esta primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Contextualiza a estética como princípio axiológico nas Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos oficiais, com destaque para os documentos elaborados no processo de discussão e elaboração das DCNEIs (BRASIL, 2009b).

O terceiro capítulo, *Estética: dimensão histórica e cultural do humano*, discute os conceitos teóricos acerca da dimensão estética, da infância e da formação humana na perspectiva histórico cultural. A partir dos trabalhos de Adolfo Vázquez (1999) e de Vigotski (1998, 2003), é discutida a relação estética dos homens e das mulheres com o mundo, além de questões sobre a percepção e a vivência estética. Apresenta a crítica de Vigotski à educação estética a serviço da pedagogia e os conceitos de ludicidade, sensibilidade e criatividade como categorias da educação estética.

Com o título *Itinerários da pesquisa com propostas curriculares: questões de método*, o penúltimo capítulo centra-se nas questões sobre a metodologia da investigação. Pretende situar o leitor nos itinerários da pesquisa, na definição e organização do material empírico, nos procedimentos para leitura, na interpretação e análise das propostas, além de apresentar as propostas curriculares dos quatro municípios que compõem o *corpus* documental da pesquisa.

O último capítulo, *Dimensão estética: princípio formativo nas propostas curriculares para Educação Infantil*, destina-se a apresentar as sínteses das análises dos documentos curriculares em questão a partir das apreensões e dos significados atribuídos à dimensão estética na etapa da Educação Infantil e expressos nos documentos das Redes Municipais de Ensino de Santa Catarina. O capítulo organiza-se a partir de três categorias de análise que emergiram da investigação, a saber: i) modos de entender a dimensão estética; ii) modos de vivência estética na Educação Infantil; e iii) modos de materialidades da dimensão estética.

2 A CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA DIMENSÃO ESTÉTICA

Após a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (BRASIL, 1988), o direito à educação das crianças foi reconhecido como dever do Estado. Segundo o texto da Carta Magna, a educação deve ser oferecida em creches e pré-escolas, assegurada a opção da família,

O reconhecimento do direito à educação foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), e na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996b). A inclusão da EI como primeira etapa da Educação Básica promoveu o deslocamento do atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação. Apesar deste reconhecimento não vir acompanhado do investimento e destinação orçamentaria adequados,¹¹ ficou evidente a necessidade de elaboração de uma Política de Educação Infantil em âmbito nacional.

Nessa direção, no início da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Educação Infantil (Coedi), deu início à elaboração de uma série de trabalhos e documentos, publicados entre 1994 e 1996.¹² Essas produções representaram

[...] um real avanço na direção de uma Política Nacional para Educação Infantil, [...] [que] se caracteriza, naquele contexto, por seu caráter democrático de consulta às redes de ensino/assistência e aos pesquisadores da área orientações para o funcionamento das creches e pré-escolas, considerando as especificidades de um currículo para a Educação Infantil. (LOPES; SOBRAL, 2014, p. 79).

No ano de 1994, o MEC publica o documento *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994b). Nesse documento, foram definidos os objetivos de expansão de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento da concepção de Educação Infantil e a melhoria da qualidade do atendimento em espaços coletivos. A Política Nacional de Educação Infantil propõe a qualificação da EI a partir de ações de

¹¹ A EI só passou a receber recursos com a criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em 2006.

¹² Trabalhos coordenados, encomendados e publicados pela Coedi/MEC entre 1994 e 1996, conhecidos por seu formato de carinhas: *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a); *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994b); *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995); *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (BRASIL, 1996a).

formação, financiamento e divulgação de estudos na área como fundamento e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nas instituições coletivas de EI (LOPES; SOBRAL, 2014).

Em 1995, a pedido da Coedi/MEC, pesquisadoras brasileiras produziram textos cuja temática relacionava currículo e EI a partir da seguinte questão: o que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil? Inaugurando a discussão sobre o tema na Educação Infantil do Brasil, o Coedi/MEC realizou um amplo debate conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em EI, que foi realizado a partir da análise dos textos produzidos pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (BRASIL, 1996a).

Após seu reconhecimento, em 1996, enquanto etapa da Educação Básica e responsabilidade do Estado, por meio da LDBEN/1996, a luta tem sido por consolidar a EI como espaço de educação formal. Portanto, a discussão em torno de propostas curriculares e/ou pedagógicas implica reafirmar a função educativa das instituições coletivas de EI como etapa da Educação Básica e fortalecer as políticas públicas em educação, a fim de garantir financiamento e condições objetivas e materiais, além da qualificação dos profissionais e professores.

O documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996a), resultado de estudo encomendado pelo Coedi/MEC, inicialmente, buscou precisar o termo mais apropriado para as proposições curriculares no contexto da EI. O estudo aponta para a polissemia encontrada nos documentos analisados, concluindo que “[...] os termos currículo e proposta pedagógica têm sido utilizados com diferentes sentidos, em diversos contextos da educação, em geral, e da Educação Infantil” (BRASIL, 1996a, p. 13). Ao analisar o documento, Amorim e Dias (2012) destacam que, nos textos das especialistas que participaram da sua elaboração, encontram-se alguns pontos importantes em comum:

[...] a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo; a percepção de que está situado historicamente e que reflete valores e concepções de forma contextualizada; a necessidade de serem considerados os aspectos institucionais e organizacionais na definição e implementação do currículo, projeto ou proposta; a preocupação com os recursos materiais e financeiros; a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil; o consenso sobre a natureza dinâmica e aberta do currículo e, por fim, a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos

envolvidos: crianças, profissionais, famílias e comunidades. (BRASIL, 1996a, p. 20).

Nesse contexto, a intenção de garantir as especificidades da primeira etapa da Educação Básica e a busca por romper com uma visão ‘escolarizada’ da educação das crianças de 0 a 6 anos gerou entre os professores e especialistas da área questionamentos do tipo: afinal, temos ou não currículo na EI? A EI tem Proposta Pedagógica ou Proposta Curricular?

Em 1997, Sonia Kramer publicou um artigo intitulado: *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*, no qual a autora se propõe a contribuir com elementos teórico-práticos para subsidiar a construção e análise de propostas pedagógicas das Redes Municipais de Educação. Kramer (1997, p. 21) parte do pressuposto de que toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural, nestes termos:

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes [sic], famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória.

Kramer (1997) defende que uma proposta pedagógica ou curricular deve conter uma aposta, fazer pensar, indagar, formular perguntas em torno da realidade educacional e das possibilidades de ação para transformá-la. Carece de engajamento político por parte de familiares e de professores, dirigentes e não docentes que atuam nas instituições coletivas de EI, na perspectiva de constituir-se em elemento mobilizador de práticas e orientador de processos identitários, pautados na singularidade, no respeito à heterogeneidade cultural e social, na autenticidade, na autonomia e na cidadania. Assim, segundo Kramer (1997, p. 22), a construção de uma proposta pedagógica ou curricular se propõe a “[...] construir a unidade na diversidade contra a desigualdade”.

Em meio às reformas educacionais empreendidas na década de 1990, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), o Brasil sofreu um processo de desarticulação das políticas educacionais, quando o governo se propôs a elaborar os RCNEIs (BRASIL, 1998d), desconsiderando todo o

movimento para a construção de uma Política Educacional de Educação Infantil então em curso, sob a coordenação de Ângela Barreto à frente do Coedi/MEC, entre os anos de 1994 a 1998 (AMORIM; DIAS, 2012).

Os RCNEIs foram publicados em outubro de 1998, apesar das manifestações das entidades, dos pesquisadores e dos profissionais da EI, que reivindicavam a ampliação dos prazos para discussão. Segundo Cerisara (2002, p. 338), o documento apresentou uma concepção de EI “[...] distante das concepções presentes nos documentos publicados pela Coedi de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil”.

A produção centralizada e aligeirada dos RCNEIS e sua ampla divulgação por parte do MEC expressam a adesão do Brasil às agendas internacionais e às políticas neoliberais de educação da década de 1990. O documento foi criticado por pesquisadores reconhecidos na área, entre os quais: Kuhlmann Jr. (1999), Kramer (2002, 2003), Cerisara (2007), Palhares e Martinez (2007), entre outros. A publicação dos RCNEIs, anterior à aprovação das DCNEIs (BRASIL, 2009b), evidencia o descompasso entre o MEC, o (CNE) e os interesses políticos do governo federal.

A respeito das estratégias de implementação dos RCNEIs por parte do governo federal, Cerisara (2002) lembra do programa Parâmetros Curriculares em Ação (PCNs em ação), por meio do qual as redes que ‘aderissem’ aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e aos RCNEIs para Educação Infantil receberiam cursos de formação para os professores. Assim, a vinculação da ‘opção’ pelos RCNEIs por parte das redes à inclusão no pacote de formação, promovida pelo MEC, “[...] o transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como ‘aberta, flexível e não obrigatória’ em obrigatória e única” (CERISARA, 2002, p. 340).

A ampla divulgação dos RCNEIs e sua repercussão nas práticas e propostas curriculares municipais podem ser verificadas nos estudos de Wiggers (2007) e Barbosa (2010), que os apontam como os documentos mais citados nas propostas curriculares analisadas em suas pesquisas.

A promulgação da LDBEN/1996 demandou da União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme prevê seu artigo 9, inciso I, o estabelecimento de competências e diretrizes para orientar as três etapas da Educação Básica em seus currículos e conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Nessa direção, ao final da década de 1990, foram

organizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), definidas pela CEB/CNE como

[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998a, p. 1).

Dispostas em três documentos distintos, as DCNs abrangem o Ensino Fundamental (Resolução CEB nº 2/1998), o Ensino Médio (Resolução CEB nº 3/1998) e a Educação Infantil (Resolução CEB nº 1/1999). Todas as três diretrizes definiram, enquanto orientadoras dos currículos e práticas pedagógicas, os princípios éticos, estéticos e políticos para a Educação Básica. Em relação ao princípio estético, as Resoluções referentes às DCNs para Ensino Fundamental e a Educação Infantil, cujos Pareceres¹³ tiveram como relatora Regina Alcântara de Assis, apresentam textos semelhantes, como se pode observar no Quadro 2:

Quadro 2 – Princípio estético nas Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais

Resolução	Texto referente ao princípio estético
CNE/CEB nº 2/1998 (DCNs Ensino Fundamental)	Os princípios estéticos da sensibilidade , da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
CNE/CEB nº 3/1998 (DCNs Ensino Médio)	A estética da sensibilidade , que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade , o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade , valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.
CNE/CEB nº 1/1999 (DCNs Educação Infantil)	Princípios estéticos da sensibilidade , da criatividade , da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Fonte: Brasil (1998a, 1998c, 1999).

Observa-se que as três resoluções apresentam a sensibilidade, a criatividade e a diversidade como aspectos que constituem o princípio estético. Contudo, nota-se a ausência da dimensão 'ludicidade' nas DCNs do Ensino Fundamental. Poder-se-ia

¹³ Parecer CNE/CEB nº 4/1998 e Parecer CNE/CEB nº 22/1998, referentes às DCNEIs.

considerar que as DCNs do Ensino Médio¹⁴ estivessem chamando a atenção para a ludicidade, que, posteriormente, faria parte da dimensão estética enquanto princípio educativo da Educação Básica, o que foi incorporado na elaboração das DCNEIs (2009). Contudo, verificamos que, apesar das discussões em torno da inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, promovida até mesmo pelo MEC¹⁵, e do debate realizado por professores e pesquisadores a respeito do reconhecimento da infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ludicidade permaneceu ausente na definição das DCN para o Ensino Fundamental de nove anos, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e da Resolução CEB nº 7 /2010. Diante disso, questionamos: qual concepção de infância fundamenta as DCNs do Ensino Fundamental? Onde fica garantido o direito à brincadeira e ao lúdico para as crianças na escola? Não seriam a ludicidade e o direito fundamental de brincar eixos importantes a se considerar na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

No âmbito da primeira etapa da Educação Básica, desde as DCNEIs (BRASIL, 1999), os princípios éticos, estéticos e políticos encontram-se presentes nos diferentes documentos que compõem o conjunto de políticas, parâmetros e orientações para a área, tais como: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação* (BRASIL, 2006a), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b); *Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006c) e *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL 2009c).

Em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que instituiu as DCNEIs (BRASIL, 2009b), a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI brasileiras, revogando a Resolução CNE/CEB nº 1/1999 (BRASIL, 1999). As novas DCNEIs refletem os avanços teóricos da área e apresentam um documento estruturado em 13 artigos, que apresenta os conceitos de criança, Educação Infantil e currículo, os quais, como observam Amorim e Dias (2012), estiveram ausentes nas DCNEIs de 1999. Os princípios éticos, estéticos e políticos são reafirmados no artigo 6º das novas DCNEIs:

¹⁴ Na redação das DCNs do Ensino Médio, por meio da Resolução CEB nº 3/1998 e do Parecer CNE/CEB nº 15/1998, a relatora Guiomar Namó de Mello considera a ludicidade como uma forma de conhecer o mundo, vinculada ao que denomina estética da sensibilidade.

¹⁵ Documento intitulado *Ensino de 9 anos: + um é fundamental*, publicado e divulgado pelo MEC em 2007.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b, p. 2).

Como apontam Santos, Barroso e Nascimento (2020), o texto das DCNEIs (BRASIL, 2009b) apresenta uma perspectiva de EI que se aproxima e articula aos princípios de uma Pedagogia da Infância e de Educação Infantil, ao considerar as crianças, suas aprendizagens e “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 62). Perspectiva que permanece presente nos textos legais e nos discursos pedagógicos que se pautam

[...] no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. (ROCHA, 2007, p. 56).

As DCNEIs definem o currículo como o

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b, p. 12).

Nesse viés, o currículo se organiza por meio de experiências possibilitem vivências éticas e estéticas, pautadas nos direitos fundamentais das crianças e na indissociabilidade do cuidar-educar. O Parecer CNE/CEB nº 2, de 11 de novembro de 2009, preconiza que

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos

objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2009a, p. 9).

Ao definir o princípio estético para as DCNs da Educação Infantil, o Parecer 20/2009 propõe a sensibilidade, que “[...] valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências” (BRASIL, 2009a, p. 9). O relator indica a necessidade de se considerar, no planejamento pedagógico da EI, a organização dos ambientes, a diversidade de materiais, produtos culturais e artísticos:

Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. (BRASIL, 2009a, p. 12).

A Resolução CNE/SEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009b), ao definir as DCNs para Educação Infantil, em seu artigo 9º, define as interações e a brincadeira como os eixos do currículo e propõe que as práticas pedagógicas, entre outras aprendizagens:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e **formas de expressão**: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[...]

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com **diversificadas manifestações** de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009b, p. 4).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 enfatiza a as linguagens e a diversidade cultural, contemplando o princípio estético, no que se refere à liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Destaca que esses aspectos precisam ser contemplados pelo PPP, de modo a orientar práticas educativas que “[...] considerem a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009a, p. 6).

A noção de diversidade também é uma questão bastante postulada nas DCNEIs (BRASIL, 2009b). De acordo com Abramowicz (2013), esta presença da diversidade nos documentos governamentais pode ser explicada por uma

ascendência da temática, que, a partir da década de 1990, passou a ser pauta no contexto político nacional. Esse interesse deve-se à “[...] pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações” (ABRAMOWICZ, 2013, p. 12).

Na década de 2000, em especial após a eleição do presidente Lula, em 2002, as questões relativas à diversidade passaram a fazer parte do programa de governo e se consubstanciaram em diversas ações¹⁶ na esfera do governo federal, com destaque, no âmbito da educação, para a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDBEN/1996 e introduziu a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, e para a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) na estrutura do Ministério da Educação, em 2004.

Nesse contexto, considerada um aspecto inerente à dimensão estética, a noção de diversidade aparece nas DCNEIs (BRASIL, 2009b) carregada de positividade, como um princípio relacionado à identidade humana e, portanto, um “[...] valor a ser promovido e ressaltado” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 14).¹⁷ Nessa perspectiva, conforme o inciso VII do artigo 9º das DCNEIs (BRASIL, 2009b), é esperado que as práticas pedagógicas na EI “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009).

Não é pretensão deste capítulo sintetizar três décadas de construção de uma Política Curricular de EI no Brasil. Contudo, a revisão dos documentos que constituem a trajetória das políticas curriculares dessa etapa educativa demonstra como as DCNEIs (BRASIL, 2009b) representam “[...] um esforço hercúleo da Educação Infantil em fazer prevalecer sua identidade” (MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018, p. 191). Identidade construída a partir do reconhecimento de suas especificidades, de sua história, vinculada aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, em

¹⁶ Abramovicz (2013) destaca 19 ações do Governo Federal entre 2003 e 2006

¹⁷ As autoras analisaram a forma pela qual os conceitos de infância e raça se apresentam e se articulam em documentos governamentais brasileiros dirigidos para Educação Infantil. Entre os documentos analisados estão: *Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil* (BRASIL, 2006b); *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006a); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b); e o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae).

especial do direito à educação. Nesse processo, a definição dos princípios éticos, estéticos e políticos para a Educação Básica, em especial para a EI, vão tomar corpo nas discussões em torno da revisão das DCNEIs, que culminaram no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 5/2009. A seguir, pretendemos apresentar como a dimensão estética se apresenta nos documentos orientadores e consultivos voltados à EI, procurando explicitar os significados atribuídos à estética nas discussões realizadas durante o processo de elaboração das DCNEIs (BRASIL, 2009).

2.1 A ESTÉTICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROCESSO DE DISCUSSÃO E ELABORAÇÃO DAS DCNEIS (2009)

No contexto deste estudo, consideramos importante analisar a presença do princípio estético no conjunto de documentos elaborados e encomendados pelo MEC nas décadas de 2000 e 2010. Para tanto, fizemos uma primeira busca por expressões ‘estética’ e ‘arte’ em sete documentos, organizados em duas categorias: documentos orientadores e documentos consultivos.¹⁸ Os documentos orientadores são cinco: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos* (BRASIL, 2006a); *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (PNQEI) (BRASIL, 2006b); *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura* (PNINF) (BRASIL, 2006c); *Critérios de atendimento de creche que respeita os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009d); *Brinquedos e brincadeiras de creche* (BRASIL, 2012). Já os documentos consultivos analisados foram os seguintes: *Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009e) e *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009f).

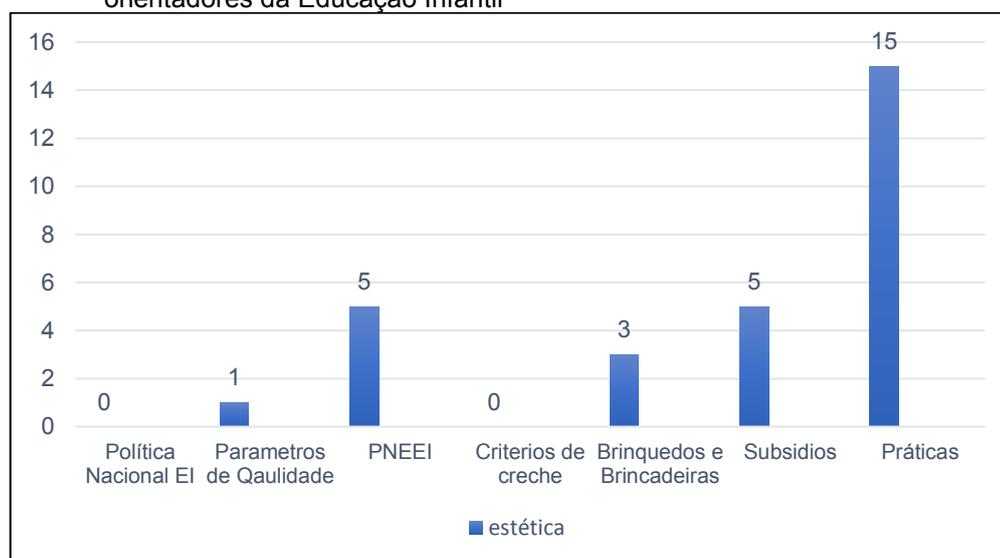
A busca nos sete documentos encontrou 29 incidências¹⁹ do termo ‘estética’, que estiveram mais presentes nos documentos *Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para reflexão sobre as orientações curriculares* (15 ocorrências);

¹⁸ Neste trabalho, entendemos como documentos orientadores aqueles produzidos no contexto político e institucional do MEC, com a finalidade de orientar os processos educativos na EI, e os documentos consultivos elaborados por especialistas e consultores, por solicitação do MEC.

¹⁹ Neste trabalho, consideramos apenas a incidência em termos de conteúdo e excluímos a ocorrência em títulos e referências bibliográficas.

Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil (5 ocorrências) e Parâmetros Nacionais de Infraestrutura (5 ocorrências). E, em menor número, nos documentos: Brinquedos e Brincadeiras de creche (3 ocorrências) e Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (1 ocorrência), como se pode observar no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Ocorrências das expressões relacionadas ao princípio estético nos documentos orientadores da Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora com microdados da pesquisa (2021).

Observa-se que os documentos orientadores publicados entre 2005 e 2012 apresentam pouca incidência da expressão 'estética', o que pode ser explicado pela natureza e pelas características desse tipo de documento normativo e prescritivo, como é o caso dos documentos *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito à educação das crianças de zero a seis anos* e *Crítérios de creche que respeita os direitos fundamentais das crianças*.

Em cumprimento ao que determinava o Plano Nacional de Educação (PNE 2001), o MEC organizou e publicou em 2006 a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006a). O documento apresenta diretrizes, objetivos, metas estratégicas e recomendações para a área. Em suas diretrizes, a Política Nacional de Educação Infantil demarca a articulação com as DCNEIs, quando estabelece que “[...] as instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das

professoras e dos professores” (BRASIL, 2006a, p. 9), reafirma a indissociabilidade do educar e cuidar e a centralidade do brincar como especificidade da educação das crianças ao definir que “[...] o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2006a, p. 9).

Em seus objetivos, prevê “[...] o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físicos, afetivo, cognitivo/linguístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária”. Nas recomendações, o documento sinaliza para a arte como dimensão do currículo a ser considerada na formação de professores para EI, quando propõe que “[...] a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação” (BRASIL, 2006a, p. 14).

Verificamos que não há referências diretas à dimensão estética enquanto princípio educativo no texto *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006a), no qual encontramos somente uma referência à arte como conteúdo da formação docente na perspectiva da educação integral.

O texto *Crêterios para um atendimento de creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009d) foi publicado pelo Ministério de Educação e do Desporto em 1995 e reeditado em 2009. Elaborado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, o documento está organizado em duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, os quais dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Apesar de não haver nenhuma menção à expressão ‘estética’ ao longo das 44 páginas do documento, a leitura dos critérios e indicadores apresentados remete à dimensão estética. No que se refere à primeira parte, ‘*Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche*’, encontramos uma alusão à dimensão estética na discussão sobre organização dos ambientes, como no critério “**Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante**”, quando propõe: “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade

de expressão” (BRASIL, 2009d, p. 15). De igual modo, há referências à liberdade de expressão no critério **“Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos”**, com o indicador “Nossas crianças expressam seus sentimentos através de brincadeiras, desenhos e dramatizações” (BRASIL, 2009d, p. 25), e no critério **“Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”**, no qual se indicam várias formas de expressão, por meio da dança, do teatro, das artes plásticas, dos jogos simbólicos, e a valorização das crianças, “[...] quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças” (BRASIL, 2009d, p. 21). Além disso, encontramos várias referências à diversidade de manifestações culturais e artísticas, como aponta o critério **“Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”**, a exemplo dos seguintes indicadores:

[...] a creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade. [...] respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos. [...] nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história. [...] Nossas crianças visitam locais significativos de nossa cidade, sempre que possível: parques, museus, jardim zoológico, exposições. (BRASIL, 2009d, p. 27).

O documento *Crerios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009d) tem sido importante referêcia na proposiçao de polticas e prticas de EI pautadas nos direitos fundamentais das crianas e expressao de uma perspectiva de educaçao que se pauta nos princpios ticos, estticos e polticos, mesmo antes de sua definiçao nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da Educaçao Bsica no Brasil.

Outros documentos que marcaram a poltica de Educaçao Infantil na dcada de 2000 foram os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educaçao Infantil* e (BRASIL, 2006b) *Parâmetros de infraestrutura para instituicoes de Educaçao Infantil* (BRASIL, 2006c). Ambos foram elaborados e discutidos em oito seminrios regionais, organizados e coordenados pelo Departamento de Educaçao Infantil do Coedi/MEC entre os anos de 2004 e 2005. Os PNQIEs (BRASIL, 2006b) tratam de estabelecer padroes de referêcia para o sistema educacional no que se refere à organizaçao e ao funcionamento das instituicoes de EI. Já os PNINFs (BRASIL, 2006c) objetivam fornecer orientaçoes sobre concepçoes de projetos arquitetônicos, adaptaçoes e reformas para instituicoes de EI. Esses materiais compuseram o conjunto de

documentos nacionais de política para a primeira etapa da Educação Básica, que culminou na *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (BRASIL, 2006a).

A dimensão estética aparece no texto dos PNINFs (BRASIL, 2006c) relacionada aos critérios de qualidade para a realização das obras, a partir de parâmetros funcionais e estéticos. Os parâmetros funcionais compreendem a organização espacial e o dimensionamento dos conjuntos estruturais do espaço, os acessos, os percursos, a segurança e a adequação do mobiliário. Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência,

[...] traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente, estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo. (BRASIL, 2006b, p. 25).

Os PNINFs, em sua parte introdutória, apresentam a discussão sobre os espaços articulada às especificidades da EI:

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006c, p. 8).

A ideia do espaço como elemento promotor das interações e brincadeiras no documento dos PNINFs pode ser percebido como um reflexo das discussões em torno do espaço como eixo curricular no Brasil. Na década de 2000, a temática dos espaços na EI foi amplamente debatida na área, como nos trabalhos de Agostinho (2003); Barbosa e Horn (2001); Horn (2004, 2005); Carvalho e Rubiano (2007); Faria (2007), entre outros pesquisadores da EI. A partir desses estudos, a organização, a qualidade e a intencionalidade educativa dos espaços nas instituições coletivas de EI passaram a ser temática central nas formações de professores e incorporados na política curricular para essa etapa da Educação Básica.

No documento dos PNINFs (BRASIL, 2006c), encontram-se cinco referências diretas à expressão ‘estética’. O texto apresenta duas dimensões relativas ao espaço: a) *dimensão funcional*, relativa à segurança, mobilidade e adequação, bem como à estética vinculada às sensações, aos sentidos, à imaginação, à criatividade e à

diversidade de materiais. Remete a uma relação intrínseca entre as dimensões estética e educativa dos espaços planejados para e na EI, em consonância com o que já havia expressado o Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998b), referente às DCNEIs (BRASIL, 1999), ao afirmar que

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos Centros de Educação Infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998b, p. 10).

A intencionalidade pedagógica também recebe destaque nos PNINFs, sendo relacionada ao planejamento e à organização dos espaços. Ao Considerar “[...] as características superficiais dos materiais, relacionando-as às características sensoriais das crianças (sensibilidade aos estímulos externos)” (BRASIL, 2006c, p. 33), o documento propõe

Planejar ambientes internos onde as crianças possam “explorar com as mãos e com a mente”, além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, interagindo diferentes áreas do conhecimento. Esses ambientes podem ser construídos com grande variedade de materiais e acabamentos, valorizando efeitos texturais que possam introduzir ou reforçar conceitos como áspero/liso, duro/macio, cheiros e sons diversos, numa tentativa de refinar as percepções sensoriais da criança (visão, audição, olfato, paladar). (BRASIL, 2006c, p. 33).

Nessa direção, os PNINFs (BRASIL, 2006c) indicam que o ambiente na EI é uma dimensão formativa a ser considerada no PPP e no planejamento docente. Sinaliza que a organização dos espaços e a estruturação dos ambientes pressupõem uma intencionalidade pedagógica formulada em um processo coletivo, compartilhado, que considere as experiências, os valores e os desejos de adultos e crianças, nestes termos:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006c, p. 7).

Essa perspectiva expressa uma concepção pedagógica que considera as crianças como seres sociais plenos, que indagam, imaginam, criam e recriam. E a essa concepção de criança vincula-se uma ideia de espaço flexível, socialmente construído e aberto às manifestações das crianças, em direção a uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil orientada por princípios democráticos, de participação, autonomia e autoria.

Os PNINFs (BRASIL, 2006c) reafirmam o espaço como elemento fundamental à promoção de qualidade no atendimento às crianças em espaços coletivos de EI e se constituem em referencial importante para a orientação e regulação de políticas públicas para a educação da infância.

O documento *Brinquedos e brincadeiras de creche* (BRASIL, 2012), produzido pelo MEC com o apoio do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a consultoria de Dr.^a Adriana Freyberger e a participação da Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto, foi organizado em cinco módulos, divulgados em cadernos separados na versão impressa e em documento único na versão *online*, disponibilizada no *site* do MEC.

O material é apresentado como documento técnico e dirigido aos professores, educadores e gestores, com a finalidade de orientá-los sobre

[...] a seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar o espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que, no conjunto, constroem valores para uma educação Infantil de qualidade. (BRASIL, 2012, p. 5).

Enquanto manual, destina-se a orientar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos, com declarada prioridade para as crianças de 0 a 3 anos, pois, [...] historicamente foram excluídas do sistema público de educação” (BRASIL, 2012, p. 10).

O Módulo I *Brincadeira e interações nas DCNEIs*, que discorre sobre os critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de EI, sugere que as práticas pedagógicas sejam sempre associadas às brincadeiras, ressaltando a liberdade de ação das crianças e seu direito à brincadeira. Afirma o caráter sociocultural dos brinquedos e das brincadeiras, assim como a necessária mediação docente, com vistas à ampliação do repertório lúdico das crianças por meio do planejamento do tempo, do espaço e dos materiais. Os quatro módulos seguintes

apresentam orientações e sugestões de brinquedos e brincadeiras, organizados por faixa etária.

Com relação à dimensão estética, o Manual defende o brincar como ação e expressão da criança. A brincadeira é apresentada como espaço-tempo de vivências éticas e estéticas que promovem a imaginação, a criação e a constituição de autonomia e identidade por parte da criança, por meio das relações sociais com seus pares e com os adultos. O documento atribui à brincadeira o sentido de um brincar de qualidade, que integra educação e cuidado e inclui a experiência com a arte.

Para o escopo deste estudo, consideramos relevante concentrar a análise nos documentos de caráter consultivo produzidos no contexto do Programa Currículo em Movimento, promovido pelo MEC entre 2008 e 2010, com vistas à reelaboração das DCNEIs. Para tanto, serão apresentados e discutidos os documentos elaborados a partir do Projeto de Cooperação Técnica²⁰ firmado entre o MEC, via Secretaria de Educação Básica (SEB) e Coedi, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para elaboração de subsídios e contribuições visando à construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009g).

O estudo envolveu professores e pesquisadores de diferentes universidades, entidades sociais e representativas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib). O projeto desenvolveu-se em três frentes investigativas: análise de propostas pedagógicas municipais de EI; consulta a pesquisadores/professores vinculados a grupos de pesquisa; e consulta aos fóruns estaduais de EI vinculados ao Mieib, que produziram os relatórios de pesquisa: 1) *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para Educação Infantil no Brasil I* (BRASIL, 2009c); 2) *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (BRASIL, 2009h); 3) *Contribuições do Movimento Interfóruns de EI do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (BRASIL, 2009i). Estes três relatórios contribuíram para a produção do documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009e), que será analisado mais adiante neste capítulo. A seguir, apresenta-se uma breve síntese dos

²⁰ Projeto de Cooperação Técnica firmado entre o MEC e a UFRGS, Projeto nº 6.365/7, da Fundação de Apoio à UFRGS (FAUFRGS), neste trabalho citado como Projeto MEC/UFRGS.

três relatórios de pesquisa e suas contribuições para a discussão da dimensão estética no currículo para a educação das crianças de 0 a 6 anos.

O primeiro relatório, denominado *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para Educação Infantil no Brasil* (BARBOSA, 2010b), foi coordenado por Maria Carmem Barbosa e apresenta a análise de propostas pedagógicas de 48 municípios brasileiros direcionadas a crianças de 0 a 6 anos de idade, tendo como foco as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa buscou identificar as práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições de EI. Segundo Barbosa (2010b), o estudo revelou que, até aquele momento, não era evidente a importância de se ter uma proposição curricular como uma das políticas públicas para a primeira etapa da Educação Básica. Os documentos elaborados pelos municípios

[...] apresentaram grande diversidade de denominações e materializaram-se em diferentes suportes: livro, revista, artigo, apresentações de *power point*, plano de estudos para os alunos ou mesmo o PPP de uma escola da Rede Municipal. Para justificar a ausência de propostas, muitos municípios usaram como argumento a falta de estrutura e recursos humanos das Secretarias Municipais de Educação, bem como a concepção de que as propostas eram documentos em processo, isto é, ainda não estavam finalizados. (BARBOSA, 2010b, p. 1).

A respeito das denominações utilizadas nos documentos curriculares, a pesquisa indicou que o uso da palavra 'currículo' não é frequente. Para fazer referência à organização curricular, são usadas várias outras denominações, como proposta político-pedagógica, orientações curriculares, propostas pedagógicas e propostas curriculares. Segundo Barbosa (2010b), essas expressões são mais abrangentes e tendem a distanciar-se do sentido mais estrito de currículo, que remete aos processos de escolarização em outras etapas da Educação Básica.

O relatório da pesquisa identificou também que as redes apresentavam, em seus documentos, uma concepção de currículo como “[...] intenções, ações e interações presentes no cotidiano” (BRASIL, 2009e, p. 83) A esse respeito, Barbosa afirma (2010b, p. 5) que

Ter intenções significa afirmar que não há currículo sem haver uma proposição, isto é, algo que diz respeito ao planejamento curricular, como documentos, guias, etc. A referência a ações demonstra o quanto a experiência, isto é, aquilo que realmente acontece no encontro entre crianças e adultos no cotidiano da escola, é expressão e consolidação do currículo — algo vivo e presente.

A pesquisa aponta diferenças significativas nos eixos centrais do currículo em relação ao registrado no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996a), em que o enfoque do currículo era alfabetização e havia certa subvalorização do jogo e da brincadeira como atividades fundamentais à criança. A pesquisa de 2009 indica que o currículo para a EI, na maioria das propostas analisadas, está se voltando a seus sujeitos e contextos, considerando a ludicidade e as linguagens como elementos relevantes na organização do cotidiano pedagógico.

Este relatório contribuiu com a materialidade das propostas e dos projetos pedagógicos elaborados nas e pelas redes de ensino. Apresentou um panorama das concepções de criança, infância e currículo, assim como práticas pedagógicas envolvendo questões como: o brincar e a ludicidade, o papel das linguagens, a corporeidade das crianças, o cuidar e educar, entre outras, expressão do movimento e dos processos diferenciados de construção da identidade da EI no Brasil. Contudo, em relação à dimensão estética, encontram-se poucas referências, a maior parte relacionada à diversidade cultural e à organização dos espaços.

O segundo relatório, *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos* (BRASIL, 2009h) resultou da consulta a 28 pesquisadores de diferentes universidades de todo o Brasil. Foi realizado entre julho e novembro de 2008, como parte do Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS. O relatório evidencia alguns consensos da área em torno de eixos importantes do currículo para as crianças de 0 a 6 anos, tais como: os direitos da criança como orientador das práticas e da organização do cotidiano nos espaços coletivos de EI; a afirmação da indissociabilidade do binômio cuidar-educar; a brincadeira e as linguagens como constituintes da identidade das crianças e de suas formas de apreensão do mundo.

Neste relatório, observa-se que a dimensão estética é pouco explorada, não havendo muitas referências diretas no texto final. Contudo, nos quadros de respostas dos pesquisadores consultados, encontram-se sete referências à expressão 'estética', dentre as quais cinco estão relacionadas :a questão²¹ **“Quais conhecimentos específicos o professor que atua com crianças de 0 a 3 anos deve possuir?”**. Na

²¹ Trata-se da segunda questão entre as nove formuladas na consulta aos 28 pesquisadores que participaram do estudo *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação de crianças de 0 a 3 anos* (BRASIL, 2009h).

opinião desses cinco pesquisadores/professores, a estética é entendida como um conhecimento importante para o desenvolvimento do trabalho docente articulado à arte, às linguagens e à literatura, bem como uma forma de relação entre os docentes e as crianças, entre as crianças e seus pares, entre as crianças e o mundo. Os professores/pesquisadores também relacionam a estética (sensibilidade, gosto, criação, imaginação) à ética (direito à livre expressão, pensamento, respeito ao outro).

Em outra frente da pesquisa desenvolvida no âmbito do convênio MEC/UFRGS, a partir do Programa 'Currículo em Movimento', o relatório de pesquisa *Contribuições do Mieib às discussões sobre as ações cotidianas com crianças de 0 a 3 anos* (BRASIL, 2009i), elaborado após consulta²² aos Fóruns Estaduais integrantes do Mieib, enfatiza a importância da arte no currículo da EI. Destaca as dimensões éticas e estéticas do trabalho com crianças de 0 a 3 anos para o desenvolvimento da expressividade, principalmente a partir das ações do corpo, por meio do faz de conta, da imaginação e da criatividade. O relatório aponta para a importância de práticas significativas de linguagem verbal, oral e escrita. A dimensão estética é vinculada às linguagens, que "[...] devem permear as brincadeiras e as interações, de acordo com os Fóruns". (BRASIL, 2009i, p. 46). A ludicidade é tida como uma dimensão da estética infantil, e afirma-se que

[...] o brincar precisa ser valorizado como cultura local, oportunizando a ludicidade como dimensão da estética infantil, resgatando o papel da cultura popular, da comunidade e da cultura infantil, postura que promove uma ruptura ao valorizar as produções das crianças pelas professoras e pelas famílias. (BRASIL, 2009i, p. 46).

Os Fóruns consideram a dimensão estética como eixo curricular, tanto na formação inicial e continuada dos professores quanto nos objetivos das propostas pedagógicas presentes nos documentos curriculares das redes de ensino. Em relação aos documentos curriculares e/ou propostas pedagógicas, a dimensão estética precisa ser considerada na forma e no conteúdo, como expressa o relatório da consulta ao Mieib:

²² a) geração dos dados, com aplicação de um questionário estruturado, composto de nove perguntas sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos e direcionado aos representantes dos comitês gestores de todos os Fóruns Estaduais de EI; e b) levantamento de dados a partir de duas questões relativas ao conteúdo e à forma de um documento sobre currículo para a EI, que foram discutidas em grupo pelos participantes do XXIII Encontro Nacional do Mieib, no dia 8 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2009e).

Os Fóruns foram unânimes em apontar que este documento deve ser esteticamente atraente e com uma estrutura básica que possa ser complementada e recriada no âmbito de cada realidade, fugindo do modelo de “receita pronta”, e permitindo a interação do leitor com o material. (BRASIL, 2009i, p. 66).

Dentre as contribuições do Mieib, destaca-se a sensibilidade para a dimensão formativa da estética e a defesa de sua garantia às crianças e aos trabalhadores da educação, sobretudo na formação continuada de professores. O relatório repercute as discussões realizadas pelos Fóruns de EI em defesa dos direitos das crianças e da garantia de uma educação de qualidade.

No ano de 2010, o MEC submeteu à consulta pública os Anais do Seminário Nacional: ‘Currículo em movimento, perspectivas atuais’. Dentre os textos,²³ que foram produzidos com consultoria técnica especializada sobre diferentes eixos e experiências da EI, destacam-se os documentos *Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares* (BRASIL, 2009e) e *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009f).

O documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares* (BRASIL, 2009e) foi elaborado com base nos relatórios de pesquisa produzidos no âmbito do convênio MEC/UFRGS, anteriormente apresentados. Organizado por Maria Carmem Barbosa, o texto se dirige aos professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, em especial com crianças de 0 a 3 anos em instituições de espaço coletivo de educação. Com a clara intenção de reafirmar as DCNEIs (BRASIL, 2009b), partindo da ideia de que o currículo da EI se dá no e pelo cotidiano, nas ações e relações sociais que emergem do encontro entre famílias, crianças e docentes, apresenta cinco princípios educativos para as práticas cotidianas com as crianças de 0 a 6 anos: diversidade e singularidade;

²³ *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?*, de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*, de Maria Carmen Silveira Barbosa; *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*, de Tizuko Morchida Kishimoto; *Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil*, de Iza Rodrigues da Luz; *Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde*, Damaris Gomes Maranhão; *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil*, Márcia Gobbi; *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*, Mônica Correia Baptista; *As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas*, Priscila Monteiro; *Crianças da natureza*, de Léa Tiriba; *Orientações Curriculares para a Educação Infantil no Campo*, de Ana Paula Soares da Silva; e *Avaliações e transições na Educação Infantil*, de Hilda Micarello.

sustentabilidade, democracia e participação; indissociabilidade entre educar e cuidar; ludicidade e brincadeira; estética.

No documento, a estética é compreendida como como experiência individual e coletiva, “[...] lente de interpretação do mundo, que possibilita o encontro entre imaginação e razão [...]”, como “[...] fundamento da integração entre corpo e mente, entre sensível e inteligível” (BRASIL, 2009e, p. 74). Nesse sentido, a estética se apresenta como um princípio educativo para a formação humana integral a ser pensada e garantida para as crianças e os docentes.

A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação. (BRASIL 2009e, p. 37).

Essa formação, no âmbito da docência, exige a conciliação entre as sensibilidades e as capacidades intelectuais de professores e professoras, que se constituem em docentes por meio das relações que estabelecem com as crianças, em um exercício pautado na dialogicidade e na alteridade, como afirma Castro (2017, p. 214):

Reconhecer a importância da alteridade nas relações pedagógicas significa tomar consciência que para se colocar no lugar do outro, empaticamente, é necessário assumir práticas permeadas de conhecimento teórico e sensibilidade emocional e comunicativa. Significa um conscientizar-se de sua própria postura docente, regulando o movimento corporal, o olhar e o tom de voz, ao que pode ser compreensível e agradável à criança. Propor uma pedagogia dialógica, que requer escuta, implica a desestabilização de algumas visões de mundo, calcadas em posturas centralizadoras e detentoras de poder, neste caso, do adulto em relação à criança. Destituir-se destas marcas, definidoras da educação tradicional, possibilita às professoras a entrada no mundo interior das crianças. A condição de escutador ativo que ouve, sente, percebe e estabelece empatia, contribui para a constituição da docência em uma via intermediária. Uma via que respeita, interpreta e reconhece as condições emocionais de socialização das crianças, sem se omitir de sua função social frente a elas [...]. (CASTRO, 2017, p. 214).

A docência que se propõe ao encontro com as crianças, por respeito a sua inteireza, exige também que os professores e professoras coloquem-se por inteiro, com sensibilidade, afetividade e corporeidade pautada em princípios éticos, políticos e estéticos. Nessa relação, a dimensão corpórea, por meio do toque, do gesto e dos movimentos, é fundamental, sobretudo na relação com os bebês. Barbosa utiliza a expressão ‘experiência estética’ para se referir à condição relacional da nossa percepção estética, que “[...] não está nem no corpo nem no mundo, mas na relação

entre ambos – a beleza diz respeito aos saberes sensíveis que emergem das raízes corporais” (BRASIL, 2009e, p. 74). Evidencia-se, nessa perspectiva, a importância da atenção à ação corporal dos bebês, às suas manifestações e expressões em meio ao processo de constituição de sua identidade, na relação com a natureza, o mundo físico e simbólico que o rodeia. Barbosa destaca que tomar a estética enquanto princípio educativo implica compreendê-la em seu caráter ético-político, que encontra,

[...] na irreverência e no potencial subversivo da sensibilidade e da imaginação, a força ética e política para enfrentar uma tradição educacional sustentada em concepções de infância, criança, conhecimento, ensino e aprendizagem que não dão conta das exigências requeridas pelas necessidades das crianças pequenas e pela formação de seus professores. (BRASIL, 2009e, p. 75).

A sensibilidade, a imaginação e a criatividade, elementos inerentes ao princípio estético, conforme expresso nas DCNs, são potencialidades para ações educativas que promovam a livre expressão, a autonomia, a autoria e o respeito ao outro, contribuindo assim para a superação de práticas pautadas na racionalidade técnica e instrumental, que desconsidera a beleza, os sonhos, o lúdico e o não imediatamente útil.

Compreender o ato de educar crianças pequenas como ação simultaneamente ética e estética significa afirmá-lo como promoção criativa dos seres humanos. Criatividade expressa na intenção de perseguir cotidianamente uma vida mais bonita, mais inventiva, mais apaixonada, alegre, poética, inteligente, fundada em valores coletivos mais sensíveis, menos excludentes e sectários, menos indiferentes e violentos. (BRASIL, 2009e, p. 76).

Nesse sentido, a sensibilidade e a criatividade são tomadas como potencialidades humanas que se constituem por meio da experiência individual e coletiva, mediada pela cultura e constituída nas relações sociais. Portanto, ambas são dimensões produzidas nos processos de humanização e implicam a formação humana em perspectiva ética, política e estética.

O documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares* considera que as linguagens “[...] são ações pelas quais as crianças conseguem construir seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas experiências na medida em que constroem sua subjetividade” (BRASIL, 2009, p. 86). Articulando estética e linguagem, destaca:

O interessante é que as linguagens, assim como as crianças, **estão abertas** à ação, portanto têm relação com a dimensão estética da sensibilidade, do

gosto, da criação, da imaginação e da ética, isto é, dizem respeito ao direito à livre expressão, à liberdade de pensamento e ao respeito ao outro. (BRASIL, 2009e, p. 86, grifo nosso).

Esse ‘estar aberto’ pode ser entendido, aqui, como a capacidade, eminentemente humana, de produzir novos sentidos para as ações humanas, a partir de um processo de significação das práticas sociais, o que permite que “[...] o sujeito se aproprie de sua cultura e constitua-se como ser cultural, ao mesmo tempo em que produz cultura” (ZANELLA; MUNHOZ, 2008, p. 288). Desse modo, as linguagens, a arte e a estética se caracterizam por modos de apreensão e significação da realidade e por serem a dimensão constitutiva do sujeito, do seu modo de ser, de pensar, sentir e agir.

Concluimos que *Práticas cotidianas na Educação Infantil*”. *Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares* (BRASIL, 2009e) configura-se como uma produção significativa para a discussão curricular da EI. O documento apresenta-se como a síntese das contribuições de professores, pesquisadores e movimentos sociais, representados pelos Fóruns Estaduais de EI, e fornece elementos para a reflexão sobre as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos. Assim, pode ser considerado um texto carregado de legitimidade para a discussão e reflexão sobre a área, no sentido de reverberar e ampliar a compreensão dos princípios e das concepções de infância, currículo e Educação Infantil postulados nas DCNEIs (BRASIL, 2009b).

A última produção analisada aqui é o documento *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009f). Trata-se de um texto de 33 páginas encomendado pelo CNE no âmbito do Programa Currículo em Movimento, coordenado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do MEC (DCOCEB).

O texto, elaborado sob a consultoria de Sônia Kramer, afirma a indissociabilidade entre cuidar e educar, bem como propõe as linguagens e brincadeiras como elementos articuladores entre saberes, conhecimentos, eixos do trabalho pedagógico e aprendizagens na EI. O documento define

[...] o currículo como conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. (BRASIL, 2009f, p. 23-24).

Kramer traz no texto a concepção de currículo que seria apresentada nas DCNEIs, situa os conhecimentos e saberes da prática como experiências culturais de forma ampliada, na perspectiva da formação humana, reitera as *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (BRASIL, 2009f) e reafirma que “[...] a qualidade na educação das crianças relaciona-se, também, à qualidade na formação humana, científica e cultural dos professores e na efetivação de condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2009f, p. 23).

No documento *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009f), a expressão ‘estética’ aproxima-se à concepção de criança expressa nas DCNEIs e propõe que “[...] as instituições de Educação Infantil devem considerar as crianças como crianças, reconhecendo sua experiência ética e estética, valorizando a ação crítica, criadora, a narrativa e a produção de sentidos” (BRASIL, 2009f, p. 26). Vincula ética e estética, compreendidas como “[...] uma prática social que se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte” (BRASIL, 2009f, p. 37) Assim, ao tratar de currículo, traz como proposta pedagógica “a criança e a arte”, englobando todas as experiências estéticas e expressivas como fazer artístico.

A revisão dos marcos legais relacionados à EI, desde a sua instituição como primeira etapa da Educação Básica, por meio da LDBEN/1996, evidencia o intenso movimento da área no intento de formular uma política pública de EI orientada por princípios constitucionais e democráticos. Nesse contexto, as DCNEIs (BRASIL, 2009b) são um avanço na definição dos objetivos, da concepção de currículo e das condições de funcionamento das instituições de EI. Representam o resultado de um processo marcado por embates político-teóricos e pelos esforços para a constituição de uma identidade da área. Processos estes que ocorreram em um contexto político e social marcado por ganhos legais no campo das políticas nacionais e pelo diálogo entre pesquisadores, professores e entidades representativas, como o Mieib, a ANPEd, entre outras, incorporando avanços teóricos, os resultados das pesquisas acadêmicas e as demandas dos movimentos sociais.

Observa-se que o princípio estético, apesar de afirmado nas DCNEIs (BRASIL, 1999, 2009) e presente, textualmente, na maioria dos documentos produzidos a partir da segunda metade da década de 2000, ainda aparece de modo superficial. No que tange à dimensão estética, entendemos que carece de aprofundamento conceitual e

da ampliação das discussões teórico-metodológicas, na perspectiva de uma educação estética.

3 ESTÉTICA: DIMENSÃO HISTÓRICA E CULTURAL DO HUMANO

A aproximação com a estética, enquanto objeto deste estudo, dá-se, primeiramente, em sua constituição histórica. Barilli (2009) chama a atenção para a necessidade de considerar a dimensão estética em seu caráter cultural e histórico, portanto, em seu processo de “incessante transformação”. A esse respeito, Vázquez (1999, p. 47) também ressalta: “A estética é a ciência de um modo específico de apropriação, da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”.

A estética tem suas origens no campo filosófico, em específico na Filosofia da Arte. Desde a Grécia Antiga, as reflexões estéticas marcaram presença em diferentes doutrinas filosóficas. Huissman (1994) distingue três fases da história da estética enquanto campo de conhecimento, a saber: fase dogmática, idade crítica e idade positiva.

Na fase dogmática, que vai desde os filósofos gregos Platão e Sócrates até Baumgarten (1750), o campo hoje reunido sob a denominação ‘estética’ estava desmembrado em várias ‘ilhas’, das quais se destacam a técnica ou arte, a poética e a retórica. Essa divisão e coexistência perdurou até a idade moderna, precisamente até a publicação de *Æsthetica*, por Baumgarten (BARILLI, 1994). Atribui-se ao filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten o mérito de, no século XVIII, unificar o campo de estudos das disciplinas da Antiguidade, a poética e a retórica. Baumgarten retoma a raiz grega *aisth*, da qual derivam *aisthesisque*, que significa sensibilidade, e o verbo *aisthanomai*, vinculado à ideia do sentir, do sensível, a partir de uma rede de percepções físicas. Com Baumgarten, o termo ‘estética’ alcança certa autonomia em relação à arte e se constitui em disciplina. Desde então, a estética assume um outro *status* científico. Influenciado pelo antropocentrismo renascentista e pela lógica do ‘eu’ cartesiano, Baumgarten redefine o belo em termos subjetivos, portanto menos utilitarista e desassociado da ideia de bem, como era na Grécia antiga (CECIM, 2014).

A separação entre o belo e o bem, realizada por Baumgarten por meio da autonomia temática do belo em sua *Æsthetica*, permitiu que o assunto fosse tratado de modo disciplinarmente exclusivo. Isso equivaliu a uma emancipação do belo do ideal pedagógico de Sócrates, que identificava o belo ao útil e acabava por lhe conceder uma função moral preparatória para as virtudes humanas (CECIM, 2014, p. 5).

O belo, na perspectiva de Baumgarten, adquire um caráter de imanência, ou seja, deixa de ser entendido como algo universal e abstrato para o indivíduo que contempla, ou uma propriedade objetiva e inerente às coisas. Seu “[...] reconhecimento precisa estar em conformidade com a atividade reflexiva e mediativa do nosso pensamento” (CECIM, 2014, p. 11).

A idade crítica, segundo Huissman (2012), teve início no Século XIX, em meio ao quadro de autonomia da estética. Nesse período, o papel e o *status* da arte se modificam: duas tendências entrem em voga; de um lado, a vocação religiosa e metafísica da arte (sacralização da arte) e, de outro, a secularização da arte, a qual lhe atribui uma função educativa (TREZZI, 2011). Como exemplo dessa relação entre arte e educação, nesse período, o poeta, filósofo e dramaturgo alemão Schiller (1759-1805), entre outras obras, escreveu *A Educação Estética do homem* (1795). Pensador do humanismo, Schiller propõe a ideia de ‘jogo’ entre a sensação e a razão, o sentimento e o entendimento, entre a forma e a matéria. Defende o impulso lúdico como o equilíbrio necessário para uma experiência estética que conduza o indivíduo do estado sensível para os estados estético e político (TREZZI, 2011).

Como nos mostra Huisman (2012), a idade positiva da estética vai de Kant à contemporaneidade. Esse momento da história da estética é marcado por uma crise, que consiste em uma cisão entre a estética e a arte, em uma autonomização desta e no reconhecimento do artista. “O próprio conceito de arte qualifica-se cada vez mais em acepção nobre, espiritual, elevada de arte bela [...]” (BARILLI, 1994, p. 30), em oposição a atos rotineiros e mecânicos, próprios das novas formas produtivas desencadeadas pela primeira Revolução Industrial, que se pautou na racionalidade técnica, na oposição entre manual e intelectual, na especialização do conhecimento e das atividades laborais. Assim, no decorrer de um século, em suma, deu-se uma passagem de ordem ascendente, que poderemos esquematizar assim: estética – arte – arte bela.

A estética pode ser compreendida como uma dimensão das relações humanas no cotidiano e “[...] incorpora um duplo significado: conhecimento sensível (percepção) e de aspecto sensível da nossa afectividade [*sic*]” (HUISSMAN, 2012, p. 9). Entre os vários significados para a palavra ‘estética’, predomina aquele que a designa como o conhecimento pelos sentidos. Essa significação vai ao encontro de um entendimento mais abrangente do termo, que relaciona a estética não somente à arte, mas também à experiência vivida (ALVARES, 2016).

O filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, em seu livro *Convite à Estética*, publicado em 1978, discute a estética enquanto uma das diversas formas de os seres humanos se relacionarem com o mundo. Em diálogo com o materialismo histórico-dialético e as premissas marxianas, enfatiza o caráter social, histórico e dialético da dimensão estética:

[...] o estético só se dá na dialética do sujeito e do objeto e que, portanto, não pode ser deduzido das propriedades da consciência humana, de certa estrutura dela, da psique ou de determinada constituição biológica do sujeito. A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge, histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar, na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito. (VÁZQUEZ, 1999, p. 97).

Em *Convite à Estética*, o autor discute as diversas manifestações desta dimensão humana e examina tudo o que é objeto da relação, do comportamento ou da experiência de caráter estético. Ao propor uma perspectiva de análise da dimensão estética em sua totalidade e historicidade, Sánchez Vázquez (1999) recoloca-a no interior da sua *práxis* histórica. A respeito da relação estética do homem com o mundo, após apresentar suas origens e natureza, o filósofo a considera uma relação concreta, que ele denomina de “situação estética”. Esta é entendida como uma relação concreta e singular, na qual os dois termos, sujeito e objeto, integram uma totalidade e “[...] só existem em sua unidade e dependências mútuas” (VÁZQUEZ, 1999, p. 107). Assim, o autor examina como se relacionam, de um lado, um sujeito individual, determinado histórica e culturalmente (espectador, ouvinte e leitor), e, de outro, um objeto concreto (paisagem natural, produto artesanal, artefato técnico, objeto usual ou obra de arte).

Para que um objeto exista esteticamente, é preciso que se relacione com um sujeito concreto, singular, que o usa, consome ou contempla de acordo com sua natureza própria: estética. Por conseguinte, enquanto não é consumido ou contemplado, só é estético potencialmente. O sujeito, por sua vez, só se comporta esteticamente quando entra na relação adequada com seu objeto. Em suma, sujeito e objeto por si sós, à margem de sua relação mútua, não têm, real e efetivamente, uma existência estética. O objeto precisa do sujeito para existir, da mesma maneira que o sujeito necessita do objeto para encontrar-se em um estado estético. (VÁZQUEZ, 1999, p. 108).

Essa compreensão de objeto estético como uma ‘elaboração relacional’ aproxima-se do que Bakhtin (1990) chama de “objeto estético”, quando estabelece uma distinção entre o artefato (a obra de arte em sua materialidade) e o objeto estético (as múltiplas redes de relações axiológico-culturais expressas na atividade estética). Para Bakhtin (1990), o artefato diferencia-se da coisa em si, mas não por uma

essência metafísica. O objeto passa de artefato à condição de objeto estético por efeito de um conjunto de relações axiológicas que se concretizam no artefato. Temos então que, tanto para Vázquez (1999) como para Bakhtin (1990), o objeto estético é, portanto, uma realidade relacional que se estabelece em uma dada situação estética, na qual a construção do objeto estético congrega, na relação com o sujeito que o contempla (ouvinte, espectador), o social, o cultural e o histórico enquanto elementos internos (e não externos) de qualquer obra de arte.

Para Vázquez (1999), a situação estética está condicionada por diversos fatores de ordem objetiva (física), que possibilitam ao objeto ser percebido e provocar no sujeito interesse e reação estética, e de ordem subjetiva (interesse estético, identificação e distanciamento). É preciso que o sujeito entre em uma relação com o objeto estético (seja ele um artefato cultural ou natural, como uma paisagem) de modo esteticamente interessado, ou seja, motivado por uma dimensão sensível do objeto estético enquanto tal, bem como que mantenha certo distanciamento, tanto do objeto em si quanto de sua realidade, produzindo assim uma outra realidade. Para exemplificar essa dialética da identificação e do distanciamento necessários à situação estética, Vázquez (1999) refere-se ao indivíduo-espectador ciumento, que, ao assistir à peça *Otelo*, de Shakespeare, não consegue entrar em uma relação estética com o fictício e irreal representado pelo ator, pois, motivado por seus sentimentos e recordações, fica preso à sua própria realidade e impossibilitado de perceber as qualidades estéticas do que é representado em cena. Vázquez (1999, p. 147) alerta-nos para o fato de que o interesse particular é incompatível com a contemplação estética:

A contemplação estética – desinteressada em relação a certo interesse particular – tolera por sua vez um interesse profundo e intenso pelo objeto percebido. Neste sentido, reafirmamos a ideia de que se trata de um interesse desinteressado.

Ao afirmar que a contemplação estética é interessada e desinteressada ao mesmo tempo, o filósofo reafirma a dialética inerente à unidade entre sujeito e objeto na situação estética. Desse modo, não se trata de uma apropriação subjetiva do sujeito em relação ao objeto, nem de uma projeção de qualidades do objeto ao sujeito que o contempla, mas sim de distanciar-se de sua própria realidade e da concretude do objeto em si, em um processo de objetivação humana.

Em suma, quando o sujeito contempla essa outra realidade que é exatamente a do objeto na situação estética, o humano como 'centro de gravidade' se desloca da 'realidade vivida' para outra, a estética, mais plena e profundamente humana. Existe, pois uma dialética da união e da separação, da identificação e do distanciamento de sujeito e objeto, que constitui a própria natureza de sua relação na situação estética. (VAZQUEZ, 1999, p. 152-153).

Destaca-se, nas reflexões de Vázquez (1999) sobre a estética, o importante papel da percepção na constituição das situações estéticas; o filósofo apresenta aspectos essenciais da percepção comum e as especificidades daquilo que chamamos de percepção estética. Perceber, nesse viés, é entrar em uma relação singular, sensível e imediata com o objeto, contudo a percepção estética não se reduz a uma atividade sensorial, mas se constitui em uma experiência psíquica mais complexa. Essa formulação de Vázquez (1999) pressupõe que a relação estética entre indivíduo e realidade não se sustenta apenas na sensibilidade e nos sentimentos, apesar de não prescindir deles. Há que se considerar as dimensões subjetivas e objetivas que atravessam e condicionam o contexto histórico e cultural do artista ou apreciador em uma relação estética.

Vázquez (1999, p. 139) afirma que “[...] a vida cotidiana tende a repetir-se em esquemas invariáveis e, portanto, automatizar-se”. Diante dessa afirmação, depreendemos que a percepção é um elemento indispensável do comportamento humano em sua relação com o mundo, no entanto a função seletiva é diferente na percepção estética, tornando-se menos instrumental. A percepção comum é um meio que serve a um fim, ao passo que “[...] perceber esteticamente é, portanto, não um fazer do ato perceptivo um meio ou um instrumento, mas um fim” (VÁZQUEZ, 1999, p. 143).

Em síntese, a relação estética se estabelece por meio de um processo complexo, no qual a percepção estética tem papel fundamental e se diferencia da percepção comum por se caracterizar em uma percepção desinteressada, que não se dirige a uma finalidade, mas é, em si mesma, um fim.

3.1 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A CRÍTICA DE VIGOTSKI

A vida e a obra de Vigotski foram marcadas por uma intensa relação com a arte. Vigotski nasceu em Orsha, na Bielarus, país da antiga União Soviética, em 17 de novembro de 1896. Desde muito jovem, demonstrava interesse por literatura, artes visuais, música e teatro. Viveu em meio a um contexto cultural marcado pelo período pós-revolução russa, nos anos 1920 e 1930 do século XX. Nesse período, a ciência, a cultura e a educação sofriam pressões marcadamente ideológicas e eram submetidas às ideias do regime do Partido Comunista (TUNES; PRESTES, 2009).

Nesse ambiente de crises e revoluções, Vigotski (2004), elaborou uma crítica à Psicologia de seu tempo, problematizando-a em seu manuscrito *O significado histórico da crise da psicologia*, concluído em 1927 e publicado pela primeira vez em 1982 (COSTA; MARTINS, 2018). Dessa crítica e de seus desdobramentos, decorre uma nova ciência psicológica, a estruturação do método da Psicologia Histórico-Cultural, pautada em princípios do marxismo como historicidade, totalidade, contradição e dialética. Condicionado por todo o contexto desafiador e mobilizador de seu tempo, no campo científico, cultural e político, Vigotski formulou várias concepções

[...] sobre as relações entre arte, história e trabalho de criação [que] expressam nas entrelinhas seu diálogo com as ideias marxistas, que como exposto, estavam presentes nos ideais da Revolução Russa de 1917. Vigotski constituiu-se como um destes homens revolucionários diante do tenso ambiente da revolução e suas possibilidades de transformação na arte e na ciência. (MARTINS, 2020, p. 65).

Entre os anos de 1921 e 1924, Vigotski dedicou-se à elaboração de um livro voltado aos professores. Trata-se de *Psicologia Pedagógica* (2003), do qual destacamos aqui o capítulo *A educação estética*, escrito a partir da sua experiência como professor de disciplinas ligadas à arte. Nesse texto, encontramos as primeiras manifestações de Vigotski em relação à temática, seu posicionamento em defesa da autonomia da educação estética e sua consistente oposição à arte submetida a qualquer tipo de moral. Nesta obra, o psicólogo russo tece crítica às teorias pedagógicas que tendem a impor à estética uma função instrumental e subordinada à moral ou ao conhecimento relativo a outras disciplinas, ou simplesmente destinada a oferecer atividades prazerosas.

Em *A Educação Estética*, Vigotski (2003) aponta duas tendências de compreensão a respeito da estética no contexto escolar. A primeira perspectiva criticada pelo autor russo é a que atribui um significado limitado à educação estética,

tomando-a como algo reduzido ao prazer e ao entretenimento. Um segundo ponto de vista, mesmo atribuindo valor e sentido para a vivência estética, não a compreende como um fim em si mesma. Ambos as concepções tratam a estética em uma perspectiva instrumental, que Vigotski denomina de estética “a serviço da pedagogia”, no sentido de reduzir-se em “[...] meio para educação do conhecimento, do sentimento ou da moral” (VIGOTSKI, 2003, p. 12).

Nessa direção, a moral, o conhecimento e o sentimento são impostos como objetivos a serem alcançados com a educação estética, contudo são intenções alheias à vivência estética. O primeiro objetivo relacionado à tendência da estética a serviço da pedagogia criticado por Vigotski diz respeito ao aprendizado de comportamentos e valores morais por intermédio das obras de arte e da percepção estética. O autor russo rejeita, de antemão, qualquer relação entre as vivências estéticas e a educação moral. Para ele, há um equívoco em presumir que a obra de arte exerça algum efeito moral direto, bom ou ruim, sobre o expectador.

Ao exemplificar essa postura dos professores em moralizar a relação estética, o autor demonstra situações em que os contos infantis, como as fábulas,²⁴ são apresentados às crianças com intuito de propagar determinados valores morais. Vigotski (2003, p. 226) ressalta que, em várias situações, as interpretações dadas pelas crianças às histórias infantis, quando expressadas espontaneamente, “[...] nos casos em que as crianças não tentam adivinhar a resposta que o professor espera delas, mas falam sinceramente e por conta própria, suas opiniões são opostas à moral do professor”.

Um segundo equívoco no trabalho escolar, ao imputar à estética objetivos e fins alheios a ela, consiste na arte como meio para o estudo da realidade. Para Vigotski (2003, p. 228), o erro reside em acreditar que a obra de arte reflete de modo direto e absoluto a realidade, quando a verdade é que, “[...] na arte, a realidade está sempre tão transformada e modificada que não é possível fazer uma transferência direta do significado dos fenômenos da arte para os da vida”. Essa prática escolar, além de desconsiderar todo o processo complexo de produção da obra de arte, acaba por secundarizar os aspectos propriamente estéticos.

²⁴ Trata-se de *A cigarra e a formiga*, fábula de De Krilov analisada na obra *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1998, p. 150-151).

O terceiro equívoco a respeito da educação estética, apresentado em *Psicologia Pedagógica*, diz respeito ao entendimento da arte como entretenimento, algo meramente voltado ao “sentimento do agradável”:

Em outros termos, reduz todo o significado das vivências estéticas ao sentimento imediato de gozo e alegria que elas despertam na criança. De novo, a obra de arte é considerada um meio para estimular reações hedonistas e, na verdade, ela é colocada no mesmo nível que outras reações e estímulos similares de índole completamente real. (VIGOTSKI, 2003, p. 228).

Nesses três modos de compreender as finalidades da educação estética, encontramos a atualidade da crítica de Vigotski à escola, o que provoca ainda hoje inúmeras reflexões sobre uma visão instrumental e moralista de obras e expressões artísticas, sejam elas de literatura, poesia, escultura, teatro, dentre outras, quando estas são ‘didatizadas’, no sentido de servir como pretexto, recurso didático ou meio para a ação educativa, e não com um objeto estético em sua relação com o sujeito (leitor, ouvinte, espectador).

Diante desses modos inadequados de compreender a vivência estética, Vigotski (2003, p. 238) considera que, no que tange à educação estética no contexto da escola, a “[...] tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte”. Ressalta-se, então, a necessidade de um aprendizado específico para a compreensão da obra de arte, compreensão esta que se dá em um processo psíquico complexo, interposto na relação entre o sujeito e a realidade, entre a vida em suas dimensões objetivas e subjetivas, entre natureza e cultura, entre os seres humanos em suas vidas.

Portanto, a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano. O “milagre” da arte faz lembrar mais a transformação da água em vinho e, por isso, toda obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo. No entanto, a tarefa do estilo e da forma reside justamente em superar esse tema real material ou esse caráter emocional de uma coisa e antecipar algo totalmente novo. (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

Em *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1998), o autor russo retoma esta compreensão sobre a relação entre a arte e a vida. Em referência a um pensador, afirma: “a arte é para a vida o que o vinho é para a uva” e complementa: “[...] recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKI, 1998, p. 308), o que nos faz lembrar de

Ferreira Gullar, quando diz “A arte existe porque a vida não basta”. Nessa mesma direção, Vigotski afirma poeticamente que a vivência estética deve constituir a vida em seu cotidiano e destaca o potencial revolucionário da arte, que “[...] transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações” (VIGOTSKI, 2003, p. 239). O autor sintetiza assim a “[...] chave para a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

3.2 SENSIBILIDADE, LUDICIDADE E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS DA DIMENSÃO ESTÉTICA

Para aprofundar o conceito de estética proposto nas DCNEIs (BRASIL, 2009) é necessário estabelecer algumas relações entre as dimensões formuladas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 (BRASIL, 1998), quando propõe princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais no diálogo com os estudos sobre estética e a interlocução destes com a questão motriz da pesquisa. Na sequência desta seção, problematizaremos as expressões ‘sensibilidade’, ‘ludicidade’ e ‘criatividade’ nas suas interlocuções com a dimensão estética na literatura especializada, em especial a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

A sensibilidade é a expressão primeira da estética moderna, que surge com Baumgarten (1714-1762), a partir da etimologia da palavra grega *aisthesis*, e veicula o significado de teoria da sensibilidade (BAYER, 1979, p. 13). Contudo, a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, tal como nos apresenta Marx, a sensibilidade não é dada naturalmente, e sim constituída a partir de um processo histórico, mediado nas relações sociais e culturais: “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias” (MARX, 1987, p. 178).

A sensibilidade, ou uma relação sensível com o mundo, não é algo dado; faz parte da constituição do sujeito ao longo do seu processo de humanização, que se dá nas relações sociais, mediado pela cultura e sob condicionantes sócio-históricos objetivos. Tal entendimento nos remete ao fato de que a educação do sensível, ou o conhecimento sensível, dá-se por meio de uma relação mediada, necessita ser aprendida. Assim, entendemos a educação estética como provocadora dos sentidos,

mas com objetivo de ir além da percepção sensorial, voltando-a uma atividade mais complexa, que é expressa na vivência estética.

Segundo o dicionário, ludicidade é um adjetivo feminino referente à qualidade do que é lúdico. De origem latina, *ludus* significa jogo, exercício ou imitação. Na obra histórico-filosófica *Homo Ludens*, de Joan Huizinga (2008), o lúdico é analisado em uma abordagem antropológica. De acordo com o autor, “[...] a palavra ‘ludus’ abrange os jogos infantis, as recreações, as competições e as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2008, p. 4). Essa definição congrega duas ideias de jogo propostas pelos gregos: *paidia*, voltada ao brincar da criança e às formas lúdicas gerais, vinculada à ideia de distração e alegria; e *agon*, que remete ao mundo adulto das competições e concursos (BROUGÉRE, 2003).

Ao longo da história da humanidade, o conceito de ludicidade varia de acordo com as diferentes culturas. Na passagem da Idade Média para a Modernidade, o movimento renascentista evidencia o lúdico em diferentes manifestações artísticas: na pintura, na escultura, na dança e na literatura, incorporando-a à vida social como uma dimensão do humano. A partir do século XVIII, no contexto da Revolução Industrial, o lúdico é associado a um meio ou instrumento a serviço do desenvolvimento técnico industrial e incorporado à vida urbana cotidiana e à lógica produtiva. Nesse mesmo período histórico, o lúdico e a educação se encontram formalmente. A partir de um novo entendimento sobre a criança, emergem concepções e estudos a respeito do universo infantil, seu desenvolvimento, suas aprendizagens, sobre a aquisição da linguagem, o brincar, a ludicidade, etc.

No contexto teórico da Psicologia Histórico-Cultural, a ludicidade se configura na brincadeira e nos jogos protagonizados, tendo por referência os estudos de Vigotski e Elkonin. Daniel Elkonin (2009) analisa o jogo infantil sob viés psicológico e antropológico, vinculando o jogo à arte, dos quais destaca o caráter lúdico. Para o autor, tanto o jogo quanto a arte são atividades com uma base genética comum: a atividade humana derivada das relações materiais provenientes do trabalho. Assim, Elkonin (2009, p. 19) define o jogo como “[...] uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais [...]”, sendo este um conceito geral que abrange os jogos esportivos, dramáticos, etc.

De acordo com Vigotski (2008), a brincadeira infantil é considerada uma atividade-guia no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar (3 a 7 anos). Trata-se de entender o brincar como força motriz do desenvolvimento infantil relacionada à

satisfação de necessidades e desejos das crianças. O desejo da criança em participar do mundo adulto e realizar ações que ainda não lhe são possíveis imediatamente mobiliza-a para a ação imaginária do brincar. Assim, a criança organiza o mundo externo e encontra modos de compreender as regras sociais. Ela realiza, por meio do imaginário, o que não pode ser realizado fora dele, na vida real.

Dessa compreensão da natureza da brincadeira infantil podemos observar “[...] um dos postulados-chave da concepção de Vigotski - a unidade afeto-intelecto: o surgimento de afetos generalizados faz emergir a realização imaginária de desejos da criança, a imaginação” (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019 p. 2). Esse processo promove um salto qualitativo na capacidade de resolver problemas importantes para a criança. Segundo Vigotski (2018b, p. 35):

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Percebemos, como aponta Vigotski (2018b), que a brincadeira se constitui em atividade importante para o desenvolvimento psíquico da criança, na qual a imaginação tem papel preponderante. Pela imaginação, a criança se liberta do mundo real. No entanto, o autor bielorusso alerta que essa liberdade é relativa, pois, na brincadeira, a criança segue regras que definem seu modo de agir enquanto brinca. Assim, ao agir conforme as regras internas da brincadeira, a criança precisa lidar e controlar seus impulsos. Conforme Smirnova e Riabkova (2019), é exatamente essa submissão à regra aceita que acarreta satisfação máxima. Na brincadeira, a satisfação específica relaciona-se exatamente à superação dos impulsos involuntários, à submissão à regra nela contida. Por isso, Vigotski (2018b) supunha que ela fornece à criança “uma nova forma de desejo”. Segundo ele, a brincadeira é “a regra que se tornou afeto” ou “o conceito que se tornou paixão”.

Ao considerarmos que a brincadeira na idade pré-escolar emerge com a capacidade imaginária e a partir dos desejos da criança, que não são desejos concretos, mas sim, como afirma Vigotski (2018b), afetos generalizados, aproximamos do postulado-chave da concepção de Vigotski, qual seja, 'unidade afeto-intelecto'. Assim, compreendemos a indissociabilidade entre a emoção, a imaginação e a criação como elementos inerentes ao brincar.

A criatividade é o termo utilizado no Parecer e na Resolução referentes às DCNEIs (BRASIL, 2009a, 2008b), contudo entende-se que se relaciona com uma qualidade própria do indivíduo, e não ao processo pelo qual a criação é realizada. Por essa razão, optamos pela expressão 'atividade criadora', por aproximar-se do aporte teórico histórico-cultural que embasa este estudo.

Na obra *Imaginação e criação na infância*, produzida no início da década de 1930, Vigotski (2008) expressa uma perspectiva materialista e histórica em sua psicologia. O autor postula que a atividade criadora é atividade eminentemente humana e consiste em capacidade de criar algo novo, desconstruindo a ideia, muito presente no senso comum, de que criação (fantasia) nada tem a ver com a realidade, de que é privilégio de alguns eleitos, os gênios. Em contraposição, defende que todo processo de criação prescinde da experiência da pessoa e da combinação de elementos da realidade: "É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação" (VIGOTSKI, 2018a, p. 19).

Vigotski (2008) contesta a ideia de que a imaginação independe do meio externo. Afirma que a atividade da imaginação, além de depender da experiência, das necessidades e dos interesses, também depende de fatores externos, ou seja, da relação entre imaginação e meio, o que consiste em sua dimensão histórica.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto do seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2018a).

O aspecto social na criação artística é debatido por Vigotski no livro *Psicologia da Arte*, obra em que a arte é entendida como

[...] ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, sob a concepção da natureza essencialmente social e histórica do psiquismo. A arte é o social em nós, e o se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. (VIGOTSKI, 1998, p. 315).

Como ocorre a atividade criadora? A atividade criadora é psicologicamente bastante complexa e varia de acordo com cada estágio etário, manifestando formas características de criação bem específicas. Outra característica da atividade criadora apresentada por Vigotski é sua interdependência com outras atividades, em especial como acúmulo de experiência. Vigotski (2018a, p 22), ao abordar a relação entre atividade de imaginação e a realidade, afirma: “[...] toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.

Daí apresenta-se a lei mais importante da relação entre imaginação e realidade, a saber: “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2018a, p. 24). Assim, estabelece-se uma relação direta entre a experiência e a imaginação. Decorre então, dessa premissa, uma importante conclusão pedagógica: a necessidade de ampliar as experiências e o repertório cultural das crianças, de modo a tornar sua imaginação mais significativa e produtiva. “Por essa primeira relação entre fantasia e realidade já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las” (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Enquanto a imaginação se apoia nos elementos da realidade, a fantasia, como produto da imaginação, constitui-se não só da experiência da pessoa, mas também da experiência de outros. Tem-se, assim, um processo de atividade mediada que “[...] transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa, porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência” (VIGOTSKI, 2018a, p. 27). Assim, entre imaginação e experiência, estabelece-se uma dependência mútua. Se a

imaginação depende da experiência anterior, é também por meio da imaginação que se torna possível ampliar a experiência, e assim a “[...] própria experiência se apoia na imaginação” (VIGOTSKI, 2018a, p. 27).

Ao discutir sobre *Imaginação, realidade e emoção* (Lei do signo emocional comum), Vigotski (2018a) destaca a capacidade da emoção em “[...] selecionar impressões, ideias e imagens consoantes com o ânimo que nos domina num determinado instante”. Do mesmo modo que a emoção influencia na combinação dos elementos da realidade que produzem a fantasia, ou seja, os sentimentos influem na imaginação, destaca-se a relação inversa, na qual a imaginação produz efeitos em nossa emoção (Lei da realidade emocional da imaginação). “Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos”, de acordo com Vigotski (2018a, p. 30).

A imaginação, como um processo complexo, principia pelas percepções externas e internas que compõem a base da experiência da pessoa. A partir desse repertório de experiências e percepções, inicia-se um processo de reelaboração desse material, que pode ser sintetizado em três momentos: dissociação, associação e reelaboração (por meio da cristalização ou passagem da imaginação para a realidade).

A dissociação consiste em fragmentar o material acumulado na experiência. Na dissociação, selecionamos, destacamos (realçamos) alguns traços ou elementos e suprimimos outros. Vigotski (2018a, p. 38) salienta que a dissociação “[...] é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia”. Esse processo de dissociação “[...] é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano, ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2018a, p. 38).

A exacerbação e a atenuação de alguns elementos estão na base das modificações que desencadeiam a reelaboração, que, por sua vez, “[...] rompe com a relação natural segundo a qual estes foram percebidos” (VIGOTSKI, 2018a, p. 38). Nossos sentimentos influenciam nossa percepção externa e condicionam a necessidade que temos de exacerbar determinados elementos e suprimir outros, “Como vemos na imaginação das crianças, que tendem ao recurso do exagero como uma forma de ‘trabalhar’ de forma ‘lúdica’ com valores e dimensões que não estão disponíveis em sua experiência” (VIGOTSKI, 2018a, p. 39-40).

Em que se distinguem a imaginação da criança e a do adulto? Vigotski (2018a) afirma que a imaginação depende da experiência e do desejo. Os interesses das crianças são bem distintos dos interesses dos adultos. O autor rebate a ideia de que a imaginação na criança é mais rica que no adulto. O que acontece, segundo Vigotski (2018), é que a criança tem um repertório de experiências menor que o do adulto e seus interesses são mais simples que os interesses presentes na vida adulta.

Baseando-se no estudo de Ribot²⁵ sobre a imaginação criadora e a curva que representa simbolicamente o desenvolvimento da imaginação, Vigotski (2018a) argumenta que, na infância, existe uma relativa autonomia entre o desenvolvimento da imaginação e o da razão. O distanciamento e a independência entre imaginação e razão são os fatores que reforçam a compreensão de que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, e não o contrário, como havia sido propagado até então. Decorre desse argumento a reflexão sobre o papel da escola e da ação pedagógica na ampliação do repertório de experiências das crianças.

Por fim, em *Imaginação e criação*, Vigotski (2018a, p. 53) contradita a ideia de que a criação e a imaginação têm por base o talento (dom), nestes termos:

Se compreendemos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como criação do novo, é fácil chegar à conclusão de que ela é o destino de todos, em maior ou menor grau, ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil.

Neste capítulo, nossa intenção foi demarcar o referencial teórico que orientou esta investigação, a partir das contribuições teóricas de Vigotski sobre a arte, a educação estética, a emoção, a criação e a imaginação na infância. Discorreremos sobre a estética em perspectiva histórico-cultural e enquanto dimensão inerente aos processos de constituição humana. Para tanto, apresentamos os conceitos centrais da Psicologia Histórico-Cultural, proposta pelo autor bielorrusso Lev Vigotski, e as formulações do filósofo espanhol Adolfo Sanchez Vázquez. Esses autores discutem a estética em perspectiva materialista, histórica e dialética. Além disso, destacamos também os conceitos de ludicidade, imaginação e criação, que compõem o léxico atinente ao princípio estético que rege a EI, conforme o texto das DCNEIs (2009).

²⁵ Théodule-Armand Ribot (1839-1916), psicólogo estudioso da imaginação e da criação.

4 ITINERÁRIOS DA PESQUISA COM PROPOSTAS CURRICULARES: QUESTÕES DE MÉTODO

O ponto de partida para este estudo é a concepção de método expressa na produção de Vigotski. Para o autor, o termo 'método' carrega dois sentidos: 1) método de pesquisa (no sentido dos procedimentos técnicos a serem colocados em prática) e 2) método epistemológico (a perspectiva filosófica mais geral, que direciona a pesquisa). Essas duas acepções são indissociáveis e se relacionam de forma dialética (VIGOTSKI, 1999). O método de investigação científica estabelece uma relação intrínseca com o objeto de estudo, a questão problema e os objetivos dela decorrentes.

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VIGOTSKI, 1999, p. 47).

A partir dessa premissa, a pesquisadora orienta-se pela consciência de sua não neutralidade e pela necessidade de vigilância epistemológica para resolver as questões da pesquisa, tanto no âmbito das lentes de análise, a partir do referencial teórico adotado, quanto dos procedimentos e escolhas metodológicas ao longo do percurso investigativo. Os fundamentos que embasam o método no contexto desta pesquisa apoiam-se no materialismo histórico e dialético.

Assim, as preocupações metodológicas que orientam esta pesquisa pautam-se nas categorias: historicidade, contradição, dialética e totalidade. Nesse sentido, a análise dos documentos, *corpus* da pesquisa, busca saber quais mediações os constituem, entender seu processo de elaboração e apreender as particularidades e singularidades do real em seu movimento. Essa perspectiva coloca-nos o desafio de proceder a uma análise que busque compreender os documentos em suas múltiplas dimensões e determinantes, ou seja, apreender e compreender a pluralidade na unidade.

Os procedimentos metodológicos para esta investigação seguiram os seguintes momentos: 1) busca dos documentos, definição da mostra para análises, atentando-se para alguns critérios de pertinência destes em relação à problemática de pesquisa, e adequação às condições objetivas da pesquisadora em relação ao

tempo exequível para a realização da pesquisa; 2) elaboração de um roteiro para leitura, contextualização e análise dos documentos; 3) apresentação das propostas curriculares.

4.1 A BUSCA DOS DOCUMENTOS

A busca por documentos de propostas curriculares de EI das Redes de Ensino Municipais Públicas do estado catarinense, iniciada no segundo semestre de 2019, pautou-se na divisão geográfica do estado de Santa Catarina, um dos três estados que compõem a Região Sul do Brasil, cuja área territorial é de 95.730,684 km², e a população estimada de 7.252.502 habitantes (IBGE, 2020). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), foram estabelecidas Regiões Geográficas Intermediárias (RGI) e Regiões Imediatas (RI) no País.²⁶ A RGI é compreendida como “[...] um aglomerado de municípios conectados através de relações de dependência e deslocamento da população em busca de bens, prestação de serviços e trabalho” (IBGE, 2017). O estado de Santa Catarina possui 24 RIs, agrupadas em 7 sete RGIs, tendo como base uma ou mais metrópoles, capitais regionais e/ou centros urbanos representativos dentro do conjunto, a saber: Blumenau, Caçador, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Joinville e Lages (IBGE, 2017).

Inicialmente, identificamos no mapa de Santa Catarina (Figura 1) as sete Ris do estado:

²⁶ De 1989 a 2017, o IBGE utilizava outra regionalização no nível inferior aos estados; eram as mesorregiões e microrregiões. Essas subdivisões foram aprovadas por meio da Resolução PR nº 52 do IBGE, de 31 de julho de 1989, institucionalizadas por meio da Resolução PR nº 11 do IBGE, de 5 de junho de 1990, e publicadas entre os anos de 1990 e 1992, sob o título *Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas*.

Figura 1 – Mapa divisão das Regiões Geográficas Intermediárias do Estado de Santa Catarina



Fonte: IBGE (2018).

A RGI de Chapecó, destacada em amarelo no mapa de Santa Catarina (Figura 1), localiza-se no extremo oeste catarinense e conta com uma população total estimada de 1.115.238 habitantes (IBGE, 2018). Apesar de não ser a maior em área (24.599.429 km²), é a maior região em número de municípios. É composta por um total de 106 cidades, distribuídas em sete RIs.

A segunda região com maior número de municípios é a de Blumenau (em laranja na Figura 1). Localizada na Região do Vale do Itajaí, estende-se por uma área de 15.294.470 km² e abrange 60 municípios, em seis RIs. A região compreende municípios localizados desde o litoral catarinense (Porto Belo, Itapema, Balneário Camboriú, Itajaí e Barra Velha, entre outros) até os municípios do Alto Vale do Itajaí (Rio do Sul, Ibirama, Ituporanga entre outros). Blumenau é o município mais populoso da região (IBGE, 2018).

A RGI de Criciúma (em azul na Figura 1) é a terceira maior em número de municípios (44). Situa-se ao sul do estado e tem extensão de 9.420.595 km² e população estimada em 955.289 habitantes (IBGE, 2018).

A RGI de Joinville (em verde na Figura 1) localiza-se na Região Norte do estado catarinense e faz divisa com o estado do Paraná. Tem uma população de 1.371.665 habitantes, distribuídos em uma área total de 14.766.507 km². É a RGI mais populosa do estado. Contabiliza 25 municípios, distribuídos em 3 RI, dentre os quais Joinville é o mais populoso.

Representada pela cor rosa no mapa (Figura 1), Lages é a RGI de menor densidade demográfica²⁷ em toda Santa Catarina, com população de 358.272 habitantes, distribuídos em uma área total de 19.427.583 km² (IBGE, 2018). Divide-se em duas RIs, que, juntas, abrangem 24 municípios.

A RGI de Caçador (em azul escuro na Figura 1) é composta por 16 municípios, organizados em duas RIs: Caçador e Videira. Sua população é estimada em 235.637 de habitantes, distribuídos em uma área total de 6.208.714 km². Está situada na Região Meio-Oeste.

A RGI de Florianópolis localiza-se ao leste de Santa Catarina. Compreende apenas uma RI (conhecida por Grande Florianópolis) e comporta 17 municípios. Tem uma população estimada em 1.127.565 habitantes, distribuídos em uma área de 6.020,658 km², e apresenta a maior densidade demográfica dentre as sete RGIs do estado, com o índice de 187,28 hab./km² (IBGE, 2018).

Este estudo toma por referência a organização das RGIs, seus respectivos municípios-base em suas RIs. Em 2020, foram realizadas consultas aos *sites* das Secretarias de Educação dos 7 municípios-base das RGIs catarinenses, com o intuito de mapear o registro de documentos curriculares relacionados à primeira etapa da Educação Básica. Para ampliar o alcance da busca, estabelecemos contato telefônico e enviamos mensagens eletrônicas para as 21 associações de municípios²⁸ existentes em Santa Catarina. Por meio dessas ações, conseguimos acesso aos documentos curriculares de Florianópolis e Palhoça (RGI Florianópolis), Joinville e São Bento do Sul (RGI de Joinville); Chapecó (RGI Chapecó); Criciúma, Araranguá e Içara (RGI de

²⁷ Densidade demográfica, densidade populacional ou população relativa é a medida expressa pela relação entre a população e a superfície do território. É sempre expressa em habitantes por quilômetro quadrado. A densidade demográfica da Região Intermediária de Lages é de 18,44 hab./km² (IBGE, 2018).

²⁸ Associação dos Municípios da Região Carbonífera (Amrec); Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (Amauc); Associação Municípios Região de Laguna (Amurel); Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (Amesc); Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (Amosc); Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (Amarp); Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina (Ameosc); Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí (Amfri); Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí (Ammvi); Associação de Municípios da Região do Contestado (Amurc); Associação do Município Entre Rios (Amerios); Associação dos Municípios da Região Serrana (Amures); Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (Amavi); Associação dos Municípios da Região Serrana (Amures); Associação dos Municípios da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS); Associação Municípios Noroeste (Amnoroeste); Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (Ammoc); Associação dos Municípios do Nordeste de Santa Catarina (Amunesc); Associação dos Municípios do Planalto Norte (Amplanorte); Associação dos Municípios do Planalto Sul de Santa Catarina (Amplasc) (FECAM, 2020).

Criciúma); Blumenau, Gaspar Pomerode, Itajaí e Camboriú (RGI de Blumenau), Otacílio Costa (RGI de Lages) e Videira (RGI de Caçador).

No processo de busca dos documentos, houve algumas dificuldades na comunicação com as associações de municípios e representantes de Secretarias Municipais de Educação. Essas dificuldades podem ser explicadas, em parte, pelo momento de pandemia,²⁹ que colocou os funcionários desses setores em trabalho remoto, dificultando o contato pelo telefone e os *e-mails* institucionais. Contudo, com a colaboração das equipes técnicas das Secretarias Municipais e dos Conselhos de Educação das associações de municípios, conseguimos reunir 18 documentos curriculares. Destes, 15 eram propostas curriculares de Redes Municipais, e 3 propostas organizadas por consórcios de municípios, representados pelas Associações Amarp, Amavi e Ammosc. Todos os documentos foram disponibilizados em versão digital e contemplam as 7 RGIs de Santa Catarina.

Ao observar as propostas curriculares para a EI elaboradas após a DCNEIs (BRASIL, 2009), verificamos que, das 7 RGIs de Santa Catarina, a de Blumenau apresenta o maior número de documentos, reunindo 6 propostas curriculares das Redes Municipais, incluindo Blumenau (2012), Gaspar (2010), Pomerode, Itajaí (2019) e Camboriú (2019), além da proposta curricular organizada pela Amavi (2016).

Na RGI de Caçador, localizamos uma proposta curricular de 2016, construída coletivamente pelos 16 municípios pertencentes à Amarp, e a proposta curricular de Videira, datada de 2019.

Na RGI de Joinville, conseguimos reunir duas propostas referentes às Redes Municipais de Ensino de Joinville (2019) e São Bento do Sul (2019). Na RGI de Florianópolis, obtivemos acesso aos documentos das Redes Municipais de Ensino de Florianópolis (2012, 2015, 2019) e Palhoça (2019). Na RGI de Chapecó, localizamos dois documentos curriculares: um do município-base Chapecó (2019) e o outro da Ammosc (2019). Na RGI de Criciúma, reunimos as propostas do município-base Criciúma (2016) e as propostas curriculares dos municípios de Araranguá (2014) e Içara (2019). No caso da RGI de Lages, não conseguimos acessar a proposta

²⁹ A pandemia de Covid-19, também conhecida como a pandemia do novo Coronavírus, é causada pelo vírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1º de dezembro de 2019. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto uma pandemia (OPAN, 2020).

curricular do município-base (Lages), mas apenas proposta curricular de Otacílio Costa (2011).

Diante do número significativo de propostas curriculares encontradas decidiu-se por Definir os seguintes critérios para a seleção dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa: (i) documentos curriculares que estivessem explicitamente ancorados nas DCNEIs e nos princípios éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009b); (ii) documentos curriculares específicos³⁰ para a Educação Infantil; (iii) propostas curriculares elaboradas depois das DCNEIs (BRASIL, 2009) e antes da aprovação da BNCC (BRASIL, 2017a). Optamos por descartar as propostas curriculares elaboradas por associações de municípios, por entendermos que a dimensão política e organizacional de sua produção exigiria outros recursos metodológicos, que extrapolariam as condições desta pesquisa.

Com base nesses critérios, o *corpus* empírico da pesquisa compreendeu documentos curriculares de quatro municípios: Gaspar, Florianópolis, Itajaí e Criciúma, conforme se pode observar no Quadro 3:

Quadro 3 – Inclusão/ exclusão dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa (continua)

Região Intermediária	Municípios/ano do(s) documento(s)	Pautado nas DCNEIs /2009	Documento específico para EI	Document o elaborado no período entre 2009 e 2017	Situaçã o
Blumenau	Gaspar (2010)	Sim	Sim	Sim	incluído
	Blumenau (2012)	Sim	não	Sim	excluído
	Pomerode (2012)	não	Sim	Sim	excluído
	Itajaí (2015)	sim	sim	sim	incluído
	Amavi (2016)	sim	sim	sim	excluído

³⁰ Seis documentos (Araranguá, Blumenau, Chapecó, Palhoça, São Bento do Sul e Videira) apresentam proposta curricular para etapa da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

	Camboriú (2019)	Sim	sim	não	excluído
Florianópolis	Florianópolis (2010, 2012, 2015)	sim	sim	sim	incluído
	Palhoça (2019)	sim	não	não	excluído

Quadro 3 – Inclusão/ exclusão dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa (conclusão)

Região Intermediária	Municípios/ano do(s) documento(s)	Pautado nas DCNEIs /2009	Documento específico para EI	Documento elaborado no período entre 2009 e 2017	Situação
Criciúma	Criciúma (2016)	sim	sim	sim	incluído
	Araranguá (2014)	sim	não	sim	excluído
	Içara (2019)	sim	sim	não	excluído
Caçador	Amarp (2016)	sim	sim	sim	excluído
	Videira (2019)	sim	não	não	excluído
Chapecó	Chapecó (2019)	sim	não	não	excluído
	Ammosc (2019)	sim	sim	não	excluído
Joinville	Joinville (2019)	sim	sim	não	excluído
	São Bento do Sul (2019)	sim	não	não	excluído
Lages	Otacílio Costa (2012)	não	sim	sim	excluído

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Tem-se, assim, documentos curriculares de quatro municípios, sendo dois da mesma RGI (Blumenau), na qual se concentraram o maior número de propostas curriculares encontradas no processo de busca dos materiais: uma proposta da RGI de Florianópolis e o documento curricular de Criciúma, cidade-base da RGI de mesmo nome.

Considerando a natureza qualitativa deste estudo, não foi nossa intenção buscar representatividade geográfica ou política nos documentos eleitos para análise, mas sim defini-los a partir de critérios objetivos e intrínsecos à problemática de

pesquisa. Definido o material, partimos para a organização dos documentos, em um movimento de leitura e releitura. As segundas releituras nos permitiram estabelecer uma relação de proximidade com os textos e seus contextos de produção, compreendendo-os como unidades de análise que expressam concepções, valores consensos e disputas em torno da política educacional, em âmbito municipal e nacional. Entendemos que a análise dos documentos tem uma finalidade que não se encerra no texto em si, mas sim no objetivo da investigação, qual seja, examinar as presenças, ausências e significados atribuídos à dimensão estética no contexto curricular da EI.

4.2 CONTEXTO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

A análise dos documentos curriculares que constituem a empiria deste estudo pressupõe a leitura crítica destes textos em seu contexto de produção. Para tanto, apoiamos-nos em um roteiro adaptado a partir de critérios elaborados por Kramer (1997) em *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. A autora apoia-se em Bakhtin ao propor que toda leitura envolve três participantes: o autor, o leitor e a obra. Kramer (1997) assevera que, tratando-se da análise de documentos escritos, é preciso considerar as condições em que os documentos foram produzidos, bem como que sua produção e leitura implicam uma relação dialógica entre autor, leitor e obra, em um determinado contexto social, histórico e cultural.

A seguir, apresentamos as questões apontadas por Kramer (1997), que auxiliaram no sentido de direcionar o exame das propostas em análise, tendo como foco: os autores das propostas e seu contexto de produção, o texto curricular e a relação do texto com seu possível público. Estas questões foram organizadas e apresentadas no Quadro 4, para melhor visualização.

Quadro 4 – Elementos e questões basais para leitura e compreensão dos documentos curriculares para EI (continua)

Elementos	Questões
Sobre os autores da proposta	Quem são os autores das propostas? Qual sua formação? Quais vínculos têm com a rede municipal? Fazem parte do quadro de profissionais da Rede? Que cargos ou posições ocupavam no momento da construção da proposta? O texto nos permite escutar/ler as vozes dos professores e demais profissionais na elaboração da proposta? Existe relação entre

	<p>os movimentos de formação continuada e a elaboração da proposta curricular?</p> <p>Apresenta a história da Educação Infantil na Rede e de sua(s) proposta(s)?</p> <p>Os processos vividos na elaboração da proposta, as dificuldades, os consensos ou as divergências sentidas pela equipe estão registrados? Aparecem no texto?</p>
Sobre o texto da proposta	<p>Qual direção e objetivos da proposta?</p> <p>Qual a direção, o objetivo, o 'para quê' da proposta em análise? Os objetivos são relacionados à situação concreta da educação naquele estado ou município? Ou seja, a proposta apresentada é dimensionada à realidade da educação das crianças daquela localidade? Qual a concepção da proposta pedagógica em análise?</p>

Quadro 4 – Elementos e questões basais para leitura e compreensão dos documentos curriculares para EI (conclusão)

Elementos	Questões
Sobre o texto da proposta	<p>Diagnóstico da realidade: há um diagnóstico apontando dados relativos a como se encontra a Educação Infantil na localidade em questão? A que instituições está vinculado o atendimento? A realidade e os problemas enfrentados são diagnosticados?</p>
	<p>Fundamentação teórica: os fundamentos teóricos da proposta curricular são explicitados? Qual a concepção subjacente ou explícita de infância, homem, educação, conhecimento, cultura? Que concepção de infância é tomada como referência? É coerente com as bases teóricas? Como a proposta concebe, implícita ou explicitamente, o desenvolvimento, nos seus aspectos sociais, culturais e cognitivos? Em que nível se compromete com essas concepções?</p>
	<p>Quanto à dimensão ética: que valores permeiam a proposta? Ordem e obediência; autonomia e cooperação; respeito e manutenção das diferenças; mudança e enfrentamento da desigualdade? Estão explícitos esses valores? Representam os valores da coletividade que elaborou a proposta? Respeitam a multiplicidade de valores do contexto a que se destina a proposta?</p>
Leitores: a quem se destina a proposta	<p>São estabelecidas pontes com o dia a dia da escola, da creche e da pré-escola? As reflexões que a proposta enseja permitem aos profissionais (leitores da proposta) irem além desse cotidiano, pensando-o criticamente?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Kramer (1997).

A partir desse roteiro inicial, outras questões são propostas, em atenção aos objetivos desta investigação. Colocam-se como imperativos para a compreensão dos documentos curriculares aspectos como: a organização do documento, sua estrutura e apresentação gráfica; data (período) de elaboração, disponibilidade e acessibilidade e atualização/ou reformulação e sua dimensão estética. A exploração do material foi iniciada a partir da leitura orientada pelo roteiro pré-definido.

4.2.1 Preocupações metodológicas na perspectiva Histórico-Cultural: o que nos move a fazer as análises das propostas curriculares?

A análise empreendida neste estudo pretende-se em um movimento dialético e visa desnaturalizar o real. Busca capturar os documentos em seu movimento histórico. Compreendemos as propostas curriculares enquanto processo e produto que comportam historicidade e são marcados por oposições, concordâncias, simetrias e contradições em torno do objeto de estudo em questão: a dimensão estética nas propostas curriculares para a EI.

Nesse movimento de análise, buscamos as particularidades e singularidades em torno da presença ou ausência da dimensão estética enquanto princípio curricular e os significados a ela atribuídos nos documentos curriculares produzidos pelas Redes Municipais de Ensino do estado de Santa Catarina.

Uma vez organizados e contextualizados os documentos, procedemos a leituras e releituras destes, com intuito de explorar e mapear as presenças e ausências das palavras-chave. Importante ressaltar que as palavras-chave consistem em palavras com significado, ou seja, não se trata de palavras isoladas, encerradas em si mesmas, mas de palavras carregadas de significados. Significam, portanto, a síntese conceitual das propostas.

Os significados são produções históricas e sociais. Permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, 'dicionarizados', eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O percurso de organização, análise e interpretação dos dados pode ser compreendido em três momentos: leitura analítica, definição de eixos temáticos e a construção de categorias de análise, como explicita-se a seguir:

a) Leitura analítica: consistiu no movimento de leitura e releituras, de mapeamento das ‘palavras com significado’. Localizamos as expressões ‘estetic*’, ‘art*’, ‘sensível’, ‘ludic*’, ‘criação’, ‘divers*’ e suas variações ao longo do texto e situamos em que contextos estavam inseridas, quais significados assumiam no documento e como se articulavam ou não com a dimensão estética. Essas expressões foram eleitas *a priori*, a partir das palavras-chave que compõem a definição do princípio estético no texto das DCNEIs (BRASIL, 2009b, art. 6º): ludicidade, sensibilidade, criatividade e diversidade de expressões artísticas e culturais.

Esta ação nos permitiu partir de algumas expressões utilizando os radicais das palavras; encontrar novas palavras que continham significados e significações em torno da dimensão estética nos documentos analisados; e apreender as presenças, ausências e significados atribuídos à dimensão estética nos textos curriculares. Empreendemos um movimento que foi do texto à palavra com significado e desta ao texto e ao contexto das propostas, e vice-versa, em um movimento dialético, objetivando cercar o objeto de estudo, ou seja, a dimensão estética, e analisá-la no movimento curricular que as propostas apresentam. Foi esta leitura exaustiva que nos possibilitou a constituição dos eixos temáticos.

b) Elaboração dos eixos temáticos: por meio da sistematização e articulação das ‘palavras com significado’, encontradas em diferentes contextos do documento e nas diferentes propostas curriculares, foi possível identificar vários temas em torno da estética. Estes temas foram sendo relacionados entre si e constituindo as unidades de análise (unidades de contexto).

Para cada documento, foram elaborados quadros com: o quantitativo de ocorrências das expressões-chave definidas *a priori* (estética; sensibilidade; ludicidade; criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais), em seus radicais e variações; os enunciados (indicativos) e seus respectivos números de página; além da informação que os situa no documento (capítulo, seção, qual temática se relaciona). Cumpre-nos salientar que, neste estudo, o quantitativo e a frequência das expressões no texto não foram tomados como um dado em si, mas sim como importante indicativo para mapearmos as ideias-chave e os temas delas decorrentes, relacionando sua concentração no texto e fornecendo ‘pistas’ sobre as presenças e os significados da dimensão estética no documento curricular em análise.

A partir desses quadros, elaborados por documento, foram aglutinados os temas recorrentes. Tais temas foram organizados em função de suas similaridades, oposições e complementaridade, em um quadro síntese (Quadro 5) que reúne os eixos temáticos e sua incidência nos documentos:

Quadro 5 – Síntese de expressões-chave e eixos temáticos

Expressões-chave definidas <i>a priori</i>	Número de ocorrências	Eixos temáticos
Estética	72	Estética como forma de conhecer, sentir e interagir no mundo; Estética enquanto direito das crianças; Estética nas linguagens da arte, no brincar e na relação com a natureza; Variedade de materiais, espaços e propostas estéticas; Estética, diversidade e inclusão.
Sensibilidade	41	
Ludicidade	68	
Criatividade	38	
Diversidade de manifestações artísticas e culturais	25	
arte	223	

Fonte: Elaborado pela autora com base no *corpus* documental (2021).

Os temas encontrados a partir das expressões-chave nos exigiram um movimento de leitura analítica e releituras constantes, no intuito de escrutinarmos quais significados e temas vinculavam-se à estética e quando as expressões foram empregadas em contextos não relacionados à dimensão estética, pois o objeto de investigação, a dimensão estética, nem sempre aparece nos documentos de modo explícito. Em outros momentos, verificamos o registro de mais de uma expressão-chave articulada em um mesmo tema atinente à a dimensão estética. Em síntese, a busca por palavras e expressões-chave constituiu-se em momento metodológico importante. Foi a partir deste mapeamento, portanto, que chegamos aos cinco eixos temáticos, que, por sua vez, possibilitaram-nos a construção das categorias, apresentadas a seguir.

4.2.2 Definição das categorias de análise

A construção das categorias de análise e interpretação visou apreender as presenças e os significados expressos nos documentos curriculares para EI, no que diz respeito à dimensão estética. Aqui, categorias são entendidas enquanto “[...] uma construção ideal que carrega o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 95).

As categorias foram definidas a partir do estudo das propostas, com reiteradas leituras. Da predominância dos temas recorrentes e das articulações destes em eixos temáticos, emergiram três categorias de análise, a saber:

- 1) *modos de entender a estética*: esta categoria se constitui em torno da compreensão de estética presente nos textos curriculares. Incluem concepções, definições e perspectivas teóricas que orientam a ideia de estética no currículo de EI. A partir desta categoria geral, foram organizadas duas categorias específicas: a) estética enquanto direito das crianças, na perspectiva da educação integral; b) estética como forma de conhecimento sensível e intelectual;
- 2) *modos de vivência estética na Educação Infantil*: esta categoria geral contempla as ‘situações sociais geradoras de desenvolvimento’, entendidas na perspectiva do conceito de *Pereživânie*, proposto por Vigotski como a unidade da relação dialética entre o homem e a realidade. Incluem ações, atividades e operações por meio das quais as crianças realizam um trabalho mental, algo emocionalmente forte, que modifica sua relação com o mundo. Implicam a partilha de significados e a produção de sentidos. Desta categoria geral, derivam duas categorias específicas: a) vivência estética no brincar; b) vivência estética por meio das linguagens e da arte;
- 3) *modos de materialidades da dimensão estética*: compreendem as formas de aos aspectos relacionados à materialidade e à realização das vivências estéticas no contexto da EI. Nesta categoria, encontram-se duas categorias específicas, a saber: a) tempos, espaços e materiais das vivências estéticas; b) diversidade como princípio para a materialidade da dimensão estética na EI.

Até aqui, compartilhamos o percurso de investigação e anunciamos as categorias de análise, que serão examinadas no quinto capítulo. Na sequência, apresentamos os quatro documentos curriculares selecionados para análise, a fim de darmos relevo a algumas particularidades presentes nas propostas, orientações e diretrizes curriculares que compõem o *corpus* empírico desta pesquisa.

4.3 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES OU IMERSÕES NOS MUNICÍPIOS DOCUMENTOS CURRICULARES EM ANÁLISE

Uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta. (KRAMER, 1997).

As palavras de Kramer (1997) foram inspiradoras para nossas aproximações com o *corpus* documental deste estudo e nos levaram a pensar sobre a dinamicidade e historicidade que os compõem, em seus processos de elaboração e significação. Vigilantes aos objetivos e à problemática deste estudo, apresentamos a seguir as propostas curriculares, com a intenção de situá-las política, geográfica e historicamente. O objetivo desta apresentação foi destacar aspectos gerais que compõem as produções e considerar a singularidade de cada um dos documentos, em seus contextos de produção.

Ao considerar a complexidade dos documentos curriculares, é imperioso salientar que este exercício é resultado de escolhas e leituras, entre tantas possíveis, orientadas pelo referencial teórico que fundamenta esta investigação. A partir das reflexões de Shiroma, Campos e Garcia (2005) sobre pressupostos teóricos³¹ da análise do discurso e da “não transparência da linguagem”, atentamo-nos para uma abordagem dos textos que procurasse compreendê-los “[...] não como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2015, p. 13).

A apresentação dos documentos curriculares será feita por RGI, de acordo com o mapa da Figura 1. De acordo com os critérios estabelecidos para definição dos

³¹ Apoiadas em Orlandi (1999) e Fairclough (2001).

documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, não foram consideradas as propostas curriculares das RGIs de Lages, Caçador, Joinville e Chapecó.

No Quadro 6, a seguir, são apresentadas as propostas curriculares para EI e seus respectivos documentos:

Quadro 6 – Documentos que compõem o *corpus* empírico da pesquisa, por ano e Região Geográfica Intermediária (RGI)

Documento/título	Ano	Município	RGI
Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar – Educação Infantil Referencial Prático-Methodológico Diretrizes Municipais de Educação Infantil	2010	Gaspar Gaspar Itajaí	Blumenau
Diretrizes Orientações Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2010 2012 2015	Florianópolis	Florianópolis
Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma	2016	Criciúma	Criciúma

Fonte: organizado pela autora a partir do material empírico deste estudo (2020).

Foram analisados sete documentos curriculares,³² correspondentes a quatro municípios, os quais serão apresentados na seguinte ordem: Itajaí, RGI com o maior número de municípios: Gaspar e Itajaí. Em seguida, a RGI de Florianópolis, por ter o maior número de documentos curriculares (3); e, na sequência, a RGI de Criciúma. Nessa apresentação estão contempladas:

- 1) A localização dos documentos no contexto das regiões geográficas intermediárias e a apresentação dos dados sobre os municípios e suas respectivas redes de ensino;
- 2) A análise dos documentos, a partir do proposto no Quadro 6, indicando: a autoria, a estrutura da proposta curricular, as dimensões, as finalidades, o atendimento aos documentos nacionais de referência e a presença da dimensão estética.

³² Os critérios para seleção destas propostas estão explicitados no item 4.1.

4.3.1 Região Intermediária de Blumenau: Proposta Curricular de EI de Gaspar/SC e Proposta Curricular de EI de Itajaí/SC

A RGI de Blumenau, representada pela cor laranja no mapa (Figura 1), compreende 60 municípios. Nesta região, concentra-se o maior número (6) de propostas curriculares para Educação Infantil elaboradas entre 2009 e 2017 em Santa Catarina. Foram selecionadas, para análise, as propostas curriculares dos municípios de Gaspar (2010) e Itajaí (2015).

4.3.1.1 Documentos Curriculares para EI da Rede Municipal de Ensino de Gaspar

O município de Gaspar, com população estimada³³ de 71.925 habitantes (IBGE, 2020), localiza-se na Região do Vale do Itajaí. Possui território de 386.4 km², distante 22 km da cidade-base da RGI, Blumenau, e 128 km da capital do estado, Florianópolis. Segundo o Censo Escolar de 2020, a Secretaria de Educação de Gaspar contabiliza 3.347 crianças matriculadas nos 18 Centros de Desenvolvimento Infantil (CDI) que compõem a rede de ensino municipal.

O atual Plano Municipal de Educação (PME) de Gaspar foi aprovado pela Lei nº 3.650, de 10 de julho de 2015. Para a EI, o município estabeleceu a seguinte meta em seu PME:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano. (GASPAR, 2015a).

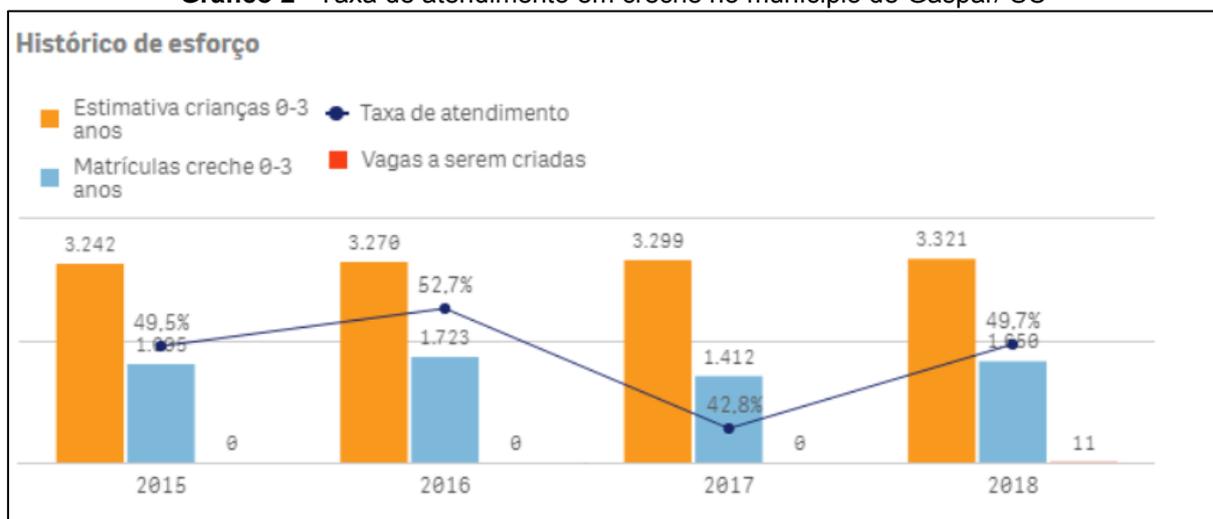
Conforme dados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2021), as taxas líquidas³⁴ de matrículas em creches, no Brasil e no município de Gaspar, atingiram os índices de 27,4 e 54,8% em 2020, respectivamente. No Gráfico 2, elaborado com base no Relatório de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (SANTA CATARINA,

³³ Este número de habitantes é estimado a partir dos dados do último Censo Demográfico (2010), quando a população contabilizava 57.861 habitantes (IBGE, 2020). O Censo de 2020 foi adiado para 2021, devido à crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19. Contudo, não foi realizado em 2021 por falta de previsão orçamentária, conforme o Ministério da Economia (GRAVAS, 2021).

³⁴ A taxa líquida de cobertura em creches é calculada pela razão entre o número de matrículas de crianças entre 0 a 3 anos de idade em creches e o total da população de mesma faixa etária. Disponível em: <https://bit.ly/3qqqmil>. Acesso em: 20 mar. 2020.

2019a), elaborado pelo Ministério Público do estado (MPSC), verifica-se que, na última década, as taxas de matrículas de crianças de 0 a 3 anos em creches tem crescido no município, com a exceção de uma oscilação negativa observada nos anos de 2016 e 2017:

Gráfico 2 – Taxa de atendimento em creche no município de Gaspar/ SC



Fonte: Relatório de Monitoramento de Planos Municipais de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019a).

Em relação à taxa líquida de matrículas na pré-escola, apesar do aparente crescimento, desde 2015 (primeiro ano da vigência do PNE/2014 e da aprovação do PME), o município de Gaspar alcançou, em 2020, o percentual de 90,5% das crianças matriculadas. Esses dados indicam que o município tem alcançado a meta de 50% de crianças atendidas em creches, definida no PNE/2014 e reiterada em seu próprio PME/2015. Contudo, o atendimento na pré-escola não está universalizado, o que implica descumprimento do preceito constitucional³⁵ que prevê o atendimento educacional a 100% das crianças de 4 e 5 anos.

De acordo com orientações do *Relatório de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação de Santa Catarina*, os municípios que, assim como Gaspar, ainda não universalizaram o atendimento educacional das crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas, “[...] necessitam aprofundar a análise e realizar a busca ativa para apurar se há crianças em idade escolar obrigatória fora da escola, cumprindo a estratégia 1.15 do PNE” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 10).

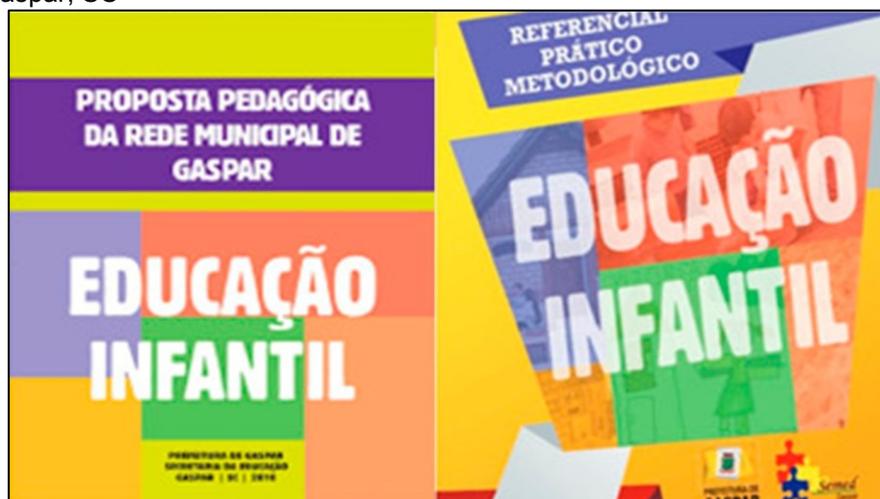
³⁵ Conforme a Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006).

A respeito da estrutura e organização da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, os primeiros CDIs municipais datam da década de 1980,³⁶ quando ainda eram vinculados à Secretária de Assistência Social do Município³⁷ (GASPAR, 2010a). A Secretaria Municipal de Educação foi criada anos mais tarde, pela Lei nº 1.211, de 31 de outubro de 1989 (GASPAR, 1989).

A partir de 2002, na gestão de Celso Zuchi (PT), a Rede Municipal de Ensino de Gaspar iniciou um movimento de formação continuada que desencadeou a elaboração da Proposta Pedagógica para Educação Infantil, cuja primeira versão foi publicada em 2004 (GASPAR, 2010a).

No ano de 2010, a Rede Municipal de Ensino de Gaspar publicou os documentos orientadores do currículo e das práticas pedagógicas para Educação Infantil: 1) *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Gaspar - Educação Infantil* (PPMG) e 2) *Referencial Prático-Metodológico – Educação Infantil* (RPMEI) (Figura 2). O PPMG (GASPAR, 2010a) tem 96 páginas e foi atualizado entre 2009 e 2010,³⁸ durante o processo de formação continuada em serviço,³⁹ que iniciou em 2002 (CHIMINELLI; DIAS; SILVA, 2016).

Figura 2 – Identidade visual dos documentos curriculares para EI da Rede Municipal de Educação de Gaspar, SC



Fonte: Gaspar (2010a).

³⁶ Centro de Desenvolvimento Infantil Tia Maria Elisa e Centro de Desenvolvimento Infantil Vovó Benta (1984).

³⁷ A Secretaria Municipal de Educação de Gaspar/SC foi criada pela Lei nº 1.211/1989 (GASPAR, 1989).

³⁸ Celso Zuchi governou Gaspar por três mandatos (2001-2004, 2009 -2012 e 2013-1016).

³⁹ A Rede Municipal de Ensino de Gaspar garantia aos professores 20% de hora-atividade para planejamento, registro e formação em serviço, atendendo ao que dispõe a Lei n. 11738/2008.

A formação continuada constituiu-se em “[...] processo institucional com objetivo de implementar uma cultura de formação permanente no município” (CHIMINELLI; DIAS; SILVA, 2016, p. 26). Dada a história recente da Rede de Ensino, no que diz respeito à oferta da EI, destacam-se sua articulação em torno da formação docente e a sistematização de uma proposta pedagógica que, segundo a publicação *Educação Infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão*, empreendeu esforços para

[...] colocar em prática, na nossa região, a coerência interna entre os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Infantil e a organização do trabalho pedagógico no interior dos Centros de Desenvolvimento Infantil gasparenses. A Secretaria de Educação de Gaspar deixa de lado a perspectiva da assistência científica e passa a ser referência para o estado de Santa Catarina quando se fala em Educação Infantil no âmbito do Vale do Itajaí. (CHIMINELLI; DIAS; SILVA, 2016, p. 26).

A *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar* (GASPAR, 2010a) apresenta-se como parte de um processo de discussão capitaneado por professores e demais educadores e faz referência à elaboração da primeira versão da proposta pedagógica, iniciada em 2002, com a elaboração dos PPPs⁴⁰ dos CDIs do município.

Toda essa reorganização só foi possível pelo estudo dos professores, Proposta Pedagógica da Rede Municipal Educação Infantil, iniciado em 2002. À época, foram reelaborados os Projetos Político-Pedagógicos dos CDIs (Centro de Desenvolvimento Infantil). Algumas unidades diziam que trabalhavam com projetos, outras, com tema gerador. Então, começamos por uma limpeza conceitual. Diferenciando tema gerador de projeto, percebeu-se que a Rede carecia de uma Proposta Pedagógica. (GASPAR, 2010a, p. 16).

O documento curricular é alicerçado no processo de formação contínua, de forma coletiva e participativa, como se afirma na parte inicial do texto *A caminhada da Rede de Educação Infantil: uma proposta que respeita a infância*:

Assim, ano de 2003 os Centros de Desenvolvimento Infantil trabalharam com tarefas específicas, cujas temáticas e textos produzidos foram apresentados na Primeira Conferência de Educação Infantil realizada em fevereiro de 2004. Tendo como tema Desafios e Perspectivas, foi aprovado o documento, com a participação dos profissionais da Rede. (GASPAR, 2010a, p. 16).

⁴⁰ PPP refere-se ao documento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino. É um documento que deve ser produzido por todas as instituições formais de educação, segundo LDBEN/1996 (BRASIL, 1996). No âmbito da EI, o termo Projeto Educacional-Pedagógico, cunhado por Machado (2004), é considerado mais próximo às especificidades do atendimento às crianças de 0 a 6 anos e contempla as dimensões de educar e cuidar.

No ano de 2009, em meio às discussões em torno da reelaboração das DCNEIs, a Secretaria Municipal de Gaspar promoveu a revisão da Proposta Pedagógica com a participação dos coletivos dos CDIs. Contou também com a assessoria de professoras-pesquisadoras⁴¹ que vinham contribuindo com a formação da Rede de Gaspar há quase uma década.

A PPMG (GASPAR, 2010a, p. 12) apresenta-se como um “[...] projeto ético-político-profissional para a educação da pequena infância na cidade de Gaspar” construído coletivamente com professores, gestores e demais trabalhadores da EI daquela rede. O texto introdutório explicita os princípios éticos, estéticos e políticos, em consonância com as DCNEIs (BRASIL, 2009b). Afirma os direitos fundamentais das crianças e deixa claro que se orienta por uma Pedagogia da Infância,⁴² “[...] não só para a organização do trabalho pedagógico, como também para a condução da formação dos professores e professoras em serviço” (GASPAR, 2010b, p. 12).

Conforme o texto do documento, a proposta Pedagógica de Educação Infantil de Gaspar é compreendida como

[...] um alicerce teórico-metodológico; um referencial que atenda às especificidades da pequena infância, orientando o professor no seu fazer pedagógico; e um instrumento de ação – reflexão – ação, buscando-se concretizar os direitos fundamentais das crianças nos espaços coletivos de Educação Infantil. (GASPAR, 2010a, p. 7).

O documento inicia com a apresentação dos direitos fundamentais das crianças, ilustrados com fotografias das crianças dos CDIs. Em seguida, a seção *A caminhada da Rede de Educação Infantil: uma proposta que respeita a infância* situa a proposta pedagógica no contexto histórico da Rede e o seu movimento de formação continuada. Registra a opção da Rede pela ‘Abordagem Metodológica de Projetos’ para sistematizar o planejamento da Educação Infantil e destaca os eixos específicos para a EI: Interações, Linguagens e Brincadeiras.

Os demais capítulos da PPMG (GASPAR, 2010a) versam sobre a EI na perspectiva da Educação Inclusiva e sobre a legislação pertinente a essa etapa da Educação Básica, com destaque para as DCNEIs (BRASIL, 2009b). Apresentam as

⁴¹ Professoras vinculadas à Universidade Regional de Blumenau (FURB) e a Rede Municipal de Educação de Blumenau/SC, atuantes na formação continuada de professores da rede pública da região do Alto Vale do Itajaí.

⁴² Para os fins desta pesquisa, compreende-se Pedagogia da Infância como definido por Rocha (1999/2001) e apresentado por Barbosa (2010), conforme apresentado em nota de rodapé, neste trabalho (ver página 14).

concepções de infância, Educação Infantil, currículo e rotinas, além do planejamento e da documentação pedagógica. Os textos que compõem a proposta pedagógica da Educação Infantil de Gaspar são de autoria dos docentes; cada texto foi elaborado e apresentado por um CDI e sistematiza os pensares e fazeres do coletivo de educadores, reunidos em mais de uma década de trabalho e história.

O RPMEI (GASPAR, 2010b) está organizado em um documento de 38 páginas. Inicialmente, apresenta textos sobre a avaliação da caminhada de formação na Rede, o currículo na Educação Infantil, a delicadeza do trabalho com as crianças de 0 a 2 anos e a elaboração de conceitos na educação de 0 a 6 anos. Esses textos são de autoria de assessoras e formadoras externas à Rede e de uma diretora de CDI, as quais também participaram da elaboração da PPMG. Na sequência, são apresentados planejamentos e conceitos elaborados pelos coletivos de professores dos CDIs durante as formações em serviço, nos anos de 2009 e 2010. O RPMEI (GASPAR, 2010b) foi produzido simultaneamente às discussões em torno da reelaboração da PPMG e nos momentos de formação continuada.

Na arquitetura desses dois documentos curriculares, os capítulos são entremeados de fotografias das crianças, mapas conceituais e desenhos de autoria das crianças da Rede, como na apresentação do currículo da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, pautado nos *Critérios de atendimento em creche que respeita os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995, 2009) e ilustrado pelas crianças dos CDIs (Figura 3) que elaboraram o RPMEI (GASPAR, 2010b):

Figura 3 – Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Gaspar ilustrado pelas crianças



Fonte: Referencial Prático Metodológico – Educação Infantil (GASPAR, 2010b).

A PPMG (GASPAR, 2010a) faz referência direta à dimensão estética já no primeiro capítulo, intitulado *A Educação Especial na Educação Infantil: uma proposta inclusiva*. A sensibilidade estética é elencada como um aspecto importante para a efetivação da inclusão na EI e relacionada à construção do princípio da identidade e à valorização do respeito à diversidade para o bom convívio com as diferenças.

No documento curricular de Gaspar, a dimensão estética é encontrada nas discussões sobre a rotina da creche e a organização dos espaços. Fica evidente, por exemplo, quando se propõe que:

[...] o ambiente educa a criança juntamente com os professores; assim, ele precisa ser flexível, com constantes modificações, conforme as necessidades. Levar em consideração, na organização do espaço físico, o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo da criança, a fim de que ela possa expressar suas potencialidades, suas vontades. O espaço tem que se tornar um lugar desafiador, instigante, fortalecedor da independência da criança. (GASPAR, 2010, p. 46-47).

O documento dedica um capítulo para as linguagens e culturas infantis. Pautado no referencial da Sociologia da Infância, em especial nos estudos de Willian Corsaro (2011), as culturas infantis são compreendidas como uma “[...] forma de criar significados no que se compartilha entre os pares, podemos entender a criança como um ator social que tem suas próprias características e linguagens” (GASPAR, 2010, p. 58).

A respeito das linguagens, o texto não apresenta uma conceituação, nem faz referências a teóricos ou autores que a discutem. Contudo, relaciona a linguagem à cultura e faz referência à concepção 'sociocultural':

As crianças possuem uma forma específica de expressão de leitura de mundo. A brincadeira, a arte e a literatura, mediadas pelo corpo que se move, que se comunica, são linguagens diferenciadas, usadas pela criança para **internalizar** o mundo a que pertence e exteriorizar a sua percepção da realidade. São formas muito singulares de experimentação de **vivências**, de sensações e de **apropriação da cultura** que também permitem o contato com as emoções, o estreitamento das **relações sociais** e das negociações, e o partilhar da vida em grupo. (GASPAR, 2010a, p. 62, grifo nosso).

Observa-se, nas expressões destacadas no excerto acima, uma aproximação com a concepção de constituição humana proposta nas obras⁴³ de Vigotski, que constam das referências bibliográficas ao final do documento. As linguagens (oral e escrita; motora; musical; plástica e matemática) são tratadas no texto curricular de Gaspar como formas específicas de as crianças internalizarem e expressarem sua percepção do mundo.

O texto sobre as linguagens estabelece uma relação estreita entre estas e a arte, com destaque para a música e as artes plásticas. Neste capítulo, há uma seção voltada à linguagem dos bebês e suas formas próprias de conhecer e apreender o mundo, que é dada por meio das capacidades perceptivas (visão, audição, tátil, gustativa e olfativa). Além da percepção, o texto registra a importância das relações entre a afetividade, a imaginação, a fantasia e a capacidade de representação das crianças.

A proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Gaspar afirma-se como um documento de sistematização de um “[...] processo de vivências, rupturas, reflexões, diversidade e aprofundamento teórico-metodológico das práticas pedagógicas para a Educação Infantil Municipal” (GASPAR, 2010, p. 18).

Em síntese, a PPMG para a EI (GASPAR, 2010a) foi elaborada em processo concomitante ao de elaboração das DCNEIs (BRASIL, 2009), portanto incorpora várias discussões sobre a concepção de criança produtora de cultura e os eixos do currículo “interações e brincadeiras e a função social da EI”, conforme expressos na Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009b). Configura-se como um texto construído coletivamente e de forma participativa, a partir do movimento contínuo de formação

⁴³ *Pensamento e linguagem; Formação social da mente; e Obras Escogidas – vol. V: Fundamentos de Defectologia.*

em contexto. Apresenta dois eixos teóricos: a Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, como fundamento para o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem, e a Sociologia da Infância, a partir de Sarmento, Pinto e Corsaro, com ênfase nestes últimos, que se articulam com a Pedagogia da Infância, à qual a Proposta de Gaspar se filia. A PPMG (2010a) encampa as bandeiras da EI como tempo-espaço de defesa dos direitos das crianças e afirma textualmente os princípios éticos, estéticos e políticos no currículo apresentado. Neste texto curricular a dimensão estética é pouco explicitada enquanto conteúdo curricular. No entanto, é explorada enquanto sensibilidade estética, associada à dimensão do cuidado, na organização dos espaços, à esfera da arte e às práticas de Educação Inclusiva e de respeito à diversidade.

4.3.1.2 Documento curricular de EI da Rede Municipal de Ensino de Itajaí

O segundo documento referente à RGI de Blumenau, intitula-se *Diretrizes Municipais Para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí* (ITAJAÍ, 2015). Itajaí é uma cidade litorânea, com população estimada⁴⁴ de 223.112 pessoas. Possui território de 519.837 km² e está localizada a 96 km da capital, Florianópolis, e a 36km de distância do município de Gaspar. Ambos os municípios foram constituídos às margens do Rio Itajaí-Açu.

A Rede dispõe de 66 Centros de Educação Infantil (CEI), com 13.187 crianças de 0 a 6 anos matriculadas, conforme informações coletadas no *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí. De acordo com o *Relatório de Monitoramento do Planos Municipais de Educação* (SANTA CATARINA, 2019b), entre 2015 e 2018, a taxa líquida de matrículas em creches variou de 47,16% para 53,7%, como se pode observar no Gráfico 3.

⁴⁴ Este número de habitantes foi estimado a partir dos dados do último Censo Demográfico (2010), quando a população de Itajaí contabilizava 183.373 pessoas (IBGE, 2020).

Gráfico 3 – Taxa de atendimento em creches no município de Itajaí/SC

Fonte: Relatório de Monitoramento de Planos Municipais de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019b).

No ano de 2020, as taxas de matrículas alcançaram 71,1% nas creches e 101,5%⁴⁵ nas pré-escolas (INEP, 2021). Esses dados indicam que, na questão do atendimento educacional para a infância, Itajaí demonstra ter ampliado a oferta de EI, com especial atenção à população de 0 a 3 anos, e assegurado o direito das crianças de 4 e 5 anos à pré-escola. Em relação a ampliação da oferta de vagas pelo município de Itajaí, cabe indagar sobre as alternativas de atendimento da pré-escola, pois em muitos municípios o que se tem visto é a ampliação mediante a parcialização do atendimento ou por meio de convênio como já apontado nos estudos de Campos e Barbosa (2016). Conforme informação disponível no site da Secretaria Municipal de Itajaí, desde 2017 “o Município investe na compra de vagas em unidades credenciadas. Neste período, já foram compradas mais de seis mil vagas. Também já foram disponibilizadas outras mil novas vagas com a ampliação de unidades.” (ITAJAÍ, 2021). Observa-se que além da estratégia de parcialização do atendimento, o município de Itajaí tem avançado na direção do que tem se chamado de ‘voucherização’⁴⁶ da Educação Infantil que segundo Freitas (2012) caracteriza-se como uma forma de privatização da educação por meio de financiamento público de

⁴⁵ Os municípios que apresentaram taxa de matrícula na pré-escola superior a 100% foram orientados a realizar estudos e “[...] aprofundar a análise da situação, a fim de verificar se o Município recebe, na sua Rede, estudantes de outras localidades ou se o cálculo da estimativa populacional está subestimado, em razão de correntes migratórias ou outros fenômenos” (SANTA CATARINA, 2019d, p. 11).

⁴⁶ “Os vouchers ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas. Movimentos nesta direção já podem ser percebidos, como o Programa Universidade para Todos (Prouni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)”. (FREITAS, 2012, p.386).

atendimento em instituições da rede privada de ensino. Tal estratégia implica em transferência de recursos públicos à esfera privada e conseqüente recuo na ampliação e qualificação da rede pública, além da descaracterização da construção de currículo da Educação Infantil feito pela coletividade da própria Rede Municipal de Educação ao colocar as crianças e bebês em unidades com outros currículos e calendários escolares.

Com relação aos municípios que atingiram a meta definida em seus PMEs para o atendimento em creche e conseguiram universalizar a pré-escola, o relatório do MPSC destaca:

[...] o cumprimento da primeira parte da Meta 1 do plano de educação permite ao Município avançar na garantia de uma educação de qualidade, por meio do cumprimento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, bem como das estratégias previstas na Meta 1 do PNE, como a 1.8, a 1.9, a 1.11, a 1.12, a 1.13⁴⁷ e, em especial, a 1.17. (SANTA CATARINA, 2019b, p, 10-11).

A orientação do MPSC tem o objetivo de articular quantidade e qualidade no atendimento educacional à primeira etapa da Educação Básica. Destacam-se a promoção de formação inicial e continuada aos profissionais (estratégia 1.8) e a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e formação docente como meio de qualificar a elaboração de propostas curriculares (estratégia 1.9).

No ano de 2015, atendendo ao que dispõe o PNE/2014 (BRASIL, 2014), Itajaí elaborou seu PME, que foi aprovado por meio da Lei nº 6.674, de 22 de julho de 2015.

⁴⁷ 1.8) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
 1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014).

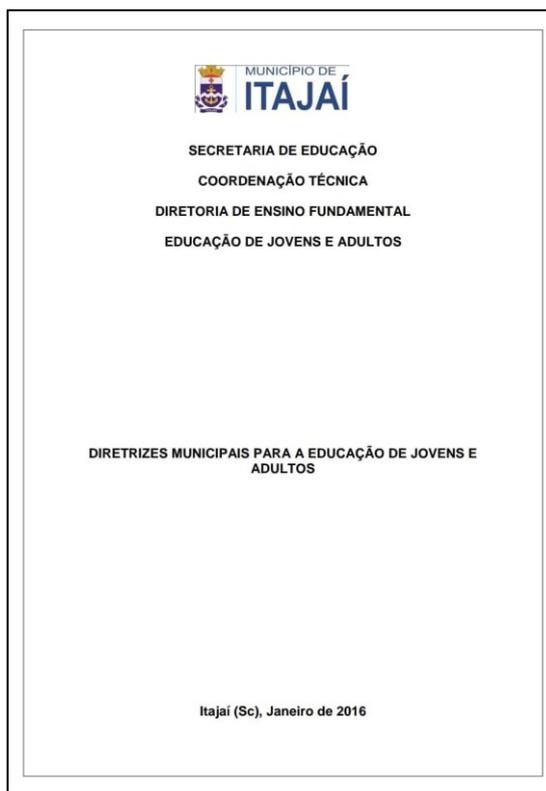
Entre as estratégias relacionadas à meta 1⁴⁸ do PME, encontra-se a de número 1.14, que prevê a construção de “[...] proposta educativa para a infância fortalecendo a articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais” (ITAJAÍ, 2015a). No mesmo ano, em dezembro, o município apresentou suas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

As *Diretrizes Municipais Curriculares para Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí* (2015b) estão reunidas em um documento de 56 páginas. Foram publicadas na gestão do então prefeito Jandir Bellini (2013-2016), do Partido Progressista (PP). A própria equipe técnica da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria elaborou o documento, auxiliada por um grupo de professores representantes dos CEIs. Os envolvidos são apresentados nominalmente em uma tabela, organizada em quatro grupos de trabalho (berçário, maternal, jardim e pré-escola) (ITAJAÍ, 2015b). O documento não traz informações sobre o cronograma de trabalho, nem sobre o movimento de elaboração ou a formação contínua dos profissionais de EI.

A identidade visual do documento contém apenas a logo do município na capa, seguida do título, do local e da data, conforme Figura 5.

Figura 4 – Identidade visual do documento curricular para EI da Rede municipal de Educação de Itajaí/-SC

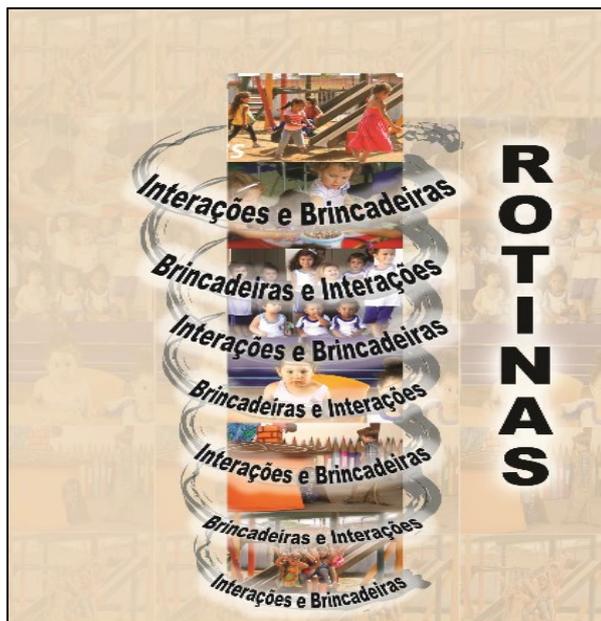
⁴⁸ Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. (BRASIL, 2014).



Fonte: Itajaí (2015).

Ao longo do material, encontram-se apenas duas ilustrações. A primeira, na página 14, apresenta uma espiral formada por imagens de crianças, representando a rotina formada pelo encadeamento dos eixos do trabalho pedagógico: interações e brincadeiras, como se pode observar na Figura 4. A segunda imagem é um esquema sobre a relação entre criança, meio social e linguagem, retirado de um livro de Bassedas e Solé (1999), que é uma das referências da sessão *As crianças e as interações na rotina*.

Figura 5 – Interações e Brincadeiras na Rotina



Fonte: Diretrizes Municipais Curriculares para Educação Infantil (ITAJAÍ, 2015b).

A ilustração é acompanhada de um texto que articula os eixos do currículo na EI (interações e brincadeiras) à rotina. Afirma-se que são estes elementos que estruturam o trabalho pedagógico nos espaços coletivos de EI municipais.

O primeiro capítulo, *A Educação Infantil no município de Itajaí: história, memória e trajetória*, foi elaborado a partir de depoimentos coletados junto às professoras da Rede. Relata as primeiras iniciativas de atendimento à infância pelo poder público municipal, na década de 1970, por meio dos Centros de Bem-Estar do Menor (Cebem), vinculados à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Naquele período, o trabalho das 'recreadoras infantis' tinha um caráter meramente assistencial e de cuidado. Somente um ano após a promulgação da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) foram criados a Secretaria de Educação e o Departamento de Educação Infantil no município de Itajaí (ITAJAÍ, 2015b). No texto curricular, a perspectiva de superação do cunho assistencialista, que marca a história da EI, é vista como avanço e desafio da Rede:

[...] a Educação Infantil de Itajaí se constituiu como um campo que teve avanços, mas também muitos desafios, o primeiro é perceber as crianças nas suas especificidades. O segundo, fortalecer o papel do professor para que ele planeje vivências que respeite os bebês e as crianças pequenas, atendendo os princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. (ITAJAÍ, 2015b, p. 10).

Tal desafio se expressa nos objetivos da EI municipal, pautados nas DCNEIs, tais como:

1. Ampliar o atendimento da população infantil nos espaços educativos; 2. Superar a concepção da Educação Infantil como um espaço apenas da mãe trabalhadora; 3. Garantir que os espaços vividos pelas crianças sejam seguros e proporcionem experiências diversas por meio da rotina, das interações, das brincadeiras e das linguagens; 4. Proporcionar aos profissionais que atendem as crianças momentos de reflexão do cotidiano garantindo seu desenvolvimento profissional; 5. Considerar que o trabalho da Educação Infantil envolve o compartilhamento com as famílias e a necessidade de se estabelecer a comunicação cotidianamente. (ITAJAÍ, 2015b, p. 11).

Ao reafirmar os princípios éticos, estéticos e políticos expressos nas DCNEIs (BRASIL, 2009b), as Diretrizes Municipais para Educação Infantil acrescentam três princípios: “[...] as crianças como centro do planejamento curricular; os profissionais como protagonistas reflexivos e as famílias envolvidas no processo educativo” (ITAJAÍ, 2015b, p. 11).

O documento reitera os eixos curriculares ‘interações’ e ‘brincadeiras’, postulados nas DCNEIs (BRASIL, 2009b), que, em articulação com as linguagens, formam o que o texto define como “tripé essencial para ação educativa na EI” (ITAJAÍ, 2015b, p. 22). Não é apresentada qualquer conceituação de ‘linguagem’ no documento, mas, em algumas passagens, expressa-se a ideia de linguagem como forma de comunicação/expressão e algumas linguagens são mencionadas: linguagem do movimento; linguagem oral e escrita; linguagem matemática; linguagem das artes; ciências sociais e da natureza; e linguagens dos recursos tecnológicos. O que o texto denomina de linguagens refere-se às áreas de conhecimento, seguindo uma tendência de proposta curricular pautada em uma perspectiva tradicional de currículo, como verificado na pesquisa de Rebelo (2020). Sobre essa tendência de organização curricular, ainda predominante na EI, Maria Carmem Barbosa afirma:

Ainda que as novas concepções de currículo se destaquem nas pesquisas e nos discursos acadêmicos, a orientação e a sistematização da ação educativa, na Educação Infantil, permanecem como uma listagem de objetivos e conteúdo, numa grade obrigatória, algumas vezes pautando-se pelas áreas do conhecimento, outras pelas características de faixas etárias. Parece que a complexidade contida no cotidiano “não cabe” nas formas até aqui utilizadas como modo “científico” de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais. Algumas propostas curriculares são tão específicas que o professor se torna apenas um aplicador ou reproduzidor daquilo que foi pensado, planejado e elaborado por outros profissionais. Na Educação Infantil temos algumas tendências recorrentes: áreas de desenvolvimento, áreas do conhecimento, calendário de eventos, rotinas padronizadas, contextos educativos e linguagens. (BRASIL, 2009d, p. 52-53).

A organização curricular proposta enfatiza a rotina como eixo condutor da ação educativa. No capítulo intitulado *O fazer pedagógico na Educação Infantil*, subtítulo 'As crianças na rotina: o eixo condutor da ação educativa', são elencados seis momentos da rotina diária: entrada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeira/área externa e vivências. O documento apresenta a rotina como uma estrutura básica para a organização da vida coletiva diária nos espaços coletivos de EI, nestes termos:

[...] os momentos da rotina: entrada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, parque/área externa e vivências são pensados em forma de espiral, trazendo para estes períodos a perspectiva de movimento, de criação, de observação e de infinitas possibilidades. Esta ideia torna a rotina um contexto de significados, em que as crianças, podem aprender a cada dia e a cada proposição dos professores. (ITAJAÍ, 2015b, p. 13).

Observa-se que o documento curricular, apesar de enunciar flexibilidade e movimento na organização do cotidiano, prescreve momentos da rotina de forma homogênea para todas as unidades educativas. Apresenta a proposta de estrutura e organização do plano semanal por meio de um formulário de planejamento, no qual se prevê o registro de competências, habilidades, conteúdos, possibilidades metodológicas e materiais para cada um dos 'momentos' da rotina diária, e ressalta: "[...] percebermos que, tempos, espaços e materiais devem ser planejados pensando na rotina" (ITAJAÍ, 2015b, p. 12).

Fica evidente, nas diretrizes curriculares, a preocupação com a superação de práticas espontaneístas, típicas de uma perspectiva assistencialista da EI, e com a defesa da intencionalidade pedagógica por meio do planejamento:

[...] o currículo para as crianças pequenas se define em ações específicas de uma rotina planejada de forma consciente. Isso significa dizer que, quando o educador alimenta uma criança, a troca, conversa com ela na hora da chegada, oferece brinquedos, prepara o banho, entre outras inúmeras ações, o profissional precisa ter consciência de todas as suas atitudes e como elas se refletem no desenvolvimento das crianças. O profissional, assim, deixa de ser apenas um "fazedor de coisas", o Centro de Educação Infantil deixa de ser apenas um lugar para as crianças ficarem e as crianças experimentam vivências ricas, estimulantes e prazerosas a todo o momento e não ficam esperando o tempo de comer, o tempo de ser trocada, o tempo de brincar com os brinquedos, o tempo de fazer "trabalhinhos". (ITAJAÍ, 2015b, p. 12).

Observamos a preocupação com a intencionalidade pedagógica presente no texto, contudo percebemos que o documento focaliza a rotina em torno da ação do adulto. Desse modo, há o deslocamento do mote do planejamento, passando da

centralidade nas crianças, suas especificidades e culturas infantis, para o enfoque nas ações do adulto. Essas questões nos evocam os desafios problematizados no artigo *‘Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil?’*, em que Cerisara (2002b) indica que o primeiro desafio da EI é se organizar como primeira etapa da Educação Básica, sem antecipar ou reproduzir as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental. A fim de enfrentar esse desafio, a autora chama a atenção para o fato de que

[...] o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdo ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. Portanto, as instituições de Educação Infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares. (CERISARA, 2002b, p. 6).

Não há precisão conceitual no emprego do termo *‘vivências’*, que em alguns trechos do texto aparece como sinônimo de experiência e, em outros, como proposição de um momento da rotina. Esta última acepção, a *‘vivência’* enquanto elemento da rotina separado dos momentos de alimentação, brincadeiras, parque, entre outros, revela uma compreensão fragmentada do cotidiano e da ação pedagógica, tal como a *“hora da atividade”*, bastante criticada por Ostetto (2000a). A autora afirma que não basta um *“planejamento bem planejado”*, é necessário que o educador participe das atividades, que *“entre no mundo delas”*, construindo uma identidade de grupo com as crianças (com as crianças, e não com os alunos). As vivências não podem ser reduzidas a momentos didáticos, pois também é necessário criar um vínculo afetivo entre a educadora e as crianças.

Ao afirmar, textualmente, a criança como centro do planejamento curricular, o documento dá indícios de que suas especificidades são levadas em conta, haja vista a afirmação da necessidade de *“[...] garantir que as crianças vivenciem experiências diversificadas, desafiadoras, sensíveis e criativas, valorizando a brincadeira, as interações e as linguagens como fonte de desenvolvimento, descobertas e sensações”* (ITAJAÍ, 2015b, p. 10). Contudo, a focalização na estrutura segmentada e formal do cotidiano contradiz essa afirmação e pode sinalizar uma perspectiva de condicionamento das crianças à rotina institucionalizada e às propostas pedagógicas centradas nos docentes, o que denota uma visão contrária ao princípio da

indissociabilidade entre educar e cuidar na EI, defendido na parte introdutória do documento.

Profissionais, crianças e famílias precisam entender e vivenciar as ações desse currículo. Ações essas que se caracterizam e se fortalecem na **rotina institucionalizada** e nas competências e habilidades que se desenvolvem a cada ação planejada e especificada nas Matrizes de Competências e Habilidades do Berçário e Maternal. (ITAJAÍ, 2015b, p. 39, grifo nosso).

A organização curricular das Diretrizes Municipais para Educação Infantil (ITAJAÍ, 2015b) pode ser compreendida como expressão de uma tendência nas propostas curriculares para EI que se caracteriza por um “[...] currículo tradicional e prescritivo da ação docente”, como sinaliza Rebelo (2020). A prescrição pode ser observada desde a forma como o texto é escrito, no sentido de definir condutas docentes, e se explicita nas proposições da seção ‘*Como planejar a partir da matriz de competências e habilidades*’, na qual se expõe:

As matrizes estão organizadas por turmas (Berçários, Maternais, Jardins e Pré) e estruturadas pelas rotinas que contemplam as competências, as habilidades, os conteúdos e as possibilidades metodológicas. A organização dos planejamentos deve prever que todos os elementos da matriz sejam contemplados, no sentido de que tenhamos planejamentos coesos e comprometidos com as aprendizagens na Educação Infantil. (ITAJAÍ, 2015b, p. 43).

Diante dessa organização prévia, encontramos uma perspectiva homogeneizadora que se contrapõe à ideia do protagonismo de crianças e professores no planejamento e na organização do cotidiano da EI. Contraditoriamente, o documento sinaliza:

[...] a rotina, deve ser pensada e planejada a partir das necessidades das crianças, como o centro do planejamento das ações e vivências da Educação Infantil e permeada pelas brincadeiras e interações, os dois eixos norteadores do currículo. (ITAJAÍ, 2015b, p, 13).

Em outros excertos encontramos menções à escuta e ao olhar sensível dos profissionais, no sentido de estabelecerem relação com as crianças, em especial com as crianças bem pequenas e os bebês. Na seção intitulada *O currículo na creche: a rotina em foco*, o texto questiona o leitor:

Como os educadores planejam suas ações com as crianças pequenas? Como organizam os espaços? O que levam em conta na hora de observar as crianças? Na hora de identificar as suas necessidades? Na hora de definir o que é importante na sala de berçário e maternal? O que são essas práticas que estruturam o seu cotidiano? (ITAJAÍ, 2015b, p. 37).

Esses questionamentos se constituem em uma espécie de 'gancho' para afirmar um currículo pautado nas relações sociais entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, nas relações que estabelecem com a natureza e a cultura, reforçando suas especificidades:

O trabalho com crianças pequenas dispõe de características bem específicas, como a valorização do toque, do olhar, das sensações, do carinho, do colo, do aconchego, nos cuidados com a higiene, na troca de fraldas, no banho, na alimentação, no acompanhamento direto do adulto nas conquistas diárias de cada criança. E isso é currículo na creche. (ITAJAÍ, 2015, p. 37).

Percebem-se dissonâncias entre a defesa prescrita de um currículo centrado na criança, conforme expresso nas DCNEIs (BRASIL, 2009), e um desenho curricular pautado em 'áreas do conhecimento como base do currículo tradicional', conforme discutido por Rebelo (2020) em sua pesquisa de doutorado. A autora afirma que o currículo baseado nas áreas de conhecimento se estrutura

[...] a partir da definição prévia de objetivos, habilidades e conteúdo para o trabalho pedagógico com as crianças, desde bebês. Ou seja, trata-se de formas de organização curricular definidas com base em parâmetros de ordenação, sequenciação e linearidade do conhecimento. Através dessa estrutura curricular, são descritos princípios metodológicos que permitem a professora avaliar se os objetivos ou habilidades foram, de fato, alcançados/as pelas crianças, desde bebês. Do coletivo de documentos curriculares que compõem a categoria, predominam formatos baseados nas áreas do conhecimento. (REBELO, 2020, p 182).

A respeito do descompasso entre as concepções prescritas de criança e infância e as formas de organização curricular, Rebelo (2020, p. 257) destaca:

[...] as bases teóricas que informam as concepções de infância, crianças e Educação Infantil incorporam os discursos legais, políticos e acadêmicos produzidos ao longo das últimas três décadas, ao passo que, predominantemente no âmbito dos documentos curriculares, essas concepções não são viabilizadas para a forma de organização curricular, nas quais ainda predominam as bases de um currículo tradicional, instrumental e prescritivo da ação docente em propostas organizadas por áreas do conhecimento.

Diante dessa ambiguidade verificada nas Diretrizes (ITAJAÍ, 2015b), o currículo, que, em vários momentos, é proposto como possibilidade de vivências e contextos significativos de aprendizagens, fica, em outros trechos, sobretudo na proposição de matrizes de competências e habilidades, reduzido à componente curricular. Desse modo, deixa de ser conteúdo possível, aberto, produzido em meio

às relações estabelecidas entre as crianças, os adultos, a cultura e a natureza, para restringir-se a comportamentos esperados, observáveis e passíveis de mensuração.

No texto das Diretrizes Municipais de EI de Itajaí, a dimensão estética é compreendida como dimensão imprescindível ao planejamento das vivências das crianças, na medida em que “[...] proporciona às crianças experiências sensíveis, criativas, lúdicas, assegurando a liberdade de expressão em suas várias manifestações culturais” (ITAJAÍ, 2015b, p. 23).

No capítulo intitulado *As brincadeiras, as interações e as linguagens: o tripé essencial para a ação educativa na Educação Infantil*, a dimensão estética é compreendida enquanto linguagem que propicia uma relação sensível com o mundo, vinculada à arte e às brincadeiras. O documento curricular de Itajaí destaca o brincar como direito das crianças e eixo do trabalho pedagógico nos espaços coletivos de EI. Elenca três elementos a serem considerados no planejamento docente voltado à promoção do brincar: aprendizagem, segurança e estética. No que se refere à arte, o documento adota o entendimento de arte enquanto linguagem e destaca: a música, a dança, as linguagens visuais e o teatro.

4.3.2 Região Geográfica Intermediária de Florianópolis/SC

A RGI de Florianópolis é representada pela cor laranja no mapa (Figura 1). Está localizada na costa leste do estado catarinense. A região é composta de 17 municípios, distribuídos em uma única RI, e tem como município-base a capital do estado.

Florianópolis, município-base da região, tem uma população estimada de 508.826 habitantes, segundo IBGE (2020).⁴⁹ Conforme o Censo Escolar de 2020, divulgado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a Rede Municipal de Ensino contabiliza a matrícula de 14.714 crianças, atendidas em 79 instituições. Destas, 63 localizam-se na região insular e 16 na região continental do município (FLORIANÓPOLIS, 2020).

Por meio de seu PME, instituído pela Lei Complementar n° 546, de 12 de janeiro de 2016, Florianópolis estabeleceu a seguinte meta:

⁴⁹ Este número de habitantes foi estimado a partir dos dados do último Censo Demográfico (2010), quando a população contabilizava 421.240 habitantes (IBGE, 2020).

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender o mínimo 75% (setenta e cinco por cento) das crianças de até 03 (três) anos, até o final da vigência deste documento, em consonância com o PNE. (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Conforme dados gerados pelo Relatório do MPSC (SANTA CATARINA, 2019c), a estimativa populacional do Município de Florianópolis para o ano de 2018 era de 10,7 mil crianças de 4 e 5 anos, dentre as quais 9.789 estavam matriculadas na pré-escola. Desse modo, o município apresentava um déficit de 911 crianças não matriculadas na pré-escola. Apesar de um ligeiro crescimento na década de 2010, Florianópolis chegou a 2020 com a taxa de matrículas em 97,9% e, portanto, até aquele momento, não havia cumprido ao que previa a meta 1 do PNE/2014⁵⁰ (BRASIL, 2014) e o artigo 208, inc. I, da CF/1988 (BRASIL, 1988), que estabelece a obrigatoriedade de Educação Básica gratuita às crianças e aos adolescentes entre 4 e 17 anos de idade.

Com relação às crianças de 0 a 3 anos de idade, a taxa líquida de matrículas em creches também oscilou negativamente entre 2015 e 2017 e atingiu o índice de 52,4% em 2018, como se pode observar no Gráfico 4:



Fonte: Relatório de Monitoramento de Planos Municipais de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019c).

Diante desses números, o *Relatório de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação* do MPSC aponta que “Florianópolis deve criar, no mínimo, 4.589 vagas em creches, até 2024, para alcançar sua própria meta” (SANTA CATARINA, 2019c). Contudo, em 2020, a Rede reduziu o percentual de matrículas de crianças de 0 a 3 anos para 48%, conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2021).

⁵⁰ A Meta 1 do PNE é composta por duas taxas de atendimento; a primeira determina a universalização da pré-escola, ou seja, matricular, até 2016, 100% das crianças de 4 e 5 anos.

A história da EI em instituições públicas na RMEF tem início em 1976, por meio do projeto 'Núcleos de Educação Infantil', elaborado pela então Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. (OSTETTO, 2000b). Essa iniciativa, segundo Edna Aparecida Soares dos Santos (2014), deu-se por meio de um projeto-piloto, em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Companhia de Melhoramentos da Capital (Comcap), que financiavam o programa de atendimento, inicialmente em três Núcleos de Educação Infantil (NEI)⁵¹ com capacidade de atender a 240 crianças em período parcial.

Entre 1976 e 1984, houve uma expansão significativa no atendimento, que chegou a 22 instituições de EI. A partir de 1985, "[...] a Secretaria de Educação foi desvinculada da Secretaria de Assistência e Saúde, criando-se a Divisão de Educação Infantil" (SANTOS, E., 2014, p. 48).

Na década de 1990, a RMEF protagonizou um movimento intenso de discussão em torno de sua proposta curricular e PPPs, denominado 'Movimento de Reorientação Curricular da Educação' (MRC). A Proposta Curricular publicada pela Secretaria Municipal de Educação em 1994 é a

[...] síntese das produções realizadas durante este amplo período pelos grupos de formação sobre a organização do tempo e do espaço oferecidos às crianças nas Unidades Educacionais sobre o papel da brincadeira nesta etapa de vida e a rotina das instituições, que passou a receber novo olhar. (SANTOS, E., 2014, p. 50).

Em decorrência da definição das DCNEIs em 1999, a Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis promove, no ano de 2000, a discussão 'Das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil', com a professora Eloisa Candal Rocha, da UFSC. A discussão objetivava definir diretrizes de ação pedagógica para as unidades de educativas da RMEF e resultou na elaboração dos Princípios Pedagógicos para Educação Infantil Municipal (ROCHA, 2000).

A proposta curricular da Rede Municipal de Educação Infantil em Florianópolis é composta por um conjunto de documentos (Figura 5) publicados em um intervalo de 10 anos, após a aprovação das DCNEIs (BRASIL, 2009b). No entanto, observa-se que tais documentos constituem uma política curricular resultante de um processo de

⁵¹ O NEI Coloninha, hoje denominado Creche Professora Maria Barreiros; o NEI Rio Vermelho, atualmente NEI São João Batista; e o antigo NEI Alto Ribeirão, mais tarde incorporado pela Creche Caetana Marcelina Dias (SANTOS, E., 2014).

discussão e sistematização por parte dos profissionais da EI, em consonância com as demandas e exigências legais desta etapa da Educação Básica em seu percurso histórico no Brasil.

A primeira publicação consiste nas *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010); na sequência, publicam-se as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012); e em 2015, o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015). Em 2019, elaborou-se o documento *Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 2019). Este documento será apresentado aqui, mas não irá compor o corpus documental pois não atende ao critério (iii) ‘propostas curriculares elaboradas antes da aprovação da BNCC (BRASIL, 2017a)’.

Figura 6 – Identidade visual dos documentos curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis publicados entre 2010 e 2019



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2020).

As publicações de Florianópolis (2010, 2012), elaboradas durante a gestão de Dário Berger (2005- 2013), filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), tinham a intenção de adequar os documentos da Rede às DCNEIs, recém-aprovadas à época. As *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, editadas em 2010, com 205 páginas, têm a seguinte estrutura: apresentação, introdução e o texto escrito pela professora da UFSC e coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos da Educação na Pequena Infância (Nupein), Eloísa Acires Candal Rocha (2010) sobre a função social da EI, os Núcleos de Ação Pedagógica (NAP) e seus desdobramentos para a docência nessa etapa da Educação Básica. Na sequência, dividem-se em duas partes, a primeira contém seis textos produzidos por pesquisadores que atuavam nos processos de formação contínua da Rede, e a segunda parte apresenta dez textos

que contemplam relatos de experiências vivenciadas nos espaços coletivos de Educação de 0 a 6 anos daquela rede municipal.

Ao mesmo tempo em que as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil* eram publicadas, em 2010, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por meio da Gerência de Formação Permanente (Gepe), promoveu um curso sobre as 'Orientações para a Prática Educativa na Educação Infantil'.

A respeito dessa formação, encontram-se importantes considerações na dissertação de mestrado *A formação continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis* (SANTOS, L., 2014), defendida no âmbito do PPGE/UFSC em 2014. Na dissertação, Edna Aparecida Soares dos Santos (2014) aponta⁵² que a formação, no ano de 2010, priorizou os NAPs. Foram discutidos os seguintes eixos temáticos: orientações gerais e estratégias da ação educativa; linguagem I e II; relações com a natureza; relações sociais e culturais e brincadeira (SANTOS, E., 2014). A autora destaca os objetivos e a abrangência do processo de discussão empreendido pela RMEF, que,

[...] num primeiro momento, propôs-se uma sensibilização para o conhecimento das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil, com o envolvimento de aproximadamente 1.800 profissionais das diversas funções, em 18 grupos com encontros de quatro horas. Num segundo momento, os grupos foram organizados de acordo com as funções ocupadas pelos profissionais, contemplando 240 professores, 240 auxiliares de sala, 120 auxiliares de ensino, 50 supervisores e 78 diretores. A carga horária de 36 horas foi destinada ao grupo de supervisores, pela especificidade de seu trabalho nas unidades enquanto articuladores dos processos pedagógicos; aos demais profissionais, foram destinadas 20 horas de formação. (SANTOS, E., 2014. p. 80).

Segundo Edna Aparecida Soares dos Santos (2014), essa formação contou com a presença de consultores externos, que participaram da escrita do documento das Diretrizes (FLORIANÓPOLIS, 2010). Tal fato favoreceu a aproximação entre o escrito, os encontros de formação e os encaminhamentos junto aos profissionais que atuavam na EI. Além dessa modalidade de formação, foram realizados encontros por regiões, reunindo profissionais de diferentes unidades educativas, com o propósito de estudar a temática 'desenvolvimento infantil', no sentido de discutir e aprofundar os pressupostos teórico-metodológicos das Diretrizes.

⁵² Com base nos Relatórios das formações realizadas em 2010, elaborados pela Gepe, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, atualmente denominada de Gerência de Formação Continuada.

O segundo documento, publicado dois anos após *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil*, intitula-se *Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* e tem por finalidade

[...] o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, de forma a articular as ações de educação e cuidado. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7).

O documento, com 264 páginas, organizava-se em quatro partes: a parte I retoma as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010). A parte II é dedicada à brincadeira. O texto apresenta a brincadeira como elemento estruturador e estruturante do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos. O brincar é compreendido em sua dimensão social, histórica e cultural que envolve corpo, emoção, imaginação, expressão, apropriação e interpretação do mundo que se constituem nas relações sociais.

A parte III aborda os seguintes NAPs: Relações Sociais e Culturais; Linguagens (oral e escrita, visuais, corporais e sonoras) e Relações com a Natureza (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos). Todos os NAPs têm como eixo estruturador e estruturante as interações sociais e a brincadeira (FLORIANÓPOLIS, 2012, 2019). Os NAPs são apresentados em um material repleto de imagens e orientações teórico-metodológicas. A perspectiva teórica Histórico cultural é explicitada no documento nas referências ao contexto social, histórico e cultural das comunidades nas quais estão inseridos os NEIMs. Destaca-se a dimensão estética do documento que contempla desde as fotos das crianças de diversas instituições e diversidade e representatividade dos modos de viver a infância quanto a própria organização estética ao explorar diferentes gêneros textuais tais como poemas, músicas, imagens e intertextos, especialmente no documento das orientações. A parte IV foi elaborada com objetivo de subsidiar as estratégias pedagógicas e trata do planejamento, da avaliação, da documentação pedagógica e de suas ferramentas, qual sejam: observação e registro de modo articulado, além da discussão sobre a ação de docentes e supervisores educacionais no desenvolvimento dessas estratégias.

Edna Aparecida Soares dos Santos (2014, p. 86) enfatiza a relação entre o processo de formação continuada, realizado em diferentes modalidades, os PPPs das

Unidades de Educação Infantil e a elaboração do conjunto de documentos que constituem a Política Curricular da Rede Municipal de EI da capital catarinense:

Decorrentes dos processos de formação, dos amplos debates, em continuidade às discussões das diretrizes que evidenciaram a necessidade de estabelecer orientações para o cumprimento das funções socioeducativas da educação infantil, as orientações curriculares têm por objetivo apresentar indicativos para a ação docente junto às crianças, bem como aos PPPs das unidades educativas.

Em 2015, durante a gestão de César Souza Júnior (2013-2017), do Partido Social Democrático (PSD), foi publicado o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, com 173 páginas. O documento, que se apresenta como o terceiro volume da obra, demonstra que, apesar da mudança partidária na gestão do município, o movimento de construção curricular para a EI da Rede teve continuidade, caracterizando-se como uma política de Estado. Este terceiro volume foi elaborado e debatido coletivamente, entre os anos de 2013 e 2014, com representantes das unidades educativas e posteriormente sistematizado com colaboração dos(as) supervisores(as) pedagógicos(as) dos NEIs e das assessoras pedagógicas que compunham o quadro da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (REBELO, 2020).

Na apresentação do *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2015, p. 5), o professor Luiz Rodolfo Pinto da Luz, então secretário municipal de Educação, expressa os objetivos da publicação, que

[...] sintetiza, pois, a experiência de seus educadores e de seus consultores externos que vivenciam o fazer diário nas Creches e Núcleos de Educação Infantil, orientando o trabalho com as crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Desse modo, consiste em uma sistematização das orientações publicadas anteriormente e apresenta os NAPs e as possíveis ações pedagógicas pensadas para todo o grupo, para os bebês, para as crianças bem pequenas e para as crianças pequenas.

No ano de 2019, a Rede publicou o documento *Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 2019), visando atender à exigência de adequar as propostas curriculares de municípios e estados à BNCC, conforme

prevê o artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b).

O documento resulta de processo de discussão e implementação da BNCC na Educação Infantil da RMEF e vincula-se à estratégia 5.1.1.19 do PME de Florianópolis, Lei Complementar nº 546/2016, que visa “promover a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2019). O documento é expressão de um movimento de recontextualização curricular, na perspectiva dos estudos de Basil Bersntein, que, no texto, é tido

[...] como um conjunto de códigos definidos por uma política macro, que são colocados em debate. Esse processo de Recontextualização materializa-se na ação de identificar as possibilidades de aproximação ou de distanciamento, da implementação de macro políticas educacionais, destinadas aos entes da federação (Estados e Municípios) que a executam na esfera do micro. (FLORIANÓPOLIS, 2019, p. 14).

Em um movimento de análise e discussão sobre o que propõe a BNCC, a RMEF, pautada na afirmação dos princípios e das concepções de criança, infância, currículo e Educação Infantil presentes nas DCNEIs (BRASIL, 2009b), estabelece aproximações entre os documentos de âmbito nacional e as propostas curriculares elaboradas e consubstanciadas na esfera da micropolítica. Dessa forma, o documento (FLORIANÓPOLIS, 2019) reitera todo o movimento curricular que a RMEF vem construindo desde o início da década de 2000.

O texto *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 2019) realiza um mapeamento das concepções referentes à Educação Infantil e o educar-cuidar; à concepção de criança; à experiência; às relações com as famílias; às brincadeiras e interações; à intencionalidade educativo-pedagógica; à observação e ao registro na EI. O documento apresenta um quadro comparativo entre os campos de experiência da BNCC e os NAPs. Identifica aproximações, distanciamentos e similitudes entre os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiências ‘Corpo, gestos e movimento’ da BNCC e os indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas do NAP ‘Linguagens Corporais e Sonoras no Currículo da Educação Infantil da RMEF’.

A leitura analítica do conjunto de documentos curriculares para EI da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012, 2015, 2019) nos permitiu apreender a dimensão estética expressa nos textos, que é apresentada como dimensão do humano e

conhecimento que se constrói nas relações sociais e culturais, por meio da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da ludicidade, contemplando saberes sensíveis e intelectivos. O texto que trata NAP 'Linguagem Visuais' destaca o "[...] caráter sociocultural da produção artístico-cultural das crianças, entendido como elemento integrante das culturas infantis e patrimônio cultural da humanidade" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 3).

A relação estética da criança como mundo é percebida como atividade humana aprendida, constituída e constituinte dos sujeitos. Assim, "[...] pintar, desenhar, colar, esculpir, modelar, construir não dependem de dom genialidade ou talento, mas são atividades aprendidas e exigem conhecimentos da ordem do sensível e inteligível" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 2).

Ao contemplar as relações das crianças com a natureza e a cultura, a RMEF postula uma concepção mais abrangente de estética, para além das linguagens da arte:

Estas experiências nas linguagens plásticas devem ser associadas a outras tantas com a cultura e a natureza de modo mais amplo pois estas igualmente lhes oferecem um leque ampliado de conteúdos para suas expressões. Ou seja, é preciso que as crianças tenham garantidas na sua trajetória, na EI, experiências sensíveis, encontros com a beleza dentro e fora da esfera das artes [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 3).

Esse entendimento reverbera na exigência de mediação pedagógica comprometida, ética e sensível por parte dos adultos, promovida durante os encontros com a arte, a natureza, o mundo social e cultural, nas relações sociais entre crianças e adultos nos espaços coletivos de EI. Mediação esta entendida como responsabilidade coletiva do Centro de Educação Infantil Municipal (Ceim) para com a promoção de uma educação integral às crianças, nestes termos:

Articular, com os diversos profissionais da unidade (professoras, diretora, auxiliares de sala, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, supervisora), o planejamento coletivo, a fim de fomentar e garantir o atendimento das crianças em suas diversas dimensões (nutricional, afetiva, lúdica, cognitiva, social, estética, corporal). (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 42-43).

A estética está vinculada a tantas outras dimensões da constituição dos sujeitos e é destacada em diferentes segmentos do texto curricular da RMEF, relacionados à discussão sobre o cuidado, à diversidade cultural, ao brincar, às propostas de educação inclusiva, aos espaços e materiais, às linguagens, às produções e manifestações das crianças etc.

4.3.3 Região Intermediária de Criciúma/SC

A RGI de Criciúma, localizada ao sul do estado de Santa Catarina, representada pela cor azul no mapa (Figura 1), compreende 44 municípios, distribuídos em 3 RIs: Tubarão, Araranguá e Criciúma, que correspondem a 3 associações de municípios: Amurel, Amesc e Amrec, respectivamente. Tivemos acesso a 3 documentos desta RGI: Araranguá (2014), Criciúma (2016) e Içara (2019).

Para os fins desta pesquisa, optamos pela análise do documento da Rede Municipal de Ensino de Criciúma. A exclusão do documento de Içara deve-se à sua data de elaboração e publicação, posterior à BNCC. E a proposta curricular do município de Araranguá não será considerada por se tratar de documento que corresponde às diferentes etapas da Educação Básica e , portanto não atender ao critério (II), apresentado na página 115, deste relatório de pesquisa..

Criciúma é o município-base da RGI de mesmo nome e fica localizado a 201 km da capital do estado, Florianópolis. Tem aproximadamente⁵³ 217.311 habitantes e área territorial de 234,865 km². A Rede Municipal de Ensino registrou 10.803 matrículas (RESULTADOS, 2020) na EI e conta com 68 instituições de Educação Básica, dentre as quais 20 Ceims, 41 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeif) e 7 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef), que atendem somente ao Ensino Fundamental.

Em atendimento às determinações da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que estabeleceu o PNE, os municípios de Santa Catarina passaram a elaborar seus respectivos PMEs. O PME de Criciúma foi aprovado pela Lei nº 6.514, de 1º de dezembro de 2014, e definiu a seguinte meta para a EI:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender no mínimo 70% (setenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos, até o final da vigência deste documento, em consonância com o PNE. (CRICIÚMA, 2015).

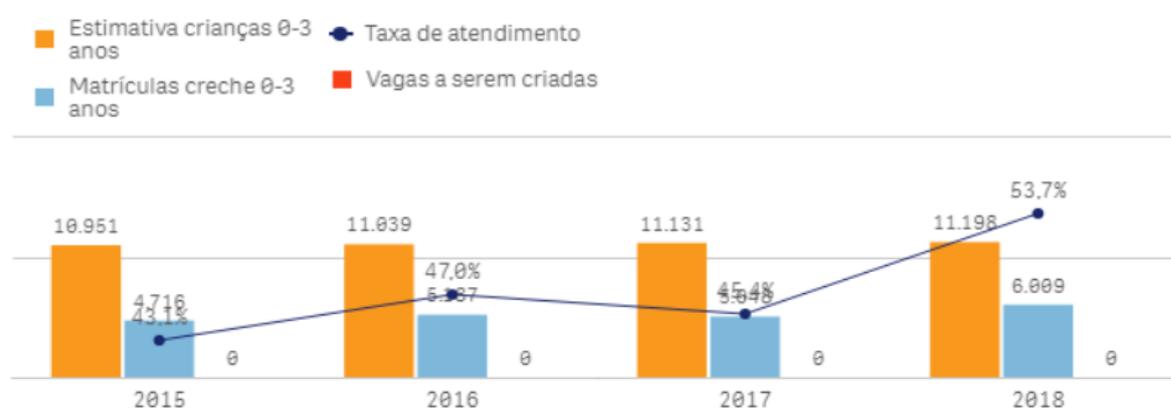
Conforme o *Relatório de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação de Santa Catarina* (SANTA CATARINA, 2019d), o município de Criciúma se

⁵³ Este número de habitantes foi estimado a partir dos dados do último Censo Demográfico (2010), quando a população contabilizava 192.308 pessoas (IBGE, 2020).

comprometeu a atender 70% da população de 0 a 3 anos até o final da vigência do seu plano municipal educação, em 2025. A estimativa populacional, no ano de 2018, era de 9.799 crianças de 0 a 3 anos residentes no município, das quais um contingente de 6.364 estavam matriculadas em creche. Desse modo, Criciúma apresentava, em 2018, uma taxa líquida de atendimento a crianças em creche estimada em 64,9%. (SANTA CATARINA, 2019d). No Gráfico 5, apresenta-se a taxa de atendimento em creche no município de Criciúma, no qual pode-se observar um aumento no número de crianças matriculadas na EI entre os anos de 2015 e 2018.

Gráfico 5 – Taxa de atendimento em creche no município de Criciúma/SC

Histórico de esforço



Fonte: Relatório de Monitoramento de Planos Municipais de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019d).

Com relação à pré-escola, no ano de 2018, a estimativa populacional do município de Criciúma era de 4.920 crianças de 4 e 5 anos, das quais 4.847 estavam matriculadas na pré-escola. Desse modo, o município apresentava taxa líquida de matrículas de 98% neste segmento. Considerada a meta 1 do PNE/2014, que determina a universalização da pré-escola, ou seja, a matrícula, até 2016, de 100% das crianças de 4 e 5 anos, o município apresentava, em 2018, um déficit de 73 vagas (SANTA CATARINA, 2019d).

No ano de 2020, as taxas líquidas de matrículas em creches e pré-escolas atingiram 57,4% e 91,6%, respectivamente, demonstrando um decréscimo no atendimento educacional para a população de 0 a 6 anos.

Diante desse panorama, é importante salientar o que o *Relatório de Monitoramento* destaca:

O aumento das vagas na Educação Infantil exige recursos eminentemente municipais, que são reconhecidamente escassos. É importante resgatar, por isso, a necessidade de investimentos na área pelos governos estaduais e federal, que devem complementar, à medida do possível, os esforços financeiros realizados pelos municípios. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 16).

Essa afirmação precisa ser considerada no contexto político e econômico de cortes e contingenciamentos de recursos na área educacional, sobretudo após a promulgação da EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que limitou por vinte anos os gastos públicos. A EC nº 95/ 2016 estabeleceu o Novo Regime Fiscal (NRF) no âmbito do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual vigorará por vinte exercícios financeiros, colocando em risco o alcance das metas do PNE/2014. As implicações da EC nº 95/2016 comprometem a educação, tanto em termos de expansão de vagas quanto de qualidade educacional, na medida em que implica uma perda de aproximadamente R\$ 90 bilhões em recursos para a área da Educação, dentre os quais R\$ 32,6 bilhões somente em 2019 (PELLANDA, 2020).

As *Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil: a criança como protagonista da aprendizagem* (DCMEI) (CRICIÚMA, 2016), estão organizadas em documento de volume único, com 240 páginas, específico para Educação Infantil. Na apresentação do documento, feita pela então secretária municipal de Educação, define-se como um currículo voltado para os professores, gestores e demais educadores. Apresenta-se como um texto em aberto, para ser estudado, debatido, questionado e ampliado pelos profissionais da EI da Rede.

A identidade visual do documento (Figura 7) apresenta, na margem superior, o título 'Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil'. Com fotografias de crianças em diferentes situações nos Ceis, molduras circulares formam um novo círculo, em cujo centro lê-se o subtítulo: 'a criança como protagonista da aprendizagem':

Figura 7 – Identidade visual do documento curricular da EI de Criciúma/SC



Fonte: Site da Secretaria Municipal Educação de Criciúma (CRICIÚMA, 2020).

O documento é apresentado como resultado de processo coletivo de elaboração. No ano letivo de 2015, foram organizados sete Grupos de Trabalho (GT), com a participação de professores e coordenadores pedagógicos.⁵⁴ Em encontros bimestrais de formação, os GTs discutiram e organizaram o documento. O processo de formação e elaboração da proposta curricular da EI de Criciúma contou com assessoria externa da professora Claudia Maria da Cruz.⁵⁵ A assessoria foi realizada em encontros mensais com os gestores, coordenadores e orientadores que atuavam na EI, abrangendo toda a região da Amrec (CRICIÚMA, 2016)

As DCMEIs são apresentadas em 29 textos, cada qual correspondente a um capítulo. Um dos primeiros capítulos, *Diferentes infâncias: crianças na Criciúma do século XX*, apresenta uma breve história do atendimento à infância no município, em texto histórico fundamentado e entremeado de fotografias, escrito por uma

⁵⁴ Profissionais que atuaram no ano de 2015 nos Ceims e em escolas que atendem à EI da Rede Municipal de Ensino de Criciúma.

⁵⁵ Pedagoga especialista na implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) e vinculada à Fundação Maria Cecília Solto Vidigal. Foi consultora do MEC para os assuntos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) no estado entre anos de 2013 e 2014, bem como para a construção das Diretrizes de Educação Infantil das Associações (Ammosc, Amarp e Amrec), conforme dados coletados na plataforma CNPq. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9149174801860055>. Acesso em: 20 mar. 2020.

coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. O documento não apresenta dados da Rede, nem o perfil dos trabalhadores em educação ou das comunidades atendidas.

Com relação à fundamentação teórica da proposta curricular, percebe-se uma intenção de coerência teórica no documento e coesão em torno das concepções de criança, infância e Educação Infantil, em conformidade com as DCNEIs (BRASIL, 2009b), como se observa no excerto abaixo:

Sendo a infância uma construção social e histórica, as crianças são, portanto, sujeitos históricos e de direitos. O brincar, inventar, imaginar e fantasiar são experiências que devem ser vividas intensamente, assim, participando de vivências, constroem sentidos e culturas. (CRICIÚMA, 2016, p. 145).

A perspectiva teórica orientadora da DCMEI é declarada histórico-cultural, com ênfase nos estudos de Vigotski. Contudo, o aporte teórico e metodológico do autor é referenciado em todos os capítulos do documento com base, exclusivamente, na obra *A formação Social da Mente* (VIGOTSKI, 1991) que conforme PRESTES (2013) sofreu deturpações e sérios problemas de tradução que deturpam a teoria de Vigotski. No sexto capítulo, intitulado *Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural*. Nesse capítulo, as autoras esclarecem que, durante a elaboração das diretrizes, após “[...] inúmeras visitas de assessoria, conversas e reflexões com os/as profissionais, os/as gestores e equipe de coordenação pedagógica, conclui-se que a *práxis* não preconiza o que regem os documentos” orientadores (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a Proposta Curricular do Município) (CRICIÚMA, 2015, p. 57).

As autoras apresentam os conceitos centrais da perspectiva Histórico-Cultural: mediação; interação; processo de internalização; linguagem; brincadeira; relação desenvolvimento/aprendizagem; conceito cotidiano e conceito científico e zona de desenvolvimento proximal (CRICIÚMA, 2016). Porém, na leitura analítica, verificamos algumas incongruências conceituais, como, por exemplo, na explanação feita a respeito das expressões ‘vivência’ e ‘experiência’, que são tomadas como sinônimos em diferentes contextos no documento curricular, a ausência de referências ao contexto histórico-cultural da rede.

A redação do texto é voltada aos professores. A cada seção ou tópico, apresentam-se questões a respeito do conteúdo abordado. Desse modo, na seção intitulada *Educação Infantil na perspectiva Histórico-cultural*, encontram-se alguns

questionamentos sobre o cotidiano da prática pedagógica: “Como a criança aprende?” (CRICIÚMA, 2016, p. 57); assim como na seção referente à criança e sua relação com a natureza: “As crianças têm oportunidade de brincar nos parques, nos jardins e hortas? Procura-se incluir as famílias na programação relativas à natureza?” (CRICIÚMA, 2016, p. 169).

A opção curricular das DCMEIs (CRICIÚMA, 2016) segue a ideia dos Campos de Experiências. Faz referência à primeira versão da BNCC (consultada em novembro de 2015) e propõe a organização da *práxis* pedagógica na EI por meio de quatro campos de experiências, de modo

[...] a não fragmentar o conhecimento da criança nas suas possibilidades de vivências, na compreensão do mundo feita pela totalidade de sentidos, no conhecimento construído na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (CRICIÚMA, 2016, p. 22).

O documento define quatro campos de experiência, denominados: “Criança e a brincadeira”; “A criança e sua relação com a natureza; A criança e a sua relação com mundo social”; e “A criança e as suas linguagens”. A cada capítulo referente aos campos de experiência é apresentada um texto argumentativo sobre a compreensão da proposta pedagógica para o campo em questão.⁵⁶ São textos fundamentados nos documentos orientadores para EI, como, por exemplo, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2010b); *Indicadores de Qualidade para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2009c) e, especialmente, *Critérios de atendimento em creche que respeita os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009d).

A dimensão estética está presente nas DCMEIs (CRICIÚMA, 2016), principalmente no capítulo 15, intitulado *A criança e suas linguagens. As linguagens da arte na Educação Infantil: experiências significativas*. Nesse texto, são encontradas 23 referências diretas à expressão ‘estética’, e 8 a ‘estético’. Desde 2006, a Rede Municipal de Ensino de Criciúma implementa o ensino de arte como componente curricular, em todas as etapas da Educação Básica, e os professores responsáveis

⁵⁶ Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEIs em relação aos saberes e aos conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017a).

por ministrar esta disciplina têm graduação ou pós-graduação na área específica (CRICIÚMA, 2016).

No contexto curricular para a EI, as linguagens das artes são compreendidas como direito das crianças de desenvolver um conhecimento sensível, sua percepção estética, formas de expressão e relações com o mundo social, cultural e natural, de modo que possam compreender o universo que as cerca, interpretá-lo e transformá-lo. E, assim, aproxima-se do que propõem as DCNEIs, quando afirmam que as crianças pequenas e bem pequenas devem ter garantidas experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010a, p. 25).

[...]

Assim, considerando-se que a alfabetização deve levar a criança à leitura de seu mundo e que a arte faz parte desse mundo, torna-se imprescindível alfabetizá-la também esteticamente, para que possa ter participação e domínio completo do universo em que vive. (CRICIÚMA, 2016, p. 147).

Durante a leitura do documento, deparamo-nos com várias referências à experiência estética, relacionadas ao brincar, ao lúdico, à imaginação, ao jogo, às diversas linguagens artísticas e também à defesa dos espaços coletivos de EI como *locus* privilegiados de promoção da educação estética.

Os CEIMs e Escolas são espaços privilegiados onde as crianças têm a possibilidade de desenvolver a imaginação, apropriarem-se e produzirem cultura. As linguagens da Arte, na Educação Infantil, são lúdicas e prazerosas frente às descobertas que a criança possa realizar. Deve haver a experiência estética, a manipulação de instrumentos e o brincar, o lúdico e o jogo nas diversas linguagens artísticas, fundamentais na infância. (CRICIÚMA, 2016, p. 144).

O documento estabelece uma relação estreita entre as linguagens da arte (música, dança, teatro e artes plásticas) e a construção do conhecimento sensível por parte das crianças, por meio da imaginação, da criação, da percepção, da intuição e da emoção. Ressalta a importância da apropriação conceitual desses elementos por parte dos docentes que atuam na EI. O texto dialoga com o leitor, de modo a interrogá-lo e promover reflexões sobre a educação estética, a arte e a experiência a estética das crianças:

Estimular a produção artística das crianças vai além do nosso olhar adulto, o qual deve ser de sensibilidade e de valorização da criação sem jamais

submetê-las ao próprio senso de beleza estética. O objetivo é a liberdade de criação e expressão e não a busca do “belo”, do que é aceito por uma sociedade adulta e consumista ou do que é determinado por conceitos de beleza pré-estabelecidos. (CRICIÚMA, 2016, p. 148).

As DCMEIs (CRICIÚMA, 2016), no que diz respeito à produção artística das crianças e aos fins da educação estética na educação da infância, apoia-se em propostas que trazem diferentes conceitos para o ensino da Arte, entre as quais a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa; a Estética do Cotidiano, de Edmund Feldman, Rudolf Steiner e Goeth; e a Compreensão da Cultura Visual, de Fernando Hernandez. Verificam-se aqui algumas divergências teóricas em relação ao referencial teórico histórico-cultural assumido textualmente no documento das DCMEIs.

Com relação à estética do documento, todos os capítulos que compõem a proposta curricular da EI de Criciúma (2016) são acompanhados de intertextos, tais como fotografias de crianças e professoras de diferentes Ceis da Rede. Estão presentes, igualmente, letras de músicas, poesias, esquemas gráficos, tirinhas de quadrinhos e citações de autores que embasam as ideias do texto, além dos indicadores e critérios propostos no documento *Critérios para atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*⁵⁷ (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Nas últimas páginas, o documento reafirma a sua finalidade de explicitar as concepções teóricas e práticas dos professores e contribuir para a formação do pensar e fazer pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Criciúma. Ressalta a importância da formação continuada dos(as) profissionais da infância e enfatiza a necessidade de dar “[...] visibilidade para a criança como protagonista, que vivencia experiências de aprendizagem, com a mediação dos/as coadjuvantes (os/as profissionais da Educação Infantil)” (CRICIÚMA, 2016, p. 238).

As DCMEIs, elaboradas no contexto de discussões da BNCC (BRASIL, 2017a), adotam uma perspectiva teórica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vigotski seu principal expoente. Os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal, funções psicológicas superiores, entre outros, são apresentados no documento e articulam as discussões empreendidas, sobretudo sobre o brincar, as linguagens, as relações sociais e a cultura como mediadores das

⁵⁷ Documento já apresentado no segundo capítulo deste relatório de pesquisa.

aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. O documento apresenta a dimensão estética vinculada à ideia de educação integral das crianças e dá destaque às vivências estéticas por meio das linguagens da arte, em especial das artes plásticas, da música, da dança e do teatro. A dimensão estética aparece na organização dos espaços e materiais, bem como no brincar, em especial no faz de conta.

Ao final desta apresentação das orientações, propostas e diretrizes curriculares em seus contextos de produção, faz-se necessário estabelecer algumas relações entre a política educacional dos municípios e suas respectivas elaborações curriculares. Temos, portanto, duas situações exemplificadas nos documentos curriculares analisados nesta investigação. De um lado, propostas curriculares para a EI articuladas com a construção identitária dos profissionais e da Rede Municipal de Ensino e elaboradas num contexto de construção mais próximo ao das 'políticas de Estado', que se caracterizam pela continuidade, em oposição aos projetos e políticas de governo, temporários e descontextualizados.

Nesses casos, o documento, ou conjunto de documentos, expressa os movimentos da Rede em perspectiva histórica, marcados por disputas, resistências, consensos, mobilização e articulação política. Consideramos que esses processos não podem ser dissociados das lutas por planos de carreira, condições de trabalho, remuneração digna e valorização profissional, política de formação continuada, representação e organização política, Conselhos Municipal e Estadual de Educação, elaboração de Planos Municipais de Educação e a articulação entre as Redes de Educação Básica e as universidades, por meio de política de estágios, formação inicial e pós-graduação. É o que se pode observar na RMEF, que tem realizado a manutenção de quadros estáveis de profissionais de carreira à frente da PME, nas Secretarias de Educação e nas respectivas escolas, por meio da realização de concursos públicos e plano de carreira. A RMEF mantém proximidade geográfica, política e social com duas universidades públicas, com as quais estabelece vínculos há décadas, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Essa relação fica explícita na análise dos currículos *lattes* dos assessores e consultores externos, que contribuem com os documentos curriculares de Florianópolis e Gaspar, vinculados à UFSC e à Udesc.

De outro lado, temos Itajaí e Criciúma, municípios que em suas diretrizes e propostas não apresentam, textualmente, relação da proposta curricular com os

movimentos curriculares anteriores, nem com os processos de formação continuada dos profissionais que atuam nas suas redes de ensino. Atentemo-nos para o fato de que, após a aprovação do PNE 2014, os municípios foram impelidos a elaborar seus PMEs e, em decorrência destes, suas diretrizes ou propostas curriculares, o que pode explicar o volume de documentos curriculares formulados entre 2014 e 2017 em Santa Catarina.

Ressaltamos que todos os municípios analisados relatam em seus documentos que a produção de suas diretrizes/propostas curriculares se deu de forma coletiva, com a participação de professores e equipes técnico-pedagógicas, com maior ou menor representatividade. O que é muito significativo se considerarmos que o processo de elaboração e implementação de propostas pedagógicas e curriculares exige mais que a sua objetivação material (expressa em textos e documentos), sobretudo tempo de discussão, reflexão, espaços de trabalho coletivo, concordâncias e discordâncias, possibilidade de diálogo, indagação, pesquisa, experimentação e resistência ao que implica direção político-pedagógica, planejamento e investimento.

Nessa direção, Gatti (2008) afirma que a formação inicial e continuada tem impacto direto na melhoria da qualidade do sistema educacional e passa, necessariamente, pela qualidade do trabalho docente. Diante dessa afirmação, é preciso frisar a necessidade de os projetos educacionais encamparem uma política de valorização do magistério que articule os processos de formação à melhoria nas condições de trabalho, ao piso salarial digno e aos planos de cargos e carreira.

5 DIMENSÃO ESTÉTICA: PRINCÍPIO FORMATIVO NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de apreender as presenças e significados da dimensão estética nos currículos para EI, realizamos a análise dos documentos. Nesse movimento de análise foram destacadas as particularidades e as singularidades nos modos de compreender, propor e concretizar as vivências estéticas. Dessa forma, procuramos escrutinar presenças ou ausências da dimensão estética enquanto princípio curricular e os significados a ela atribuídos nos documentos curriculares produzidos pelas Redes Municipais de Ensino. Buscamos a palavra ‘modo’, que, em definição dicionarizada, significa: “forma ou maneira particular de algo” (MICHAELIS, 2021), para expressar formas próprias de compreensão, vivência e materialidades da dimensão estética nos currículos que compuseram a empiria desta investigação. Neste capítulo, apresentamos: i) os modos de entender a dimensão estética; ii) os modos de vivência da dimensão estética; e iii) os modos de materialidades da dimensão estética presentes nos currículos municipais investigados.

5.1 MODOS DE ENTENDER A ESTÉTICA

Nesta categoria de análise, encontram-se as concepções e os entendimentos sobre a dimensão estética que nos possibilitam problematizar as relações das concepções de criança, Educação Infantil e estética com a perspectiva de desenvolvimento integral das crianças, expressas nos documentos curriculares das Redes Municipais de Ensino de Gaspar, Itajaí, Florianópolis e Criciúma. A partir dos enunciados em torno de concepções, definições e perspectivas teóricas que orientam a ideia de estética nos currículos dos documentos analisados, foram reunidos indicativos de predominância presentes no corpus documental e organizadas duas categorias específicas: a) estética enquanto direito das crianças, na perspectiva da educação integral; b) e a estética como forma de conhecimento sensível e intelectual

5.1.1 A estética enquanto direito das crianças na perspectiva da educação integral

Esta categoria específica ficou evidenciada nos documentos por meio dos enunciados que expressam uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos e de referências aos Direitos Fundamentais das crianças e da perspectiva de educação integral como mote do trabalho educativo na EI. A partir da recorrência desses temas nos documentos, estes foram sendo cruzados e correlacionados às referências à dimensão estética o que indicou a presença da dimensão estética compreendida como uma dimensão humana e formativa que se configura, segundo os documentos analisados, em um princípio formativo e também um direito a ser garantido às crianças nos espaços coletivos de EI., tendo como horizonte de Educação Integral.

Os documentos curriculares para EI que compõem este estudo têm como eixo comum a defesa dos direitos fundamentais das crianças e o reconhecimento da condição destas como sujeitos de direitos. Este reconhecimento é recente, data do século XX. Os direitos da criança, assim como outros direitos sociais, são resultantes de condições históricas, em suas demandas e possibilidades objetivas e culturais. Decorre disso que, mesmo sendo direitos considerados fundamentais, são carregados de uma relatividade histórica que os leva a ser reconfigurados e redimensionados de acordo com os contextos sociopolíticos e culturais, fenômeno que assinala sua condição de

[...] direitos históricos, que nascem em certas circunstâncias, e que na verdade se caracterizam por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes. A luta por novos direitos surge de modo gradual e não todos ao mesmo tempo. O conjunto de direitos do homem modificam-se e continuam a se modificar com a mudança das condições históricas. Assim pode-se afirmar que não existem direitos fundamentais, ou seja, o que parece fundamental num certo contexto histórico e numa determinada civilização não é fundamental em outros momentos ou em outras culturas. (FULLGRAF, 2021, p. 29).

A formulação dos direitos da criança precisa ser analisada em cotejo com a produção histórica do discurso sobre a criança, e, a partir da centralidade desta, compreender a infância enquanto categoria social.⁵⁸ A emergência dos direitos das crianças data do início do século XX. Nesse período, os textos que o polonês Janusz

⁵⁸ Conforme Rocha (2013, p. 57), a compreensão da infância como categoria social considera “[...] a criança a partir da sua heterogeneidade, como sujeito social heterogêneo – situada a partir de suas condições sociais e culturais, ou seja, a partir das categorias sociais que a constituem”.

Korczak⁵⁹ produziu de 1919 a 1929 e a Declaração dos Direitos das Crianças, elaborada pela sessão moscovita da organização Proletkult (importante centro de produção e difusão cultural, criado logo após a revolução de outubro de 1917), marcam uma perspectiva liberacionista em relação aos direitos da criança. Essa postura, que não estabelece distinção entre os direitos das crianças e os dos adultos, ficaria silenciada até o final de 1960 e o início de 1970, quando os movimentos de contracultura se propagaram, sobretudo nos Estados Unidos da América (EUA) (ROSEMBERG, MARIANO, 2010).

No âmbito dos dispositivos legais e documentos internacionais, o estatuto da criança como sujeito de direitos passa a ser engendrado também por meio da elaboração de declarações e convenções, tais como: Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

A Declaração de Genebra (1923) foi o primeiro documento de abrangência internacional a ressaltar o discurso de proteção e auxílio à infância. Sua formulação se deu no contexto do pós-guerra, sob forte influência do movimento Save the Children Fund International Union. Esse movimento, liderado pela inglesa Eglantine Jebb (1876-1928), pôs em discussão os efeitos das guerras na vida das crianças e lançou luz sobre a necessidade de defesa de seus direitos.

Em 1946, em outro momento pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Unicef, visando instituir um fundo internacional de ajuda à infância necessitada. Na década de 1950, o Unicef tornou-se um órgão permanente da ONU, ampliando seus investimentos e serviços sociais para a criança e suas famílias, em especial os serviços de educação. A Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi proclamada em 1959 e estabeleceu a criança como prioridade absoluta e sujeito de direitos (MARCÍLIO, 1998)

A década de 1970 foi marcada pela intensificação das discussões em torno da condição das crianças. A ONU declarou 1979 o Ano Internacional da Criança, “[...] conferindo visibilidade à infância na sociedade e, por conseguinte, nos debates e estudos acadêmicos brasileiros, sendo considerado por alguns estudiosos como um

⁵⁹ Korczak (1878-1942), pseudônimo de Henryk Goldshmid, judeu polonês, médico pediatra por formação e educador por opção, criou, em 1912, em Varsóvia, uma instituição (Lar de Crianças da Rua Krochalna) na qual acolhia, principalmente, crianças pobres judias. O amor de Korczak às crianças foi incondicional: acompanhou-as ao gueto de Varsóvia e ao campo de Treblinka, onde foram assassinados pelo terror nazista. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

ano emblemático para o avanço das conquistas da infância” (GONÇALVES, 2015, p. 33). Nesse contexto, o governo polonês apresentou à Comissão de Direitos Humanos da ONU um projeto⁶⁰ de Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Contudo, o documento só seria aprovado uma década depois, após um longo trabalho realizado por um (GT) criado pelo Conselho do Direitos Humanos da ONU, do qual participaram Estados e Organizações Internacionais não Governamentais (ONG) (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, é considerada o instrumento mais universalizado⁶¹ na história dos direitos humanos. Ratificada por 196 países, A CDC passou a vigorar em 2 de setembro de 1990.

A Convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade até então reservados aos adultos. (ROSEMBERG, MARIANO, 2010, p.7).

O conjunto de 54 artigos que compõem a CDC (1989) foi classificado por Hammaerberg (1990) em três categorias: provisão, proteção e participação, conhecidas como os ‘três Ps’:

Direitos relativos à *provisão* – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos relativos à *proteção* – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;

Direitos relativos à *participação* – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (HAMMAERBERG, 1990 *apud* SOARES, 1997, p. 82, grifo do autor).

A tônica da participação como direito das crianças enfatiza a perspectiva da cidadania, na qual a criança passa a ser “[...] considerada como sujeito de direitos, portanto titular e destinatária dos direitos fundamentais e inalienáveis da pessoa humana” (GONÇALVES, 2015, p. 35).

⁶⁰ Homenagem ao centenário de nascimento de Janusz Korczak.

⁶¹ A grande maioria das ratificações ocorreu nos primeiros 10 anos após sua aprovação, o que não acontecera com outros tratados internacionais. Somente os EUA e a Somália não procederam à ratificação da Convenção (ROSEMBERG, MARIANO, 2010).

Os organismos internacionais, como a ONU e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), exerceram pressão política sobre os países latino-americanos, entre os quais o Brasil, a fim de que se tornassem signatários da CDC. No Brasil, essa pressão repercutiu nos marcos legais que estabelecem os direitos das crianças e a responsabilidade do Estado em garantir sua efetivação, expressos na CF/1988 e no ECA, que revogou o Código de Menores de 1979 e

[...] representa uma verdadeira revolução em termos de doutrina, ideias, *práxis*, atitudes nacionais ante a criança. Em sua formulação contou, igualmente, com intensa e ampla participação do governo e, sobretudo, da sociedade, expressa em organizações como a Pastoral do Menor, o Unicef, a OAB, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, movimentos de igrejas e universidades, dentre tantos outros organismos. (MARCÍLIO, 1998, p. 51).

A participação desses movimentos sociais e entidades⁶² contribuiu para a afirmação de uma concepção de criança como sujeito de sua história (em oposição à ideologia da criança incapaz), reconhecendo-a como ser político. Essa perspectiva da cidadania instituiu o novo paradigma da proteção integral⁶³ e uma nova configuração do sistema de proteção, no que se refere aos seguintes pontos:

- I) **visão social da infância**, que rompe com o paradigma de criança-objeto da intervenção jurídico-estatal e reconhece a especificidade da criança e do adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e com direito à proteção especial, devido à sua condição etária;
- II) **concepção jurídico-político-social**, que institui a doutrina da proteção integral, um instrumento de desenvolvimento social voltado para o conjunto das crianças e dos adolescentes do País, garantindo proteção especial àquele segmento considerado socialmente mais sensível;
- III) **constitucionalização dos direitos da criança na CF/1988**, que explicita os direitos da criança e do adolescente à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito

⁶² Destaca-se a mobilização da ANPEd e do Mieib na luta pelo direito das crianças pequenas e bem pequenas à educação de qualidade em espaços coletivos de EI, mediante o respeito às suas especificidades e a garantia de desenvolvimento integral.

⁶³ “A Doutrina da Proteção Integral reconhece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, compreendidos como pessoas em processo de desenvolvimento e que, em razão disto, gozam de absoluta prioridade na consolidação de seus direitos fundamentais, principalmente no campo das políticas públicas.” (LIMA; VERONESE, 2012, p. 9).

e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer e à profissionalização;

IV) **políticas sociais municipalizadas**: o ECA estabeleceu as diretrizes de uma política de atendimento integral aos direitos da criança e do adolescente, a qual se constituiu de um “[...] conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990, art. 86; SANTOS *et al.*, 2009).

Foi a partir desses pontos que se iniciou, no Brasil, um período de articulação das políticas de atendimento à infância e adolescência, embora controverso em sua efetivação. Em análise das políticas educacionais para EI, Campos e Barbosa (2018) destacam a década de 1990 como um período exemplar do descompasso entre a luta por direitos e garantias sociais no campo da educação, em especial para a EI, e do avanço das políticas neoliberais, no bojo da Reforma de Estado.

Nesse contexto, a EI se estabelece como a primeira etapa da Educação Básica, por meio da LDBEN/1996. O direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos passa a ser de responsabilidade dos municípios e Secretarias Municipais de Educação. Há que se considerar que a ‘passagem’ do atendimento das crianças pequenas e bem pequenas do âmbito da assistência social para o da educação, tanto formal quanto efetivamente, levou alguns anos para se consolidar. Em alguns municípios, pode-se dizer que este processo se estendeu na mesma medida com que se procrastinou a questão do financiamento da EI, que só passou a ser incluída no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),⁶⁴ em 2007.

Fato é que a consolidação da EI como etapa da Educação Básica, por meio da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996b), em consonância com o que dispõe o ECA (BRASIL, 1990), não só ampliou as possibilidades de acesso à educação para as crianças de 0 a 6 anos como também promoveu uma mudança de direção no atendimento à infância, que passou de informal e assistencial para formal e educacional, na perspectiva da educação integral.

⁶⁴ O processo de aprovação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), envolveu intensos debates dos movimentos em defesa da educação pública no Brasil, dentre os quais a atuação do MIEIB, juntamente com outras entidades e movimentos sociais, por meio do movimento ‘Fraldas Pintadas’, pautando a inclusão das creches no referido Fundo (MIEIB, 2018).

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996b, art. 29).

A este respeito, Cerisara (2002b, p. 331) enfatiza que, “Na passagem das creches para as Secretarias de Educação dos municípios, está articulada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos”. A perspectiva de educação integral, por meio do desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança, associada ao binômio educar e cuidar, está prevista no art. 8º das DCNEIs (BRASIL, 2009b):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua **integralidade**, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a **indivisibilidade das dimensões** expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...].

A unidade entre educar e cuidar demarca a especificidade do trabalho pedagógico nas instituições coletivas de EI. Essa é uma perspectiva de educação integral, na qual o cuidado é entendido em sua dimensão ética. Como propõem Guimarães, Guedes e Barbosa (2003, p. 249), “[...] trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente de modo integrado”. A integralidade pode ser compreendida a partir do conceito de omnilateralidade, proposto por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844. Recorre-se aqui à explicação desse conceito marxiano feita por Frigotto (2012), pois, mesmo concentrando suas discussões teóricas no contexto das relações entre educação e trabalho, Educação Profissional e Ensino Médio, o autor é preciso em adensá-lo:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a

emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO, 2012, p. 265.)

O conceito de formação omnilateral, cunhado por Marx, propõe-se a explicar o processo de tornar-se humano. Fontes (2014, p. 388) analisa o termo originalmente empregado por Marx e esclarece que

[...] omnilateral remete para o adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa todo/a, e *seite* que, entre vários sentidos, indica lado, página. Assim, *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: polimórfico, universal, completo, geral; pode ainda vincular-se a *allseits*, que significa de todos os lados, plenamente. (FONTES, 2014, p. 388).

A autora salienta que, na tradução para a língua portuguesa, optou-se pelos prefixos *omni* ou *oni*, que significam, respectivamente, ‘todo’ ou ‘inteiro’, junto à palavra lateralidade. Segundo Manacorda, citado por Fontes (2014), essa formação tem sentido equivalente ao da palavra marxiana, contudo “[...] ela não perdura na tradição linguística corrente. Por essa razão, o significado da expressão marxiana perde seu sentido e, por vezes, atenua-se no sentido de multilateralidade (muitos lados que se somam)” (FONTES, 2014, p. 388).

O conceito de formação omnilateral opõe-se ao de formação unilateral, característico do trabalho alienado, da divisão social do trabalho e da reificação. Trata-se de um compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, em suas diferentes dimensões, que exige atenção aos condicionantes sócio-históricos que, de forma objetiva e subjetiva, atravessam a vida de homens, mulheres e crianças. Esse conceito coaduna-se à Teoria Histórico-Cultural, ao formular que a constituição do sujeito é compreendida a partir do princípio da unidade, visto que “[...] todos os aspectos do desenvolvimento são partes de um único processo” (VIGOTSKI, 2018b, p. 14).

Essa perspectiva de desenvolvimento ou formação integral, que contempla todas as dimensões do ser humano de forma indissociável, é defendida no texto curricular da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, na sessão intitulada *Políticas públicas e legislação: especificidade da educação da pequena infância*, com referências à LDBEN/1996 (BRASIL, 1996b), ao ECA (BRASIL, 1990) e às DCNEIs (BRASIL, 2009b):

Se a Educação Infantil constitui primeira etapa da Educação Básica, implica considerá-la de forma mais ampla. Nesse sentido, temos responsabilidades na condição de professor de Educação Infantil: participar da elaboração de

uma proposta que respeite as especificidades infantis e as múltiplas linguagens utilizadas pela criança pequena. Isto a fim de estabelecer, com elas, o diálogo necessário para construir uma prática pedagógica coerente, que permita a ampliação cultural, a construção da autonomia, a convivência coletiva, e que os direitos sejam garantidos em sua plenitude. (GASPAR, 2010a, p. 26).

No documento, ao se tratar sobre “a profissionalização do professor de EI”, reitera-se a promoção do desenvolvimento das múltiplas dimensões das crianças:

O professor de Educação Infantil necessita ser competente na compreensão dos processos psíquicos infantis que abarcam todo o desenvolvimento físico, afetivo, emocional, psicomotor, cognitivo. E, por essa compreensão, ser capaz de planejar sistematicamente o espaço, o tempo, os materiais, os agrupamentos, tendo como núcleo rígido do cotidiano institucional as interações, as linguagens e as brincadeiras numa perspectiva desafiadora, com vistas à ampliação do repertório cultural das crianças. (GASPAR, 2010a, p. 27).

Do mesmo modo, os documentos curriculares da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012, 2015) declaram esta perspectiva de formação integral:

[...] a especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cuja função sustenta-se no **respeito aos direitos fundamentais das crianças** e na garantia de uma **formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas** (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13, grifos nossos).

[...] cabe à Educação Infantil promover o **desenvolvimento integral** das crianças, o que implica considerá-la nas suas múltiplas dimensões humanas, de modo indissociável e partilhar tal objetivo com as famílias. Portanto, para promover o desenvolvimento integral da criança devem ser asseguradas vivências que considerem suas necessidades, interesses e **direitos**, tendo o **educar e cuidar** como base [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10, grifos nossos).

A ideia de criança como sujeito de direitos está respaldada legalmente na CF/1988, no ECA e também nas formulações sobre criança e infância contidas nas DCNEIs. A concepção de currículo coaduna-se com esta imagem de criança capaz, potente, atuante e produtora de cultura, como se pode observar no art. 3º das DCNEIs de 2009

Currículo: conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b, p. 1).

As concepções de criança, currículo e Educação Infantil prescritas nas DCNEIs e reiteradas nos textos analisados neste estudo correspondem aos pressupostos da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural. Tais compreensões sobre criança e currículo vão ao encontro do que já sinalizava Rebelo (2020, p. 120) em sua pesquisa de doutorado, que trata das propostas curriculares para a Educação Infantil de capitais brasileiras:

[...] constatar de forma predominante uma concepção de infância e crianças no texto de documentos curriculares a partir da abordagem sócio, histórica e cultural, que coloca as crianças, desde bebês, em relação ao seu contexto concreto de vida e na qualidade não apenas de produto da cultura, como também produtor dela, expressa a incorporação em documentos oficiais de capitais brasileiras de debates estabelecidos na instância política nas últimas décadas. Nos rastros teóricos da concepção, emergem os estudos da Psicologia Sócio-Histórica e da Sociologia da Infância. (REBELO, 2020. p. 120).

Assim como as DCNEIs (BRASIL, 2009b), o documento *Critérios de creche que respeita os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995, 2009c) é um indicador importante de como as Redes Municipais de Ensino incorporaram a defesa dos direitos das crianças em suas propostas pedagógicas e discussões curriculares. Nos quatro documentos analisados nesta pesquisa, o texto organizado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (BRASIL, 1995, 2009c) está presente no corpo e nas referências.

No documento da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (CRICIÚMA, 2015), os *Critérios de atendimento de creche que respeita os direitos fundamentais das crianças* ganham força no enredo textual, que dialoga e interroga os professores e profissionais da EI, a quem se dirige. Em diferentes partes do texto, os critérios são apresentados de forma interrogativa, como no capítulo *O currículo na educação infantil: as experiências e vivências da Criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura*, que questiona se as crianças têm direito à brincadeira, nestes termos:

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos?
Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças?
As crianças recebem auxílio para aprender a guardar os brinquedos nos locais apropriados? As crianças recebem ajuda para aprender a usar brinquedos novos? Os espaços internos e externos permitem as brincadeiras das crianças? (CRICIÚMA, 2016, p. 77).

Na Proposta Pedagógica para a EI da Rede Municipal de Ensino de Gaspar (2010a), sob o título *Direitos fundamentais das crianças nos espaços da Educação Infantil*, os direitos são apresentados logo nas páginas iniciais, articulados às fotografias das crianças, como se tivesse a intenção de dar ‘rostos’ e materialidade aos sujeitos desses direitos. As imagens das crianças em seu cotidiano, nos espaços coletivos de Educação Infantil, sugerem que a garantia desses direitos se efetiva nas práticas, nas vivências e na complexidade das relações sociais que se estabelecem nos contextos da EI.

No âmbito da defesa dos direitos das crianças e na perspectiva de uma formação integral, os textos curriculares sinalizam que as experiências estéticas constituem um direito a ser garantido às crianças e as instituições coletivas de EI são espaços para a ampliação de repertórios estéticos e a educação do sensível.

Os CEIMs e Escolas são espaços privilegiados onde as crianças têm a possibilidade de desenvolver a imaginação, apropriarem-se e produzirem cultura. Na Educação Infantil, a Arte, e suas linguagens, é lúdica e prazerosa frente às descobertas que a criança possa realizar. Deve haver a **experiência estética**, a manipulação de instrumentos e o brincar, o lúdico e o jogo nas diversas linguagens artísticas, fundamentais na infância. (CRICIÚMA, 2016, p. 144).

No desenhar e pintar, ao utilizar traços e cores, uma proposta pedagógica embasada no prazer e no lúdico é instigante e **um direito** que a criança possui de expressar-se sem a influência dos padrões estéticos do mundo adulto. (CRICIÚMA, 2016, p. 153, grifo nosso).

Neste estudo, a compreensão da dimensão estética enquanto direito das crianças se evidencia nos currículos para Educação Infantil prescritos pelos documentos das Redes Municipais de Ensino. A perspectiva da estética enquanto princípio curricular aparece textualmente nas referências ao artigo 6º das DCNEIs (BRASIL, 2009) e subjacente à perspectiva da criança como sujeito de direitos e às finalidades e especificidades da EI. A estética, tomada como dimensão que constitui o sujeito e suas relações com o mundo natural e cultural, é também percebida enquanto elemento curricular e princípio formativo de educação plena e integral para a primeira etapa da Educação Básica.

5.1.2 Estética como forma de conhecimento sensível e intelectual

A segunda categoria específica relacionada aos modos de entender a dimensão estética está proposta aqui no enunciado: ‘estética como conhecimento

intelectivo e sensível', que destaca a noção de estética como forma de perceber, conhecer e interpretar o mundo. No desenvolvimento ontogenético, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as formas de sentir, pensar, conhecer e agir sobre a realidade são constituídas por meio das mediações simbólicas vivenciadas pelos sujeitos nas relações sociais (VIGOTSKI, 1991).

Essa ideia é bastante presente nas propostas curriculares que compuseram esta investigação. Nesses documentos, a estética apresenta-se como uma dimensão do desenvolvimento eminentemente humano, resultante do processo de constituição dos sujeitos na sua relação com o mundo natural, social e cultural, que, ao mesmo tempo, permite aos indivíduos produzir cultura e novos significados sociais e culturais, novas formas de ver e interpretar o mundo. Esse entendimento é observado em vários trechos, nos quatro documentos curriculares.

A Proposta Pedagógica para a EI da Rede Municipal de Ensino de Gaspar “[...] considera a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo” (GASPAR, 2010a, p. 31).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da dimensão estética e os elementos que a constituem (sensibilidade, imaginação, criação etc.) são compreendidos como algo aprendido pelas crianças por meio de sua experiência pessoal e coletiva.

A expressão, a sensibilidade, a imaginação criadora, a estética são elaboradas com base nas experiências que o sujeito tiver ao longo da vida. As crianças sentem, agem e elaboram sentido nas suas vivências cotidianas, construindo significados pelas imagens e atos de produção artística. (GASPAR, 2010a, p. 64).

Essa compreensão da dependência entre a atividade criadora da imaginação e a diversidade da experiência anterior da pessoa vincula-se aos postulados de Vigotski. O autor afirma que “[...] a experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2018a, p. 24), estabelecendo assim uma relação direta entre a experiência e a imaginação. O ato criador “[...] é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2018a, p. 16). Decorre então, dessa premissa, uma importante conclusão pedagógica: a necessidade de ampliar as experiências das crianças e ampliar seu repertório cultural, de modo a tornar sua imaginação mais significativa e produtiva.

No documento curricular para a EI de Itajaí, relaciona-se a dimensão estética às possibilidades de expressão e criação, bem como às experiências sensíveis e lúdicas: É o que se pode verificar neste excerto: “A estética proporciona às crianças experiências sensíveis, criativas, lúdicas, assegurando a liberdade de expressão em suas várias manifestações culturais” (ITAJAÍ, 2015b, p. 23).

Nas Orientações Curriculares de Florianópolis, a visão da criança produtora de culturas e sentidos é associada à capacidade criadora, à expressão e à emoção:

É importante considerar que o homem não se limita apenas a contemplar, ele também cria e, no ato criador, procura expressar esses sentimentos com a intenção de que outros ao contemplarem sua criação tenham emoção semelhante à que ele sentiu. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4).

Cumpre-nos esclarecer que, para Vigotski (1998, p. 308), a arte consiste em um processo de socialização marcado por uma relação indissociável entre individual e social: “[...] o sentimento é inicialmente individual e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se”. A obra de arte não se trata de uma criação meramente individual, mas sim de um complexo processo intersubjetivo, que reflete todas as características do universo social, histórico e cultural em que se encontra o artista, o qual não é um ser isolado, pois está em constante relação com os outros e com o mundo físico e social. Vigotski (1998, p. 315) afirma que “[...] seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social”.

A atividade humana, inclusive a experiência estética, tem estreita conexão com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como proposto por Vigotski (2001, 2003). As funções psicológicas superiores (FPS) são resultado da relação da criança com a cultura, mediada pela linguagem, pelos signos e pelas ferramentas. Elas passam do natural ao cultural e transformam-se em uma segunda natureza humana, por meio das relações sociais. Segundo o autor bielorrusso, as FPS “[...] surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (VIGOTSKI, 2018a, p. 92). Esse processo caracteriza a dimensão humana e a diferencia qualitativamente das demais espécies (PINO, 2005).

Ao tratar de criação e imaginação, Vigotski (2018a) situa dois tipos de atividade humana: atividade combinatória ou criadora e a atividade reconstituidora ou

reprodutiva. Nesta, com base na memória, o ser humano reelabora experiências vividas por si ou por outros. Nesse caso, a memória permite a reprodução de experiências e a afirmação de aprendizados. São reificadas práticas já presentes na cultura e construídas ao longo do processo histórico-social de desenvolvimento da humanidade.

A atividade combinatória ou criadora, com base na imaginação ou na fantasia, prescinde da experiência da pessoa e da combinação de elementos da realidade. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2018a, p. 19). Para Vigotski (2018a), entretanto, não existe ato criador sem a imaginação que o funda, ou seja, a realidade é fruto da imaginação humana e da criação baseada nessa imaginação.

A compreensão da estética como forma de apreensão da realidade e conhecimento intelectual e sensível está presente nos textos curriculares analisados, nos quais são enfatizadas as experiências sensoriais e intelectuais associadas à emoção, à imaginação e à criação. Esses aspectos são destacados nas Diretrizes de Criciúma (2016, p. 147):

A construção do Conhecimento Sensível das nossas crianças é fator fundamental na disciplina (**arte**) e, nesse contexto, é vital e necessário que se tenha uma postura conceitual, conhecedores enquanto professores/as do Ensino da Arte dos diversos conceitos inerentes ao universo artístico e, entre eles, a **imaginação**, a **criação**, a percepção, a intuição e a **emoção**. (grifos nossos).

As Diretrizes de Itajaí (2015, p. 33) vinculam o conhecimento à emoção por meio da dimensão estética, pela via das linguagens e das brincadeiras:

Sentir e conhecer as expressões artísticas e seu processo de contemplação, imaginação e criação. Conhecer e sentir com as diferentes linguagens, as brincadeiras e a natureza. Sentir e conhecer, experimentar e aprender, vivenciar e desenvolver habilidades e competências que nos levem a perceber e interagir com o mundo de forma mais consciente e estética.

A relação entre emoção e imaginação são centrais nos estudos de Vigotski (1999, 2009) sobre a experiência estética. Em sua obra *Psicologia da Arte*, o pesquisador afirma que “[...] toda emoção se serve da imaginação [...]” (VIGOTSKI, 1998, p. 264). Contudo, Toassa (2009) salienta que a compreensão de Vigotski sobre a relação entre emoção e imaginação manifesta-se em dois sentidos, que se contrapõem. Se, por um lado, a imaginação se pauta na realidade e nas emoções que

esta suscita, por outro, os sentimentos influem na imaginação e mobilizam em nós imagens concordantes com eles, associam impressões e ideias. Conforme Vigotski (2018a, p. 30) em *Imaginação e criação na infância*, “Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos”.

Mediante as relações entre emoção e imaginação, na perspectiva de Vigotski (1987), as formas como apreendemos, interpretamos, expressamos e transpomos a realidade são permeadas por nossas emoções. Segundo o autor, “[...] quando estamos alegres vemos com olhos totalmente distintos de quando estamos tristes” (1987, p. 21). Ou seja, “[...] nossas representações condizem com o estado de ânimo que temos num determinado momento (o sentimento matiza a percepção dos objetos externos)” (TOASSA, 2009, p. 111).

A imaginação é uma atividade psicológica superior diretamente implicada no potencial humano de criação e em sua capacidade de projeção e transformação da realidade. Em *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2018a, p. 14), assevera que “[...] é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. Desse modo, se a imaginação está na base de toda atividade de criação, entende-se que, na relação com outras FPS (memória, atenção, percepção, etc.),

[...] adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência do indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos a sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia. (VIGOTSKI, 2018a, p. 25).

Nas palavras de Manoel de Barros (1996, p. 75.): “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”, encontra-se uma síntese poética dessa relação entre os sentidos, a percepção, a memória e a imaginação. A sensibilidade poética reconhece a dimensão criadora da imaginação e afirma, em tom contundente, a sua força transgressora e transformadora da imaginação.

Ao propor as experiências estéticas é preciso considerar as condições para que ocorra a vivência estética, que permitirá o encontro com o belo, o sublime, o feio, o trágico e outras emoções estéticas. Esse encontro se dá na relação estética, que inicia na percepção sensorial, mas não se encerra aí. Vázquez (1999, p. 40) destaca:

Tão importante e indispensável é o sensível na relação estética, que a ciência (estética), que estuda essa relação, assim como o seu objeto, ao nascer – com Baumgarten – recorre ao termo grego (*aisthesis*), que originalmente significa sensação.

Sendo assim, a sensibilidade se consubstancia através da vivência estética. Esta provoca o olhar para ‘percepção estética’ e estabelece uma relação ‘não indiferente’ para com o mundo. Nessa direção, escreveu o relator do parecer CNE/CEB nº 20/2009, referente às DCNEIs, ao tratar sobre o princípio estético na EI:

O trabalho pedagógico na Unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2009a, p. 9).

Assim, na relação com as manifestações artísticas, culturais ou mesmo com a natureza, busca-se aprender, descobrir e encantar-se. É o que propõe o texto das Orientações Curriculares para a EI da RMEF:

É preciso garantir às crianças que brinquem, e descubram o imensamente pequeno, como as partículas do grão de areia e o imensamente grande, como o universo, que tenham assombros e sintam a emoção estética diante da multiplicidade da natureza, explorando ludicamente, ou seja, brincando com suas formas, cores, sabores, odores e que, por exemplo, mergulhem no desconhecido das profundezas dos oceanos. Enfim, é preciso promover experiências nas quais as crianças possam descobrir as espantosas qualidades do mundo artístico, cultural e da natureza de modo a refinar sua sensibilidade, percepção, imaginação e, ao mesmo tempo, seu saber sensível e intelectual. (FLORIANÓPOLIS, 2012a, p. 5).

Organizar passeios em praias, dunas, praças, parques ecológicos, fazendas, projetos de preservação, possibilitando às crianças a sensação e percepção da amplitude do mundo, dos mares, do horizonte e da natureza por meio da contemplação, da fruição, proporcionando a experiência estética. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 106).

Como no texto de Eduardo Galeano (2000), entende-se que a função da arte (e da estética) está em nos ajudar a olhar. Nessa direção, encontramos nas Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de Gaspar algumas ponderações sobre a mediação – necessária – dos professores para a promoção de situações estéticas e o desenvolvimento da sensibilidade estética:

O adulto/professor **deve possibilitar situações** em que a criança produza corporalmente, musicalmente; em que crie histórias e cenas, crie e recrie brincadeiras que extravasem a imaginação nas suas múltiplas linguagens. (GASPAR, 2010a, p. 70, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares de Criciúma (2016) destacam a formação e o conhecimento conceitual dos docentes como uma exigência para a efetivação de uma educação estética, como se pode verificar no excerto abaixo:

A construção do Conhecimento Sensível das nossas crianças é fator fundamental na disciplina e, nesse contexto, é vital e necessário que se tenha uma postura conceitual, conhecedores enquanto professores/as do Ensino da Arte dos diversos conceitos inerentes ao universo artístico e, entre eles, a imaginação, a criação, a percepção, a intuição e a emoção. (CRICIÚMA, 2016, p. 147, grifos nossos).

Nas Orientações Curriculares para a EI da RMEF, encontram-se, em diferentes textos, referências à tarefa mediadora das professoras, como, por exemplo:

Assim, **como professoras que organizam e mediam as práticas educativas, precisamos estar atentas para a promoção qualitativa** e sequencial das experiências onde as crianças, desde bebês, se deparam por exemplo: com a fluidez da água, viscosidade das tintas e do barro, com a incomensurável imensidão dos mares ou o número infinito das estrelas no céu. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4, grifos nossos).

Este NAP [Linguagens Visuais] demarca, ainda, a importância do encontro contínuo das crianças com a arte, no sentido da promoção de processos de ampliação e complexificação de seus repertórios culturais e expressivos. Processos esses, diretamente relacionados às concepções de arte e ao repertório artístico-cultural dos profissionais que organizam o trabalho pedagógico. (FLORIANÓPOLIS, 2019, p. 47)

Os documentos municipais (propostas, orientações e diretrizes) tendem a prescrever condutas aos professores e a enfatizar sua responsabilidade na promoção do conhecimento sensível e da sensibilidade do olhar, bem como ampliação dos repertórios artísticos e culturais das crianças. No entanto, é preciso problematizar as condições objetivas para que os professores e as professoras, de modo geral, desempenhem esta tarefa. Como verificado na revisão sistemática⁶⁵ das pesquisas sobre estética, infância e Educação Infantil, a formação estética de professores que atuam na EI tem se revelado insuficiente, tanto nos contextos de formação inicial quanto na formação em serviço ou continuada (CARVALHO, 2010; ANDRADE, 2012; COSTA, 2017).

Outro aspecto relevante diz respeito ao repertório artístico-cultural dos docentes, suas vivências estéticas dentro e fora do espaço escolar. Nessa direção, *As Orientações Curriculares para Educação Infantil de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012), em discussão sobre o NAP 'Linguagem Visual', em seção

⁶⁵ Realizada no processo desta investigação e apresentada na Introdução deste relatório de pesquisa.

intitulada *O seu olhar melhora, melhora o meu: papel das professoras*, indicam que a ampliação do repertório cultural e artístico das crianças é indissociável “[...] do olhar (e sua construção), das experiências e concepções de arte daquelas professoras que organizam o trabalho pedagógico a elas voltado” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 16). E, no mesmo texto, asseveram: “[...] faz-se necessário que as professoras estejam sempre atentas à ampliação de suas próprias experiências estéticas, repertórios artístico-culturais, de suas vivências lúdicas” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 16). As Orientações sugerem que os docentes verifiquem a programação cultural da cidade, busquem cursos de formação e extensão promovidos pelas universidades da região e explorem e apreciem as belezas naturais e culturais da cidade.

Verifica-se certa preocupação no documento curricular (FLORIANÓPOLIS, 2012) com a formação artístico-cultural e estética dos profissionais docentes. Contudo, há que se considerar que a formação estética dos profissionais da EI precisa ser contemplada em programas de políticas públicas para a educação, de forma intersetorial, abrangendo educação, cultura e desenvolvimento social. Trata-se, enquanto política, de uma questão de responsabilidade coletiva e que transcende o âmbito pessoal e institucional.

Considera-se necessário problematizar essas questões no âmbito das políticas públicas municipais. Desse modo, poderiam integrar as propostas curriculares, os processos de elaboração e desenvolvimento dos PPP das instituições de EI e os programas de formação continuada e em serviço. A dimensão estética supõe que a formação dos profissionais seja extensiva à comunidade escolar, envolvendo as crianças.

Observamos, nos textos curriculares dos quatro municípios em estudo, uma compreensão ampla da dimensão estética na formação das crianças, a ideia de que “[...] a experiência estética é aquela que nos sensibiliza, nos encanta, emociona” (GUIMARÃES, GUEDES, BARBOSA, 2003, p. 256). Assim, essa perspectiva de estética enquanto princípio formativo da EI, como proposto no artigo 3º das DCNEIs (BRASIL, 2019), constitui-se em dimensão importante para a construção de um projeto curricular que pretenda “[...] incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade [...]” (CRAIDY, 2001, p. 21).

Nos documentos da RMEF, há indicativos de que a estética é compreendida para além da esfera da arte, como neste excerto:

[...] experiências nas linguagens plásticas devem ser associadas a outras tantas com a cultura e a natureza de modo mais amplo, pois estas igualmente lhes oferecem um leque ampliado de conteúdos para suas expressões. Ou seja, é preciso que as crianças tenham garantidas na sua trajetória, na EI, experiências sensíveis, encontros com a beleza dentro e fora da esfera das artes. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 3-4).

Vázquez (1999) chama a atenção para outras manifestações estéticas, para além do belo, como a presença do feio, do trágico, do cômico, do sublime, do monstruoso. Para o autor, todo belo é estético, mas nem todo estético é belo. Distanciando-se das filosofias da arte que entendem a estética como a ciência do belo, o filósofo afirma que o estético traz em si a qualidade do sensível e, por isso, dispõe também sobre os elementos do cotidiano. Segundo Vázquez (1999, p. 46):

A Estética se ocupa também do estético não-artístico [*sic*], ou seja, de uma ampla esfera de objetos elaborados pelo homem – produtos artesanais, artefatos mecânicos ou técnicos, artigos usuais da vida cotidiana –, que, se reagem bem a uma finalidade extraestética, também têm seu lado estético.

Nessa direção, os documentos curriculares de Florianópolis e Criciúma apresentam vários indicadores de estética vinculada às relações com a natureza. Nas Orientações Curriculares para a EI da RMEF, destaca-se:

O parque, jardins, canteiros, vasos e floreiras presentes na instituição devem ser concebidos de forma que as crianças possam, ludicamente, cultivar flores de diferentes estações, surpreenderem-se com o movimento da natureza, construir e refletir sobre composição, harmonia, odores, odores e ter encontros diários com a beleza. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 25).

No documento *Currículo da Educação Infantil* de Florianópolis (2015), indica-se:

Plantar flores diversas e árvores frutíferas, com as crianças pequenas, com a intenção de atrair pássaros e insetos em liberdade, possibilitando a observação da variedade das espécies e a contemplação da natureza. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 152).

Nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Criciúma, propõe-se:

Buscar na natureza, experimentar objetos e os sons que eles produzem podem ser interessantes propostas que estimulam a produção de sons e a pesquisa de ritmos, além de valorizar a imaginação, a organização e o planejamento das crianças. (CRICIÚMA, 2016, p. 136).

A dimensão estética, enquanto estesia, perpassa a dimensão corporal. Em consonância com a perspectiva monista spinozana,⁶⁶ presente na obra de Vigotski (2018b, p. 30), entende-se que o corpo da criança é uma unidade afeto-intelectiva, pois “[...] tanto sentimento quanto pensamento movem a criação humana”. Segundo, Moreira (2021, p. 99), “[...] essa concepção rompe com dicotomias relacionadas à cognição/emoção, pensamento/sentimento para propor e enfatizar o princípio da unidade como impulsionador do desenvolvimento infantil [...]”. Essa compreensão é explicitada nos textos curriculares e coaduna-se com as relações sociais que implicam o cuidado de si, do outro e o encontro com a natureza. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil de Criciúma (2016), ao abordar a formação estética dos bebês, afirmam:

Para as crianças pequenas e bem pequenas, deve-se, então, proporcionar a exploração dos sentidos por meio dos materiais, dos objetos, das cores, dos sons, onde as diferentes áreas necessitam estar integradas e articuladas. Faz-se relevante um olhar multidisciplinar que o percebe enquanto sujeito social e pelas vivências proporcionadas no cotidiano. Temas como o autocuidado, o cuidado com o outro e com o ambiente devem se fazer presentes. (CRICIÚMA, 2016, p. 152).

A leitura analítica dos textos documentais em questão orientou-se pela compreensão *a priori* de que a dimensão estética, enquanto princípio educativo para a EI, compõe uma tríade indissociável junto aos princípios éticos e políticos. A partir dessa premissa, buscamos escrutinar a estética em consonância com as dimensões ética e política. Assim, expressões de alteridade, dialogismo e postura de escuta sensível e cuidado são indicativos da presença desses princípios, que, apreendidos em relação, voltam-se para um currículo que promove vivências estéticas. Os fragmentos do texto das Orientações Curriculares da RMEF ilustram essa compreensão da indissociabilidade dos princípios éticos, estéticos e políticos:

[...] convidar (através da organização dos espaços, da nossa fala, gestos e outras expressões corporais) as crianças a se emocionarem a descobrir sensações provocadas no encontro do corpo com elementos como a água, terra, ar, madeira, areia, com o frio, com o quente, com a grama, as folhas das árvores [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8).

Prever momentos nos quais as crianças possam falar, comentar, perguntar, discutir, opinar sobre suas produções artísticas, de modo que percebam seus próprios processos de criação e resultados obtidos, não na direção de

⁶⁶ Vigotski buscou em Baruch Spinoza (1632-1677) recursos teóricos para fundamentar sua Teoria Histórico-Cultural, em especial para a elaboração de sua teoria das emoções. Cf.: Sawaia (2009) e Magiolino (2010).

juízos simplistas de certo ou errado, bonito ou feio, mas de aprimoramento do senso estético. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8).

Apontar as possibilidades de vivência estética na contemplação da natureza, nas relações de cuidado, nas expressões corporais e nos gestos que marcam as relações sociais nos espaços coletivos de EI é necessário para problematizar a construção de uma educação estética que se volte para o cotidiano, para a vida vivida com sentido, vivenciada esteticamente, para além da esfera artística. Entendimento este que se aproximam do que postula Vigotski (2003, p. 239), em *Psicologia Pedagógica*, quando afirma:

A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de “cada instante” é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética.

As palavras de Vigotski (2003) ecoam uma compreensão de estética como dimensão inerente ao processo de humanização, portanto processo mediado e mediador da vida e da liberdade criativa dos sujeitos. Nos documentos curriculares analisados neste estudo, a dimensão estética figura como princípio formativo entrelaçado aos princípios éticos e políticos que regem a EI.

A dimensão estética, nas propostas e diretrizes curriculares, se põe enquanto forma de apreensão e relação das crianças com o mundo físico e social. Os textos curriculares apresentam a estética relacionada às diferentes vivências das crianças na relação com a natureza, com a fantasia, por meio de sua corporeidade, linguagens, emoções e imaginação. Contudo, há uma predominância da vivência estética por meio das da arte que se vinculam ao brincar e as linguagens, as quais serão discutidas na sequência.

5.2 MODOS DE VIVÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta categoria de análise contempla as ‘situações sociais geradoras de desenvolvimento’, entendidas na perspectiva do conceito de *Pereživânie*, proposto por Vigotski (2018b) como unidade da relação dialética entre homem e realidade. Engloba ações, atividades e operações por meio das quais as crianças realizam um trabalho

mental, algo emocionalmente forte, que modifica a relação do indivíduo com o mundo. Implica a partilha de significados e a produção de sentidos. Desta categoria geral, derivam duas categorias específicas: a) a vivência estética e o brincar; b) vivência estética por meio das linguagens e da arte.

5.2.1 Vivência estética e o brincar

Esta categoria configura-se a partir da presença e recorrência das expressões-chave definidas a priori, tais como: ludicidade, lúdico/a, brincar, brinquedo e brincadeira em enunciados que em seu contexto reportavam para a dimensão estética.

O brincar tem centralidade nos currículos de EI. Nas DCNEIs (BRASIL, 2009) a brincadeira forma, juntamente com as interações, o eixo condutor do currículo da EI. Os quatro textos curriculares analisados aqui apresentam um capítulo ou seção específica sobre o brincar nos espaços coletivos de EI. O brincar é relacionado às culturas infantis nos documentos de Gaspar (2010a) e de Florianópolis (2012, 2015); e às linguagens e formas de expressão das crianças nos quatro currículos propostos, nos quais também é compreendido como atividade-guia do desenvolvimento infantil, em especial nos documentos curriculares que assumem uma perspectiva de desenvolvimento infantil pautado na Psicologia Histórico-Cultural, como nos casos de Florianópolis, Gaspar e Criciúma.

Na proposta de Gaspar, que parte das contribuições teóricas do campo da Sociologia da Infância e do conceito de culturas infantis, afirma-se que

É nas e pelas interações lúdicas que a criança se constitui como sujeito. Pelo brincar se **expressa e se comunica**, experimentando e fazendo interações com os objetos e os adultos à sua volta, lendo e relendo o mundo; portanto, reproduzindo e produzindo cultura.

[...]

Brincar para a criança é um **meio de expressão que simboliza** suas experiências, o conhecimento de mundo, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e fantasias. (GASPAR, 2010a, p. 71, grifos nossos).

A proposta curricular de Gaspar (2010a) aponta ainda a brincadeira como eixo do trabalho pedagógico que “[...] permite a ampliação de experiências e a aprendizagem das crianças” (GASPAR, 2010, p. 72). Nessa mesma direção, o brincar é compreendido como direito das crianças e eixo do trabalho pedagógico, como se afirma nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Itajaí (2015, p. 23):

Os profissionais devem garantir **o brincar como um direito** a ser exercido pelas crianças, organizando os tempos, os espaços, os materiais e as relações de forma que a brincadeira seja **um eixo norteador do trabalho pedagógico**, que garanta a aprendizagem, segurança e estética. (grifos nossos).

Apesar de afirmar textualmente o brincar como direito das crianças, a proposta de Itajaí se contradiz ao trazer as rotinas com eixo curricular e orientador da prática pedagógica.

As DCMEIs de Criciúma (2016), destacam o brinquedo como o instrumento por meio do qual a criança aprende a agir de forma cognitiva, satisfazendo suas necessidades e vivenciando situações imaginárias para atribuir significados ao mundo. Com base em Vigotski, o documento propõe o brincar enquanto campo de experiência e eixo estruturante do trabalho pedagógico com a crianças:

O brincar como linguagem na Educação Infantil diz respeito às vivências lúdicas experimentadas pelas crianças na instituição, tais como: as brincadeiras em suas diversas formas, os jogos e, em especial, o faz-de-conta. Além de se constituir como campo de experiências, o brincar é também considerado como eixo estruturante da prática pedagógica, permeando todo o trabalho. (CRICIÚMA, 2016 p. 74).

Brincando, a criança desenvolve o corpo e seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético devem ser alimentados cotidianamente pela brincadeira, para que se ampliem. (CRICIÚMA, 2016 p. 79).

Conforme o postulado de Vigotski (2003), o brincar é uma atividade de apropriação dos signos sociais e sua resignificação. Segundo o autor, o brincar está intimamente relacionado às vivências estéticas na infância.

Na brincadeira, a criança sempre transforma criativamente a realidade. [...] E essa transformação da realidade na brincadeira sempre está orientada pelas exigências emocionais da criança. [...] Uma história artística, assim como a brincadeira, é o educador estético natural da criança. (VIGOTSKI, 2003, p. 243).

Vigotski (2008) rompe com a visão tradicional de que a brincadeira é atividade natural de satisfação de instintos infantis. O autor apresenta o brincar como atividade em que tanto os significados social e historicamente produzidos são veiculados quanto os novos podem ser elaborados. Os brinquedos são instrumentos para o desenvolvimento humano, contudo não determinam a ação da criança, pois, na brincadeira, “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao

que vê. Assim, é alcançada uma condição em que começa a agir independentemente daquilo que vê” (VIGOTSKI, 2008, p. 129).

As DCMEIs de Criciúma (2016) compreendem a dimensão estética vinculada às linguagens, que devem permear as brincadeiras e as interações:

Por meio das cantigas, cantos, acalantos, danças, filmes, brincadeiras, contos e outras linguagens lúdicas e expressivas, a criança pequena formará suas raízes culturais e fortalecerá seu afeto por si mesma, pelos outros, pelo mundo e pela vida em comunidade. (CRICIÚMA, 2016, p. 86).

As crianças utilizam várias linguagens para se comunicarem e, em virtude disso, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma subsidiarão que, por meio da brincadeira, os processos de criação da criança, a fim de terem oportunidades para debaterem, exporem ideias, argumentarem, criticarem, relacionarem-se com os outros e, deste modo, conhecerem formas antigas e inventarem novas maneiras de representação do mundo. (CRICIÚMA, 2016, p. 87).

Nos documentos curriculares da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012, 2015), a brincadeira e as interações sociais são afirmadas enquanto elementos centrais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em todos os grupos etários. O imaginário e o faz de conta são apontados como bases para o desenvolvimento dos processos criativos e para a construção do conhecimento.

A Rede Municipal de Ensino de Criciúma indica que o trabalho pedagógico na EI deve ser estruturado e pautado na ludicidade e postula que “[...] os profissionais precisam ampliar seu repertório de brincadeiras e jogos, refletir sobre e lembrar a infância, a alegria de escolher e recriar as brincadeiras, trazer essas experiências para a atualidade” (CRICIÚMA, 2016, p. 80).

Nos currículos em análise neste estudo, verificamos uma relação estreita entre o brincar e as linguagens nos processos criativos e imaginativos das crianças. Por meio do brincar, as crianças interpretam e significam o mundo. A partir da realidade que os circunda, meninos e meninas, ao brincar, recriam situações do seu cotidiano, criam novas possibilidades e ressignificam o mundo. Nessa brincadeira, mediada pelos instrumentos (brinquedos, objetos e ambientes), pelas relações sociais e pela linguagem, as crianças exercem seu potencial de criação e produzem novos sentidos. Ressaltamos aqui o papel da mediação social na constituição dos sujeitos, pois “[...] o caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outra pessoa (GÓES; SMOLKA; PINO, 1998, p. 155).

Os textos curriculares das quatro Redes Municipais de Ensino enfatizam as experiências com a arte como modo privilegiado de vivência estética e asseveram que

as artes, em suas mais diferentes manifestações, possibilitam vivências estéticas. No entanto, destacam as artes plásticas, a música, a dança e o teatro como linguagens artísticas centrais para o desenvolvimento estético.

5.2.2 Vivência estética por meio das linguagens e da arte

Esta categoria emerge dos documentos a partir dos enunciados que contemplavam a dimensão estética relacionada às linguagens (dança, corporeidade, música, artes plásticas, poesia, teatro etc), à arte, à imaginação e criação. Estes enunciados foram agrupados em temas predominantes e recorrentes: estética e linguagens; estética e arte. A partir da concepção de desenvolvimento pautada na Psicologia Histórico-Cultural, as linguagens são entendidas como sistemas simbólicos complexos e possuem um papel fundamental para a formação e o aprimoramento das FPS. Considera-se a fala como a linguagem privilegiada, que possibilitará a constituição da subjetividade e o desenvolvimento do pensamento abstrato. Contudo, é preciso considerar também a emergência e potência das diferentes linguagens das crianças, como aponta o documento dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*:

Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz de conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar as brincadeiras; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizando o tempo e o espaço de forma flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2006b, p. 16).

Os documentos curriculares dão destaque às linguagens quando afirmam, por exemplo:

A linguagem é o instrumento, no qual elaborará e organizará a expressividade da criança no mundo dos símbolos e o corpo, na condição de ser físico, afetivo, histórico e social. A linguagem assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena e bem pequena, como sujeito cultural e produtora de cultura. (CRICIÚMA, 2016, p. 71).

Sendo a infância uma construção social e histórica, as crianças são, portanto, sujeitos históricos e de direitos. O brincar, inventar, imaginar e fantasiar são experiências que devem ser vividas intensamente, assim, participando de vivências, constroem sentidos e culturas. (CRICIÚMA, 2016, p. 145).

A proposta Curricular de EI da Rede Municipal de Gaspar fundamenta-se no conceito de culturas de pares e na defesa das crianças como produtoras de cultura, afirmando que as múltiplas linguagens são “[...] usadas pela criança para internalizar o mundo a que pertence e exteriorizar a sua percepção da realidade” (GASPAR, 2010, p. 62). O documento apresenta as linguagens como “[...] formas muito singulares de experimentação de vivências, de sensações e de apropriação da cultura, que também permitem o contato com as emoções, o estreitamento das relações sociais e das negociações, e o partilhar da vida em grupo” (GASPAR, 2010, p. 6, p. 62). Nessa perspectiva, a linguagem constitui o sujeito, suas relações com o mundo social e cultural, bem como suas formas de conhecer e intervir no mundo.

Uma ideia presente nos documentos curriculares é que, assim como na arte, não há fronteiras entre as linguagens: “Quando falamos de linguagens, elas não se separam, estão entrelaçadas, completam-se umas com as outras” (GASPAR, 2010a, p. 62). Enquanto as crianças brincam de roda, por exemplo, elas cantam, dançam, expressam-se por meio da linguagem gestual, corporal, etc. Nessa mesma direção, Florianópolis (2012a, p. 3) destaca que as experiências estéticas das crianças com determinada linguagem reverberam em outras formas de linguagem e em outras experiências estéticas, dentro e fora da arte:

Soma-se a esta compreensão, o fato de que para as crianças (assim como para a arte) as fronteiras entre uma e outra linguagem não são muros intransponíveis, ao contrário: para a criança que se põe a desenhar e cantar simultaneamente, por exemplo, a criação dá-se num todo sem distinção.

No documento curricular da Rede Municipal de Ensino de Gaspar (2010), a dimensão estética é explorada no contexto das linguagens da arte, especialmente por meio da linguagem musical e das linguagens plásticas. Desse modo, afirma-se que

[...] a linguagem plástica contribui para o desenvolvimento das crianças, que ampliam seus olhares em relação ao mundo, seu potencial cognitivo, seu emocional, etc. O professor precisa acreditar que as crianças são capazes, são criadoras, são sujeitos capazes de, por meio da arte, criar, atribuir sentidos, construir relações, contextualizar, analisar e comparar aquilo que faz parte de seu cotidiano. Quando a criança explora diferentes elementos, como cores, texturas, formas, sucatas, papéis; quando desenha, pinta, esculpe, possibilita sua ação de expressar a percepção de mundo. (GASPAR, 2010, p. 64).

A Proposta Pedagógica para a EI de Gaspar (2010), a partir do pressuposto teórico da Sociologia da Infância, postula que

Trabalhar com a criança, a partir de suas manifestações simbólicas pelo uso das linguagens, é buscar compreendê-la de uma forma mais ampla. Estimulá-la a utilizar as centenas de linguagens das quais dispomos, hoje, é uma maneira de contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. (GASPAR, 2010, p. 62).

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares para EI da Rede Municipal de Criciúma (2016, p. 145) sinalizam para a necessidade de explorar as diferentes linguagens das crianças:

Sabe-se que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, além da linguagem verbal e escrita, tem-se o movimento, o desenho, a brincadeira, a dramatização, a fotografia, a música, a dança, os gestos, os sorrisos, os balbucios, as primeiras palavras, entre outros. O trabalho pedagógico deve, portanto, considerar as diferentes linguagens das crianças.

As Orientações Curriculares propostas pela RMEF abordam as especificidades da arte como conhecimento e expressão humanos e afirmam que

[...] a produção artístico-cultural das crianças precisa ser considerada, incentivada e expandida. Nesse sentido, reitera a importância de práticas que possibilitem que as crianças, desde bebês, expressem-se por meio das linguagens da arte, descubram e compartilhem suas produções, criem e brinquem de forma intensa com os códigos, instrumentos e materialidades dessas linguagens [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012a, p. 45).

A ideia de arte como forma de expressão e sua conexão com o brincar acompanham as propostas pedagógicas anunciadas nos documentos pesquisados e vão ao encontro do que propõe Barbosa (2009, p. 31):

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

Eis as linguagens da arte priorizadas nos documentos curriculares dos quatro municípios: artes visuais, com ênfase nas artes plásticas, a música e a dança. O teatro é contemplado nas Orientações Curriculares de Florianópolis (2012a) e nas Diretrizes Curriculares de Itajaí (2015) e Criciúma (2016). A respeito das artes visuais, as Diretrizes de Itajaí esclarecem que:

As artes visuais estão relacionadas às imagens, às informações recebidas e produzidas visualmente como: pinturas, colagens, esculturas, fotografias e cinema. É o momento de conhecer artistas que se expressam através das

artes visuais e também, momento de vivenciar a produção de imagens com diferentes técnicas e materiais. (ITAJAÍ, 2015b, p. 32).

As linguagens relativas às artes plásticas mais exploradas nos textos curriculares são o desenho, a pintura e a modelagem, pois permitem a contemplação, a exploração de corpo inteiro e a produção de sentidos por parte das crianças:

A linguagem plástica contribui para o desenvolvimento das crianças, que ampliam seus olhares em relação ao mundo, seu potencial cognitivo, seu emocional, etc. O professor precisa acreditar que as crianças são capazes, são criadoras, são sujeitos capazes de, por meio da arte, criar, atribuir sentidos, construir relações, contextualizar, analisar e comparar aquilo que faz parte de seu cotidiano. Quando a criança explora diferentes elementos, como cores, texturas, formas, sucatas, papéis; quando desenha, pinta, esculpe, possibilita sua ação de expressar a percepção de mundo. (GASPAR, 2010a, p. 64).

Acreditamos que a oferta de diversas linguagens artísticas é importante para a promoção de uma educação estética na EI. Contudo, concordamos com Pederiva e Oliveira (2021), quando afirmam que a proposição dessas linguagens artísticas não garante, por si só, as vivências estéticas ou o desenvolvimento da educação estética, porque esta “[...] não se resume ao emprego desta ou daquela ação, pressupõe, antes, a relação entre as pessoas. Portanto, não se trata de propor o fazer (pintar, desenhar, dançar) dissociado da relação, do foco na criação, na educação das emoções” (PEDERIVA; OLIVEIRA, 2021, p. 118).

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (1998) define a catarse ou reação estética como processo psíquico complexo, que promove a superação das emoções contraditórias que a arte provoca. Segundo o autor, através da arte, a catarse possibilita a consciência das emoções e impulsiona o desenvolvimento. Nessa perspectiva “[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade do qual incorpora ao ciclo da vida os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 1998, p. 315).

Nesse sentido, a vivência da arte possibilita às crianças a consciência de suas emoções, em processo que mobiliza novas formas de sentir, expressar e vivenciar as relações com o outro e com o mundo.

A arte como educação estética, como ferramenta das emoções, com técnica social do sentimento, pelas lentes vigotskianas, é a atividade humana e educativa que pode auxiliar nessa transformação. Mas não uma arte reprodutora e, sim, uma arte que crie condições de possibilidade para, em meio às relações entre pessoas, às trocas de experiências individuais, alheias

e históricas, de fornecer os materiais necessários para a imaginação e criação. (PEDERIVA, 2017, p. 9).

Ao encontro do que alerta Pederiva (2017), verificamos uma preocupação, nos textos curriculares, em relação às práticas de instrumentalização da arte, como nos excertos das DCMEIs (CRICIÚMA, 2016, p. 148):

Em sala, a experiência estética não é promovida pela releitura de obras copiando modelos ou pintando desenhos fotocopiados. As experiências estéticas ocorrem nas vivências, as quais podem e devem ser proporcionadas.

Estimular a produção artística das crianças vai além do nosso olhar adulto, o qual deve ser de sensibilidade e de valorização da criação sem jamais submetê-las ao próprio senso de beleza estética. O objetivo é a liberdade de criação e expressão e não a busca do “belo”, do que é aceito por uma sociedade adulta e consumista ou do que é determinado por conceitos de beleza pré-estabelecidos.

A crítica às práticas estereotipadas nas atividades artísticas é encontrada no texto curricular de Itajaí (2015b, p. 32):

[...] fica claro que a linguagem da arte não se limita ao aprendizado de técnicas, mas ela é um conjunto de ações: sentir, contemplar, imaginar e criar. O que se observa no dia a dia das instituições de Educação Infantil é que a arte é reconhecida apenas nos momentos do desenho, da pintura e das coreografias para as apresentações em datas comemorativas.

Contraditoriamente, na sequência, o texto denota uma expectativa em relação à arte que não se realiza enquanto fim estético:

Porém, a arte deve ajudar as crianças a conhecerem outras culturas, outras épocas históricas e outras formas de expressão. Deve propiciar momentos de apreciação de diferentes formas artísticas e de praticar algumas técnicas. (ITAJAÍ, 2015b, p. 32).

Consideramos um equívoco, como sinalizou Vigotski (2003), imputar à educação estética o objetivo de servir à aprendizagem de outros conhecimentos ou como meio para o estudo da realidade. De acordo com a crítica vigotskiana, colocar a arte ou a educação estética a serviço da pedagogia desvia a atenção das questões propriamente estéticas ou artísticas. Os documentos curriculares para EI dos quatro municípios que compõem este estudo destacam a relação entre estética, arte, linguagens e diversidade na perspectiva da educação inclusiva. A Proposta Pedagógica da EI de Gaspar (2010a) faz referência direta à dimensão estética já no primeiro capítulo, intitulado *A Educação Especial na Educação Infantil: uma proposta*

inclusiva. A sensibilidade estética é elencada como um aspecto importante para a efetivação da inclusão na EI e relacionada à construção do princípio da identidade e à valorização do respeito à diversidade para o bom convívio com as diferenças (GASPAR, 2010a).

Para que a inclusão se efetive na Educação Infantil, há necessidade da construção do princípio da identidade, para a constituição da pessoa humana; a valorização da sensibilidade estética, valorizando o respeito à diversidade para conviver com as diferenças; e a construção de laços de solidariedade, rompendo as barreiras impostas por atitudes não cooperativas dos sujeitos que compõem a instituição de Educação Infantil. Com isso, a inclusão torna-se significado de transformação da prática pedagógica, constituindo respeito à diversidade e à pluralidade como sujeitos. (GASPAR, 2010a, p. 21).

Do mesmo modo, o documento curricular de Criciúma (2016) articula inclusão e estética, em seção própria, vinculada ao capítulo *A criança e suas linguagens – as linguagens da arte na Educação Infantil: experiências significativas*, no qual a sensibilidade e a diversidade aparecem como elementos fundamentais para a “construção do conhecimento sensível da criança”. Nesse capítulo, afirma-se que

A possibilidade de proporcionar experiências estéticas, de priorizar o processo criador, de ampliar as possibilidades das crianças com deficiência ao interagirem com a arte e seu mundo, faz com que a inclusão se torne parte de um todo e não uma exceção. (CRICIÚMA, 2016, p. 149).

Nessa perspectiva, a proposta curricular de Criciúma reafirma o que dispõe o inciso VII do artigo 9º das DCNEIs (BRASIL, 2009b), quando afirma que se espera que as práticas pedagógicas na EI “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009b, p. 4).

É necessário que as crianças sejam sensibilizadas por meio da educação inclusiva, que valorize a diversidade, incorporando-a ao cotidiano. A resistência em ultrapassar barreiras necessita deixar de existir, devendo seu enfrentamento ser diário e construído juntamente com o apoio da equipe da instituição e da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, de maneira a valorizar e respeitar a identidade étnico-racial de cada criança. Essa mesma criança têm o direito de sentir-se acolhida e respeitada nas suas diferenças, como sujeitos de direitos. Sua corporeidade, estética, religião, etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da instituição democrática que zelam pela sua infância. (CRICIÚMA, 2016, p. 225).

Verifica-se, nos excertos sobre inclusão, que os textos curriculares em estudo estabelecem relações significativas entre o desenvolvimento da sensibilidade, por

meio de vivências estéticas e, principalmente, por meio das linguagens da arte e da construção de práticas e posturas inclusivas, no sentido mais amplo, como proposto no texto introdutório da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

A perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe a afirmação dos direitos humanos em sua plenitude, uma postura ético-política que expressa uma visão de mundo, de sociedade e educação que tem na diversidade um princípio educativo, tal como apontado no texto sobre o NAP 'Relações sociais e culturais', da RMEF:

Ao tratarmos sobre diversidade, não estamos definindo-a como tema ou projeto a ser trabalhado num determinado período do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente nas relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 11).

As DCMEIs (CRICIÚMA, 2016) afirmam as experiências estéticas nos processos de inclusão das crianças com deficiência a partir do entendimento de que

[...] uma experiência é realmente estética quando o cognitivo, o afetivo e o cotidiano se integram. Portanto, [para] inserir as crianças com deficiência no universo da arte e da percepção estética [...] faz-se indispensável proporcionar experiências estéticas às crianças descobrindo, no processo, as possibilidades de cada uma.

A possibilidade de proporcionar experiências estéticas, de priorizar o processo criador, de ampliar as possibilidades das crianças com deficiência ao interagirem com a arte e seu mundo, faz com que a inclusão se torne parte de um todo e não uma exceção. (CRICIÚMA, 2016, p. 149).

Do mesmo modo, a Proposta Pedagógica de EI da Rede Municipal de Ensino de Gaspar (2010a, p. 21) considera:

Para que a inclusão se efetive na Educação Infantil, há necessidade da construção do princípio da identidade, para a constituição da pessoa humana; a valorização da sensibilidade estética, valorizando o respeito à diversidade para conviver com as diferenças; e a construção de laços de solidariedade, rompendo as barreiras impostas por atitudes não cooperativas dos sujeitos que compõem a instituição de Educação Infantil.

Nos currículos prescritos dos quatro municípios foco deste estudo, observamos uma relação estreita entre brincadeira, linguagem e arte como formas de vivência

estética. Do ponto de vista de Vigotski (1998, 2003, 2018a), a brincadeira e o drama se entrelaçam: a brincadeira como raiz do drama e a vida vivida dramaticamente. Sob esse aspecto, as artes, em suas mais diferentes manifestações, possibilitam vivências estéticas em sua natureza.

Apesar de os textos curriculares expressarem o entendimento da estética como dimensão do humano, que se dá nas relações das crianças com a cultura, com a natureza e a arte, observamos a ênfase das propostas de vivências estéticas por meio da arte e de suas linguagens. Verificamos que os currículos destacam as artes plásticas, a música, a dança e o teatro como linguagens artísticas a serem priorizadas nas vivências estéticas das crianças.

A sensibilidade estética e artística é postulada como aspecto que contribui para as práticas inclusivas e para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças com deficiência. Tal ideia pode estar relacionada a resquícios de concepções atinentes à tendência, no campo do ensino de artes, de conceber as atividades artísticas como formas de expressão, as quais, segundo Barbosa (2002), por vezes, revestiam-se de um cunho terapêutico. Os argumentos encontrados nos documentos, no sentido de justificar essa relação entre 'arte' e inclusão' transitam entre o "respeito ao ritmo de cada criança" e a "sensibilidade como aspecto inerente a uma prática inclusiva", que pressupõe o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade como princípio educativo.

5.3 MODOS DE MATERIALIDADES DA DIMENSÃO ESTÉTICA

A categoria de análise 'modos de materialidades da dimensão estética' compreende as formas e os aspectos relacionados à materialidade e à realização das vivências estéticas no contexto da EI, presentes nas diretrizes, orientações e propostas curriculares que compuseram a empiria deste estudo. Os enunciados que contemplavam a dimensão estética relacionada aos materiais, brinquedos, a organização dos tempos e espaços e as referências ao planejamento das interações, linguagens e brincadeiras emergiram enquanto temas recorrentes que foram se configurando de forma sincrética nessa categoria de análise

A organização do currículo explicita as intenções e orientações para a *práxis* educativa. Envolve as dimensões temporal e espacial e os materiais como elementos da proposta curricular nos espaços coletivos de EI. Desse modo, a educação estética,

ou vivência estética voltada para as crianças de 0 a 6 anos pressupõe o planejamento cuidadoso em torno da organização dos ambientes e do tempo para a realização das propostas e a preparação dos materiais e brinquedos, bem como a atenção para com as relações sociais que serão construídas com as crianças e adultos.

5.3.1 Espaços, tempos e materiais das vivências estéticas

Com apoio na abordagem histórico-cultural, entendemos que as crianças se desenvolvem em correspondência com seu modo concreto de vida (VIGOTSKI, 2018b). A partir dessa premissa, Vigotski (2018b) propõe o estudo da influência do meio nos processos de desenvolvimento infantil. Em *Quarta aula: o problema do meio na pedologia*, o autor bielorusso explana sobre a relação entre meio e constituição do sujeito. Ele afirma que essa relação é uma via de mão dupla: o desenvolvimento da criança acontece à medida que o meio se modifica, e este é alterado enquanto a criança se desenvolve e se relaciona de modo qualitativamente diferente com ele (VIGOTSKI, 2018b). No entender de Vigotski, só é possível compreender essa relação entre o meio e o desenvolvimento da criança como algo dinâmico, o que se entende, aqui, por uma perspectiva dialética:

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira. Essa compreensão dinâmica e relativa do meio é o mais importante de tudo que podemos haurir quando falamos do meio na pedologia. (VIGOTSKI, 2018b, p. 84).

Para compreender melhor a relação entre o meio (que é físico, material, objetivo, mas também cultural, simbólico e subjetivo) e a criança na construção da subjetividade infantil, Vigotski (2018b, p. 76) define o meio como dinâmico e flexível e recorre ao conceito de vivência:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro.

Vigotski (2018b) formula o conceito de vivência como uma unidade de análise por meio da qual é possível pensar o papel do meio, de forma indissociável, na constituição do sujeito. O autor relaciona ‘vivência’ aos processos de internalização e subjetivação, pelos quais a criança significa sua relação com o mundo e constrói sentidos na experiência que o meio lhe proporciona:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação. (VIGOTSKI, 2018b, p. 79).

Consideramos importante, para os fins deste trabalho, demarcar a discussão sobre tempos, espaços e materiais no contexto dos espaços coletivos de EI, a partir destas formulações ‘vigotskianas’. Sendo assim, tomamos esses elementos como ‘meio’, compreendido como ‘situação social’, e, nessa perspectiva, entendemos que estão imbricados e atravessados por linguagens, emoções, corporeidade e tantas outras dimensões humanas que constituem as relações sociais e tecem o cotidiano da EI.

No Brasil, as discussões pedagógicas sobre a dimensão espacial nos contextos de EI tem sido debatida por diferentes perspectivas teóricas, por mais de três décadas. Souza (2001), em artigo intitulado ‘*Currículo para os pequenos: o espaço em discussão!*’, faz uma panorâmica da produção sobre a organização do trabalho pedagógico nas décadas de 1990 e 2000. Elegendo o espaço como eixo de discussão, a autora destaca trabalhos como os de Carvalho e Rubiano (1994), Barbosa e Horn (2001), Wajskop e Abramowicz (1995) e Faria (1999). Esses textos contribuíram para reflexões e proposições acerca da dimensão pedagógica dos espaços, para a sua compreensão a partir das especificidades da EI e para a diferenciação entre espaço e ambiente. Destacamos, no trabalho de Faria (1999), a problematização acerca da temática na perspectiva da Pedagogia da Infância, incluindo a organização do espaço na EI, dentre outras dimensões humanas, como: “o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo” e a interlocução com a geografia, a partir dos trabalhos de Milton Santos (SOUZA, 2001, p. 9).

Nos anos 2000, intensificam-se as discussões sobre espaço e ambiente na EI nas produções acadêmicas, como, por exemplo, Agostinho (2003), Barbosa e Horn (2001), Horn (2004, 2005), Carvalho e Rubiano (2007) e Faria (2007). No âmbito do MEC, foram elaborados documentos que abordam os aspectos físicos dos ambientes na EI, tais como: *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006c); *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c). Todas essas produções concebem o ambiente como dimensão importante para a educação da criança pequena e sinalizam para a necessidade de o adulto considerar as crianças como sujeito de direitos, potencialidades, desejos e interesses, promovendo meios para que elas participem ativamente na sua organização, exploração e significação. Agostinho (2003, p. 6), em sua pesquisa de mestrado, reitera essa concepção e alerta:

As crianças de zero a seis anos, sujeitos de pouca idade, precisam que o espaço físico das instituições de Educação Infantil atenda às suas necessidades, às diferentes necessidades das crianças quanto a gênero, idade, classe, religião, etnia, culturas, etc.; necessitam que levem em conta todas as suas dimensões: a lúdica, a afetiva, a artística, a cognitiva, a social, a física, etc.

Nas palavras de Agostinho (2003), encontramos ao mesmo tempo um alerta e um aceno, no sentido da promoção de educação na perspectiva da formação integral, para considerarmos a criança em sua concretude. Isso nos remete ao desafio de conhecê-las. Para a Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com os argumentos teóricos de Vigotski (2018b), o meio só pode ser compreendido a partir das relações concretas estabelecidas com a criança. Nessa direção, os documentos curriculares chamam a atenção para a necessidade de conhecer as crianças, suas famílias, seus repertórios linguísticos, culturais, religiosos etc.:

Por isso, temos que respeitar e conhecer as crianças, ter um olhar observador e reflexivo de quem propõe, e sempre saber por que está se propondo e para quem. Caso contrário, se ampararmos as nossas práticas pedagógicas tão somente naquilo que supomos conhecer sobre a infância [...] (GASPAR, 2010a, p. 47).

O encontro com as crianças, no sentido de conhecê-las, passa necessariamente por compreendê-las no seu meio social. Ao tratar da relação entre a família e o Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI), os autores da Proposta Pedagógica de EI da Rede Municipal de Ensino de Gaspar (2010, p. 83) chamam a atenção para o fato de que

A criança, ao ingressar na Educação Infantil, traz consigo uma bagagem de conhecimentos e informações de um determinado contexto social. Caberá ao professor conhecer, explorar e, assim, refletir sobre cada contexto e diversidade, de forma a integrar as ações e projetos educacionais com as famílias e a instituição.

Do mesmo modo, consoante aos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2000; ROCHA, 1999) e pautados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os textos curriculares da RMEF propõem conhecer as crianças e

[...] os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que a constituem como tal. Exige dar atenção às duas dimensões que constituem sua experiência social, o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros. (ROCHA *apud* FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 14).

Conhecer as crianças, entrar em diálogo com elas, é um pressuposto importante tendo em vista o objetivo de considerá-las protagonistas da organização dos ambientes, das relações sociais e dos enredos de descobertas, aprendizagens e criação no cotidiano dos espaços coletivos de EI, [...], na perspectiva que [...] possa[m] promover experiências expressivas e lúdicas, que instiguem a imaginação criadora das crianças, considerem e potencializem sua autoria e protagonismo” (FLORIANÓPOLIS, 2019, p. 47).

As DCMEIs problematizam a questão da organização dos tempos e espaços e sinalizam para o protagonismo das crianças como possibilidade de qualificar as relações e aprendizagens no contexto da EI:

Vive-se diante do desafio permanente de pensar como se pode organizar os tempos e os espaços, nas instituições, de forma a ampliar a sensibilidade, as relações e enriquecer as percepções do mundo. Uma possível estratégia para superar esse desafio pode ser partilhar com as crianças de um sem fim de histórias, de músicas, de contos, de brincadeiras de faz-de-conta, de casinha, de festas populares, da riqueza de nosso folclore, assim como outros. Não basta apenas escolher para as crianças e convencê-las a fazer, mas envolvê-las no processo como protagonistas. (CRICIÚMA, 2016, p. 136).

Esse entendimento de espaço como construção que contempla dimensões culturais, estéticas e simbólicas, atravessado pelas relações sociais que ali se enredam, também é encontrado no documento de Itajaí (2015b, p. 21): “Elementos como aprendizagem, segurança e estética garantem o mínimo para um cenário das brincadeiras, porém o que estrutura os tempos de brincar são as **relações** que se estabelecem nestes tempos”.

As DCMEIs (CRICIÚMA, 2016) também destacam a dimensão das relações sociais e o papel das professoras e dos professores na organização dos espaços e propostas com as crianças. Ao tratar sobre os tempos espaços de brincar, afirmam:

Mais do que organizar espaços do brincar em si, esta proposta tem uma estratégia maior, que transcende o espaço físico. Processa-se na transformação do indivíduo que utiliza o jogo ou o lúdico como elemento da cultura infantil, como facilitador das relações sociais entre crianças e adultos, como portador de conhecimentos e valores que favorecem as relações interpessoais e as dinâmicas de trabalho. (CRICIÚMA, 2016, p. 80).

Nessa direção, reiteramos a importância da atenção com a formação política, estética e ética dos professores e demais profissionais que atuam nos espaços coletivos de EI, pois, como afirmam Moreira e Souza (2016, p. 235), “A qualidade das relações que se estabelecem e o desenvolvimento profissional dos professores são variáveis importantes nesse processo, que não podem ser desconsideradas”.

A respeito dessa dimensão relacional, presente nos espaços, materiais e brinquedos que compõem as culturas infantis, o texto curricular da Rede Municipal de Ensino de Gaspar (2010a, p. 61) destaca: “Consideramos como sendo parte da cultura das crianças, entre outros aspectos, o significado que elas dão aos objetos, espaços e relações com as demais pessoas (crianças e adultos) no momento da brincadeira de faz de conta”.

O mesmo ocorre com o fator ‘tempo’, que precisa ser considerado na promoção do encontro com a arte e as vivências estéticas. A organização temporal é questão importante no processo de criação, assim como o respeito ao ritmo de cada um, seus interesses, suas formas de exploração, contemplação e envolvimento na experiência estética. Concordamos com Ferreira (2013, p. 161), quando propõe que as formas simbólicas e materiais dos espaços na EI “[...] se concretizam no e pelo tempo, isto é, que as relações e interações que ocorrem no espaço necessariamente acontecem em determinada fração de tempo, tem uma duração [...]”. A autora destaca que o tempo presente é percebido e vivido de modos diferentes por crianças e adultos, “[...] se cruza e se alinha, definindo espaços e fronteiras e atribuindo identidade ao lugar de determinado grupo, no qual as relações são gestadas” (FERREIRA, 2013, p. 161).

Tomar o tempo e o espaço como eixos constitutivos das relações sociais e afetivas é central para pensarmos no trabalho com a dimensão estética e as possibilidades de vivências através da arte:

Neste sentido, o papel das relações sociais e das interações na promoção do vínculo afetivo e na produção das trocas, dos confrontos, discussões e mudanças das próprias ideias é essencial ao processo educativo como experiência estética. Assim, a estética se relaciona ao desenvolvimento da sensibilidade articulada à experimentação, à escolha de caminhos próprios, à reflexão e à produção de um pensar solidário. Organizar o ambiente social da aprendizagem envolve construção de materiais, espaços, relações, a partir da escuta, da observação. Favorecendo oportunidades de descobertas no encaminhamento contínuo a novas situações de pesquisa e aprendizagem. (EGLER, 2020, p. 86).

As vivências estéticas são postas em perspectiva nos diferentes espaços dos Ceims da Rede Municipal de Educação de Criciúma (2016, p. 169), nestes termos:

Portanto, todos os espaços externos como o parque, o pátio, a horta e o jardim reservam algumas surpresas, descobertas, mistérios que podem se transformar em possibilidades de construir e desconstruir enredos, histórias e fantasias, entre tantas outras coisas, que só um olhar sensível, atento e uma escuta apurada são capazes de capturar.

Nesse sentido, pensar as vivências estéticas e suas possibilidades nas instituições coletivas de EI nos remete ao planejamento pedagógico para esses espaços. As Orientações Curriculares da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2012), ao tratar sobre o NAP 'Linguagens Visuais', apresenta uma seção intitulada *Brincar, misturar, desenhar, pintar, moldar, construir, imaginar*, na qual o documento indica modos de pensar e planejar os espaços e materiais na EI:

Considerando as especificidades de cada instituição, sua arquitetura, suas propostas artístico-pedagógicas, materialidades a serem empregadas no processo de criação, assim como as características das crianças e dos grupos, a organização dos espaços e materiais será diferenciada de um contexto para o outro. [...] entretanto devemos estar sempre atentos a aspectos gerais na organização destes espaços na perspectiva de promoverem experiências artísticas e lúdicas, a imaginação, e a autonomia das crianças de forma segura e desafiadora, instigando, convidando meninos e meninas a mergulharem cada vez mais fundo nos processos de criação. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 22).

Nesse documento, a RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2012) apresenta cerca de 11 indicativos com sugestões para se pensar nos espaços, dos quais três referem-se ao parque. No excerto abaixo, destacamos duas destas sugestões:

O parque deve ser entendido como cenário lúdico que pode abrigar as produções das crianças, recebendo imagens, estruturas móveis, brinquedos e cores que instiguem a curiosidade, e fortaleçam a imaginação das crianças, deve ser percebido pelas crianças (e adultos) como um ateliê a céu aberto, um espaço de exploração da vida no céu e na terra.

[...]

O parque (assim como outros espaços da instituição) deve ser concebido pelas professoras e utilizado pelas crianças de forma sistemática para as

experiências lúdicas e artísticas com luz e sombra, com água da chuva, com o vento. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 25).

Dentre os temas que emergiram da leitura analítica dos documentos curriculares, destacamos o tempo-espaço do parque. Como já explorado por Batista (1998), Agostinho (2003) e Francisco (2005), entendemos que o parque pode oferecer muitas pistas sobre como as crianças vivenciam suas infâncias. Ao compartilhar dessa compreensão do parque como espaço potente, que possibilita encontros, fantasia, faz de conta, descobertas e criações, defendemos o parque como cenário de vivências estéticas e lúdicas, indo assim ao encontro do que propõe Kishimoto (2012, p. 21):

O brincar, para a criança, é muito importante e não pode ser cerceado, limitado pela pobreza de espaço e material e pela falta de interações do adulto durante as brincadeiras. O parque infantil é um espaço riquíssimo para invenções, imaginação e fantasia e para ampliar as experiências das crianças.

Na análise dos documentos que compuseram esta pesquisa o parque é sinalizado como espaço presente na organização da rotina da EI nas quatro propostas analisadas. O documento de Gaspar apresenta a área externa dos CDIs como espaço com 'sentido curricular' de integração dos eixos interações, linguagens e brincadeiras. Um espaço onde "as crianças têm a oportunidade de utilizar os diversos elementos da natureza para criar, investigar, construir, experimentar, projetar. E também explorar os diferentes materiais e obstáculos, formando conceitos" (GASPAR, 2010, p.57).

O parque aparece na PPMG como "lugar" constituído pelas relações entre as crianças e entre estas e os adultos. E, constituinte de identidades e intencionalidades, lugar de pertencimento no qual crianças e professores constroem os enredos do cotidiano e suas narrativas do vivido. Nessa perspectiva, na PPMG verificamos que o protagonismo das crianças é tomado como premissa da intenção pedagógica na organização e ocupação dos espaços, em especial na área do parque. O documento apresenta várias imagens cedidas por CDIs que registram as crianças explorando as áreas externas, como se pode observar nas fotografias (Figura 8), a seguir:

Figura 8 – Interações e brincadeiras nas áreas externas dos CDI municipais de Gaspar



Fonte: (GASPAR, 2010)

Notas: da esquerda para direita: CDI Ivan Carlos Debortoli Duarte. Período da Infância III - 5 anos; CDI Tia Maria Elisa Período da Infância II 5 anos.

Entre as áreas externas, o parque tem destaque na Proposta Curricular de Gaspar. Compreendido como cenário e de brincadeiras, fantasia, projeção, imaginação, interações sociais, aprendizagens e (re)criação, como ilustram as fotografias que compõem o documento da PPMG (Figura 9):

Figura 9 – 2 Espaços externos e parques dos CDIs municipais de Gaspar



Fonte:(GASPAR, 2010).

Notas: da esquerda para direita: CDI Vovó Leonida; CDI Dep. Francisco Mastella; Área Externa do CDI Tia Maria Elisa Brincadeira na Árvore. Auto-organizada pelas crianças

Identificamos na Proposta Curricular para Educação Infantil de Gaspar a preocupação e discussão sobre a intencionalidade pedagógica que envolve o planejamento dos espaços nos CDIs na perspectiva da promoção de vivências que contemplem a diversidade, a pluralidade e a singularidade das crianças.

A organização do espaço na instituição de Educação Infantil deve garantir vivências heterogêneas às crianças, respeitando os ritmos e escolhas de cada uma, desenvolvendo atividades significativas e prazerosas. E considerando que as crianças dão significados diferentes, inventam jeitos novos de lidar com os objetos e com as pessoas a partir de suas ideias, pensamentos, imaginações e fantasias. (GASPAR, 2010, p. 46)

Nesse sentido, o currículo para EI de Florianópolis também assevera:

Organizar o cotidiano de forma a respeitar os cenários compostos pelas crianças, seja nas brincadeiras, seja nas instalações ou demais produções, não os desmontando em virtude da rotina, mas, possibilitando que as crianças possam dar continuidade aos enredos construídos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p 92)

A organização, o planejamento e as apropriações dos espaços pelas crianças podem ser compreendidas enquanto expressões de um projeto educativo, ético, político e estético, e, diante disso, implica pensar em que medida as crianças são protagonistas destes cenários que constituem os espaços coletivos de educação infantil? De que formas os currículos contemplam esteticamente os espaços e ambientes ocupados e significados pelas crianças e docentes na Educação Infantil. Como os espaços podem contribuir para a educação estética das crianças e a ampliação de seus repertórios estéticos e culturais?

O documento PPMG ilustra essa preocupação como, por exemplo, na fotografia do parque (Figura 10), cedida pelo CDI Frei Godofredo e apresentada a seguir:

Figura 10 – Reestruturação do espaço físico. Pintura do muro com a participação de todas as crianças do CDI Frei Godofredo



Fonte: Gaspar (2010, p. 48).

O Currículo da Educação Infantil de Florianópolis destaca o protagonismo das crianças, sua autoria e criação nos e com os espaços e materiais de modo a promover o sentimento de pertencimento destas aos ambientes dos NEIM(s), quando, por exemplo, propõe:

Disponibilizar, nos espaços internos e externos da instituição, elementos que permitam e instiguem os bebês a deixarem marcas, ao desenharem na areia, na terra, na calçada, nos muros revestidos de piso, em quadros verdes ou brancos, em papelão e papéis de diferentes gramaturas, cores, tamanhos e transparências, utilizando-se de giz de cera, giz pastel, carvão, tintas (apropriadas para a idade). (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 72).

Compor cenários com diferentes imagens e materiais, incluindo obras de artistas, mobiliário, elementos naturais, em espaços diversificados, como no teto, nas paredes e no chão, que atraiam o olhar dos bebês para a descoberta, a interação e a contemplação, ampliando o seu repertório visual e tátil. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.95).

Nas Diretrizes Curriculares para EI de Itajaí a discussão sobre os espaços é apresentada em uma pequena seção de cinco parágrafos. Nesta seção o texto afirma que o espaço é um elemento importante para o currículo para a Educação infantil e propõe a organização dos espaços como possibilidade de escolha das crianças, colaboração em grupo e aprendizagens. Contudo, não apresenta nenhuma referência aos espaços das unidades educativas municipais e, contraditoriamente, na sequência, o documento apresenta a proposição de organização do planejamento em momentos estanques e de uma rotina pautada em matriz de competências e habilidades definidas a priori.

A respeito dos materiais e brinquedos que compõem as propostas educativas nos espaços coletivos de EI, os documentos curriculares destacam a diversidade como elemento importante, no sentido de ampliar as experiências das crianças, como se pode observar nos documentos de Criciúma e Florianópolis, respectivamente:

A diversidade e a quantidade de materiais desafiarão as crianças nas construções maiores e possibilitarão a construção de novos. Para enriquecer essa experiência, será importante oferecer blocos de diferentes tipos, tamanhos e formatos: de madeira, caixas de papelão, blocos de espuma, entre outros. Incorporar brinquedos como carrinhos, caminhões, pequenos bonecos, também enriquecerão as situações. No entanto, não basta resolver problemas espaciais, é necessário pensar sobre eles, por isso, durante as experiências de construção, o/a professor/a incentivará as crianças a refletirem sobre suas ações. (CRICIÚMA, 2016, p. 119).

[...]

A organização dos materiais e sua exposição devem convidar as crianças a experimentarem várias combinações e junções entre **materialidade diversas**. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 24, grifos nossos).

No texto das Orientações Curriculares da EI da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2012a), encontra-se uma série de indicadores, propostos com a intenção de ampliar os repertórios artístico-culturais das crianças, como se pode observar, por exemplo, nos seguintes excertos:

Organizar e deixar ao acesso das crianças materialidades e instrumentos de qualidade e em quantidade suficiente de modo que viabilizem as expressões em cada linguagem, de forma individual e coletiva, com e sem a presença de adultos.

[...]

Promover o acesso constante das crianças a livros de arte de boa qualidade, músicas, filmes – não só aqueles classificados como infantis –, imagens,

fotografias antigas e atuais, cenários naturais, pinturas, esculturas, desenhos produzidos por adultos, artistas e outras crianças (da comunidade, locais nacionais e internacionais), formas arquitetônicas diversas. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 19).

Na Proposta Pedagógica de EI da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, em consonância com a proposta de organização das 'áreas e cantos', propõe-se às crianças explorar os diferentes espaços e materiais. As autoras do documento destacam o fato de que a organização com variedades de materiais e ambientes implica

[...] decisões, cooperação, participação e desconstrução do individualismo, possibilitando o respeito às diferenças e atendendo à diversidade. Optamos em lidar com a criança em vários momentos de escolha e participação ativa, pois cada uma tem seu ritmo próprio de desenvolvimento (GASPAR, 2010a, p. 17).

Possibilitar às crianças o encontro e a exploração de variados materiais, com texturas, formas e tamanhos diferentes, promover ambientes com possibilidades de reorganização e reconstrução por parte das crianças, além de brinquedos, livros e objetos que ampliem seu repertório lúdico e expressivo, são medidas apontadas como essenciais para o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo das crianças. De acordo com a Proposta Pedagógica de EI da Rede Municipal de Ensino de Gaspar (2010a, p. 51), a organização por áreas/cantos possibilita às crianças:

[...] descoberta, autonomia, participação ativa, cooperação, aconchego, fantasia, interação com **diversos materiais**, como brinquedos, livros, jogos, blocos, artes plásticas, fantoches, bolas, sucatas; enfim, vários materiais, estabelecendo elos entre o prazer de ouvir histórias, de brincar, de jogar, dançar, pintar, dramatizar, cantar, desafiando e criando possibilidades para que ela vivencie aventuras e conhecimento. (grifos nossos).

O Currículo para a EI da RMEF apresenta indicativos para a organização dos espaços em áreas e ressalta a importância de ampliar os repertórios das crianças, propondo a

Organização de espaços estruturados para brincadeiras de faz de conta, incluindo mobiliários e utensílios que caracterizem enredos diversos: casinha, mercado, médico, mecânico, eletricista, carpinteiro, professor, cientista, pedreiro, engenheiro, dentre outros. Para ampliar o repertório das crianças e promover outras experiências novos elementos podem ser introduzidos nas brincadeiras, tais como: para o consultório médico, incluir termômetro, estetoscópio; para o mercado, incluir embalagens diversas, máquina registradora; para as oficinas, carro, moto, avião. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 22).

De acordo com Vigotski (2008), por meio do faz de conta, a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos que a circundam e satisfaz suas necessidades e desejos imediatos e irrealizáveis, pois se torna capaz, por meio da fantasia, de cozinhar, consertar um carro, cuidar de uma pessoa doente, reproduzir as ações dos adultos e, com isso, apropriar-se dos significados sociais atribuídos aos instrumentos e artefatos culturais.

Entendemos que à intenção de oportunizar uma gama variada de objetos, instrumentos, materiais e possibilidades de usos e exploração destes subjaz o entendimento de que a autonomia e a liberdade de expressão têm relação direta com a possibilidade das crianças de fazerem suas escolhas e tomarem a frente da autoria de suas produções e criações. Essa possibilidade de fazer escolhas e, conseqüentemente, assumir as conseqüências delas advindas tem uma dimensão ética e política que se articula às vivências estéticas das crianças, expressando uma concepção de criança como sujeito capaz, potente e protagonista, a qual se incorpora às propostas educativas em estudo.

O planejamento e a organização dos ambientes nos espaços coletivos de EI exigem atenção para o que as crianças pensam, desejam e expressam. Dessa forma, os direitos das crianças, a participação, a autonomia e o protagonismo infantil são questões basilares, sobre as quais Castro (2017) se debruçou em suas pesquisas. A autora dialoga com a teoria de Bakhtin e propõe que o planejamento pedagógico seja pensado como ato responsivo, o que pressupõe

[...] considerar a criança como sujeito ativo que fornece as pistas do que é oportuno e relevante abordar e propor. É importante dar-se vez às crianças, aos bebês, respeitar seus tempos de agir e de se manifestar. É necessário criar oportunidades para que revelem suas vontades, gostos e necessidades, para que possamos conhecê-los melhor. (CASTRO, 2017, p. 82).

Castro (2017) destaca as dimensões éticas, estéticas e políticas que permeiam o ato responsivo e responsável que caracteriza a intencionalidade docente e sua responsabilidade para com as crianças, contida no ato pedagógico de planejar para e com as crianças na EI. A perspectiva proposta pela autora reafirma o planejamento docente como processo de reflexão e elaboração das relações com as crianças e suas famílias; um processo dialógico, que implica alteridade e o reconhecimento do(s) outro(s) que participa(m) do cotidiano das instituições de EI. Compreendido desse modo, como afirma Ostetto (2000a, p. 177),

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

Desse modo, o ato de planejar se constitui em atividade de criação e elaboração, portanto da ordem do intelecto e do sensível, que se dá necessariamente por meio das relações sociais entre crianças e professores e entre estes e os demais sujeitos da relação pedagógica (profissionais, familiares). A Proposta Pedagógica para a EI de Gaspar (2010a, p. 39) afirma esse entendimento e destaca a especificidade da ação pedagógica e o significado dessa relação entre adultos e crianças no processo de planejamento do cotidiano dos CDIs: “O planejamento na e para a Educação Infantil deve proporcionar situações em que a criança possa vivenciar as mais diversas experiências, fazer escolhas, tomar decisões e socializar suas descobertas”.

O documento da Rede Municipal de Gaspar também defende um planejamento heterogêneo,

[...] que implica decisões, cooperação, participação, desconstruir a lógica da turma “ser minha” e da sala “ser minha” – as crianças são da instituição de Educação Infantil e todos os adultos que ali trabalham respondem por todas as crianças. Esse planejamento permite desconstruir a rotina estereotipada, uma rotina em que cada professor planeja unicamente para si e para suas crianças, em sua sala. O Planejamento Heterogêneo vem ao encontro desta proposta de Educação Infantil, pois possibilita o respeito às diferenças e atende às diversidades, propiciando formas de ampliar o desenvolvimento das crianças [...] (GASPAR, 2010a, p. 40).

As Orientações Curriculares para a EI da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2012) propõem a superação de práticas reguladoras e homogeneizantes, por meio de um processo de planejamento que considere as crianças e os professores como autores e protagonistas dos cenários, enredos e vivências que constituem a cotidianidade nos espaços coletivos de EI:

Estar atento aos modos pelos quais as crianças agem, mais especificamente nas instituições de Educação Infantil, se faz necessário, porque os seus modos de ser e agir estão por ser compreendidos como práticas sociais legítimas desse grupo geracional. Para além do reconhecimento, interessamos que as crianças influenciem na organização dos tempos e espaços educativos e que esses, por sua vez, privilegiam a relação com o mundo físico, natural e cultural na perspectiva da emancipação, e não da subalternidade. Isso exige a recusa das práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais, características de um modelo de educação adultocêntrico e de uma tradição pedagógica pautada no espaço entre paredes e no tempo da reprodução do mundo físico e natural em forma de “atividades” com objetivos pedagógicos que visam à construção de noções

abstratas e de preparação para a escolarização futura. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 212).

Os 'modos de materialidades da dimensão estética' encontrados nos currículos dos quatro municípios analisados – Gaspar, Itajaí, Florianópolis e Criciúma – retratam questões relativas aos tempos, espaços, brinquedos e materiais discutidas nos documentos orientadores para EI, como os *Parâmetros Nacionais de Qualidade* (BRASIL, 2006b); os *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura* (BRASIL, 2006c); e os *Crêcherias de atendimento de creche que respeita os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009d). Nos documentos de Gaspar, Florianópolis e Criciúma, observamos a influência da abordagem italiana⁶⁷ no que diz respeito à organização dos espaços e ambientes na EI.

Os tempos e espaços são considerados elementos importantes para as vivências estéticas e o desenvolvimento da sensibilidade, bem como para a ampliação dos repertórios culturais e das experiências das crianças. Contudo, as propostas curriculares consideram que são as relações sociais estabelecidas nesses espaços/tempos que influem qualitativamente no desenvolvimento estético das crianças, dos professores e dos demais membros da comunidade escolar.

A variedade de materiais e propostas foi outro aspecto destacado nos modos de materialidades da dimensão estética contidos nos documentos curriculares.

Observamos que os currículos são pensados como possibilidades de ampliação das experiências das crianças, visando promover aprendizagens e desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, a organização dos espaços, materiais e brinquedos é tida como cenário dos enredos produzidos pelas crianças em suas brincadeiras. Por fim, ficou evidente nos textos curriculares a defesa do planejamento como marco definidor da intencionalidade pedagógica, que não é mera expressão de vontade do adulto. Trata-se de um planejamento que dialoga com as crianças, que indaga, que escuta, que sonha e se encanta com elas. Desse modo, o planejamento é vivo, tem movimento, expressão e autoria. É autêntico, é criação que se materializa nas relações cotidianas, as quais envolvem o diálogo, os afetos, os desejos e as realizações na/da EI.

Identificamos a associação entre a dimensão estética e as sensações, emoções e formas de expressão, para além do ver ou do fazer artístico como no

⁶⁷ Representada nos documentos por Gandini e Lella (1999); Rinaldi e Carlina (2002); e Edwards e Carolyn (2002).

conjunto de documentos das redes municipais de Florianópolis e Gaspar. Contudo, nos textos curriculares de Criciúma e Itajaí constatamos a centralidade da dimensão estética no campo da arte. Os textos curriculares, em seu conjunto, criticam propostas estereotipadas no âmbito das linguagens da arte, tais como: dancinhas e coreografias para apresentações em datas comemorativas e outras que tendem a reduzir a experiência estética, ao colocá-la a serviço de objetivos extraestéticos.

Em síntese, a análise documental empreendida aqui nos permitiu explicitar os modos de entender, vivenciar e materializar a dimensão estética nos currículos da EI de quatro Redes Municipais de Ensino que têm como eixo comum a vinculação com as DCNEIs (BRASIL, 2009b). Destacamos que a dimensão estética está presente no currículo prescrito pelos documentos, em unidade com as dimensões ética e política que regem a EI. A premissa da criança como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens é o mote para a educação integral e de qualidade na EI, bem como para a promoção das vivências estéticas e o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criação, conforme postulado nas diretrizes, orientações e propostas curriculares analisadas. O texto de Luciana Ostetto intitulado *Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*, apresentado no documento Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Florianópolis (2012, p. 58), afirma que,

Considerar a “dimensão estética” como fundamento de uma proposta pedagógica é compreender a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos, entre razão e sensibilidade, compreensão que ultrapassa o momento isolado de um “fazer artístico”.

Essa compreensão da estética como dimensão do cotidiano, que incorpora e extrapola a esfera da arte, apresentada nas Diretrizes de Florianópolis entende que a estética

[...] trata-se de uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um fio que conecta e ata as coisas entre si, um ar que leva a preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento; escolhas nas quais se percebe harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos (VECCHI *apud* FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 58).

Porém, contraditoriamente, as diretrizes de Itajaí e Criciúma ao proporem a organização curricular por matriz de competências e habilidades e campos de experiência, respectivamente, tendem a abordar a dimensão estética de forma restrita aos fazeres artísticos e à arte enquanto área de conhecimento. Deste modo, sem

explorar a sensação e emoção estética como forma de apreensão e relação com o mundo que se dá no movimento, nas linguagens e nas vivências corporais que se dão nas relações sociais cotidianas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não se pode dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

Compreendemos que esta pesquisa se insere no conjunto de trabalhos desenvolvidos na área da Educação, na interseção entre a educação das crianças pequenas, a estética e os estudos sobre currículos para a Educação Infantil no Brasil, com o objetivo de investigar a presença e o significado do princípio estético nas propostas curriculares para a EI após a formulação das DCNEIs (2009b). Buscou apresentar elementos que pudessem suscitar o debate, pesquisas e, em última instância, a proposição e a consolidação de conhecimentos acerca da dimensão estética enquanto princípio formativo para os currículos de educação da infância, especificamente a educação das crianças pequenas da EI.

A pesquisa partiu de uma panorâmica ampla sobre as propostas curriculares para a EI, no estado. Entretanto, optamos por delimitarmos esta investigação em quatro propostas curriculares municipais do estado de Santa Catarina. Esta circunscrição definiu-se a partir das questões basilares propostas no início do percurso investigativo: a) qual o significado atribuído ao princípio estético expresso nas DCNEIs (2009)? Como a dimensão estética tem se feito presente nos documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil? Quais significados as redes de ensino e seus projetos educativos têm atribuído à dimensão estética?

As análises nos permitiram verificar uma adesão das propostas curriculares municipais para EI às DCNEIs, como a expressão de políticas e embates teóricos que incorporam e recontextualizam as discussões e orientações curriculares nos documentos oficiais. Os documentos orientadores nacionais que aparecem com maior ênfase nos documentos curriculares municipais são os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para EI* (BRASIL, 2006c) e os *Critérios de Creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009d). Sobre os documentos consultivos, consideramos que as produções resultantes do Programa 'Currículo em Movimento', realizado pelo MEC no contexto de elaboração das DCNEIs (BRASIL, 2009b) apresentam contribuições significativas para a discussão curricular da EI. Constituem-se em síntese das contribuições de professores, pesquisadores e dos movimentos sociais representados pelos Fóruns Estaduais de EI e fornecem elementos para a reflexão sobre as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos. Assim, podem

ser considerados um movimento teórico que possui legitimidade para a discussão e reflexão da área. São documentos que reverberam e ampliam a compreensão dos princípios e das concepções de infância, currículo e Educação Infantil postulados nas DCNEIs.

No conjunto dos documentos analisados observamos a prevalência de discursos e proposições pautados no arcabouço teórico da Pedagogia da Infância e nos Estudos Sociais da Infância. Sobressaem-se os estudos no campo da Sociologia, na defesa da infância enquanto categoria social e geracional e no entendimento das crianças enquanto produtoras de cultura. Em relação às discussões sobre aprendizagem, brincar, linguagem e outros aspectos referentes ao desenvolvimento infantil, as propostas se balizam no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nos trabalhos de Vigotski (1896-1934), Elkonin (1904 -1984) e Bakhtin (1895-1975). Preservadas as diferentes bases teóricas, os currículos para a EI que buscam conciliar os postulados da Psicologia Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância. Exemplo disso são os documentos de Florianópolis e Gaspar, fundamentam-se, especialmente, na premissa da infância como categoria histórico-social e na consideração das determinações materiais e culturais que as constituem.

Sobrepõe-se, então, a necessidade de pensarmos na base epistemológica que possa subsidiar compreensões de mundo, de homem, de humanização e da relação com o conhecimento. Esta base precisa ser explicitada e problematizada, algo que não se encontra nos documentos das redes de Criciúma e Itajaí. Nestes documentos curriculares, percebe-se uma certa imprecisão conceitual, presente nos textos curriculares. Essas incongruências teóricas talvez possam indicar a necessidade de discussão ampliada e aprofundamento sobre as bases epistemológicas que pautam as propostas curriculares. Este, talvez, seja o maior desafio da área, que extrapola o âmbito acadêmico e repercute nos textos curriculares e, conseqüentemente, na *práxis* pedagógica.

Não se trata aqui de criar polarizações teóricas sobre quais teorias ou campos disciplinares devam ser priorizados na constituição curricular para a EI. Reafirma-se, neste sentido, as palavras da professora Marta Shuare (2017): “Não é possível qualquer prática pedagógica de qualidade, se esta prática não está firmemente embasada em uma concepção sobre o desenvolvimento psíquico. É preciso saber sobre as várias concepções que existem para explicitar a sua própria” (informação

oral).⁶⁸ O campo da educação da infância tem se complexificado, em razão de sua multidisciplinaridade. As perspectivas de análise sociológicas, filosóficas, antropológicas e psicológicas, entre tantas outras, diferem e divergem entre si. Algo a ser considerado necessário para a construção teórica sobre a infância e seus processos de formação humana, dentro e fora dos espaços formais de educação. No entanto, ter clareza dos fundamentos teóricos é uma estratégia fundamental para identificarmos as possibilidades de convergências e o fortalecimento da *práxis* pedagógica voltada ao desenvolvimento pleno das crianças, ao respeito para com os seus direitos fundamentais e à promoção de uma EI que se pautem em princípios políticos, éticos e estéticos.

Um outro aspecto a ser destacado a partir da análise dos documentos curriculares em seu contexto de elaboração é a relação entre estes e a política educacional dos municípios. Verificou-se que nas propostas curriculares de Gaspar e Florianópolis uma articulação com uma política de EI, caracterizada como 'política de Estado'. No caso desses dois municípios, as propostas se configuram como projetos articulados de políticas de formação com a constituição de quadros permanentes de profissionais, por meio de concursos e planos de carreira, o que favorece a construção identitária dos profissionais e da própria rede de ensino. Nesses casos, a participação dos professores e demais profissionais que atuam na rede de ensino se torna mais efetiva e autêntica, o que se pode perceber na autoria dos textos que compõem os documentos analisados neste estudo. Isso nos permite refletir sobre a construção do currículo, que não é somente texto, palavra, documento, mas sobretudo *práxis*, interlocução, ação, indagação e reflexão cotidiana sobre o fazer docente nos espaços coletivos de EI.

Diferentemente, nos documentos produzidos por grupo de pessoas ou por assessorias externas como de Criciúma e Itajaí nos quais não houve um processo de elaboração coletiva e participativa por parte dos profissionais que atuam nas instituições de EI. Nessas, observou-se uma 'adequação' à racionalidade instrumental, com adesão à matriz de competências e habilidades, no caso de Itajaí e aos campos de experiência como no documento de Criciúma, o que tende a certo esmaecimento dos princípios e fundamentos construídos durante o movimento de

⁶⁸ Doutora em Psicologia pela Universidade de Moscou, em conferência intitulada 'Funções Psicológicas Superiores e a Teoria da Psicologia Histórico-Cultural', proferida em abril 2017.

produção e discussão das DCNEIs, que vai sendo silenciado para dar espaço às habilidades e competências e aos objetivos de aprendizagem

O estudo nos possibilitou explicitar a presença da dimensão estética enquanto princípio educativo na formação da infância. Essa compreensão foi alcançada por meio de três eixos de análise, dentre os quais o primeiro se refere aos modos de entender a estética. Os textos curriculares apresentam a dimensão estética enquanto forma de apreensão e relação das crianças com o mundo físico e social. A estética é relacionada às diferentes vivências das crianças na relação com a natureza, com a fantasia, por meio de sua corporeidade, das linguagens, das emoções e da imaginação. A dimensão estética está presente nas diretrizes, orientações e propostas curriculares das redes municipais analisadas enquanto princípio formativo que se entrelaça aos princípios éticos e políticos que regem a EI. E, assim, configura-se como expressão dos direitos fundamentais das crianças.

Os modos de vivenciar a dimensão estética conformam uma segunda categoria de análise, que contemplou o brincar e as linguagens como possibilidades de vivência estética. A partir do conceito de vivência, que, segundo Vigotski, diz respeito às situações sociais geradoras de desenvolvimento, verificamos, por parte dos documentos curriculares, a compreensão de que o brincar é a atividade-guia do desenvolvimento da criança. Três das quatro propostas curriculares municipais que compuseram o estudo consideram o faz de conta como atividade potencializadora e potencializada pela imaginação e carregada pelas emoções, que mediatizam a realidade (experiência) e a imaginação. Nessa linha de pensamento, a brincadeira e, em especial, o brincar dramático do faz de conta são espaços-tempos de criação e vivência estética. Essa constatação traz importantes e profícuas consequências para o currículo e a educação estética na EI.

Do contexto dos modos de vivência estética explicitados na empiria desta pesquisa, a arte emerge na condição de *locus* privilegiado das experiências e vivências estéticas. Ficou evidenciada a preponderância das artes visuais e, em especial, das linguagens das artes plásticas para a promoção de educação estética.

Em uma terceira categoria, foi-nos possível analisar as formas específicas de organizar e planejar as materialidades da vivência estética na EI. Destacamos, nos textos curriculares, as dimensões temporal e espacial, consideradas elementos importantes para as vivências estéticas e o desenvolvimento da sensibilidade, bem como para a ampliação dos repertórios culturais e das experiências das crianças. Os

documentos enfatizam que são as relações sociais estabelecidas nesses espaços/tempos que influem qualitativamente no desenvolvimento estético das crianças.

A leitura dos textos curriculares, com atenção aos apontamentos sobre a organização dos ambientes e a variedade de materiais e suas possibilidades de exploração, indica-nos que, mesmo que timidamente e de modo nem sempre explícito, a dimensão ético-política e estética se manifesta na participação das crianças, no seu poder de escolha, em sua liberdade de expressão e no seu potencial imaginativo e criativo. Essas relações e indicações nos instigam a pensar sobre o planejamento pedagógico e sua responsividade e responsabilidade para com as crianças e seus grupos, em sua concretude e singularidade.

A partir das análises desenvolvidas, destaca-se a ausência em relação à dimensão estética nas relações sociais de cuidado, em especial, nas propostas voltadas aos bebês. Esta questão poderia ser melhor explorada e aprofundada nas propostas e diretrizes curriculares para Educação infantil e, ou, nos debates em contextos de formação inicial continuada. Outro ponto que emergiu das reiteradas leituras dos documentos curriculares e que já havia sido sinalizado na revisão sistemática das teses e dissertações sobre estética e Educação Infantil, apresentada no primeiro capítulo deste relatório de pesquisa, trata da necessária compreensão da dimensão estética como um princípio formativo da docência, em especial, da docência para a Educação Infantil. Entendemos que esta questão não é diretamente o foco dos documentos curriculares para EI, mas carece ser pensada, enquanto política educacional, e, questão curricular central na formação inicial e continua de professores.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para reflexões e proposições acerca de uma educação que se paute na estética da vida vivida com sentido, vivenciada com ética e na perspectiva da educação plena, em defesa da infância como potência e possibilidade.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- AGUIAR, Wanda J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3mOTOfN>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ALVARES, Sonia Carbonell. **Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno.** 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3kcAckm>. Acesso: 10 nov. 2019.
- DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luísa Nogueira de. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3kfoUM9>. Acesso: 3 set. 2019.
- ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira. **O professor na Educação Infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte.** 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3CRe0mU>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- APPLE. Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da S. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 72-96.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3BSGprA>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília: MEC, 2010. p. 1-8. Disponível em: <https://bit.ly/3BLuvQ8>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: MEC, 2016. Livro 2, p. 131-139.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; SILVA, Gladis Elise P. da. (org.). **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARILLI, Renato. **Curso de Estética**. Tradução de Isabel Teresa Santos. Lisboa: Estampa, 1994

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BONICKOSKI, Rosemari Formento. **Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de educação infantil**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YnAYTH>. Acesso: 4 maio 2020.

BRASIL (Constituição [1988]). Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2VDBNGg>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3ajF4yp>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC, 1996a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996b. Disponível em: <https://bit.ly/3ARNo41>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 15 abr. 1998a. disponível em: <https://bit.ly/3DhO9VB>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 2 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, 26 jun. 1998b. Disponível em: <https://bit.ly/3FjOcAR>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 21, 5 ago. 1998c. Disponível em: <https://bit.ly/3wINcDj>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 13 abr. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3FeMXTh>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: <https://bit.ly/2ZXI43n>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: <https://bit.ly/3wndNpc>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006c. Disponível em: <https://bit.ly/3o71n0L>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL (Constituição [1988]). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 20 dez. 2006d. Disponível em: <https://bit.ly/3bZzy4Y>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de

junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3qppvyG>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2YpEi0x>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/3zRB8iW>. Acesso em: 6 fev. 2019,

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/3EPnZtr>. Acesso me: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009c. Disponível em: <https://bit.ly/3BSh5le>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios de atendimento de creche que respeita os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009d.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009e. Disponível em: <https://bit.ly/3mOYTos>. Acesso: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009f. Disponível em: <https://bit.ly/3bLgR4X>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Relatório de pesquisa**: mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Consultora Maria Carmem Barbosa. Brasília? MEC, 2009g. Disponível em: <https://bit.ly/3BLUU0l>. Acesso em: 2 dez 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Brasília: MEC, 2009h. Disponível em: <https://bit.ly/305Nrw3>. Acesso 5 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições do movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as**

ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Brasília: MEC, 2009i. Disponível em: <https://bit.ly/3wA9w1X>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira.** Brasília, DF: MEC, 2009j.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <https://bit.ly/3oaFCNY>. Acesso: 5 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares da Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche.** Manual de Orientação Pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL (Constituição [1988]). Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 26 de outubro de 2016. **Diário do Senado Federal:** Brasília, DF, p. 37-47, 27 out. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3orJH0e>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3EX3bk5>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3n5tiik>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iWy7sB>. Acesso em: 20 out. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPEd nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3ouom69>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O mito de Sísifo e a Educação Infantil: inconformismo, resistência e luta. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas: Papirus, 2018. p. 151-176.

CAMPOS, Roselane; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, p. 251-267, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3qfJzn0>. Acesso em: 9 dez. 2019.

CAMPOS, Roselane; BARBOSA, M. C. S. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./jun. 2016. Acesso em: 10 dez. 2021.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, p. 169-185, jan./maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3o1aSyN>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Flúvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. **Artes na Educação Infantil**: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3BU7YAJ>. Acesso em: 9 maio 2019.

CARVALHO, Mara Campos de; RUBIANO, Márcia R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-130.

CASTRO, Joselma S. de. **A docência na Educação Infantil como ato pedagógico**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3opeT09>. Acesso em: 15 maio 2020.

CECIM, Arthur Martins. Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento? **Paralaxe**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 2-19, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3kcuqiA>. Acesso em: 20 set. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3bL84jF>. Acesso em: 15 set. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002a. Disponível em: <https://bit.ly/3wkoopVT>. Acesso em: 15 set. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002b.

CHIMINELLI, Josiane; DIAS, Sanira Cristina; SILVA, Grasiela Werner da. (org.). **Educação infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão.** Blumenau: Furb, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3kf4rqF>. Acesso em: 5 jan. 2020.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis.** 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3o569Mr>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRICIÚMA. Lei nº 6.514, de 1º de dezembro de 2014. Aprova o Plano Municipal de Educação de Criciúma e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 19 jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3Cgtwb7>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma.** A criança como protagonista da aprendizagem. Criciúma: SMEC, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3H7CyuC>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Placso do Brasil, 1991.

DELAVALD, Carini. **A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação.** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3bNiv69>. Acesso: 8 maio 2019.

DUARTE JÚNIOR, Joao Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação.** Campinas: Papirus, 1994.

DURLI, Zenilde; CAMPOS, Roselane Fátima. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3qfJzn0>. Acesso em: 10 fev. 2020.

EGLER, Valdívnia de Lima Pires. Prática educativa na escola: reflexões na perspectiva da educação estética *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org.). **Educação estética: a arte como atividade educativa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 75-88. Disponível em: <https://bit.ly/3mP4LxT>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.;

PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p.67-97. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 67-97.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo nº 62).

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sônia (org.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3ª.ed. Campinas/SP: Papyrus, 2013

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ERrYG5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3GxQwEy>. Acesso em: 4 abr.2020.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC: PMF, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3GxQwEy>. Acesso em: 4 abr. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3GxQwEy>. Acesso em: 4 abr. 2020.

FLORIANÓPOLIS. Lei Complementar nº 546, de 12 de janeiro de 2016. Formaliza o Plano Municipal de Educação. **Leis Municipais**, [S. l.], 12 jan. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3ogdEjR>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis**. Recontextualização curricular. Florianópolis, SC: PMF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3GxQwEy>. Acesso em: 04 abr.2020.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Mapa de Núcleos de Educação Infantil Municipais**. Florianópolis: Semed, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3mP0732>. Acessado em: 10 out. 2020.

FONTES. A formação humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr.-jun. 2014 Disponível em: <https://bit.ly/3wkopVT>. Acesso em: 10 set. 2021.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira. **Zé, tá pertinho de ir pro parque?** O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. Dissertação (Mestrado

em Educação). UFSC, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3ceJp7d>. Acesso em: 10 ago. 2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: SALETE, Roseli; CALDART, Isabel Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.748-759.

FULLGRAF, Jodete Bayer G. **A Infância de papel e o papel da infância**. 2001. 145 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2ZYkMbY>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 145-158.

GASPAR. Lei nº 1.211, de 31 de outubro de 1989. altera a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Gaspar. **Leis Municipais**, [S. l.], 10 nov. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3n3BKyW>. Acesos em: 20 mar. 2020.

GASPAR. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar** – Educação Infantil. Gaspar: PMF, 2010a. Disponível em: <https://bit.ly/3qek9q2>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GASPAR. **Referencial prático-metodológico** – Educação Infantil. Gaspar: PMF, 2010b. Disponível em: <https://bit.ly/3k8AGaY>. Acesso em: 20 out. 2019,

GASPAR. Lei nº 3.650, de 10 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME em consonância com a Lei Federal nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 30 jul. 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/3C49hx9>. Acesso Em: 20 mar. 2020.

GASPAR. Lei nº 6.674 de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 22 jul. 2015b. Disponível em: <https://bit.ly/3wwvXVE>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; PINO, Angel (1998). A constituição do Sujeito: uma questão recorrente? *In*: WERTSCH, James V.; DELRIO;

Alvarez. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 143-158.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos**: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013). 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GRAVAS, Douglas. Adiamento do Censo do IBGE prejudica políticas sociais e repasse aos municípios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3D7No19>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adriane O.; BARBOSA, Silvia Néli. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 243-258.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização

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

HUISSMAN, Denis. **A Estética**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2012.

IDZI, Taila Suian. **Imagem e criação de si a partir da arte**: possibilidade ético-estéticas em Educação Infantil. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3GZSbUT>. Acesso em: 5 maio 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Banco de dados. Rio de Janeiro, XXXX. Disponível em: <https://bit.ly/3c3mbRz>. Acesso em: 20 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Divisão Regiões Intermediárias. Mapa de Santa Catarina. Rio de Janeiro, XXXX. Disponível em: <https://bit.ly/3o7f7bR>. Acesso em: 16 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados de matrícula por município**. Disponível em: <https://bit.ly/3mYaJwR>. Acesso em: 20 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

ITAJAÍ. Lei nº 6.674, de 22 de julho 2015a. Aprova o Plano Municipal de Educação de Itajaí e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 13 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/322lgin>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ITAJAÍ. **Notícia**. Município de Itajaí já comprou mais de seis mil vagas na educação infantil. Disponível em: <https://bit.ly/34mIT7V>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ITAJAÍ. **Diretrizes Municipais para Educação Infantil**. Itajaí: PMF, 2015b.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Poética do instante**: fotografia, docência e educação infantil. 2011. 107 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3o6qvoE>. Acesso em: 5 maio 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3q8CBAe>. Acesso em: 6 dez. 2020.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3wkopVT>. Acesso em: 12 dez. 2019.

KRAMER, Sonia. **Subsídios para Diretrizes Curriculares para Educação Básica**: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Infantil. Trabalho encomendado pela Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica do MEC/SEB. Brasília: MEC, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 62-80.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. (Coleção Pensando os Direitos do Século XXI, v. 5).

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL Elaine Luciana Silva. Educação infantil e currículo: Políticas e práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3bKL4Ba>. Acesso em: 20 fev. 2020.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3BR6s2q>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. 187 f. Tese Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ESCDjW>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. *Revista da USP*. São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./maio 1998.

MARTINS, Aline Santana. **Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com o teatro**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3o6z4ji>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Paula. Arte, infâncias e educação estética: possibilidades curriculares para a Educação Infantil. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de; NASCIMENTO, Daniela Lobato do (org.). **O ato estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017. p. 96-107.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **A experiência estética na educação da infância**: uma crítica no contexto da indústria cultural. 2012. 139 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3qcbowm>. Acesso em: 07 maio 2019.

OLIVEIRA, Zilma de. Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília: MEC, 2010. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3kxUkxx>. Acesso em: 20- mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. **Folha informativa COVID-19**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 4 dez. 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000a. p.175-198.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000b.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Apresentação. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; PAULA, Tatiana Ribeiro Moraes de; NASCIMENTO, Daniela Lobato do (org.). **O ato estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017. p. 9-11.

PELLANDA, Andressa. Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos. **Le monde Diplomatique Brasil**, [S. l.], 26 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3qemTDu>. Acesso em: 4 maio 2021.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAUSCH, Rita Buzzi *et al.* Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 29-56, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BRzDCp>. Acesso em: 10 ago. 2020.

REBELO, Aline H. Mafra. **Bases teóricas de documentos curriculares para Educação Infantil**: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal. 2020. 295 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wkH6sk>. Acesso: 18 abr. 2020.

REIS, Alice Casanova dos *et al.* Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 51-60, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3bPTtDA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RESULTADOS. **MEC**, Brasília, DF, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3n5tiik>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 75-80.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. *In*: ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. [S. l.: s. n.], 2000. p. 08-20.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./mar. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3ERDKAh>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos de Educação Infantil na ANPED: caminhos da pesquisa. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 30. Caxambu. 2007. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 2007. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/300yGdv>. Acesso em: 3 out. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3GYIcJB>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3bLwPMz>. Acesso: 20 maio 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de**

Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3CgvZlu>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTA CATARINA. Ministério Público de Santa Catarina. Centro de Apoio Operacional à Infância e Juventude. **Relatório de monitoramento do Plano Municipal de Gaspar**. Meta1. Florianópolis: MPSC, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3nYzg3Y>. Acesso em 20 set. 2021.

SANTA CATARINA. Ministério Público de Santa Catarina. Centro de Apoio Operacional à Infância e Juventude. **Relatório de monitoramento do Plano Municipal de Itajaí**. Meta1. Florianópolis: MPSC, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3o3hGMm>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTA CATARINA. Ministério Público de Santa Catarina. Centro de Apoio Operacional à Infância e Juventude. **Relatório de monitoramento do Plano Municipal de Florianópolis**. Meta1. Florianópolis: MPSC, 2019c. Disponível em: <https://bit.ly/3mNbxV4>. Acesso em 20 set. 2021.

SANTA CATARINA. Ministério Público de Santa Catarina. Centro de Apoio Operacional à Infância e Juventude. **Relatório de monitoramento do Plano Municipal de Criciúma**. Meta1. Florianópolis: MPSC, 2019d. Disponível em: <https://bit.ly/3o3hGMm>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos *et al.* Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves de *et al.* (org.). **Teoria e prática dos Conselhos Tutelares e Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 19-65. Disponível em: <https://bit.ly/3BONTvz>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Edna Aparecida soares dos. **A formação continuada na educação infantil**: avaliação e expectativas dos profissionais da Rede Municipal de Florianópolis. 2014. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3qcmG3O>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Luciana Paiva dos. **As experiências estéticas da criança**: um estudo a partir do *habitus* do professor e do trabalho com a arte na Educação Infantil. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3BWsyZ>. Acesso em: 5 maio 2019.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro; NASCIMENTO, Jessica Mayara. Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da educação infantil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 350-371, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GXu4WL>. Acesso em: 10 out. 2020.

SAWAIA, Bader B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3GXbDkS>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Pesquisa na formação continuada das professoras: possibilidades para uma Educação Estética. **Revista Diálogo Educacional**,

Curitiba, v. 12, n. 37, p. 823-841, set./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3GYIV4j>. Acesso em: 15 set. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-46, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3o7pyMG>. Acesso em: 10 maio 2019.

SHUARE, Marta Ofélia. Funções Psicológicas Superiores e a Teoria da Psicologia Histórico Cultural. III Seminário sobre políticas públicas e prática docente em países da Latino-América: Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização. **YouTube**, Canal USP, São Paulo, 3 abr. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3nibeC3>. Acesso em: 10 maio 2017.

SILVA, Ana Paula Oliveira da. **A formação ética e estética na educação infantil e nos anos iniciais da educação Básica**: olhares docentes. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, RS, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bOF3Du>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVEIRA, Paloma da S. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. 2014. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ERrYG5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SMIRNOVA, Elena.O.; RIABKOVA, Irina. A. Teoria da brincadeira na Psicologia Histórico-Cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.1, p. 84-97, jan./abr. 2019

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 09-30.

SOARES, Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, 2005. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/3kxWuNF>. Acesso em: dez. 2014.

SOUZA, Gisele. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão! **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 79-99, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3FeTmxR>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/320Y301>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. **Revista Eletrônica em Educação**, Campo Largo, v. 10, n. 1, p. 68-77, jul. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3BSXvFM>. Acesso em: 5 nov. 2020.

TUNES; Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 136, p. 285-314, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3bP25u8>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência sensível na Educação Infantil: um encontro com a arte**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) – Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3CS95Cp>. Acesso em: 7 maio 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez, **Convite à estética**. Tradução de: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999a. Originalmente publicado em 1929.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999b. Originalmente publicado em 1929.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. Originalmente publicado em 1926.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S. l.], p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro, RJ: EPapers, 2018b.

WAJSKOP, Gisela; ABRAMOWICZ, Anete. Os espaços físicos. *In*: WAJSKOP, Gisela; ABRAMOWICZ, Anete. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995. p. 30-55.

WEDEKIN, Luana Maribelle. **Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo**. 2015. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3kxYKV9>. Acesso em: 5 out. 2020.

WEDEKIN; Luana Maribelle; ZANELLA, Andrea Vieira. L. S. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia (1917-1930).

Proposições, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 155-176, maio/ago. 2016 Disponível em: <https://bit.ly/3GXUk37>. Acesso em: 5 maio 2020.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3o25rQ5>. Acesso: 10 jun. 2019.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 51-60, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3nekcQq>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, ago. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3wkLFms>. Acesso em: 5 abr. 2020.

ZANELLA, Andrea Vieira; MUNHOZ, Silmara C. D. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 287-295, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3kDUpPY>. Acesso em: 20 mar 2020.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Aos (as) representantes da diretoria de Educação Infantil municipal,

Sou Degelane Córdova Duarte, aluna regularmente matriculada do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Vigotskianos, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP).

Estou realizando uma **pesquisa**, em nível de Doutorado, intitulada “**A dimensão estética nas propostas curriculares municipais de Educação Infantil**” sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Luciane Maria Schlindwein.

A pesquisa pretende analisar de que modo a dimensão estética está presente nas orientações ou diretrizes curriculares para a Educação Infantil em municípios de Santa Catarina.

Para realização do estudo, solicito sua colaboração no envio ou indicação de acesso aos documentos /diretrizes/orientações/propostas curriculares, elaborados e em vigência no período entre 2009 e 2018. Os documentos podem ser enviados por e-mail ou para o meu endereço pessoal.

Aguardo seu retorno e desde já, agradeço a sua prestimosa colaboração
Florianópolis, maio de 2020

Degelane C. Duarte
Doutoranda PPGE/UFSC
Linha de Pesquisa Educação e Infância