



***CARTOGRAFANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAVRAS-MG: O DESÁGUE DAS ARTES A PARTIR DO 145º FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL***

***CARTOGRAFANDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LAVRAS-MG: LA FUGA DE LAS ARTES DEL 145º FORO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE MINAS GERAIS***

***CARTOGRAFANDO PEDAGOGICAL PRACTICES OF EDUCATORS/ES OF CHILDHOOD EDUCATION IN LAVRAS-MG: THE DRAIN OF THE ARTS FROM THE 145TH MINAS GERAIS FORUM OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION***

Alana Máximo Buscácio<sup>1</sup>

Cláudia Maria Ribeiro<sup>2</sup>

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis<sup>3</sup>

**RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo cartografar o processo de formação dos/as educadores/as do município de Lavras-MG a partir do contexto do 145º Fórum Sul Mineiro da Educação Infantil, cuja temática foi “A Arte no Currículo Referência de Minas Gerais: transformando realidades em possibilidades”. O trabalho justifica-se pela importância de problematizar a formação continuada de educadores/as, assim como as experiências artísticas desenvolvidas com professores/as, monitores/as e crianças da

<sup>1</sup> Pedagoga pela Unilavras. Especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Ufla e em Arteterapia pela Faveni. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da Ufla.

<sup>2</sup> Pós doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Profa. Titular Aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela USP. Professor Associado II do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras.

Educação Infantil. Mergulhamos nas encantarias do imaginário, com a intenção de trazermos até a superfície, “coisas existentes” e que nem sempre são valorizadas, para apreciação de todos/as. Optamos por cartografar esse processo: produções artísticas das crianças, fala de educadores/as e utilizar uma entrevista semiestruturada, além da Análise Documental do material constituinte deste FSMEI. O material empírico recolhido é analisado, junto aos documentos norteadores das ações, visando problematizar e destacar como ocorreu todo o processo de produção e formação continuada desses/as profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiências. Formação Continuada. Artes. Educação Infantil.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo mapear el proceso de formación de educadores del municipio de Lavras-MG a partir del contexto del 145 Foro de Educación Infantil de Minas Gerais, cuyo tema fue “Arte en el Currículo de Referencia de Minas Gerais: transformando realidades en posibilidades”. El trabajo se justifica por la importancia de problematizar la formación continua de los educadores, así como las experiencias artísticas desarrolladas con profesores, monitores y niños en Educación Infantil. Sumérgase en los encantos del imaginario, con la intención de sacar a la superficie, "cosas existentes" y que no siempre se valoran, para el aprecio de todos. Optamos por mapear este proceso: producciones artísticas infantiles, charla de educadores y utilizamos una entrevista semiestruturada, además del Análisis Documental del material que constituye este FSMEI. Se analiza el material empírico recopilado, junto con los documentos que orientan las acciones, con el objetivo de discutir y resaltar cómo se desarrolló todo el proceso de producción y formación continua de estos profesionales.

**PALABRAS-CLAVE:** Experiencias. Educación continua. Letras. Educación Infantil.

## ABSTRACT

In this research has as objective to map the training process of educators in the *Lavras-MG* municipality from the context of the 145<sup>th</sup> south *Minas Gerais* Forum of Childhood Education, whose theme was “Art in the Reference Curriculum of Minas Gerais: transforming realities into possibilities”. The work is justified by the importance of problematizing the continuing education of educators, as well as the artistic experiences developed with teachers, monitors and children in Childhood Education. We immerse ourselves in the imaginary enchantments, with the intention of bringing to the surface, “existing things” and that are not always valued for everyone's appreciation, so we chose to map this process: children's artistic productions, speech of educators and using a semi-structured interview, in addition to the Document Analysis of the material that constitutes the *Minas Gerais* Forum of Childhood Education. The empirical material collected will be subsequently analyzed, together with the documents guiding the actions, aiming mainly problematize and highlight how the entire production process and continuing education of these professionals took place.

**KEYWORDS:** Experiences. Continuing Education. Art. Childhood Education.

\*\*\*

### **Considerações iniciais: “era uma vez...”**

Pode-se considerar como uma tradição o fato de algumas pessoas dizerem “ser clichê” que uma história começa com a frase “era uma vez”, mas independente disso, todos e todas nós já utilizamos essa estratégia em algum momento de nossas vidas. Segundo Abramovich (1993), esse conjunto de palavras serve como um convite para uma janela mágica a fim de vivermos um universo imaginário, de alegrias, tristezas e sonhos. Sendo assim, com intuito de iniciar e contar como tudo começou em relação a proposição deste artigo, apresentamos-lhes uma pequena parte desse vasto oceano<sup>4</sup> de trajetórias, vivências e experiências.

Nosso convite para os mergulhos em águas nunca antes navegadas inicia-se com a nossa atuação frente ao Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – FSMEI, que existe desde 1999. Fórum constitui-se como espaço suprapartidário articulado por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da Educação Infantil em Minas Gerais. “Ele tem como objetivo principal a criação de uma instância de discussão, mobilização e divulgação das políticas públicas para a Educação Infantil no Estado” (CARTA DE PRINCÍPIOS, s/d, s.p.). Ou seja, o FSMEI é comprometido com o fomento de ideias e discussões que possibilitem possíveis melhorias e impulsionem a qualidade do ensino voltado às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Nesse contexto é que a produção da pesquisa “Cartografando práticas pedagógicas de educadoras/es da educação infantil de Lavras-MG: o deságue das artes a partir do 145º fórum sul mineiro de Educação Infantil<sup>5</sup>” começou a ser delineada. Mais especificamente, foi no 141º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, sediado pelo município de Nepomuceno-MG em 2019, que tudo começou a brotar. Esse encontro teve como objetivo decidir quais das cidades participantes iriam sediar os próximos eventos, além dos temas possíveis a serem abordados. Os/as responsáveis pelo município de Lavras-MG optaram por realizar o referido Fórum no mês de junho, tendo como foco a questão das artes.

A temática do 145º Fórum foi fechada a partir do recorte “A Arte no Currículo Referência de Minas Gerais: transformando realidades em possibilidades”. A autora da

<sup>4</sup>Cf. Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade. Acessar em: <http://www.imaginariodasaguas.com.br> A simbologia das águas inundará a escrita deste artigo.

<sup>5</sup>Dissertação em fase final de produção que será apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – MG, de autoria de Alana Máximo Buscácio, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

dissertação relata que, no dia do evento, ao chegar no local foi surpreendida com uma pluralidade de produções e expressões artísticas envolvendo as instituições do município. Quantos detalhes, quanta riqueza, expressividade, harmonia, um mar para a contemplação daqueles/as participantes envolvidos/as em tal encontro. Adentrando ao espaço, continuou imersa em meio a tantas obras, trabalhos e manifestações. Em razão dessas observações, encantamentos e comentários, surgiu a ideia de saber mais sobre esse ‘desaguar’ de processos formativos e experiências docentes ocorridas no decorrer da construção e realização do 145º FSMEI. O que foi planejado, como, quando, quem se envolveu, quais foram os desafios e os aspectos vivenciados? Ou seja, como as Artes desaguararam no Fórum Sul Mineiro?

Mais do que todas essas ações de planejamento, formação continuada e desenvolvimento profissional envolvendo o respectivo Fórum, ficamos curiosas/os em investigar quais foram os efeitos produzidos por esse processo formativo no que diz respeito ao trabalho com artes na Educação Infantil no município de Lavras-MG. Assim, surgiu a pergunta inicial da pesquisa: quais foram os processos de formação continuada de educadores e educadoras da Educação Infantil envolvendo a temática das artes, decorrentes do 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil? Traçamos, então, o objetivo geral: cartografar o processo de formação dos/as educadores/as do município de Lavras/MG a partir do contexto do 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, oportunizando maior visibilidade às realidades, desafios e vivências naquele contexto. Nessa direção, os específicos foram: contextualizar a ideia dos Fóruns Sul Mineiro de Educação Infantil; pesquisar e apresentar como ocorreu o processo de formação continuada em artes nesse FSMEI; mapear, interpretar e perscrutar o material produzido em torno desse processo com as crianças.

Dito isso, convidamos todas/os para embarcarem nesta viagem rumo a uma profunda “Imersão no Deságue das Artes no 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil”. A ideia de viagem, nas palavras de Guacira Lopes Louro (2008), significa que:

[Quero] recorrer à ideia de viagem para construir minha argumentação. No entanto, para que possa desenvolver a lógica que pretendo, é preciso abandonar qualquer pressuposto de um sujeito unificado, que vá se desenvolvendo de modo linear e progressivo, na medida em que, pouco a pouco, em etapas sucessivas, supere obstáculos, interioriza conhecimentos e entra em contato com pessoas ou leituras. [...] A imagem da viagem me serve, na medida em que a ela se agregam ideias de deslocamento, desenraizamento, trânsito. [...] Uma viagem é definida, no dicionário, como um deslocamento entre lugares

relativamente distantes e, em geral, supõe-se que tal distância se refira ao espaço, eventualmente ao tempo (p. 13-14).

A perspectiva de viagem nos ocorre com a intenção de refletir não apenas sobre os percursos e trajetórias enfrentadas para chegarmos até o destino esperado - o 145º FSMEI, mas também pensarmos nos encontros, desencontros, desafios e descobertas resultantes do próprio evento.

Na busca de seguirmos uma rota, rumo ao destino final, inundar-nos-emos com a cartografia<sup>6</sup>, a fim de perscrutarmos as práticas pedagógicas envolvendo o campo das artes desenvolvidas por professores/as junto às crianças da Educação Infantil, imergindo em um vasto “oceano de histórias”. Dessa maneira, afirmamos que a formação em artes para educadores e educadoras da Educação Infantil por meio do FSMEI foi um processo relevante, dada a oportunidade de reflexão, construção, problematização e profissionalização. Destacamos ainda que os ambientes colaborativos estimulados pelos encontros, figuraram como espaços de troca, interação e consolidação das subjetividades<sup>7</sup>.

### **Organização da rota metodológica**

Costa (apud CARDOSO; PARAÍSO, 2013, p. 275) afirma que não importa o método “que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas”. Nesse sentido é que mergulhamos nos referencias pós-críticos em educação e optamos pelo método cartográfico. Conforme Richter e Oliveira (2017), esse procedimento investigativo foi elaborado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, sendo o primeiro material publicado em 1995, quando ambos resolveram trazer o conceito de cartografia, originário da geografia, para outros campos do conhecimento. As autoras complementam que essa proposta visa analisar as representações cartográficas, razão pela qual Oliveira e Paraíso (2012) trazem a acepção do mapa:

---

<sup>6</sup> Cartografia utiliza-se de estratégias metodológicas em uma pesquisa que vão se construindo na relação com o próprio objeto, de forma processual. Dessa maneira é possível investigar não apenas o objeto da pesquisa, mas todo o processo. Retirado do Artigo de Lisiane Machado AGUIAR da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4047519/mod\\_resource/content/0/Deleuze%20e%20o%20me%20CC%81todo%202.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4047519/mod_resource/content/0/Deleuze%20e%20o%20me%20CC%81todo%202.pdf)>. Acesso em: 17/07/2019.

<sup>7</sup> Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito (CASTRO, 2009, p. 408).

[...] no traçado de um mapa, como em toda geografia, uma cartografia precisa dar conta da constituição de paisagem; dar, pois, conta da *longitude* e da *latitude* (Deleuze; Guattari, 1997c). Do lado da longitude, um território já é um composto de partes, de espaços desconexos, que cabe à cartografia desenhar – do que é composto um território de investigação? Que linhas compõem um currículo, uma prática docente, uma metodologia de ensino, uma sala de aula, uma escola? Do lado da latitude, um território é somente medido em termos de potência e graus de afecção (Deleuze; Guattari, 1997c). Do que é capaz um território de investigação? O que pode um currículo, uma aula, uma escola, uma prática escolar? Que potência pode ser aí gerada? Seu pensamento pode levar uma vida? Pode uma pesquisa em educação transbordar? Crescer e inundar a vida de sentidos outros? Fazer com que as coisas percam sua fisionomia e adquiram a consistência de uma vida ou de uma obra? Ou, mesmo, de quem simplesmente solta os pés da terra e dança? A potência da cartografia não é apenas fazer da pesquisa partitura das linhas, dança e coreografia dos movimentos. Ela é coreógrafa do movimento das linhas e dos traços, como *uma pesquisa-bailarina*, que transforma a estética do movimento da vida em educação em pura intensidade (p. 168).

Como se pode perceber, tal conceito é utilizado no mapeamento de todo o processo investigativo, no nosso caso, as produções artísticas das crianças, a atuação e formação dos/as profissionais da Educação Infantil do Município de Lavras-MG, além da apresentação e problematização dos livros estudados para subsidiar o planejamento e a execução do 145º FSMEI.

Mergulhando na metáfora das águas, conforme proposto para a escrita deste artigo, concordamos com Oliveira (in MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 279), que problematiza a cartografia como método de pesquisa em educação ao dizer que investigar talvez “seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco [...] Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder”. Desta simbologia das águas é que impregnamos nosso texto, ao passo que a chuva é o “agente fecundador do solo, o qual obtém a sua fertilidade dela” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 235). O oceano ou mar são “símbolos da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos” (Idem, p. 592). Águas em movimento. Assim, a cartografia como método de pesquisa em educação possibilitará encharcar de “vida que pulsa e não para de movimentar-se nos territórios educacionais” (OLIVEIRA, 2012, p. 282, in MEYER e PARAÍSO, 2012).

No que se refere ao nosso campo investigativo, o município de Lavras/MG possui um total de dezesseis Centros Municipais de Educação Infantis (CEMEIs) e

dezoito escolas, sendo que dezessete delas atendem a Educação Infantil. Por outras palavras, isso significa que trinta e três instituições de educação foram convidadas a participar da nossa pesquisa, de igual modo fizemos uma chamada para que os/as interessados/as em colaborar, enviassem um e-mail apresentando um relato de experiência referente a participação no 145º FSMEI.

Surfando pela simbologia das águas afirmamos com Oliveira (in MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 283) que a pesquisa desenvolvida “navega na embriaguez do movimento pela sua própria mudança. Partir. Sair. Deixar-se um dia perder a cabeça. Ir quebrar em algum lugar. A cartografia não dispensa a viagem”.

Com a intenção de fazermos borbulhar nosso material empírico, de iniciarmos nossa viagem, desenvolvemos também uma entrevista semiestruturada na qual, vale mencionar, ocorreu com a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do Município de Lavras/MG, atuante na gestão 2017 - 2020. O roteiro para a entrevista constou com questões referentes aos processos de planejamento, participação e execução do 145º FSMEI.

Outra ferramenta utilizada para a produção do material empírico foi o Diário de Bordo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é um instrumento que precisa conter um relato realizado por escrito, de tudo aquilo que o investigador/a ouve, vê, sente e pensa no decorrer da pesquisa de campo.

Para compilação de várias outras informações realizamos a Análise Documental dos materiais utilizados pelos/os docentes e gestores/as durante a experiência de construção e formação continuada proporcionada pelo Fórum. De acordo com Cellard (2008, p. 295), “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador”, pois não são insubstituíveis no que se refere a reconstituição de fatos passados.

Em face à problematização dos materiais empíricos, optamos pela análise discursiva, tendo em vista que Marquesin e Passos (2009) concebem a narração como um ato de contar histórias, um processo formativo que evoca a subjetividade dos sujeitos, tendo como principal característica a sequencialidade. Sobre o tema, Nunes et al. (2017) enfatiza que os textos científicos também compõem de maneira coesa, bem elaborada e parametrizada os enunciados por meio dos quais sujeitos anunciam suas descobertas, compreensões, interpretações, recomendações. Ao optarmos por essa abordagem de análise, segundo Ribeiro (2009), devemos considerá-la como um suporte

teórico-metodológico que, atuando sozinho ou aliado a outros referenciais, pode oportunizar condições de problematizarmos os dizeres dos/as entrevistados/as.

Fischer (2001) discute importantes conceitos da teoria do discurso de Michel Foucault explicitando a íntima relação entre discurso e poder. A autora diz que para analisarmos “os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2001, p. 198).

Essas foram as principais ferramentas escolhidas para indicarmos o rumo da pesquisa, visto que são meios por intermédio dos quais permitem o registro das ações enquanto essas são produzidas, além de possibilitar “a captura de uma maior quantidade de aspectos e de detalhes”, reduzindo o aspecto seletivo de outros métodos de coleta de dados (FLICK, 2009, p. 228).

Reafirmamos que, o conjunto de enunciados problematizados neste artigo, advém do fazer cartográfico, na medida em que fazer cartografia é, pois, a arte de construir um “mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 21)” (OLIVEIRA, in MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 287). Mergulhamos no sentido da cartografia que é o acompanhamento de percurso implicado em processos de produção de conexões em redes ou rizomas:

O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro. Nesse sentido, usando as palavras de Suely Rolnik, do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para ‘dar língua para afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2007, p. 23)’. Essa atitude, que nem sempre é fácil no início, só pode ser produzida através da prática continuada do método da cartografia e não pode ser aprendida nos livros (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 57, 58).

Oliveira (in MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 290) potencializa o que queremos afirmar: “A cartografia trata, pois, de uma inevitável *coreografia do desassossego*”. Perguntamos, então, com Barros e Passos (2015, p. 180) “como cartografar essa geografia aquática da viagem?” Apresentamos, portanto, a seguir, os pontos cardeais que vislumbramos nesta viagem: as principais referências teóricas da investigação; a

potencialidade das artes no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil; a concepção de Educação Infantil e a formação de educadoras e educadores.

### **A bússola e seus pontos cardeais**

A escrita da revisão de literatura foi elaborada a partir da utilização da metáfora dos pontos cardeais, de maneira que dividiremos as seções em: Norte, Sul, Leste e Oeste. De acordo com Wagner de Cerqueira e Francisco (2013), esses pontos são importantes para nos orientar desde as grandes navegações do período colonial, contribuindo com a definição de rotas comerciais, guerras, trilhas e competições de rally, por exemplo. Sendo assim, apresentaremos doravante as principais referências teóricas da investigação, conforme os temas que elegemos como importantes.

### **“NORTEando” as ARTES: busca por uma definição conceitual**

Falar sobre arte é uma missão um tanto quanto desafiadora devido as múltiplas interpretações de autores e autoras, tendo em vista que será impossível chegarmos em um conceito unívoco. Almeida (2020, p. 67) apresenta um exemplo esclarecedor ao afirmar que “quando questionamos crianças e jovens sobre o universo artístico, ao invés de conceituá-las, eles/elas apenas mencionam as ações espontâneas mais comuns do seu fazer na escola”. Ou seja, por meio dessa cena fica claro que parte das pessoas acabam limitando o fazer artístico, ou a arte propriamente dita, ‘apenas’ ao desenhar, pintar, esculpir, cantar, dançar.

Em uma matéria publicada na revista Nova Escola (ANO 30, Nº 281), Camilo et al (2015) levantam algumas questões conceituais sobre as artes e, com intuito de respondê-las, discorrem de maneira interessante no que diz respeito ao mote:

O que é arte? Onde pode ser encontrada? Quem é capaz de apreciá-la? Quem a produz? Ao pensarmos nessas perguntas, é natural que evoquem respostas associadas ao universo da cultura erudita. Arte é aquele quadro de Portinari, uma sinfonia de Mozart, um filme de Godard ou uma coreografia de Deborah Colker. Habita museus concorridos, refinadas salas de concerto, cinematecas cults e teatros renascentistas. Está à disposição de uns poucos privilegiados dotados de sensibilidade aguçada para decifrar suas mensagens. E, sobretudo, é realizada exclusivamente por indivíduos geniais, predestinados, únicos. Em uma palavra: para ser artista, é preciso ter um dom. Será? (CAMILO et al, 2015, p. 14).

A partir disso, se pararmos para analisar e refletir sobre as ponderações citadas acima, podemos chegar à conclusão que existe uma visão pautada no senso-comum que paira sobre o assunto. Isso nos leva a afirmação de Almeida (2020) quando anotou tal compreensão enviesada em relação as artes, pois esse aspecto tornou-se uma impressão que conduz os sujeitos a pensá-las de maneira restrita, ou elitizada demais.

Por um lado, Auguste Rodin (apud PONTES, 2008) apresenta a arte como contemplação e, por outro, Loinello Venturine (apud PONTES, 2008) ressalta que “a arte alimenta-se de ingenuidade, de imaginações infantis que ultrapassam os limites do conhecimento” (p. 9). Partindo dessas afirmações, análises e reflexões anteriores, podemos destacar a necessidade e a importância de ressignificarmos as artes.

Nessa esteira do debate, Hernandez (2007) destaca que a aprendizagem em artes deve oportunizar a criança aprender a fazer relações entre objetos, imagens e artefatos vinculados às experiências culturais. De igual modo essas vivências possibilitariam a elaboração e/ou criação de narrativas visuais significativas por processos e meios diversos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 32): “A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação (...) em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam”.

Sabe-se que as manifestações artísticas existem desde os primórdios da humanidade, visto que podem ser identificadas no simples fato de manifestarmos sensível-esteticamente nossas ideias, sentimentos e emoções. Segundo Rosset et al (2017, p. 78), as experiências artísticas acompanham “os seres humanos desde as cavernas, em pinturas e artefatos criados para representar simbolicamente o mundo em que viviam”. Assim, pode-se perceber que a criação artística apresenta a intenção de compreender o modo como enxergamos o mundo e seus desafios, para assim conseguirmos organizá-lo de maneira inovadora.

Ao tratar das criações artísticas, Domingues (2015) aponta que todas elas são precedidas por alguma matéria (no sentido ampliado), tornando-a o que ela realmente é. Nessa direção, Ostrower (apud DOMINGUES, 2015, p. 8) complementa que “toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo”. Dessa maneira, compreendemos as elaborações artísticas como a materialização de todas as produções humanas disponíveis em contextos culturais diversificados.

Collingwood (apud CAMILO et al, 2015) indica que as artes representam algo realizado pelo ser humano com intuito de exprimir seus sentimentos, conseqüentemente, sua subjetividade. Sendo assim, destaca-se o fato de que as obras e manifestações artísticas diversas abordam e representam sonhos, frustrações, perplexidades, dores, amores, enfim, questões próprias da vida interior dos sujeitos. Ou seja, fica notório que a arte apresenta uma significativa importância na nossa cotidianidade.

Tomando como base as argumentações encetadas até aqui, consideramos a perspectiva de que educadores/as e discentes manifestam nas aulas de artes, inevitavelmente também suas vivências, o que evidencia a necessidade singular de uma “pedagogia da arte” (DOMINGUES, 2015, p. 9). Em contrapartida, Barbieri (2012) nos lembra que “a arte não deve ser habitada apenas por aqueles que se dedicam ao seu ensino” (p. 18), pois encontra-se presente em todos os lugares, tempos e fazeres culturais.

Pereira & Farina (2013) apresentam a importância de escutarmos as indagações incitadas pelas artes contemporâneas no que diz respeito aos modos de produção das subjetividades e do conhecimento estético como um todo. Os autores salientam que esses aspectos expressam uma pedagogia que contrapõe os processos hegemônicos de formação escolar. Isso se torna preocupante na medida em que essa perspectiva mais tradicional de educação limita as invenções e experimentações lúdicas, tolhendo, quem sabe, os sentimentos e sensações das crianças e jovens envolvidos/as.

Perissé (2014, p. 50) afirma que “o observador da obra de arte se dedica a identificar as relações formais que há entre as palavras de um texto poético, entre as cores e linhas de um quadro, entre os gestos, as vozes e a música de uma ópera”. Ou seja, precisamos apresentá-la às crianças, jovens e adultos, enfim, as pessoas de um modo geral, a fim de que possam transcender a compreensão superficial restrita ao fazer escolar que, muitas vezes, apenas reproduz o desenhar, pintar e colorir.

Rosset et al (2017) defendem que “a arte é um recurso que enriquece a expressão e comunicação” (p. 143), de tal maneira necessita ser devidamente valorizada pelo fato de contribuir com o processo educativo. Camilo et al (2015) acrescentam ao dizer que crianças e adolescentes, sendo da Educação Infantil ou Ensino Médio, apesar de não serem especialistas e necessitarem conhecer obras primas icônicas, apresentam algo em comum com os grandes artistas profissionais, “eles possuem vontades, imaginação, opinião e identidades para exprimir” (p. 44).

Já pensando em termos de aprendizagem das artes pelas crianças envolvidas em nossa pesquisa, a obra destinada aos/as professores/as da Educação Infantil cujo título é “Práticas Comentadas para Inspirar” (ROSSET, et al, 2017) aponta que a sensibilização tem o potencial de se constituir em experiências que marcam o corpo, constroem histórias e promovem as subjetivações. Dessa forma, ainda ressaltamos que “todos nós somos capazes de produzir e de entender a arte” (CAMILO et al, 2015, p.14).

No que diz respeito a legislação e os documentos oficiais, destacamos que a Base Nacional Comum (BNCC, 2017) deve subsidiar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Universidades Federais, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Esse documento, estabelece conhecimentos, competências e habilidades esperadas que todos/as os/as estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

No caso da BNCC da Educação Infantil, trata-se de uma proposta pautada nos direitos da criança em interagir e brincar. Em termos de proposição curricular o documento divide-se em vários Campos de Experiência, dentre eles destacamos o intitulado de “Traços, Sons, Cores e Formas”. Ele nos apresenta como objetivo o direito da criança em conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e “científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens [...]” (BRASIL, 2016, p. 41). Sendo assim, destacamos a necessidade de oportunizar e permitir as crianças experimentarem arte, apresentando as variadas manifestações artísticas, culturais e científicas que favorecem o acesso a diferentes formas de comunicação ainda mais amplas e complexas no que diz respeito a compreensões de mundo. Em última análise, Spiteri (apud CAMILO et al, 2015, p.14) delinea que “ao produzir arte, o estudante amplia sua forma de perceber o mundo e de opinar sobre ele”.

Ainda em torno dos documentos oficiais que subsidiam e orientam as práticas pedagógicas de professores/as, no caso específico de Minas Gerais, o Currículo Referência (2019, p. 528) destaca que “não se deve diminuir sua importância, no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, estético e social dos/as estudantes, permeados pela arte”.

Precisamos nos atentar a essas questões e apresentar os possíveis significados das artes, de tal modo que Barcelos e Fleuri (2010, p. 277) afirmam que faz-se

necessário “olhar com olhos livres para as diferentes possibilidades do relacionar, do criar, do viver, do inventar, enfim, do educar e do educar-se”.

Ainda referente ao fazer artístico, é importante lembrarmos que as produções podem ser realizadas de maneira individual ou coletiva, variando de acordo com a proposta e/ou observações feitas em sala. Nesse sentido, Barbieri (2012) advoga que o ideal seria refletir sobre as percepções das crianças, a fim de que se possa decidir quando é necessário trabalhar de maneira individual ou coletiva. Ao pararmos para interpretar, as produções artísticas desenvolvidas individualmente nos possibilitam um mar de interpretações advindas de um/a artista (BARBIERI, 2012). Quando trabalhada de maneira coletiva, as interpretações se tornam vastos oceanos, uma vez que são criações que contém diferentes visões e modos de pensar. Enfim, tanto de maneira individual, como na coletiva, as artes abrem novos caminhos e possibilidades, podendo ser consideradas como “uma forma de socialização do indivíduo, bem como da sua humanização” (FRANCO e VENEZA, 2013, p. 3). Ao veicularmos as artes como ferramenta para a socialização, Bourriaud (2009, p. 57) aponta que “a arte, pode ser da mesma matéria de que são feitos os contatos sociais, ocupa um lugar singular na produção coletiva”.

Ao produzir e/ou contemplar essas produções/manifestações artísticas, sejam elas de autores/as de projeção ou não, possibilitamos a troca de ideias, percepções, interpretações, informações, conhecimentos que nos levam as reflexões e, conseqüentemente, aos processos de socialização. Pois bem, depois de marcarmos teoricamente as concepções de artes, agora contextualizaremos o planejamento e o desenvolvimento do FSMEI.

### **No SUL de Minas Gerais... O FÓRUM!**

Ao refletirem sobre a potencialidade das artes, os/as professores/as do município de Lavras-MG apostaram na abordagem dessa temática para o 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Mas afinal o que é, de onde vem, desde quando, para que serve o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil?

O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI) apresenta sua trajetória desde 1999, sendo constituído como projeto de extensão vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, até o ano de 2018. A partir de 2019

passou a ser vinculado, também como projeto de pesquisa, ao Departamento de Educação Física da mesma Universidade.

O Fórum é considerado como um espaço-tempo formativo suprapartidário, composto por instituições, órgãos e entidades comprometidas com a qualidade da Educação Infantil de Minas Gerais. De igual modo ele é destinado a socialização de informações, desafios enfrentados e experiências formativas com o objetivo de subsidiar a atuação das instituições participantes. Tal espaço de articulações visa, portanto, a criação de momentos para discussão, sensibilização, mobilização e divulgação das políticas voltadas à Educação Infantil do Estado, possuindo caráter informativo e propositivo, devendo, assim, garantir o amplo e permanente debate democrático de ideias.

Conforme mencionado anteriormente, durante o 141º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, sediado pelo município de Nepomuceno/MG, no início do ano letivo de 2019, destinou-se um momento para a elaboração do planejamento por meio do qual os/as responsáveis pelo município de Lavras/MG optaram por realizar o 145º FSMEI, no mês de junho, tendo como foco a temática das artes. Pensando em conhecer e desvendar novos saberes, entrelaçando as artes, a Educação Infantil e a formação de educadores/as. Convidamos aos tripulantes deste artigo desembarcarem, ainda ao Sul, no 145º FSMEI.

### **Ainda ao SUL: uma parada no 145º FSMEI**

Em grandes e até mesmo em pequenas navegações, aportamos em alguns lugares. Em face desse caminho que estamos percorrendo desde o início do texto, seguiremos as orientações e a rota ao Sul, vale dizer, que sugere como proposta de parada, o 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. O referido encontro oportunizou a quem participou, a oportunidade de poder contemplar e refletir sobre expressões, (re)leituras e manifestações artísticas produzidas juntamente com crianças. Mas igualmente também propôs refletir acerca dos desafios que é desenvolver um trabalho com as artes de maneira ética, fundamentada e problematizada.

Especificamente em relação ao histórico de planejamento desse Fórum que foi sediado pela cidade de Lavras/MG, os/as educadores/as da região reuniram-se no dia 27 de junho com intuito de estruturar o evento. O encontro foi liderado pela Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do município, juntamente com toda equipe gestora,

incluindo os/as profissionais da Secretaria Municipal de Educação, especialistas, professores/as e demais pessoas envolvidas com a educação.

A Secretaria estimou que receberia aproximadamente 200 pessoas de vários municípios de toda a região sul mineira e, para acolher esse número de convidados/as, o local para realização contaria com a parceria do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) para o empréstimo do auditório da instituição.

Além de todas as discussões que permeariam o encontro, a programação estava inundada de atrações culturais e artísticas, realizadas por crianças pertencentes ao Projeto ArtEduca Lavras, além da atuação e performance artística do/as professor/as do Grupo Remendo Musical.

Nesse contexto, brotou a pesquisa em tela e a possibilidade de participar, viver, vivenciar, apreciar, contemplar, questionar, argumentar... Enfim, compartilhar e problematizar todos os aspectos possíveis, abordando os acontecimentos que antecederam, o que foi desenvolvido durante o 145º FSMEI, os resultados atingidos, além dos desafios enfrentados durante o processo.

### **Ao Leste a Educação Infantil**

É preciso entender, compreender e conceber a Educação Infantil como um lugar estratégico à conformação das subjetividades, dos processos de interação social e constituição de novos saberes. Junqueira Filho (2005) ressalta que cada uma das linguagens que permeia as atividades da/na Educação Infantil, apresenta seu próprio conjunto de regras e princípios de funcionamento. Sendo assim, é necessário que haja engajamento por parte dos/as educadores/as e demais envolvidos/as no processo educativo, quando nos referimos aos interesses de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Atualmente, esses pequenos sujeitos são subdivididos em três grupos predeterminados pela faixa etária, todavia, esses grupos “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BNCC, 2019, p. 51). São eles: “Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (idem).

Do ponto de vista das legislações precisamos nos ater aos capítulos I e II que, de acordo com a Resolução nº 443/2001, da Lei Federal nº 9394/96, de dezembro de 1996,

o Parecer CEE 529/01, dispõem sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

O que chama atenção é a concepção de criança presente no documento, uma vez que no século passado a desigualdade social assolava a vida na infância de forma muito mais abrupta. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), considera-se criança como um ser pensante, sujeito histórico que tem, por lei, seus direitos garantidos de poder realizar descobertas por meio de experimentações, brincadeiras e invenções.

Assim, o currículo voltado para a educação de crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses deve contemplar a amplitude de experiências representadas pela pluralidade do conhecimento, com vistas ao seu desenvolvimento.

Crianças são sujeitos que possuem uma imaginação sem limites e as artes podem potencializar esta ação criadora. De acordo com Barbieri (2012, p.18), muitas das vezes não nos damos conta do quanto “as expressões artísticas e o brincar podem contribuir para a organização das atividades no contexto da Educação Infantil”, pois desperta a sua atenção, aguça sua curiosidade e lhe proporciona o mergulho na ficção. Essa mediação depende da formação docente, o que abordaremos na seção seguinte.

### **Assim como Oeste, a formação de/para educadoras/es**

Com a intenção de analisarmos a formação continuada de educadores e educadoras no âmbito do Fórum, optamos por focalizar apenas a temática específica das artes e suas expressões. Nessa direção, vale ressaltar a perspectiva de formação estética trazida por Barbieri (2012):

A formação estética do professor se dá muito antes de ele entrar na universidade, de ser estudante de qualquer área do conhecimento. É fundamental que ele se dê conta de toda a bagagem estética que traz, que utilizará em todos os contatos com a expressão humana, inclusive com as crianças na escola. A formação em artes de uma criança pequena é uma formação estética. O desenvolvimento estético da pessoa começa quando ela nasce, talvez antes disso, na barriga ainda (p. 144).

Mas afinal, o que seria essa formação estética? Nos tempos atuais, ao tratarmos da dimensão estética logo vem à tona questões concernentes ao belo, mas nem sempre isso foi assim. Sabe-se que ela é uma palavra bastante antiga que, segundo Trezzi e Berkenbrock-Rosito (2010), deriva do grego *aisthesis* e tem o significado de sensação, sentido e liberdade. Entretanto, pode-se considerar que a definição de estética surgiu

efetivamente com Baumgarten (apud ISER, 2001), em 1735, uma vez que o autor a concebia como ciência que investiga as formas pelas quais os objetos podem ser (re)conhecidos pelos sentidos. Ao passo que a formação e o desenvolvimento estético estão diretamente vinculados as experiências vivenciadas por cada um/a de nós, advindas dos sons que ouvimos, das visões que temos, dos gostos que sentimos, da variedade de texturas que tocamos, dos cheiros e aromas que nos despertam sentimentos e lembranças. Mas será que apenas essa formação estética daria conta das artes na Educação Infantil?

Leusa de Melo Secchi (apud BARBIERI, 2012) nos traz as seguintes reflexões e abordagens a respeito da formação de professores/as em artes:

Existe muita incompreensão e mesmo ausência de formação dos professores regentes em classe da Educação Infantil, bem como desconhecimento sobre o que seja efetivamente um trabalho de arte que possa ser realizado por um pedagogo. Muitos profissionais atuam como professores de arte, mas sem habilitação específica na área. Entretanto, a formação específica também não é garantia de um trabalho de arte significativo na Educação Infantil, pois muitos arte-educadores desconhecem os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças bem pequenas e suas necessidades educativas. Assim, muitos professores, sejam eles regentes, professores de arte sem formação e/ou arte-educadores, têm grande dificuldade para materializar um trabalho de arte com sentido (SECHI apud BARBIERI, 2012, p. 145).

Diante das afirmativas tecidas pelo autor, fica evidente que a formação continuada em artes precisa ser (re)significada, tendo em vista a perspectiva instrumental que perpetua a empiria pedagógica, pois, de igual modo alguns docentes têm valorizado “fórmulas e receitas, sem a necessária vivência ou reflexão” (BARBIERI, 2012, p. 145). Essas reflexões tornam-se importantes por termos a intenção de perscrutar a formação continuada de professores/as em artes ocorrida no processo de planejamento e desenvolvimento do Fórum.

Assim, problematizamos a seguir alguns aspectos do material empírico da pesquisa apresentando dois dos eixos temáticos intitulados: o tracejamento das linhas do 145º. FSMEI e artistagem... de quem, para quem, com quem: crianças como protagonistas nas/das artes.

## O tracejamento das linhas do 145º FSMEI

Realizar uma cartografia com a intenção de mapear os caminhos percorridos pelo 145º FSMEI em termos de formação continuada em artes é o nosso objetivo principal nessa seção. Oliveira (2012) nos recorda que o processo cartográfico faz recortes em determinado espaço ou tempo, sendo uma maneira de tornar-se a própria expressão do percurso. Dessa maneira, destacaremos a seguir as inúmeras linhas que foram sendo tracejadas para que o 145º FSMEI pudesse acontecer, tomando como ponto de partida os dizeres das docentes, das gestoras e as observações produzidas no diário de bordo antes, durante e após o evento. Nesse sentido, de acordo com a Coordenadora Pedagógica do Município de Lavras-MG: “*O FSMEI é um movimento social, suprapartidário, que teve seu início no ano de 1999, no qual faço parte, com muito orgulho, desde a sua criação*”.

O FSMEI surgiu tornando-se uma possibilidade de formação continuada, como uma bela e gigantesca onda de oportunidades para os/as profissionais da Educação Infantil. Quem surfa nessa onda, viaja em alto mar e permite-se novos rumos, vivências, conhecimentos, trocas de experiências, possibilidades, descobertas, discussões e muito aprendizado.

A formação continuada é identificada como aquela que complementa também a formação inicial, devendo desenvolver-se durante toda a vida profissional do/a docente. Segundo Campos (2010), é grande “a importância de que o professor conheça as novas tendências, partilhem informações e, principalmente, reflita sobre a prática docente, com vistas a um constante aprimoramento” (CAMPOS, 2010, p. 93). Ou seja, “*esse movimento social, suprapartidário*” apontado pela coordenadora relaciona-se perfeitamente no cenário de uma formação continuada que permite a partilha de informações e reflexão sobre as práticas docentes.

Sobre a escolha das temáticas dos Fóruns, a referida gestora menciona que:

*A escolha dos temas normalmente é feita na primeira reunião do FSMEI, no mês de fevereiro. Os/As representantes das cidades do Sul de Minas Gerais, presentes na reunião, manifestam seus interesses, muitas vezes pensando nos profissionais que a cidade tem. Isso ocorre devido ao fato que não disponibilizamos de caixa para contratação de profissionais. O FSMEI tem um comitê gestor que também opina, gerencia, sugere, orienta, disponibiliza material bibliográfico, encaminha e oportuniza outras providências. Várias reuniões para deliberações, escolhas e possíveis mudanças acontecem nos encontros mensais e/ou quando demanda alguma necessidade (Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil).*

A gestora explicita, portanto, que existem muitas outras pessoas envolvidas nesse processo organizativo, ou seja, a condução é feita por uma gestão colegiada. Mas, afinal, o que seria uma Gestão Colegiada? De acordo com Menezes (2001) são mecanismos coletivos escolares, normalmente constituídos por professores/as, alunos/as, funcionários/as, pais/mães e por representantes da sociedade, escolhidos/as pela comunidade, tendo como objetivo apoiar a gestão da escola. Ou seja, ninguém pensa ou faz algo sozinho/a, pois existem inúmeras pessoas que, de alguma maneira, participando ativamente do processo ou não, manifestam seus interesses, vontades, desejos e querências.

No que se refere a divulgação e o alcance do Fórum, temos novamente o depoimento da gestora:

*A divulgação é feita, basicamente pelas redes sociais, sites de prefeituras, Facebook e correio eletrônico (e-mails), convites especiais para autoridades locais e muitas vezes convites para grupos de crianças das escolas e CMEIs.*

*A divulgação do 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil de Lavras, no ano de 2019 foi feita pela lista de e-mails que o banco de dados do Fórum disponibiliza. Também foram utilizados convites especiais para professoras/es, monitoras/es, especialistas, gestoras/es e crianças do Projeto ArtEduca Lavras que atende crianças de quatro a doze anos, no contraturno escolar (Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil).*

Como se pode perceber, existe uma organização prévia para o planejamento dos encontros, uma vez que em todo início de ano realiza-se uma primeira reunião para tomada de decisões, no sentido de verificar quais as cidades pretendem se envolver e como podem contribuir com os Fóruns. No caso do 145º FSMEI, a divulgação inicial aconteceu por meio da lista de e-mails mantida em um banco de dados pelos/as organizadores/as, além dos convites especiais para os/as profissionais da educação e os responsáveis pelo “Projeto ArtEduca” da Prefeitura Municipal de Lavras. Ainda sobre os canais de divulgação e o acesso as informações do FSMEI, a coordenadora indicou a possibilidade de acessar as informações pelas redes sociais.

No que se refere a quantidade de pessoas e os municípios envolvidos/as no 145º FSMEI, destaca-se o seguinte depoimento da gestora pedagógica:

*Conseguiria dizer que são vinte e cinco a trinta cidades aproximadamente que participam ativamente, discutindo políticas*

*públicas para melhoria da Educação Infantil e fazendo a formação de educadores e educadoras. Sendo que, para o 145º FSMEI, do qual fui uma das responsáveis, posso dizer que foram envolvidas 35 gestoras/es, 35 especialistas e apoios pedagógicos, 120 professoras/es, 300 monitoras/es, 4.000 crianças na idade de 0 a 5 anos e 11 meses visto que no dia em que esse Fórum aconteceu, foram apresentados resultados dos trabalhos de um longo e dedicado tempo de aprendizagem, não só das crianças mas de toda a rede municipal de educação (Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil).*

Assim, o FSMEI é considerado uma referência no que diz respeito a constituição de ambientes que potencializam as aprendizagens dos/as envolvidos/as. As educadoras/es das cidades localizadas ao Sul de Minas Gerais têm nesses eventos a oportunidade de discutir, refletir e trocar experiências com um mesmo objetivo, o de qualificar a Educação Infantil da região. Em algumas narrativas de docentes que participaram do Fórum, apresentamos as impressões sobre o referido encontro:

*Fiquei boquiaberta com tamanha grandiosidade e beleza de conteúdo. Acredito que seja de extrema importância abordar questões como essas, referente as artes, porque auxilia no desenvolvimento de muitas habilidades e podemos utilizar uma gama de materiais e possibilidades. Olha, esse fórum foi muito proveitoso! Estou retornando para minha cidade extasiada e repleta de informações maravilhosas para repassar as educadoras. Queria mais e mais... Tudo lindo! Lavras está de parabéns (DMLE - Participante do 145º FSMEI).*

Mais uma vez, constata-se nos relatos produzidos as percepções e os significados do FSMEI no processo formativo das/os educadores/as como espaço de troca e interlocução.

### **Artistagem... de quem, para quem, com quem: crianças como protagonistas nas/das artes.**

O conceito de criança vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, seja em contextos sociais específicos e/ou de épocas diferentes, não se apresentando de forma homogênea. Isso significa que ainda é possível encontrar variações do ser criança e da sua infância em um mesmo local. Ou seja, os sentidos de infância corresponde as características singulares das crianças em relação aos seus modos de agir, pensar e ser, sendo completamente diferentes do mundo adulto. A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, sendo profundamente marcada pelo meio social onde se desenvolve, mas que possui

capacidades e também singularidades. Atualmente, pode-se dizer que somos capazes de perceber as crianças como seres pensantes, que possuem suas próprias necessidades e vontades.

Marcar as concepções de criança são fundamentais no diálogo com o conceito de artistagem que consideramos muito potente para, no decorrer da pesquisa, podermos analisar as produções artísticas desenvolvidas com as crianças no processo de formação continuada promovido pelo Fórum. De acordo com Sandra Corazza (2002), essa abordagem “tem a intenção de se referir ao fazer artístico sem ser artista, ou seja, uma prática que procura o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito” (p. 19). Esse conceito vem se tornando uma questão latente para o ensino que conecta a filosofia e a arte, tendo em vista o acesso ao pensamento e ao conhecimento. Dessa maneira, afirma-se que a artistagem é toda e qualquer experimentação artística e filosófica, realizada por qualquer sujeito (crianças, jovens, adultos, artistas, discentes, filósofos, etc), que busca o não-pensado no pensamento.

### **Tsunami dos/as artistas no processo de formação continuada**

Andrade (2011, p. 4) nos apresenta que os tsunamis “são grandes movimentações de água dos oceanos”, sendo completamente diferentes das ondas convencionais ou, até mesmo, das ondas de tempestade. Ele ainda complementa que muitas pessoas confundem as ondas com crista alta e espumante como sendo os tsunamis, quando na verdade são ondas de tempestade.

Para Michele Martinenghi Sidronio de Freitas (2020), a diferença de uma onda “tradicional” para uma de tsunami é que as tradicionais são formadas/motivadas pela ação dos ventos sobre a superfície das águas, apresentando uma duração de alguns segundos ou minutos. No caso das concernentes ao tsunami, a duração pode chegar a horas ou dias, apresentando um alcance e amplitude muito maior, além do grande volume de água deslocado.

Cabe ressaltar que essa breve introdução referente ao tsunami serve para elucidar a metáfora criada para dizer sobre essa “grande onda” que atingiu educadores/as do município de Lavras. Por um lado, isso reverberou em estudo, conhecimento, aprofundamento e descoberta sobre aos/as artistas que invadiram o cotidiano de Escolas e CMEI’s. Por outro, pôde revelar o comprometimento da temporalidade dos processos de formação continuada e das produções desenvolvidas pelas crianças.

Inserimos aqui os dizeres de educadoras referentes as obras que foram estudadas e as releituras desenvolvidas com as crianças pequenas.

*Em um primeiro momento, reunimos todas as Educadoras do CMEI PCIL e indagamos o que elas definem por “Artes”. O comentário em destaque e escolhido para definir arte foi: “Artes é tudo aquilo que se pode produzir com o corpo”. A partir daí, foi feito um estudo do que a BNCC traz sobre Artes (FMMS e MFG).*

As educadoras relatam que, para apresentar às crianças, inserindo-as neste ambiente artístico, foi criada uma “galeria de Artes”, com as obras e os/as artistas que seriam apresentados/as, podendo cada turma visitar e conhece-los/las melhor. Cada turma pôde escolher seu artista e sua obra, além de vivenciar atividades relacionadas com o tema.

Sobre o processo, FMMS e MFG revelaram que:

*A turma de Berçário propôs às crianças o primeiro contato com a obra sensorial do artista Alfredo Volpi. A releitura do quadro “Fachada” foi feita através de pintura com guache e plástico, onde as crianças puderam engatinhar e esparramar a tinta.*

*A turma de Maternal I A, escolheu a obra “Fachada” de Alfredo Volpi e a releitura foi feita utilizando a técnica de pintura com secador de cabelo no guache, papel crepom e carimbos de vegetais, utilizando para fazer a caixa, a técnica de pintura espirrada, feita com bolas e guache.*

*A turma do Maternal I B, além de trabalhar a obra “São João” de Anita Malfatti, confeccionou uma boneca. Para a caixa, foi utilizada a pintura de papel crepom.*

*Nas turmas de Maternal II, foram trabalhados jogos de quebra-cabeça, alinhavo, brincadeira de soltar pipa e a confecção de um espantalho. Os artistas trabalhados foram Alfredo Volpi com a obra “A fachada” e Cândido Portinari com as obras “Soltando pipa” e “O espantalho”. Em suas releituras foram utilizadas as técnicas de colagem de materiais diversos, pintura com papel crepom, pó de café e algodão, pintura espelhada, com pincel e esponjas. As Caixas utilizaram as técnicas de colagem, coloridos sobre a fita crepe, pintura com pente de cabelo e bolhas de sabão.*

*Nas turmas de Maternal III, além das obras, trabalharam com jogo da memória, um plantio de girassóis e a encenação da música “Venha cá meu balãozinho”. Os artistas trabalhados foram Alberto Guignard com as obras “Noite de São João” e “São João” e a artista Anita Malfatti com a obra “Soltando balão”. Nas releituras foram utilizadas as técnicas de pintura com tocos de madeira com tecido amarrado à ponta, pontilhismo, dobradura, colagens de materiais diversos e pintura com esponjas. As caixas foram encapadas com papéis onde utilizaram o carvão para colorir o papel, tintas feitas de terra e guache puxado com linhas de barbante.*

*Durante esse período foi proporcionado às crianças um contato maior com as diversas formas artísticas. E observamos que houve, a partir*

*dos módulos e capacitações, uma possibilidade de maior conhecimento oportunizando as educadoras um novo e abrangente olhar ao fazer artístico.*

Ao percorrermos essa multiplicidade de produções e mediações pedagógicas, corroboramos com Almeida (2020) quando afirma que no trabalho com a primeira infância, o fazer artístico não é algo que ocorre isoladamente. Ele engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando. Conforme o autor, ao incentivarmos as descobertas, questionamentos e experiências com cores, traços, texturas, expressões, as crianças tornam-se capazes de reconhecer-se e valorizar as diferenças.

Gobbi e Pinazza (2014), ao defenderem determinados pressupostos do trabalho didático-metodológico baseado nas experimentações, remetem-se à abordagem da criança cientista-artista, razão pela qual podemos dizer que arte, ciência e infância “encontram-se imbricadas em descobertas do mundo pelas crianças e pelos adultos, sem um modo hierarquizado de conceber o mundo e os processos de criação e experiências que o compõem indistintamente” (p. 41).

Logo abaixo, seguem algumas cenas do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e expostas no Fórum:



Notamos por meio das imagens que o fazer artístico na Educação Infantil envolveu as crianças e as/os educadoras/es em uma atuação conjunta para que ambas as partes se apropriassem dos (re)significados das artes. De acordo com Almeida (2020), uma educação para os sentidos é fundamental ao exercício da cidadania autônoma, crítica e reflexiva, pois o sujeito ao ser educado de forma sensível e estética, poderá ser capaz de atuar criticamente nas diferentes esferas da vida cotidiana. O autor complementa que a educação pelo viés das artes caminhará sempre em direção à humanidade, ao que parece, essa foi uma das prerrogativas que ficou mais evidente ao longo do Fórum.

### **Considerações finais: “ponto de chegada... mas também de possíveis partidas!”**

Em diferentes navegações, sendo elas remotas ou não, encontramos sempre pontos de partida e chegada. Mas quem disse que o ponto de chegada também não pode ser considerado como um ponto de partida? Cada pessoa escolhe suas próprias rotas, trajetórias, o seu ir e vir. Muitas vezes, o caminho que uma pessoa escolhe trilhar é diferente do que a outra considera como interessante, necessário e/ou importante, mas nada impede de que você embarque em uma nova aventura partindo de onde o outro chegou.

Com esta pesquisa, o ponto de partida delineou-se em desvendar o efeito da formação em artes para educadores e educadoras da Educação Infantil, partindo do contexto envolvendo o 145º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e, com isso, apresentar o deságue das artes neste contexto. Para o destino final, esperamos que seja possível revelar se as artes podem ser consideradas como um processo relevante na formação continuada de educadores/as da Educação Infantil. Destacamos a intenção de descobrirmos se as formações continuadas estimulam e incentivam a continuidade das ações e propostas pedagógicas, além de tentar desvelar se ambientes como os encontros nos FSMEI são elementos importantes de auxílio na formação, informação e despertar de educadores e educadoras.

### **Referências**

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

ALMEIDA, Breno Alvarenga. **O que provoca o encontro das crianças com as artes na educação infantil?** Essa é fácil Breno, a gente é tudo diferente! 2020. 171 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

ANDRADE, Fábio Ramos Dias de. Terremotos e tsunamis no Japão. **Revista USP**, São Paulo, n.91, pág. 16-29, setembro/novembro 2011.

AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, RS – setembro de 2010.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**. Coleção InterAções, São Paulo: Blucher, 2012. ISBN 978-85-212-0678-1.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; FLEURI, Reinaldo Matias. Antropofagia cultural brasileira e educação ambiental – a construção da reciprocidade antropofágica no Brasil e partir do contexto latino-americano. **Revista Espaço Pedagógico: Educação Intercultural**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 267-278, jul /dez 2010.

BARROS, Laura Pozzanna de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana (Orgs). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de Bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150 a 172.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB 2010. ISBN 978-85-7783-048-0

BRASIL. **Currículo Referência de Minas Gerais: Arte/ Webconferência I: A Arte no Currículo Referência de Minas Gerais**, Belo Horizonte-MG, maio de 2019. Disponível em: [http://www.semed.betim.mg.gov.br/uploads/arquivo/a\\_arte\\_no\\_curriculo\\_referencia\\_de\\_minas\\_gerais.pdf](http://www.semed.betim.mg.gov.br/uploads/arquivo/a_arte_no_curriculo_referencia_de_minas_gerais.pdf). Acesso em: julho de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: outubro de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/ MEC/ SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em abril de 2020.

CAMILO, Camila; VASCONCELLOS, Alice; RATIER, Rodrigo. Todo aluno é um artista. **Nova Escola**, CAPA Arte, Fundação Victor Civita, ANO 30, nº 281, abril de 2015.

CAMPOS, Jane Gatti de. Teia do saber: um projeto de formação continuada. **SUZANO, Revista Interfaces**, Ano 2, nº 2, outubro de 2010.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.01, abr.2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: julho de 2019.

FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Carta de Princípios**. Universidade Federal de Lavras – UFLA, 2019. Disponível em: [http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiroinfantil/index.php/carta\\_principios/](http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiroinfantil/index.php/carta_principios/). Acesso em: julho de 2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica: Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos. Formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias: Revista do Mestrado em Educação**. FACIPAL, Palmas, v.1, n.1, 2002.

DOMINGUES, Glauber Resende. O silêncio n(o ensino d)a arte: algumas reflexões. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd*, UFSC -Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro de 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. **Pontos Cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste**. Brasil Escola Serviços em Informática Ltda - Escola Kids/ Geografia, Aparecida de

Goiânia/GO, 2013. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/pontos-cardeais.htm>. Acesso em: outubro de 2019.

FRANCO, Cláudia Neves; VENEZA, Jackelyne Corrêa. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE – Artigos - Versão Online**, v. I, 2013. ISBN 978-85-8015-076-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Michele Martinenghi Sidronio de. **Tsunami**. Plataforma “InfoEscola – Navegando e Aprendendo”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/tsunami/>. Acesso em: julho de 2020.

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre. RS. Mediação, 2007.

ISER, Wolfgang. O ressurgimento da estética. In: ROSENFELD, Denis Lerrer et al. **Ética e estética**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **As múltiplas linguagens na educação infantil**. Pátio Educação Infantil, vol. 8, Porto Alegre: Artmed, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1 ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne; PASSOS, Laurizete Ferragut. Narrativa como objetivo de estudo: Aportes Teóricos. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, Ano 2009.

MEC; SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ RCNEI**. Brasília, v.3, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Estruturas de Gestão Colegiada**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/estruturas-de-gestao-colegiada/>. Acesso em: julho de 2020.

NUNES, Larissa Soares; PAULA, Luciane de; BERTOLASSI, Thiago; NETO, Antônio Faria. A análise da narrativa como instrumento para a pesquisa qualitativa. **Revista Ciências Extras**, v. 23, n. 1, Ano 2017.

NOVA ESCOLA. **Edição Especial, Grandes Pensadores**. São Paulo: abril, v.2, n.10, agosto de 2006. ISSN 0103- 0116.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**,

Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

PEREIRA, Marcos Villela; FARINA, Cynthia. Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, José Albino Moreira de & FELDENS, Dinamara Garcia (org.). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PONTES, Cíntia. **Um olhar sobre a Arte: Frases sobre Arte**. Porto, 2008. Disponível em: <<https://umolharsobrearte.blogs.sapo.pt/989.html>>. Acesso em: outubro de 2019.

RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcellos. Análise do discurso em pesquisas qualitativas da Educação Física. **Revista Augustos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, Ano 2009.

RICHTER, Zuhaira Indira; OLIVEIRA, Andréia Machado. Cartografia como metodologia: Uma experiência de pesquisa em Artes Visuais. **Paralelo 31**, ed. 08, julho 2017.

ROSSET, Joyce Menasce; WEBSTER, Maria Helena; FUKUDA, Joyce Eiko; ALMEIDA, Lucila. **Práticas comentadas para inspirar: formação do professor de educação infantil/ Joyce M. Rosset [et al.]. – 1ª ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2017.**

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

TREZZI, Clóvis; BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. **Fundamentos da educação estética na formação de professores**. São Paulo, v. 3, n. 2, 2010.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, POA, v. 12, n. 2, Ano 2006.

Recebido em Fevereiro de 2021.

Aprovado em abril de 2021.