

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Cíntia dos Santos Magalhães

**A DOCÊNCIA DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
TEMPOS DE PANDEMIA: Percalços e conquistas**

Taubaté – SP
2023

Cíntia dos Santos Magalhães

**A DOCÊNCIA DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
TEMPOS DE PANDEMIA: Percalços e conquistas**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

**Taubaté – SP
2023**



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA ALUNA CÍNTIA DOS SANTOS MAGALHÃES

Aos trinta e um dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, realizou-se virtualmente, a sessão de defesa da dissertação de mestrado intitulada “**A DOCÊNCIA DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: Os percalços e conquistas**” apresentada pela mestranda **CÍNTIA DOS SANTOS MAGALHÃES**, graduada em Licenciatura Plena em Letras- Português/Literatura, pela Faculdade São Camilo – FAFI - ES, que concluiu os créditos exigidos para a obtenção de Grau de Mestra em Educação, área de concentração: Formação Docente para a Educação Básica, segundo os registros constantes na Secretaria dos Cursos de Pós-graduação, no processo SPG 143525/2022. Os trabalhos foram instalados às 14h, pela **Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, orientadora da candidata

Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro (membro interno)

Profa. Dra. Eliane Aparecida Andreoli (membro externo)

A Banca Examinadora, tendo decidido aceitar a dissertação, passou à arguição da candidata.

Encerrados os trabalhos da defesa da dissertação, os examinadores deram o parecer final:

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Considerou a aluna: **Aprovada**

Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Considerou a aluna: **Aprovada**

Profa. Dra. Eliane Aparecida Andreoli

Considerou a aluna: **Aprovada**

Eu, **Alessandra Aparecida Ramos**, Secretária dos Cursos de Pós-graduação da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Taubaté, lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Taubaté, 31 de março de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI
Data: 18/05/2023 08:55:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA TERESA DE MOURA RIBEIRO
Data: 18/05/2023 08:58:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANE APARECIDA ANDREOLI
Data: 19/05/2023 00:52:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliane Aparecida Andreoli


Alessandra Aparecida Ramos
Secretária

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

M188d Magalhães, Cíntia dos Santos

A docência de arte na educação infantil em tempos de
pandemia: percalços e conquistas / Cíntia dos Santos

Magalhães. -- 2023.

122 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, Gestão
e Negócios.

1. Pandemia. 2. Ensino remoto. 3. Arte – Estudo e ensino.
4. Práticas docentes. 5. Educação infantil. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

Aos meus alunos da educação básica, por serem minha fonte de aprendizagem e de pesquisa em busca de uma escola pública de qualidade, e a todos aqueles que lutam por uma escola como um espaço de construção humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que tem me sustentado em todos os âmbitos para que percorresse o árduo caminho até aqui.

Sou grata ao meu filho, Samuel Magalhães Araújo, por ser meu companheiro diário, tão adulto, embora com tão pouca idade. Agradeço pela paciência, nos dias de estudo e trabalho, por compreender todo o afastamento pessoal e ser o motivo de minha alegria diária.

À minha mãe, Laura dos Santos Magalhães, que com toda sua simplicidade soube conduzir com maestria seu papel materno, seus conselhos e incentivos foram primordiais. Obrigada por ser esta avó maravilhosa, que me representa na maior do tempo para que eu possa trabalhar e realizar meus sonhos pessoais e profissionais.

Ao meu pai, Carlos Augusto Magalhães, que sempre lutou para arcar com todas as necessidades da nossa família, sempre carinhoso e incentivador dos meus sonhos.

Às minhas amigas, Joyce Figueredo, Kátia Helena Guarnier, Margarete Cunha, Renata dos Santos Moraes Zamperini, Sheila Sartório Damacena e Verônica Almeida Bastos por não me deixarem desistir dos meus sonhos, que, mesmo em meio ao medo, me motivaram a prosseguir, sempre com um conselho pertinente e carinhoso.

Em especial, gostaria de agradecer ao meu amigo, companheiro de trabalho e de estudo, Mateus Pin Corrêa, que me incentivou a embarcar, nesta jornada, em busca do título de Mestra em Educação, sem o seu apoio, acredito que o caminho seria ainda mais difícil. Estamos juntos, nesta jornada, sua parceria e motivação são fundamentais.

Agradeço também à professora orientadora, Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, minha gratidão eterna por compartilhar sua sabedoria, o seu tempo e sua experiência e por toda paciência para com minhas incertezas.

À professora Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, que trouxe contribuições importantes para a construção desta pesquisa, auxiliando-me por meio dos ensinamentos pedagógicos e específicos transmitidos na Banca de qualificação e defesa deste Programa de Mestrado.

À professora Dra. Eliane Aparecida Andreoli, pelas grandes contribuições acerca da educação infantil, suas considerações foram muito importantes para a conclusão desta pesquisa.

Por fim, aos meus amigos pessoais e familiares que estão sempre comigo, alimentando as minhas forças e me ajudando nas batalhas da vida com palavras e mensagens de apoio diário em meus momentos de angústias e longe da vida social.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire, 1991, p.58)

RESUMO

O tema insere-se na área de concentração das análises e das pesquisas desenvolvidas, no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, as políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Em um contexto pandêmico, ocasionado pela COVID-19, as aulas do ensino presencial, nas instituições, foram suspensas e a nova realidade foram aulas remotas e/ou híbridas, com isso, os professores se viram na necessidade de se ajustarem a essa nova realidade, por meio de formações continuadas e cursos voltados para as tecnologias a fim de adaptarem suas aulas. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo identificar como as práticas educativas dos arte educadores da Educação Infantil vem se adaptando em relação à aprendizagem em meio à pandemia da COVID 19, no município de Itapemirim, localizado ao sul do estado do Espírito Santo. Buscou-se compreender como os arte educadores da Educação Infantil conseguiram superar os obstáculos em relação à aprendizagem em meio à pandemia, contribuindo para um melhor entendimento do processo de ensino remoto. É uma pesquisa qualitativa que usou os seguintes instrumentos: a realização do questionário online por meio do Google Forms, a participação de grupos de discussão e, posteriormente, a construção coletiva de um portfólio online. Os resultados desse estudo possibilitaram conhecer o perfil dos participantes, formação profissional e atuação como arte educador, além de compreender o processo de ensino das artes, durante e pós pandemia. Verificou-se que os participantes desta pesquisa foram, em sua maioria, do sexo biológico feminino, com formação inicial em licenciaturas diversas e a segunda graduação em Artes Visuais. Além disso, a partir da experiência e das práticas sugeridas pelos arte educadores, elaborou-se, como produto educacional, um portfólio online que visa inspirar a aplicação de atividades lúdicas, criativas e facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Ensino remoto. Arte Educação. Práticas docentes. Educação Infantil. Formação continuada de professores. Profissionalização docente.

ABSTRACT

The theme is part of the area of concentration of analysis and research carried out in the research group entitled Education: professional development, diversity, and Methodologies. The research is linked to the research line Teacher Training and Professional Development of the Graduate Program Professional Master's in Education at the University of Taubaté - MPE UNITAU, together with the research project processes and training practices, whose objective is to study the training processes of teacher for Basic Education, continuing education policies, from the perspective of professional development. In a pandemic context, caused by COVID-19, face-to-face teaching classes, in institutions, were suspended, and the new reality was remote and/or hybrid classes, with this, teachers found themselves in the need to adjust to this new reality, through continuing education and courses focused on technologies to adapt their classes. In this sense, this research aimed to identify how the educational practices of early childhood art educators have been adapting to learning during the COVID-19 pandemic, in the municipality of Itapemirim, located in the south of the state of Espírito Santo. We sought to understand how art educators in Early Childhood Education were able to overcome obstacles to learning during the pandemic, contributing to a better understanding of the remote teaching process. It is qualitative research that used the following instruments: completing the online questionnaire through Google Forms, participating in discussion groups, and, constructing an online portfolio. The results of this study made it possible to know the profile of the participants, professional training, and acting as an art educator, in addition to understanding the process of teaching the arts, during and after the pandemic. It was found that the participants in this research were mostly female biologically, with initial training in various degrees and a second degree in Visual Arts. In addition, based on the experience and practices suggested by art educators, an online portfolio was created as an educational product that aims to inspire the application of playful, creative, and facilitating activities in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Pandemic. Remote teaching. Art Education. Teaching practices. Child education. Continuing teacher education. Teacher professionalization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama das pesquisas sobre os descritores	30
Tabela 2 - Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Arte na educação infantil em tempos de pandemia	30
Tabela 3 - Panorama das pesquisas sobre os descritores no contexto pós-pandemia	31
Tabela 4 - Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Arte na educação infantil em tempos de pandemia	31
Tabela 5 - Perfil dos Participantes	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama do fluxo de pesquisa

56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma para a realização do grupo de discussão

64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mudança na rotina de trabalho no período pandêmico	70
Gráfico 2 - Município que reside os arte educadores	71
Gráfico 3 - Tempo de atuação como arte educador	73
Gráfico 4 - Recursos tecnológicos mais utilizados na pandemia	77
Gráfico 5 - Cursos de capacitação em tecnologias digitais	78
Gráfico 6 - Atividades adaptadas para alunos de inclusão durante a pandemia	82
Gráfico 7 - Dificuldade em adaptar atividades para alunos de inclusão durante a pandemia	82
Gráfico 8 - Meio de interação das atividades adaptadas com os alunos com necessidades especiais	83

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEB – Câmara de Educação Básica

COVID 19 - Corona vírus, o que, na tradução para o português, seria “doença do Coronavírus. O número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

CNE - Conselho Nacional da Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI- Educação Infantil

EaD - Educação a distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes Básicas

LDBN - Lei de Diretrizes Básicas Nacionais

MDE - Mestrado Profissional em Educação

MDH - Mestrado em Desenvolvimento Humano

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDU – Secretaria do Estado Espírito Santo

SCIELO - Scientific Electronic Online

TLCE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC -Trabalho de conclusão de curso

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNITAU - Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	21
1.2 Escolhendo e seguindo por um caminho	26
1.3 Problema	27
1.4 Objetivos	27
1.4.1 Objetivo Geral	27
1.4.2 Objetivos Específicos	27
1.5 Organização da Pesquisa	28
2 REVISÃO DE LITERATURA	29
2.1 Panorama da Pesquisas sobre a Arte na Educação Infantil em Tempos de Pandemia	29
2.1.1 Descritor 1: Arte na Educação Infantil	33
2.1.2 Descritor 2: Arte na Educação Infantil na Pandemia	36
2.1.3 Descritor 3: Arte na Educação Infantil no Ensino Remoto	37
2.1.4 Descritor 4: Arte e educação infantil no contexto pós pandemia	39
2.2 A Educação Infantil, no Brasil, a partir do artigo 208 da Constituição Federal de 1988	40
2.3 A Arte Educação na Educação Infantil	45
2.4 Arte Educação na Educação Infantil em Tempos de Pandemia	48
2.5 Formação inicial e continuada: uma discussão sempre em evidência	49
3 METODOLOGIA	55
3.1 Participantes	56
3.2 Instrumentos de Pesquisa	57
3.2.1 Questionário	57
3.2.2 Grupo de discussão	58
3.2.3 Portfólio online	61
3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados	62
3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)	63
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	68
4.1 Perfil dos participantes	69
4.2 Formação profissional e atuação como arte educador	72

4.3 O uso de novas tecnologias no decorrer da pandemia	75
4.4 As práticas pedagógicas e a adaptação do currículo	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A	91
APÊNDICE B	100
APÊNDICE C	109
APÊNDICE D	111
APÊNDICE E	122

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Memorial de uma docente que se redescobriu

O presente memorial tem como objetivo apresentar questões relevantes que contribuíram direta e indiretamente com a minha formação docente. Chamo-me Cíntia dos Santos Magalhães, tenho 41 anos, sou de Cachoeiro de Itapemirim, ES. E, neste momento, uma melodia me veio à cabeça: “Nada do que foi será/ de novo do jeito que já foi um dia/ tudo passa, tudo sempre passará. / A vida vem em ondas como o mar/ num indo e vindo infinito”. (Nelson Mota e Lulu Santos). E, nesse ir e vir, me encontro agora rebuscando o passado e relembrando os possíveis motivos que me trouxeram até aqui. Jornada longa, árdua e cheia de percalços.

E refletir sobre essa trajetória é um dos componentes primordiais dos memoriais docentes, pois possibilita a descrição das experiências, desde a infância até o momento atual, possibilitando acompanhar a evolução do pensamento e da prática do professor, acompanhar seu desenvolvimento profissional.

Maurice Tardif (2013), em “Temporalidade do saber”, afirma que o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira”.

A busca pela profissão do futuro é inerente em todo ser humano, independente da classe social, a criança já almeja qual profissão quer ter, no futuro, algumas surreais, ou até fantasiosas, outras certas, seguindo o mesmo caminho de alguém que admira. Assim acontece muitas vezes com a profissão professor, seguindo passos da mãe, da tia ou até da professora que conquistou a admiração daquela criança. É a partir das experiências vividas, da memória afetiva que o professor vai nascendo. Tardif afirma que:

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que “vários” deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provem de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

A minha profissão, segundo a convicção da menina de 6 anos, seria ser médica, primeiro de crianças, depois de bichos, porém a trajetória de toda essa história foi mudando com o passar dos tempos, e, hoje, essa menina/mulher, confusa em suas escolhas profissionais, é mestranda em Educação Profissional, na Universidade de Taubaté, São Paulo. Professora, sim, com muito orgulho!

É essa corrida em busca da realização pessoal e profissional que será abordada neste

memorial, pois ao narrar minha linha do tempo, é possível expressar minha subjetividade de maneira crítica e reflexiva.

Na primeira infância, metade dos anos 80, não se tinham muitos recursos tecnológicos, nos restava brincar na rua, fazer “comidinha”, bola, pique-pega, enfim, não poderia faltar a salinha de aula. Fui alfabetizada, mesmo antes de entrar na primeira série, por uma colega cinco anos mais velha. Isso me ajudou bastante, pois, diferente de hoje em dia, as salas eram divididas por fases de conhecimento, e, como eu já era alfabetizada, fui para a sala A.

Passaram-se uns quatro anos, lá fui eu ajudar meu irmão nas tarefas de casa dele. Essa não era uma função prazerosa para mim, eu não queria ser professora, e via naquele momento a certeza disso. Eu queria ser médica, cuidar de crianças, com o passar do tempo, essa vontade mudou para médica dos bichos, veterinária, sempre fui muito apegada aos animais.

Concluí o ensino fundamental com êxito e cheguei ao ensino médio, tudo novo, uma nova rotina. Testes vocacionais eram aplicados com frequência, e eu não aceitava o resultado, que puxava sempre para a área de humanas, mas eu queria e insistia em ciências biológicas, pois meu foco era medicina veterinária.

Fiz um ano preparatório para vestibular e, foi nesse cursinho, que descobri minha vocação. Eu tinha uma professora de Língua Portuguesa muito competente, demonstrava muito domínio teórico e didática ao ministrar suas aulas e fui me encantando por aquilo.

Prestei vestibular para Veterinária e para Letras, sendo aprovada para a segunda. Foi amor à primeira vista. O encantamento veio.

Fevereiro de 1998, iniciei a graduação em Letras, aos dezoito anos, deslumbrada com o novo mundo. Primeira aula foi com D. Isis, mestre em linguística, uma senhorinha maravilhosa e dotada de toda inteligência e domínio possível. Que aula foi aquela!

Tivemos como proposta de atividade uma produção textual cujo tema era “Como você se imagina lecionando daqui a quatro ou cinco anos?” E como sempre gostei de escrever, dissertei sobre a impossibilidade de ensinar, baseando-se somente no método tradicional, embora esse método fosse eficiente em alguns momentos. Escrevi sobre a aula contextualizada, na qual a professora explicava vários conteúdos simultaneamente e de forma tão clara que fosse fácil aprender o que estava sendo transmitido, e que eu queria ser professora que aplicasse esse método.

Tardif e Raymond (2000, p. 223), em *Saberes docentes*, apontam sobre a questão social da profissão, quanto “ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais, etc.”

Conforme os semestres se passavam, eu me encontrava ainda mais naquele meio. Participar de seminários, mesas redondas com pares era muito importante para o meu crescimento profissional.

Dois mil e três foi o ano da minha formatura. Em dezembro daquele mesmo ano, pedi demissão do trabalho, no comércio, porque a partir do ano seguinte eu seria PROFESSORA. O sonho idealizado durante os quatro anos de curso seria realizado.

E assim aconteceu. Fui contratada para dar aulas de Língua Portuguesa, no fundamental II, em uma comunidade muito carente. Mesmo bairro onde fiz o estágio supervisionado. Já entrei com um certo pânico causado pelo estágio supervisionado, porém mais otimista, pois eu seria professora, desde o início do ano letivo, teria minhas salas de aula e eu poderia criar vínculos afetivos com meus alunos, assim lecionaria da maneira que eu almejei.

Huberman (2000), em “O ciclo da vida profissional dos professores”, afirma este sentimento:

[...] o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Foi um ano muito proveitoso, transmiti e adquiri muito conhecimento. Readaptei meus conteúdos à realidade dos educandos, nossas aulas iam ganhando forma. Consegui, com o tempo, passar segurança para meus alunos, ter intimidade com eles, assim também fui me firmando naquilo que eu sabia e amava. Segundo Tardif (2000):

gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Essas habilidades e atitudes eu fui adquirindo com a prática, embora já tivesse muito conhecimento teórico e amor pela profissão, o dia a dia em sala de aula, o “chão da escola” é o que forma um bom professor. Os anos foram passando, caminhei com sucesso pela fase inicial, percorri diversas escolas e comunidades, fui adquirindo segurança, e trocando experiências com meus pares, e com bons estudos e orientações, fui me firmando na profissão.

Sendo professora contratada, a mudança de escola era anual, o que, de certa forma, foi importante, pois aprendi com realidades distintas, e fui me lapidando com o tempo, pois:

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tomam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2002, p. 14).

Os anos foram passando e as experiências e as vivências com arte educadores foram me encantando. Ser professora de Língua Portuguesa já me proporcionava caminhar por entre as Artes, porém o anseio de lecionar essa disciplina me fez querer uma segunda graduação em Artes Visuais. E assim aconteceu, em 2008, concluí minha segunda graduação e, hoje, sou, com orgulho, arte educadora por amor e por opção.

Hoje me encontro na fase intermediária, na metade do caminho. Segundo Huberman (2000), a fase intermediária é “a fase entre 7 a 25 anos de carreira, na qual o professor encontra-se num estágio de experimentação e de diversificação, de motivação, de buscas de desafios”.

Eu leciono há 17 anos, e aprendo todo dia, estamos em um eterno aprendizado. Um dia nunca é igual ao outro e à proporção de como as coisas vão acontecendo, vão surgindo coisas novas e nós temos que acompanhar essas novidades, para não ficarmos para trás, arcaicos, ultrapassados, pois “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 57).

Desde a graduação, era incentivada a fazer cursos de extensão que eram importantes para meu crescimento profissional. Participava de cursos diversos, de mesas redondas, de debates, enfim. Porém percebia que não havia muito incentivo à pesquisa e às publicações de artigos, muito menos apoio para cursar Pós-graduação *Stricto Sensu*. Parecia uma realidade muito longe de nós. Havia apenas uma professora com mestrado no meu curso, alguns outros professores estavam cursando, mas eles fantasiavam tanto, eram tão soberbos, que os demais colegas pensavam que esse nível de conhecimento não era para todos.

Com o passar do tempo, na docência, com a vivência em pares, fui percebendo o quão importante é a realização do mestrado, aperfeiçoar-se, no contexto em que está inserido, aprender e viver, na prática, todo o conhecimento adquirido corrobora intensamente com minha realização pessoal e profissional.

Hoje, depois de 17 anos na docência, estou na fase da diversificação, conforme afirma Huberman (2000), “nessa ocasião o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios.”

Embora fosse um ano desafiador, por conta da pandemia da COVID 19, o mestrado me caiu como uma luva. Quando surgiu a oportunidade, eu fiquei muito receosa, na dúvida quanto ao resultado da avaliação escrita e da entrevista. Quando soube que estava entre os classificados

foi uma mistura de sentimentos, alegria, medo, ansiedade e prazer.

Ser mulher, mãe solo, professora e conseguir organizar o tempo para se dedicar ao mestrado não é fácil, financeiramente, também não é. Eu tenho superado muitos obstáculos para estar aqui. O aprendizado é imensurável. A união e a colaboração de meus pares, a paciência e a competência dos professores é fundamental para que eu consiga ir à frente. Eu vou vencer.

O poder transformador do conhecimento é nítido, nesses meses de curso, aprendi muito sobre a profissão docente e sua funcionalidade. Hoje me encontro na minha pesquisa e percebo por meio dela que fiz a melhor escolha. Nunca é tarde para aprender, a busca incessante de conhecimento é sempre um estímulo para que eu faça o melhor para meu aluno, pois assim como Candau (2016, p. 317), eu também:

Acredito em um/a profissional inquieto/a, atento à realidade do mundo e de seus alunos/as consciente de seus limites, colaborativo e capaz de trabalhar em equipe. Em um/a profissional que estimula a curiosidade epistemológica de seus alunos e alunas e a sua própria, promove cidadania, amplia horizontes culturais e sociais, comparte saberes, valores e horizontes de sentido orientados à construção de sociedades justas e democrática (CANDAU, 2016, p. 317).

1 INTRODUÇÃO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.
Rubem Alves

Cabe ao arte educador orquestrar suas aulas e seus conteúdos de acordo com a vivência e os processos cognitivos dos alunos, proporcionando a eles capacidades diversas e sentimentos de pertencimento ao grupo em que estão inseridos. Com as aulas remotas, fizeram-se necessárias abordagens diferentes para que a educação chegasse até os alunos, pois nem todos possuíam acesso à internet, e os diferentes meios de fazer com que essas aulas fossem acessíveis aos alunos variaram como material impresso ou uso exclusivo de livros didáticos ou apostilas. Muitos alunos possuíam a oportunidade de assistirem a aulas síncronas e assíncronas, ou até mesmo ouvir um áudio explicativo do professor ou acessar links, na internet, a fim de melhorar ainda mais a compreensão de determinado conteúdo, no entanto, outros grupos não tiveram essa mesma oportunidade.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O tema insere-se na área de concentração das análises e das pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. A pesquisa faz parte das discussões do grupo de estudo Arte Educação e Criação vinculado ao grupo de pesquisa do CNPQ.

Arte educação, na Educação Infantil, significa propiciar situações de cuidados, de atividades lúdicas e de aprendizagens orientadas de forma integradas, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança, e aos conhecimentos da realidade social e cultural, o que, aos poucos tornarão as crianças mais independentes e autônomas (SILVA, 2020).

E, conforme a sociedade progride, a concepção de infância também vai sendo transformada, cabendo ao educador um olhar sensível, que garanta a especificidade da educação e do cuidado, vendo e percebendo o educando como um indivíduo que pertence à sociedade, que está inserido em sua cultura e dela aprende, tem sua forma de vivê-la e expressá-la, por ela é influenciado e influencia. Sobre essa interação professor/aluno, Tardif e Lessard (2014, p. 23) afirmam:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo do trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (2014, p. 23).

Considerando os saberes, os conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), (BRASIL, 2018), na Educação Infantil, consideram-se o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurado seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Segundo o PNE (BRASIL, 2014), o ensino da Arte deve desenvolver o pensamento artístico do aluno, ampliando a sua sensibilidade, a sua percepção, a sua reflexão e a sua imaginação. Segundo a Constituição da Nova república de 1988, em seu artigo 206, parágrafo II determina: “(...) o ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios: liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento (BRASIL, 1988).

O componente curricular Arte contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças, ao diálogo, à troca entre culturas, importantes para o exercício da cidadania.

A BNCC (BRASIL, 2018) propõe que a abordagem das linguagens articula seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2018, p. 194-195).

Percebe-se que a Educação Infantil não possui um currículo específico para a disciplina de Arte. O currículo é único para os regentes e para os professores de área (arte e educação física), abordando temáticas pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem do educando.

Para que o ensino de Arte, na Educação Infantil, aconteça de forma organizada, é necessário que os arte educadores estejam ajustados numa mesma causa, qual seja a abordagem de uma metodologia adequada à disciplina em questão. É preciso que os docentes aprofundem o conhecimento sobre a Educação Infantil para conduzir o processo de aprendizagem desses alunos com vista nos conteúdos propostos no Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil. “O Currículo do Espírito Santo – etapa da Educação Infantil, com base nos conceitos e nas normativas da BNCC, reconhece os/as professores/as como sujeitos ativos e principais mediadores das aprendizagens da criança” (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 34).

O arte educador, como sujeito do processo educativo, pesquisador, intelectual, mediador e reflexivo, tem o desafio de buscar e propor novas alternativas pedagógicas para a sua prática docente, articulando-as com as expectativas próprias da escola e de seus educandos em seus mais variados contextos.

Para que essa realidade, na sala de aula, seja transformada, faz-se necessário que os professores estejam em constante formação, em busca de metodologias e de estratégias que se ajustem à realidade de cada escola e de cada educando. O arte educador precisa ir além da sua função pedagógica, que é questionar, instigar, fazer com que o aluno interaja e compreenda o mundo ao seu redor. Precisa estar sempre em busca de respostas para os questionamentos e para as inquietações encontrados, no seu fazer pedagógico, é necessário refletir sobre a própria prática.

Para o casal Lee S. Shulman e Judith H. Shulman, (2016, p. 123), “um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas”. Percebe-se que o ensino é uma profissão que exige formação acadêmica, e uma das tarefas mais relevantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os docentes para desenvolver representações que condizem com a sabedoria pedagógica adquirida com a prática de educadores competentes e comprometidos com a educação.

Tardif (2008, p.36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Ao professor, não cabe apenas o saber teórico, científico, é preciso, também, saber ensinar. O saber curricular deixa de ser o centro do ato pedagógico e passa a dar espaço à criança, que se torna modelo e o princípio da aprendizagem.

É necessário desenvolver uma reflexão com seus pares, uma aprendizagem colaborativa, exercendo uma dimensão crítica, política e social da atividade docente. Para isso, “o diálogo entre as pessoas, o poder esclarecedor ou argumentativo da palavra e a aceitação do ponto de vista do outro são essenciais à negociação, à compreensão, à aceitação” (ALARCÃO, 2001, p. 22).

Com o processo de globalização, as informações giram constantemente, exigindo do professor novas metodologias e estratégias que se ajustem à realidade do educando, proporcionando condições que potencializam sua posição de sujeito pensante, criativo e ativo.

Em tempos de pandemia, causada pela COVID-19, fez-se necessário o distanciamento social e a iniciação de aulas, no ensino remoto, que é uma atividade educativa que visa à transferência do ensino presencial para o ensino permeado por recursos digitais. Os professores se viram na necessidade de se ajustarem a essa nova realidade, buscando formações continuadas e cursos diversos voltados para a tecnologia a fim de atender de forma dinâmica, objetiva, concisa e adequada à realidade de todos os alunos, por meio de formações continuadas oferecidas pela rede municipal de ensino e também em cursos de capacitação realizados por

conta do professor. Empenharam-se para investir em planejamento de aulas que beneficiasse experiências de conhecimento e entrosamentos significativos e voltados para as necessidades da atualidade.

O arte educador precisa preparar suas aulas visando à qualidade do ensino e à realidade de cada educando. Para Freire (2011), “ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino”, cabe ao professor a busca constante de respostas para seus questionamentos e a reflexão sobre a própria prática, o educador precisa estar em constante formação.

A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança (FARIAS et al., 2009. p.77).

É notório que essa nova realidade afetou de forma direta os alunos da educação básica, principalmente da rede pública de ensino, cujo público, em sua maioria, não possui recursos tecnológicos para participar das aulas no ensino remoto.

A ausência dos responsáveis, no ambiente doméstico, para acompanhar os estudantes, durante as atividades online, e o nível de escolaridade dos responsáveis pelos discentes bem como a falta de preparo para o acompanhamento direto dos processos de aprendizagem, em casa, também contribuíram para esse desafio em período pandêmico.

Percebe-se que muitos educandos não se adaptaram ao ensino remoto por diversos motivos, ficando, dessa forma, impossibilitados de participarem das aulas remotas. Outros, no entanto, precisaram se deslocar de suas residências para ir até a escola para buscar o material impresso para realizar suas aulas, ficando, muitas vezes, sem a explicação direta do professor, o que corrobora com a ineficácia do processo ensino-aprendizagem.

A Educação Infantil sofreu muito, no período de pandemia, tendo um grande impacto, por se tratar de uma fase inicial de socialização e de alfabetização das crianças, além das diferentes formas de aprendizagem que servirão como base para os anos escolares posteriores, tendo como resultado evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e pouquíssima participação das crianças e famílias no processo.

O grande desafio, na Educação Infantil, foi a reformulação do processo educacional, de aprendizagens e de socialização, utilizando e incorporando as novas tecnologias e contextos educacionais e sociais, sendo necessária uma maior aproximação entre as escolas e as famílias, mesmo que de forma remota e online.

Diante de tal cenário, esta pesquisa propôs a indagar sobre a construção dos saberes artísticos, no processo de aprendizagem da docência, na educação infantil: percalços e conquistas em tempos de pandemia.

1.2 Escolhendo e seguindo por um caminho

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram considerados os arte educadores da Educação Infantil do município de Itapemirim, localizado, na região sudeste do estado do Espírito Santo. Com 45 escolas municipais, o município conta com cerca de 22 arte educadores, dos quais 13 trabalham com Educação Infantil, em várias escolas distribuídas nos dois turnos de trabalho.

A prática, em sala de aula, é individual, cada professor usa metodologias e estratégias que melhor se ajustam à realidade de seus alunos, porém a discussão e o estudo de pares são muito importantes, pois o resultado, que é o aprendizado do aluno, é comum a todos. Por isso, a importância do envolvimento dos arte educadores na execução deste projeto, uma vez que as capacitações e as formações em serviço visam tratar de assuntos gerais da escola, deixando a proposta curricular de Artes sem a devida importância e as capacitações sobre o ensino remoto foram muito pontuais.

Para Tardif e Raymond (2000)

[...] é através das relações com seus pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes e as experiências adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer respostas a seus problemas (2000, p.201).

O trabalho foi desenvolvido com base na necessidade de sistematizar a problemática do ensino da Arte, na Educação Infantil, em tempos de pandemia, os percalços e as conquistas encontrados pelos arte educadores.

1.3 Problema

A arte educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96, constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma

a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Em meio a esse momento conturbado, que é a pandemia da COVID 19, os arte educadores se viram na necessidade de se adequarem para promoverem da melhor forma possível o aprendizado dos alunos. Com isso, foram levantados os seguintes questionamentos: Quais percalços e conquistas encontrados pelos professores, no ensino da arte, na educação infantil, na pandemia? Como trabalhar a arte frente à diversidade de acesso e de interação com os alunos da rede da educação infantil?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar como as práticas educativas dos arte educadores da Educação Infantil vêm se adaptando em relação à aprendizagem em meio à pandemia da COVID 19, no município de Itapemirim, localizado ao sul do estado do Espírito Santo.

1.4.2 Objetivos Específicos

Compreender como foi o processo de ensino de Arte, na Educação Infantil, em tempos de pandemia;

Discutir o currículo e as práticas pedagógicas no decorrer da pandemia;

Construir um portfólio online com propostas de práticas para os arte educadores e demais professores da Educação Infantil.

1.5 Organização da Pesquisa

Este trabalho foi organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de arte + educação infantil, arte + educação infantil + pandemia e arte + educação infantil+ ensino remoto. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de

Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados. Em seguida, apresentam-se os Resultados, seguido das Referências. Nos Anexos e nos Apêndices, constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Visando explorar referenciais teóricos que darão suporte a esta pesquisa, procurou-se reunir estudos e pesquisas para a realização de leituras que abordassem a temática presente neste trabalho. Para isso, foi realizado um panorama exploratório de alguns descritores selecionados, encontrados nos últimos anos.

Os estudos que abordam a temática principal deste trabalho ainda são muito recentes, levando em consideração que a relação arte educadores em tempos de pandemia seja um tema ainda pouco abordado por estudiosos. Revisitando bancos de dados relevantes, averiguou-se que estudos sobre a educação básica, na pandemia, já estão sendo realizados, porém sobre os descritores específicos para esta pesquisa ainda é algo que precisa de mais atenção.

Dessa forma, este estudo será uma abertura, no campo da pesquisa sobre “Arte na Educação Infantil em tempos de pandemia”, para isso, serão necessárias buscas em literaturas sobre descritores individuais a fim de chegar ao resultado desta pesquisa.

2.1 Panorama da Pesquisas sobre a Arte na Educação Infantil em Tempos de Pandemia

Fez-se um levantamento de produções de pesquisa existentes, tais como teses, dissertações e artigos sobre o tema abordado nesse estudo, nos últimos cinco anos, para isso três descritores foram utilizados: Arte, na Educação Infantil; Arte, na Educação Infantil em tempos de pandemia; e Arte, na Educação Infantil, no ensino remoto.

Tendo como base esses descritores, foram verificados os Bancos de Dados da Biblioteca Sophia da UNITAU (Universidade de Taubaté), Bancos de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), e da *Scientific Eletronic Library* (SciELO), banco de dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU e do banco de dissertações do Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Os estudos foram escolhidos a partir da análise dos títulos e resumos.

Com base nessas pesquisas iniciais, o estudo propõe uma discussão a respeito da construção dos saberes artísticos dos professores no processo de aprendizagem, na Educação Infantil, em tempos de pandemia, principalmente as dificuldades e as conquistas encontradas pelos arte educadores. A tabela 1 refere-se à quantidade de teses e de dissertações encontradas, no decorrer de cinco anos, sobre os descritores em estudo, já a tabela 2 refere-se às principais temáticas destacadas, nas pesquisas sobre Arte, na Educação Infantil, em tempos de pandemia.

As tabelas 3 e 4 referem-se ao panorama das pesquisas sobre os descritores, no contexto pós pandemia, e as principais temáticas destacadas, nas pesquisas sobre Arte, na Educação Infantil, em tempos de pandemia, respectivamente.

Tabela 1 - Panorama das pesquisas sobre os descritores

PANORAMA SOBRE O TEMA						
DESCRITORES	CAPES	BDTD	SCIELO	SOPHIA	MPE	MDH
Arte and educação infantil	980	22	31	6	1	1
Arte and educação infantil and pandemia	1	-	1	0	-	-
Arte and educação infantil and ensino remoto	0	-	0	0	-	-

Fonte: O autor (2022).

Tabela 2 - Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Arte na educação infantil em tempos de pandemia

DESCRITORES	Título	Autor	Artigo/tese/dissertação	Universidade	Periódico
Arte and educação infantil	- Educação infantil, currículo e linguagens infantis: a arte na educação infantil	- Alessandra de Carvalho Farias/ Maristela Angotti	- Artigo	Unesp/ Araraquara - jan-jun 2015	CAPES
	- A importância das artes visuais na educação infantil.	- Edilene Rodrigues de Almeida Anate/ Carolina Generoso Pereira	- TCC	- UNITAU, SP- 2010	Biblioteca Sophia
	- Linguagens da arte e a docência: dilemas e complexidades da realidade da prática educativa.	-Michael Santos Silva	Dissertação	-UNITAU, SP-2020	MPE
Arte and educação infantil and pandemia	- A arte e a cultura em tempos de pandemia	- Lia Calabre	- Artigo	Universidade Federal Fluminense - 2020	CAPES
Arte and educação infantil and ensino remoto	- Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública	- Renata Mourão Macedo	- Artigo	Universidade de São Paulo – São Paulo (SP), Brasil- 2021	Scielo
	Representações sociais do ensino da arte por professora da Educação infantil	-Ana Paula dos Santos Leite	Dissertação	UNITAU, SP -2021	MDH

Fonte: O autor (2022).

Tabela 3 - Panorama das pesquisas sobre os descritores no contexto pós-pandemia

PANORAMA SOBRE O TEMA							
DESCRITORES	CAPES	BDTD	SCIELO	SOPHIA	MPE	MDH	Google acadêmico
Arte and educação infantil	18	31	0	0	0	0	6.220
Arte and educação infantil and pós pandemia	0	0	0	0	1	0	2.380
Arte and educação infantil and ensino remoto	0	0	0	0	0	0	975

Fonte: O autor (2022).

Tabela 4 - Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Arte, na educação infantil, em tempos de pandemia

(Continua)

DESCRITORES	Título	Autor	Artigo/tese / dissertação	Universidade	Periódico
Arte and educação infantil	Educação Infantil em museus de arte, ciência e história	Thamiris Lopes e Cristina Carvalho	Artigo	PUC - RJ, 2021	CAPES
	Experiências significativas em artes visuais na educação infantil	Simone Aparecida Martins e Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de Mattos	Artigo	Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), 2021	CAPES
	Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil	Maíra Dellazeri Cortez	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina, 2022	BDTD
	O docente especialista na Educação Infantil: a presença do professor de arte nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros	Karen Nascimento Luane	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais, 2021	BDTD
	O ensino da Arte na Educação Infantil	Tamires Aparecida Silva dos Santos	Artigo	2022	Google acadêmico
	A Arte na educação infantil	Manfrin et al.	Artigo	ICE, 2022	Google acadêmico

Fonte: O autor (2022).

Tabela 4 - Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Arte, na educação infantil, em tempos de pandemia

(Conclusão)

DESCRITORES	Título	Autor	Artigo/tese/ Dissertação	Universidade	Periódico
Arte and educação infantil and pós pandemia	O professor da educação infantil frente à pandemia: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica	Priscila Aparecida Xavier de Matos	Dissertação	-UNITAU, SP-2022	MPE
	Arte e a Educação Física no ensino a distância, desafios e perspectivas enfrentados durante a pandemia Covid-19: relatos de experiências	Ribeiro et al.	Artigo	Faveni, 2022	Google acadêmico
	Reflexões sobre o ensino da Arte na Pandemia do Coronavírus	Elton Samuel Moreira de Oliveira da Silva	Artigo	Universidade do Estado do Amazonas, 2022	Google acadêmico
Arte and educação infantil and ensino remoto	A Arte e educação sob as concepções teóricas na área da formação de professores no Brasil	Gabriela Macêdo Carneiro e Walber Christiano Lima da Costa	Artigo	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2022	Google acadêmico
	A arte e a formação humana: potencialidades no ensino na educação do campo em tempo de pandemia da Covid-19	Ana Raquel da Silva	Dissertação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022	Google acadêmico

Fonte: O autor (2022).

2.1.1 Descritores 1: Arte na Educação Infantil

Sobre o descritor em questão foram encontrados diversos títulos e resumos, porém, voltados para a abordagem a ser feita, nesta pesquisa, somente alguns foram plausíveis. Cabe ressaltar que, com o objetivo de realizar um levantamento mais atual, considerando estudos pós pandemia, foi feita uma nova busca no ano de 2022. Abaixo está o panorama do descritor selecionado.

O artigo de Alessandra de Carvalho Farias e Maristela Angotti (2015), intitulado “Educação Infantil, currículo, linguagens infantis: a arte na Educação Infantil”, teve como proposta abordar temáticas sobre o currículo para a Educação Infantil, que promova o desenvolvimento das crianças em diferentes linguagens, considerando a criança centro do planejamento curricular, e um sujeito histórico e de direitos. Debate sobre o currículo da educação infantil, que não é norteado e definido por conteúdo específico e sim pela articulação de conhecimentos. Isso desencadeia, na prática, na qual o docente se vê trabalhando de forma fragmentada e com atividades não adequadas às necessidades do momento de vida do discente.

Cita estudiosos preocupados com a formação dessas crianças com base apenas nesses currículos unificados, nos quais a disciplina de Arte, na atuação docente com as crianças pequenas, é integrada ao trabalho do regente e não é tratada como uma disciplina específica.

Compreende-se a importância da disciplina de Arte, na Educação Infantil, e cabe ao professor buscar metodologias e espaços em suas práticas pedagógicas para alcançar o conhecimento tão necessário para a formação artística e estética do indivíduo.

Edilene Rodrigues de Almeida Anate e Carolina Generoso Pereira (2010), em seu TCC para conclusão do curso de Pedagogia da UNITAU, intitulado “Educação infantil, currículo e linguagens infantis: a Arte na Educação Infantil” abordaram sobre os elementos que compõem o ensino da Arte, no cotidiano escolar, e a necessidade de inovação nas práticas que visem incorporar a arte, na Educação Infantil, de maneira contínua. Focaram na proposta de formação continuada para professores, na qual a temática principal seria a valorização da criação livre, da sensibilização e da experimentação artística do educando.

Embora o panorama seja a busca por descritores em teses e dissertações, o fato de a temática ser abordada, ainda na graduação, é muito pertinente, uma vez que o contexto da arte, na educação infantil, seja um assunto pouco abordado em graduações e pós-graduações.

A dissertação “Linguagens da arte e a docência: dilemas e complexidades da realidade da prática educativa”, de Michael Santos Silva (2020), apresenta algumas reflexões sobre prática docente do professor de Arte, no decorrer dos anos, suas conquistas e inquietações, além

de examinar a trajetória da legislação sobre o ensino da Arte no Brasil. Busca refletir sobre a arte educação de maneira mais plural, diversa e com referências mais amplas.

Teve como base de pesquisa estudantes e egressos de Licenciatura de Artes Visuais e Música, na modalidade EaD, e professores de Arte, no ensino fundamental, e visa analisar, na prática, o ensino da Arte por meio das linguagens artísticas, isto é, como os professores e os estudantes universitários percebem o desafio de mediar as relações do universo, da arte por meio dessas linguagens.

A dissertação foi elaborada com base em revisão bibliográfica com dados a partir do ano de 2010, com abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e exploratórios, que é a produção científica dirigida para a finalidade prática, cujo objetivo é levantar questionamentos e reflexões sobre a importância da formação continuada como ação de desenvolvimento profissional não só, na prática, mas conceitual acerca da Arte.

Os resultados obtidos demonstraram que dentre as linguagens artísticas, as Artes Visuais é a que mais se sobressai, ficando as outras três áreas abordadas superficialmente. Verifica-se que os educadores têm como referência teórica Ana Mae Barbosa e sua maioria está limitada aos artistas mais conceituados internacionalmente, tendo pouca visibilidade para os artistas contemporâneos e nacionais, o que foge ao que apresenta a proposta curricular proposta pela BNCC.

Em relação aos estudos publicados pós pandemia da Covid-19, o artigo de Lopes e Carvalho (2021) aborda a Educação Infantil em museus de arte, de ciência e de história. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo em museus de tipologias distintas, localizados, na cidade do Rio de Janeiro, com a aplicação de questionário online, com a observação, com a entrevista e com a análise documental. Os resultados indicam que os museus que abrem para receber o público infantil podem impulsionar a criança a desvendar o sentido dos objetos, com uma postura crítica e investigativa perante as coisas do mundo. As autoras discutem que a criança pode relacionar emoções, pensamentos e experiências. Contudo, as autoras relatam que há pouca oferta de atividades, nos museus, e o despreparo, na recepção e na limitação dos educadores. Dessa forma, é necessário que se amplie a troca de saberes entre museus, escola e universidade.

Martins e Mattos (2021) investigaram experiências significativas em Artes Visuais, na Educação Infantil, no sul do estado de Minas Gerais. Utilizou-se abordagem qualitativa com a técnica do grupo focal com oito professoras, sobre o qual os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados do estudo comprovaram o descompasso existente entre a teoria e as metodologias contemporâneas, em relação às práticas vigentes. A

vivência artística e estética permite que a criança amplie o seu repertório cultural. Faz-se necessária uma reflexão sobre a formação estética do professor pedagogo que atua, na Educação Infantil, e que responde pelo conhecimento em Arte na sala de aula.

A dissertação de Maíra Dellazeri Cortez (2022) aborda como a Arte e a Educação podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento no processo de humanização das crianças na Educação Infantil. A partir de uma revisão bibliográfica, a autora conclui que a brincadeira e as obras artísticas são imprescindíveis à formação do sujeito, desde sua primeira infância, no entanto, nem todos os seres humanos possuem esse material disponibilizado ao usufruto. Há a necessidade de os professores da primeira infância serem devidamente preparados para trabalhar com as linguagens artísticas. Além disso, a autora pontua que se faz necessária uma intervenção estatal, no sentido de possibilitar que as formações inicial e continuada dos professores da infância sejam construídas a partir da trajetória histórica do educador.

Karen Luane Nascimento (2021), em sua dissertação, investigou a Arte, na Educação Infantil, e o papel do professor nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) da cidade de Montes Claros. A pesquisa é de natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica, com análise documental e com entrevistas semiestruturadas com representantes da Secretaria e docentes dos CEMEIS. Faz-se necessário que professores especialistas em Arte obtenham uma formação mais adequada para o atendimento às especificidades da Educação Infantil, sendo relevante a concordância entre os docentes ao afirmarem a importância da formação continuada para melhoria das suas práticas. Ademais, observou-se que há atuação docente próxima à polivalência, pois professores especialistas em Arte são demandados a lidar com práticas fora da sua área de formação específica sem o devido aprofundamento.

Santos (2022), em seu artigo, discute o ensino da Arte, na Educação Infantil, a partir de uma revisão bibliográfica. Por meio da Arte, é possível que a criança tenha autonomia para imaginar, criar e interpretar por meio de atividades adequadas. Ainda, o ensino da Arte, na Educação Infantil, é criar de fato a liberdade e a expressão que serão importantes para estimular e nortear o domínio emocional, social e cognitivo de cada criança. A autora destaca que a disciplina deve ser tratada com atenção e não como uma hora de recreação. O professor deve preparar as aulas e ter criatividade para aplicá-las, considerando as necessidades de cada aluno, respeitado o espaço de cada um.

Manfrin et al. (2022) identificaram como as artes podem ser importantes para o desenvolvimento das crianças, no contexto da formação de indivíduos que possam contribuir positivamente para a sociedade como um todo. Os autores discutem que, no modelo engessado de ensino, as expressões artísticas e culturais não são consideradas importantes para a formação

da criança e o resultado disso é apenas o acúmulo de conhecimento, não tem efeito mental ou emocional. A arte pode ser usada, na sala de aula, para criar uma maior proximidade entre professores e alunos. Ademais, a arte contribui para a formação de indivíduos que se adaptam ao mercado de trabalho, mas eles não sabem como enfrentar seus aspectos emocionais, por exemplo.

As pesquisas relacionadas e citadas vêm atribuir e enriquecer o trabalho, trazendo conceitos e ideias sobre a formação inicial e continuada e sua aplicação, no período de pandemia. Suas colaborações envolvendo a educação infantil, na pandemia, devem ser olhadas e analisadas com bastante atenção, com a finalidade de os alunos não terem prejuízos muito relevantes ao longo do tempo.

2.1.2 Descritor 2: Arte na Educação Infantil na Pandemia

Buscando pelo descritor “arte + educação + pandemia”, poucos resultados foram encontrados devido à temática muito recente, porém é um assunto que merece e carece de muita pesquisa, uma vez que envolve o processo de aprendizagem da disciplina de Arte, na Educação Infantil, neste contexto atual. O artigo de Lia Calabre (2020), intitulado “A cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam”, publicado pela Universidade Federal Fluminense, no período de janeiro a junho de 2020, tem como palavras-chave: Políticas Públicas de Cultura, Coronavírus, Projeto de Lei nº 1.075, Emergência Cultural, Arte e Cultura e visa refletir sobre o campo das artes e da cultura no momento anterior à pandemia, no país, tendo como preocupação a contextualização da problemática das políticas públicas de cultura, em seguida, faz-se uma discussão a respeito das urgências impostas pela pandemia do Coronavírus e as especificidades do setor cultural.

Embora a temática desse artigo fuja ao contexto do descritor em questão, sua pesquisa e estudo é bastante pertinente, pois envolve a Arte em suas diferentes formas, e, neste momento de pandemia, no qual a cultura teve um declínio quanto à valorização política, percebeu-se o quanto a arte, nesse contexto pandêmico, em meio à proibição das aglomerações, com a imposição do isolamento social, a música, o teatro, a literatura, a arte em geral, foram saudadas como canais de escape fundamentais da solidão, como alimento da alma, como alento e esperança de tempos e vidas sãs.

Sua contribuição para a pesquisa está em perceber que, com a pandemia e as salas de aula fechadas, a necessidade de novas proposições pedagógicas para o ensino, no modelo remoto, foi imediata, na qual se passou a disponibilizar aos alunos atividades remotas para

cumprir o ano letivo, surgindo, então, o desafio de construção do conhecimento em Arte e todo o processo de socialização que essa proposta curricular gerencia.

2.1.3 Descritor 3: Arte na Educação Infantil no Ensino Remoto

O artigo de Renata Mourão Macedo (2021) “Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública” de 2021 vem complementar o artigo de Lia Calabre (2020). Embora em contextos diferentes, ambos abordam a questão da Arte em situação de pandemia e seus percalços perante essa situação. O primeiro discute sobre o abandono político perante a comunidade artística em geral e como essa comunidade buscou se adaptar diante dessa situação. O segundo aborda sobre a adaptação do ensino da disciplina de Arte, no ensino remoto, e tendo como eixo desigualdades digitais, privilégios sociais e direito à educação; em seguida, é analisado o caso da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em São Paulo (SP), com base nas experiências e nos desafios enfrentados na transferência para o ensino remoto.

Discute-se sobre a ausência de políticas educacionais focadas em garantir a conectividade e o direito à educação, no ano de 2020, ausência que se deu especialmente em nível federal. Com isso, ficou a cargo das escolas públicas, famílias e professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e a equipamentos digitais adequados.

Conclui-se que é preciso reconhecer que garantir a conectividade para viabilizar o ensino online é apenas um paliativo, em período de crise, já que o processo de aprendizagem não é só transmissão de conteúdo, mas envolve diversas outras dimensões, entre as quais a sociabilidade presencial entre crianças e adolescentes é fundamental. O acesso online aos conteúdos educacionais, apesar de indispensável, não basta para garantir uma educação de qualidade. Trata-se, ao contrário, de lutar pela “educação comum”, de fato acessível a todos, mesmo em tempos de crise.

A dissertação de Ana Paula dos Santos Leite (2021), intitulada “Representações sociais do ensino da Arte por professoras da Educação Infantil” apresentada para Exame de Defesa, como requisito para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais da Universidade de Taubaté, discute sobre o papel das Representações Sociais, em relação à Arte como recurso para o desenvolvimento infantil.

Essa dissertação teve como objetivo de pesquisa compreender as representações sociais

de professoras de Educação Infantil sobre a Arte, na infância, e suas implicações no trabalho pedagógico. Fez-se pesquisa exploratória com abordagem quanti-qualitativa realizada com professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Inicialmente, aplicou-se um questionário com perguntas fechadas sobre conhecimento e práticas pedagógicas, envolvendo a Arte no cotidiano escolar. Posteriormente, foi realizada entrevista semiestruturada para identificar as representações sociais sobre o ensino da Arte por professoras da Educação Infantil

Constatou-se por meio dessa pesquisa que, antigamente, acreditava-se que as aulas de Arte não precisariam de tanto empenho dos estudantes, pois eram percebidas como aulas livres, para descanso e entretenimento aleatórios, e o tempo de estudo poderia ser substituído por outra atividade, já que a aula não tinha tanta importância. Hoje, essa percepção vem mudando, ainda que seja gradativa, esse novo olhar para a Arte, e suas muitas manifestações vêm ganhando espaço, nos ambientes escolares, como pode ser percebido nas narrativas de parte do grupo da pesquisa. Percebe-se que o estudo em questão não findou, pois demanda novos estudos para melhor se compreenderem as representações sociais e o ensino da Arte na Educação Infantil.

Carneiro e Costa (2022), em seu artigo, discutem a Arte e Educação sob as concepções teóricas na área da formação de professores no Brasil. A Arte, seja na Educação Infantil ou noutros níveis de ensino, é tratada como lazer e/ou distração. Para isso, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia precisa alcançar a Arte como campo de conhecimento cultural e social. A Arte, no ensino remoto e/ou on-line, foi fonte de comunicação e com a produção de poemas, poesias, fotografias, vídeos, pinturas/desenhos, etc., pôde-se amenizar os impactos psicológicos causados pela doença. Os autores concluem que a arte pós-pandemia reflita não apenas sobre as questões sociopolíticas, mas seu papel para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A dissertação de Ana Raquel da Silva (2022) aborda a Arte ,na Educação do Campo, em tempo de pandemia da Covid-19. A partir de uma abordagem qualitativa, foi feita a coleta das narrativas dos docentes com a técnica do grupo focal. Entre os participantes, a maioria não usava as tecnologias digitais, em sala de aula, antes do período de isolamento social, por falta de habilidade ou por poucos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Por meio das tecnologias digitais, foi possível criar vídeos, editar imagens, produzir cenários virtuais, apreciar músicas, apresentar conteúdos via *google meet*, criar posts em redes sociais e elaborar atividades impressas com desenhos e pinturas. De acordo com as narrativas discutidas e analisadas, ao longo da pesquisa, os professores sinalizaram que apoiam a presença de metodologias diversificadas em sala de aula. Porém, é preciso um projeto de políticas públicas

específico para as escolas do campo. Conclui-se, assim, que a Arte foi ao mesmo tempo refúgio e estratégia pedagógica, durante o período de isolamento social, deixando evidente a sua importância, como cultura, história e formação humana.

A partir disso, no decorrer das leituras dos trabalhos, buscou-se mostrar o quanto a presença da família ou dos responsáveis pelas crianças são primordiais para que as atividades sejam aplicadas em suas residências, pois os familiares, responsáveis e educadores precisam estar unidos para proporcionar atividades fora da escola, de maneira remota.

O intuito dessas pesquisas foi abordar a respeito dos desafios que os professores e professoras da Educação Infantil vem presenciando ao ter que trabalhar com as atividades lúdicas pelas telas dos computadores, *tablets* e *smartphones* com crianças tão pequenas, durante o processo de ensino remoto, em meio a uma situação de pandemia.

2.1.4 Descritor 4: Arte e Educação Infantil no contexto pós pandemia

A dissertação de Priscila Aparecida Xavier de Matos (2022) buscou entender a atuação pedagógica dos professores de Educação Infantil, que atuavam, no Instituto Materno Infantil, localizado, na cidade da região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, para lidar com o ensino remoto no contexto da pandemia. O estudo foi feito a partir de uma abordagem qualitativa, e a coleta de dados com questionário sociodemográfico e narrativa do diário reflexivo enviado para os professores participantes. Os resultados da pesquisa demonstraram que os principais recursos utilizados foram grupos de WhatsApp, portal LEDI e impressos disponíveis, na secretaria da escola, a fim de auxiliar as crianças no processo de desenvolvimento. Os professores precisaram se adaptar de forma muito repentina e alguns sentimentos como medo, angústia, preocupação, insegurança foram relatadas por eles. Apesar da tecnologia vir auxiliando no processo ensino-aprendizagem, a participação das crianças não garante uma aprendizagem efetiva, porque, na Educação Infantil, o contato, a interação e a afetividade despertam na criança a curiosidade e o prazer por aprender. Dessa forma, a autora conclui que se faz necessária uma formação continuada aos docentes, para lidar com situações adversas e emergenciais, uma vez que, na pandemia, os professores se viram despreparados para utilizar recursos tecnológicos e aderir a novas práticas.

Ribeiro et al. (2022) abordam a Arte e Educação, no ensino a distância, no contexto da pandemia da Covid-19. O estudo ocorreu, em uma escola pública municipal da região norte de Cuiabá- MT, no período letivo de 2020 e 2021, sendo observado o curso das disciplinas Arte e Educação Física, com um público de alunos variados, da pré-escola ao 3º ano do Ensino

Fundamental I. Os autores relatam um abismo social que separa os alunos das tecnologias, no qual muitos ficaram desassistidos sem nenhum recurso para supri-los num período de isolamento social. Concluíram que o ensino remoto só foi possível pelo envolvimento e pelo engajamento de todos os professores, equipe gestora, bem como também a participação efetiva da família dos alunos. Ademais, no ensino remoto, a importância do professor foi evidenciada ainda mais, não somente como mediador, mas em seu papel formador.

Silva (2022) relata o ensino da Arte, na pandemia, refletindo como ocorreu o ensino e a aprendizagem dos discentes e dos docentes em relação ao ensino de Arte. A partir de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, o autor pontua que a pandemia trouxe a desigualdade educacional de forma escancarada em todo o território brasileiro. O autor também pontua que a tecnologia pode ser até a vilã das distrações dos estudantes, mas, nesse período, possibilitou observar com mais nitidez a potencialidade de utilizar a tecnologia em forma de ensino e de entretenimento, em um cenário tão obscuro e carregado de incertezas.

As contribuições para a pesquisa se deram para auxiliar a traçar o arcabouço de ideias que percorrem as dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar os conteúdos de Arte em modelo remoto, uma vez que esse conteúdo de Arte, na Educação Infantil vem de encontro com as necessidades dos educandos, seus valores, interesses e desenvolvimento, sendo complicado trabalhar o fazer artístico, a contextualização e a fruição na Arte.

2.2 A Educação Infantil no Brasil a partir do artigo 208 da Constituição Federal de 1988

No Brasil, estudos referentes à Educação Infantil tem como proposta averiguar a educação da criança de zero a cinco anos na perspectiva de colaborar efetivamente com essa área do conhecimento. Embora muitos sejam os desafios que comprometam uma educação de qualidade para essa faixa etária, houve uma grande conquista, nos últimos 20 anos, em relação aos direitos da criança brasileira, quando a família passou a dividir a educação com o Estado, cabendo a este a garantia desses direitos.

O conceito de qualidade está ligado à formação, à produção e à expressão de culturas, as quais perdura e se renova de acordo com o contexto social. Para Nóvoa (1998), as culturas escolares produzem valores e crenças próprias compartilhadas, no espaço escolar, por meio dos sujeitos. Verifica-se que cultura escolar não é determinada ao ambiente, mas elaborada e desenvolvida na interação social com seus pares.

Em 1988, o MEC publicou o documento Subsídios para credenciamento e

funcionamento das instituições de Educação Infantil com a proposta de oferecer incentivo para a manutenção e para a criação de novas instituições de Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, alínea IV apresenta a obrigatoriedade “da Educação Infantil, em creche e em pré-escola às crianças até cinco anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” e foi resultado do poder público no discernimento de democratizar o sistema público de educação nacional, que visa ampliar e delegar a Educação Infantil como dever do Estado, transformando-a em uma referência na história da construção dos direitos da criança pequena (CRUZ, 2010).

Com a Constituição de 1988, ficou determinado que a Educação Infantil seria dever do Estado brasileiro, dessa forma, os docentes da Educação Infantil passaram a ter mais legitimidade e essa modalidade de ensino passou a ser alvo de planejamento, de legislação e de políticas sociais, conforme afirma a coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, Regina Scarpa (2012).

Logo em seguida, no ano de 1990m foi criado o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) - Lei nº 8.069/90, documento que determinou garantias e direitos para a infância, declara, em seu artigo 3º, que a criança e o adolescente possuem todos os direitos fundamentais intrínseco à pessoa, confirmando, portanto, o dever do Estado de garantir às crianças o atendimento em creche e em pré-escola (ECA, art. 54, inciso IV), sendo “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e em pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

De acordo com o ECA, os direitos constitucionais referentes à Educação Infantil foram reafirmados. Em 1994, o MEC elaborou o documento intitulado “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” que propunha o estabelecimento de metas, como o aumento do número de vagas e de políticas de adequação da qualidade no atendimento às crianças, além de qualificação dos profissionais.

No ano de 1998, o Ministério da Educação editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscando a elaboração de currículos específicos para essa modalidade de ensino, na qual a reponsabilidade foi atribuída pela LDB a cada instituição e a seus professores.

No ano seguinte, o Conselho Nacional da Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos são, hoje, os principais instrumentos para a elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país. A Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 institui as Diretrizes e afirma:

Art.1º. - A presente resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º. –Diretrizes Nacionais Curriculares constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que 7 orientarão as instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, na articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p.1).

Esta resolução determina as Diretrizes que devem ser empregadas pelas instituições de Educação Infantil, na estruturação da proposta curricular, que deve ir de acordo com todos os princípios éticos e garantir que os direitos já executados sejam alcançados na prática.

Art.3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
I - As Propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade, e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade, e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1999, p.1).

Tal documento aponta princípios, fundamentos e procedimentos norteadores da Educação Infantil brasileira, na organização, na articulação, no desenvolvimento, no financiamento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (Resolução CNE/CEB nº 2/99). O artigo 29 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) da Educação Infantil tem como proposta o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Assim, a criança tem o direito em ter um atendimento educacional que não seja somente de caráter assistencial, e que promova o seu desenvolvimento em todos os aspectos de sua vida, uma vez que a educação infantil é a primeira fase da educação básica brasileira.

O artigo 29 elenca que

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 sociedade (LDB, 1996).

A Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) insere um currículo comum, nas escolas de educação básica, refletindo, assim, o sentido que se busca para com a escola, nesse caso, para a educação.

Para que tenhamos um processo de re (elaboração) dos currículos de forma articulada,

e para que não existam inúmeros modelos do documento, no País, foi criado um padrão de currículo por meio de um regime de colaboração. A ideia é que os Estados junto com seus Municípios padronizem um modelo, porém agregando as especificidades de cada cidade. O regime colaborativo acaba abrindo portas para que outros assuntos possam ser trabalhados de forma articulada, e não apenas na elaboração do currículo.

É importante lembrar que o processo de revisão dos referenciais curriculares contou com a colaboração entre estados e municípios e com a disponibilização do documento para consulta pública, procurando tornar o trabalho o mais transparente e democrático possível.

Lembrando que algumas das práticas previstas, na Base Comum Curricular, são aplicadas de forma intuitiva, em várias escolas, mas com a sistematização e o planejamento do processo educacional, essas práticas serão aplicadas de maneira intencional e impactarão muito mais alunos em todo o território nacional.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), “documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, ao longo das etapas da Educação Básica”, a Educação Infantil é dividida por eixos estruturantes, que proporcionam condições para que os educandos aprendam em circunstâncias na quais possam interagir diretamente em situações desafiadoras e a sentirem-se estimulados a resolvê-los, oportunizando, assim, a construção de sentidos sobre si, os outros e o mundo que a cerca.

Os eixos estruturantes são o direito de interação e de brincadeiras e é dividido em seis partes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Há também, na BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2018), cinco campos de experiências,

que 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 (BNCC, 2017).

Os campos de experiências são: eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Cada um desses Campos possui objetivos pertinentes para cada faixa etária.

A matriz de saberes orienta o trabalho em todos os componentes curriculares, objetivando processos didáticos comprometidos com o progresso em todo o percurso escolar, visando formar sujeitos éticos, conscientes e solidários que consolidam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável. Indica o que os discentes, em diferentes fases,

devem aprender e desenvolver, ao longo dos seus anos de escolaridade, e apresenta, como pilar, quatro tópicos distintos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser.

O Currículo do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 46) criado, no ano de 2017, propõe, ainda

pensar a BNCC como referencial para a elaboração de uma proposta que considera singularidades, novos problemas e questões a serem incorporadas, de acordo com as características de cada região.

Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de agregar ao documento novos temas integradores e reaver alguns já propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), buscando criticidade e percepção quanto às variações específicas do referido Estado.

Os temas integradores visam inserir os educandos em questões cotidianas que compreendam ações que vão além do cognitivo, formando-os, ainda, para uma abordagem social, política e ética e que considera e valoriza as diversas identidades culturais (BRASIL, 2018) e precisam ser vivenciadas e praticadas nos diferentes ambientes que frequentam.

Tem-se como temas integradores inseridos pelo Currículo do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2019.): Trabalho e Relações de Poder, Ética e Cidadania; Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade; Povos e Comunidades Tradicionais; Educação Patrimonial; Diálogo Intercultural e Inter-religioso. Propõe, ainda, a alteração dos temas Educação para o Consumo e Diversidade Cultural, já existentes, na Base, para Educação para o Consumo Consciente e Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica, respectivamente.

É relevante enfatizar que a expressão *qualidade* possui muitas interpretações e pode ser observada de diferentes ângulos. É necessário que a educação de qualidade referente à educação infantil seja reconhecida não apenas nos quesitos legislativos e documentos oficiais, mas pela comunidade como um todo.

Buscando maior embasamento, veremos também sobre Arte Educação na Educação Infantil, e como foi sua atuação e seu desenvolvimento, durante a pandemia, e para finalizar, pensaremos sobre a formação inicial e continuada dos professores de Arte.

2.3 A Arte Educação na Educação Infantil

Antes de apresentar a temática abordada, é pertinente compreender os conceitos de Arte

e Educação. Para Barbosa (2006), a arte é a criatividade e o desenvolvimento cognitivo que leva a atos e a ideias. Para Duarte Junior (2007), a arte objetiva expressar a visão humana em uma criação, ou seja, busca externalizar a percepção de mundo do indivíduo, suas ideias e emoções. Educação, no entanto, discute o conceito de transferir conhecimento, desenvolvimento das habilidades sociais e o crescimento intelectual, objetivando a formação do ser como cidadão que consegue se posicionar tendo a real noção da realidade em que vive (SAVIANI, 2002). Para Aranha (2002), a educação é o fator que promove a humanização, a socialização e o aperfeiçoamento das atividades.

A socialização infantil é fundamental no desenvolvimento do afeto e da empatia, além de auxiliar crianças tímidas no seu desempenho escolar. Seguindo a ideia de que a socialização infantil faz parte da aprendizagem, o ambiente escolar ganha ainda mais importância nesse processo. Deve-se considerar a humanização como um processo de educação ao criar cultura humana –objetos, instrumentos, valores, hábitos e costumes, criamos humanidade.

O aperfeiçoamento das atividades se dá por meio de brincadeiras e de desafios lúdicos, a criança trabalha o desenvolvimento cognitivo e corporal, aprimorando a imaginação, a fala, a coordenação motora (grossa e fina), a criatividade, entre outros pontos fundamentais para a sua formação.

Com a junção, tem-se a chamada Arte Educação, que introduzida, no sistema educacional, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, que, no parágrafo II do artigo 26, trata o ensino da arte como sendo obrigatório; viabilizando-se assim a arte como ferramenta pedagógica, no processo de ensino e de aprendizagem por meio da expressão de ideias e de estímulo da criatividade do indivíduo.

Segundo Ana Mae Barbosa (2006), a arte tem a capacidade de uma atuação multifuncional em relação à educação, podendo ser utilizada para o trabalho de várias questões e disciplinas:

Arte educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que é designo de nota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice e versa, numa alternativa de subordinação (BARBOSA, 2006, p. 12 e 13).

Nunes (1991) afirma que toda experiência humana é mediada por meio de imagens, de fala, de sons, de cores e da cultura estabelecida, na sociedade, a qual carrega em si conteúdos históricos, sociais, artísticos e emocionais. Dessa forma, na educação infantil, a rotina também

é rodeada por imagens, cores, formas, texturas, músicas, enfim, por elementos das diversas linguagens, entre elas, as artísticas, que possuem objetivos e intencionalidades pedagógicas elaboradas pelo arte educador. Sabe-se que a arte faz parte do cotidiano de todo o cidadão, mesmo assim, o uso da arte ainda é algo espontaneamente agregado ao fazer pedagógico, porém, necessita-se refletir sobre, pois a arte oportuniza experiências estéticas, a identificação e a representação da cultura, a criação, a emoção e o desenvolvimento (PONTES, 2001).

Sabendo que a Educação Infantil se refere à primeira etapa da educação básica, entende-se que é profundamente relevante que todos os educandos tenham acesso a ela durante esse período da sua vida. Desde o período em que a Educação Infantil é considerada, nos documentos oficiais, que regulam o ensino, no Brasil, instaura, no campo da educação, o compromisso de garantir o direito da criança, a fim de estabelecer uma educação que possibilite o desenvolvimento de diferentes linguagens e de potencialidades. Nessa perspectiva, tais documentos afirmam a importância da Arte no contexto da Educação Infantil.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Conectar a criança, em seu processo cognitivo, e as práticas pedagógicas pela perspectiva da arte, pode criar possibilidades de emergência das singularidades da criança frente ao seu processo de conhecimento.

Vygotsky (1999) aponta que a arte assume diversas formas e relevâncias, na vida humana, por exemplo, o desenho é uma produção criadora e imaginativa fundamental para o desenvolvimento infantil, assumindo importância distinta na vida adulta. Nas palavras do autor

[...] a arte não desempenha na criança aquelas mesmas funções que desempenha no comportamento do adulto. A melhor prova disso é o desenho infantil, que ainda não faz parte da criação artística nem no mais ínfimo grau. [...] o desenho infantil ainda não é arte para a criança. Sua arte é peculiar e difere da arte do adulto [...] (VIGOTSKI, 1999, p. 326-27).

O autor determina o desenho e a arte, na infância, como um “predominante de criação na primeira infância” (VIGOTSKI, 2009, p. 105), pois toda criança desenha, imagina, cria e brinca, podendo libertar-se para a criação, e seu valor está no processo de criação e de imaginação e não no resultado de um produto artístico.

Em relação à Arte, as DCNEI (BRASIL, 1999) estabelecem que as práticas pedagógicas da EI devem ter como eixos norteadores interações e brincadeiras, garantindo 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;

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, 2010, p. 25-26).

As práticas educativas precisam contemplar princípios éticos, estéticos e políticos, e os eixos que aparecem, no currículo, são as brincadeiras e as interações que objetivam garantir experiências no contexto educativo (BRASIL, 2010). O documento destaca que as crianças têm o direito de obter conhecimentos culturais, científicos e de contato com a natureza, preservando a forma como as crianças aprendem.

A Arte, na BNCC (BRASIL, 2018), passa a ser considerada e estruturada nos campos das experiências: Traços, sons, cores e formas, possibilitando à criança experiências com as linguagens artísticas, como aponta o documento

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, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p. 41).

A BNCC (BRASIL, 2018) declara que a realidade das crianças, suas experiências e seus conhecimentos obtidos, no ambiente familiar e social, necessitam ser integrados ao currículo e completando o que está na base comum. Significa que as crianças devem ser ouvidas e sua cultura conectada com novos elementos para expandir seu universo.

Nas Diretrizes — DCNEI (BRASIL, 1999), a criança é o foco da aprendizagem. O documento enfatiza a importância da aquisição de conhecimentos culturais e científicos e do contato com a natureza. As interações e as brincadeiras fazem parte do documento sendo a base do currículo. O cuidar e o Educar são tidos como indissociáveis, algo que é confirmado na BNCC. Segundo a RCNEI, o ensino da Arte deve ser embasado e articulado nos seguintes aspectos:

1. Fazer artístico: produção de trabalhos realizados pelas crianças a fim de propiciar o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
2. Apreciação: observação das obras articulando tanto os elementos da linguagem artística quanto os materiais e suportes utilizados pelos artistas. Visa a desenvolver por meio de observação reflexão e prazer o reconhecimento análise e a identificação de obras de arte e de seus produtores
3. Reflexão: considerada tanto no fazer artístico

como na apreciação. É um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor no contato com suas próprias produções e dos artistas (BRASIL, 1998).

Com base nesses aspectos, o ensino da arte, na EI, tem como finalidade formar “crianças sensíveis e conhecedoras da linguagem da Arte” (BRASIL, 1998, III, p. 9). Desse modo, as instituições de EI devem organizar suas práticas pedagógicas a fim de garantir oportunidades para que as crianças sejam capazes de ampliar seus conhecimentos, assim como suas possibilidades de expressão.

As mudanças, nos documentos oficiais, representam avanço na discussão sobre a Arte, na EI, envolvendo e proporcionando experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno e também ampliar o próprio conhecimento a partir do espaço em que estão inseridas.

2.4 Arte Educação na Educação Infantil em Tempos de Pandemia

No contexto da pandemia da COVID-19, no ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação comunicou, por meio do parecer CNE/CP n° 5/2020, orientações e protocolos para as instituições de ensino básico e superior, destacando a importância do ensino remoto como forma de minimizar os prejuízos causados pela pandemia (BRASIL, 2020). Nesse sentido, Godoy et al. (2021) realizaram um estudo acerca das práticas educativas desenvolvidas em tempos de pandemia. Os dados obtidos indicam cinco elementos importantes, na ação educativa em arte, sendo: a produção do professor; a ação educativa; as criações artísticas; o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem; e a importância da relação professor-família-aluno.

Além disso, Godoy et al. (2021) obtiveram dados que indicam diferentes linguagens artísticas utilizadas pelos professores em tempos de pandemia, sendo: artes plásticas; música; teatro; e dança. Ainda foi relatado um impacto que não era esperado nas formas de trabalho dos professores, como o ensino remoto e que, apesar das dificuldades, os professores demonstraram preocupação na qualidade do ensino para seus alunos, que pertencem a diferentes realidades sociais.

2.5 Formação inicial e continuada: uma discussão sempre em evidência

Como apresentada, no Art. 62 do Título VI da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, “A formação de docentes para atuar, na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e em institutos superiores de educação” (p. 20), ou seja, pode-se entender que a formação inicial do docente se dá no curso de graduação. Já no parágrafo único do Art. 62, a lei garante o direito e que a formação continuada aos profissionais seja “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (p. 20).

É apresentado que o espaço de formação, seja inicial seja continuada ideal é aquele em que o docente não seja apenas considerado em sua totalidade, mas que ocorra também o assumir o protagonismo do seu processo formativo, ou seja, ser o autor do seu próprio processo de formação, sendo esse o cenário ideal. Principalmente quando se fala de um processo de ensino e de aprendizagem que vise à formação de um sujeito reflexivo e crítico, profissional e pessoalmente, como ser humano, uma vez que mediar esse tipo de formação é necessário o percorrer de um caminho, emancipando a si mesmo para depois emancipar o outro.

A formação inicial de professores, por si só, não supre as demandas que emergem do contexto de atuação profissional docente e em face da necessidade de formação contínua pois os professores se formam ao longo da vida e da profissão, faz-se necessário um repensar acerca da forma como os professores aprendem a ensinar transitando por dimensões mais amplas do ensino, da escola e de seus atores, da sociedade, da política, de toda uma conjuntura educacional.

Quando se pensa em formação inicial, Cochran-Smith e Lytle (1999) dizem que os cursos de formação inicial deveriam se centrar, para além das disciplinas que fazem parte do currículo da educação básica, em possibilidades de integração disciplinar e que essa integração seja contínua, associando teorias e práticas.

Pensando assim, Roldão (2007b) contribui ao mostrar para a importância de que a prática esteja presente, desde o primeiro dia de aula, nos cursos superiores de formação de professores. Nas palavras da autora:

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente (ROLDÃO, 2007b. p. 40).

A proposta de uma formação continuada que realmente dê ao professor métodos e

ferramentas que o permita desenvolver propostas associadas à proposta curricular de Arte que são distintas de sua formação inicial é um crescimento e um fortalecimento de sua atuação.

O conhecimento para a prática pode trazer a melhoria da qualidade do ensino, que traz discussões, tornando ,assim, o ensino de Arte menos frágil e menos limitado.

A primeira concepção “conhecimento-para-a-prática”, nela pressupõem-se que os pesquisadores, docentes da universidade, geram o que é denominado como conhecimento formal e teorias (inclusive a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para aprimorar sua prática profissional. A segunda concepção “conhecimento-em-prática”, nesta perspectiva, parte dos conhecimentos capitais ao ensino são entendidos como conhecimento prático, ou aquilo que os professores competentes sabem, visto que é intrínseco a sua prática ou as reflexões que fazem sobre sua prática. (...) A terceira concepção “conhecimento-da-prática” pressupõe que o conhecimento que os professores necessitam para ensinar bem é gerado quando esses profissionais consideram suas próprias salas de aula como locais de investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p.250).

Pensando, assim, a imagem de conhecimento que Cochran-Smith & Lytle (1999) questionam assenta na concepção de que esse conhecimento é gerado por pesquisadores e estudiosos das universidades que formalizam teorias, modelos, estratégias e práticas voltadas ao ensino, por meio de formações contínuas de docentes. A segunda concepção de Cochran-Smith & Lytle (1999) apresenta o conhecimento em prática, que, diferentemente do primeiro, dá enfoque e visibilidade ao conhecimento prático dos professores. Por esse lado, o conhecimento é construído nas experiências práticas, no dia a dia dos professores, e na medida da necessidade de se ultrapassar situações e lidar com os conflitos apresentados.

Ainda sob esse princípio, alguns limites são indicados, pois a prática do ensino é mediada por tentativas de ensaio e de erro, de maneira espontânea, construída a partir de cada realidade que apresenta ao professor, no ambiente escolar, e pode-se ainda dizer que se incentiva um modo de relação útil e/ou imediata com o conhecimento, conscientemente ou não consciente, uma vez que, no enfrentamento de diferentes situações, são inspirados conhecimentos que não ultrapassam os limites da prática.

Com base em Cochran-Smith & Lytle (1999), temos implícita no conhecimento em prática a compreensão de ensino como uma prática artesanal que acontece em meio a situações imprevisíveis e mutáveis. Cochran-Smith & Lytle (1999) destacam que os professores possuem necessidade de inventar novos conhecimentos e estratégias diante de situações inesperadas, o que reafirma seu protagonismo de produtor e não apenas de consumidor que alimenta a base de conhecimento que subsidia sua prática pedagógica.

Identifica-se, na formação continuada, um meio de tornar possível tal estratégia, mesmo

que seja, no caso da formação continuada em Arte, uma forma de atender a uma legislação educacional. Não podendo deixar de lado que a formação continuada possibilita complementar o campo de conhecimento de outras linguagens artísticas, trazendo melhorias no campo do conhecimento e também mais acesso a ele.

Partindo desse ponto, é preferível retomar a base de conhecimento de Shulman (1987) e tecer a reflexão crítica de que a formação acadêmica, por si só, não oferece garantia nem esgota as possibilidades de uma formação de qualidade e que atenda às demandas da profissão docente.

Um caminho possível, pensando no desenvolvimento de conhecimentos artísticos, é o processo de formação continuada, dando ênfase ao planejamento e à realização de práticas integradas, de forma que possibilite o diálogo entre duas ou mais áreas artísticas.

Pode-se ressaltar que, por meio da formação continuada, há diferentes maneiras de trabalhar os conhecimentos das distintas áreas da Arte de forma integrada, criando uma relação direta com o ensino e a aprendizagem também, no ambiente não escolar, criando alunos com capacidade crítica e reflexiva. A formação continuada diminui as lacunas, na formação artística dos professores, e, por consequência, dos alunos.

No que se refere ainda à elaboração, segundo de Shulman (2005), é possível notar ênfase nos conhecimentos de natureza prática, ou seja, aqueles que orientam o fazer docente, ou conhecimento pedagógico do conteúdo que é construído pelos professores com base na sua experiência sobre como ensinar o conteúdo aos estudantes, perspectiva que vem ao encontro da concepção de conhecimento em prática apontado pelas autoras.

Uma outra concepção proposta por Cochran-Smith & Lytle (1999) que aborda um conhecimento da prática, não pretende, segundo as autoras, sintetizar as anteriores e tampouco fazer distinção entre professores experientes e inexperientes ou entre conhecimento prático e conhecimento formal. O cenário do conhecimento da prática, para além de especialistas ou de um grupo de professores novatos e experientes, é mobilizado por coletivos escolares como redes de professores e comunidades investigativas, a fim de que a soma de todos os esforços resulte na construção de um conhecimento, formalizado, para o aprendizado docente. Cabe ressaltar que não se trata de um conhecimento que visa substituir os aqui já mencionados, mas sim da geração de mais um tipo de conhecimento formal que trata de práticas bem sucedidas de ensino. Essa terceira abordagem que compreende a produção de conhecimento como um ato pedagógico ressalta que professor e pesquisador são o mesmo sujeito ativo, crítico, reflexivo, investigativo e dinâmico frente ao conhecimento, e faz, portanto, emergir uma relação um tanto promissora, exigente e necessária em favor da formação e da aprendizagem docente

Pensando na palavra formação continuada por capacitação, segundo Hypollitto (2000), a melhor definição de capacitação é

A capacitação de um educador deve ir muito além de uma ação de treinamento obtida por curso ou orientação técnica, por exemplo. A mudança na prática do professor envolve alterações na sua visão de mundo e em seus valores. Portanto, mudar a prática significa alterar o nível de consciência do educador atingindo valores que norteiam a vida do cidadão educador (HYPOLLITTO, 2000, p. 102).

Em diálogo com Reali, Tancredi & Mizukami (2008), reconhecemos a importância da formação contínua, no processo de desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista que a aprendizagem da docência deve ocorrer em todas as etapas da carreira. As autoras sinalizam que,

A competência profissional para a docência não é consequência apenas da realização de cursos de formação inicial ainda que em nível superior. Em virtude disso e também da mutabilidade do mundo moderno, é imprescindível o oferecimento de apoio para que esses profissionais possam continuar a aprender durante a carreira, desenvolvendo-se profissionalmente (REALI, TANCREDI & MIZUKAMI, 2008, p. 79).

Em termos conceituais, as autoras apresentam a seguinte definição de comunidades de aprendizagem do professor:

Conceitualmente, comunidade de aprendizagem do professor se refere a um espaço intelectual tanto quanto designa um grupo particular de pessoas e algumas vezes um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional (Cochran-Smith & Lytle, 2002, p. 2462-2463).

Nessa perspectiva, defendem que a formação contínua seja efetiva nos mais distintos momentos da carreira docente, já que, desde o professor iniciante ao mais experiente, todos possuem demandas, características e dilemas a transpor. Assim, ressaltam a importância de que os programas de formação contínua sejam protagonizados pelos professores, tendo em vista suas necessidades formativas e as especificidades das instituições escolares onde atuam,

Shulman (2004) elenca cinco princípios que envolvem a aprendizagem docente: atividade, reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade.

O sentido de comunidade proposto por Shulman (2004) é construído em redes de professores como um coletivo que

“pressupõe o engajamento em diferentes tipos de diálogo, instrução entre os pares e trabalho coletivo, elementos que permitem transmitir e compartilhar conhecimentos e

analisar a prática escolar, verificando o que aconteceu quando os erros ocorreram, quando surgiram problemas, quando aparecem surpresas etc.” (p. 1094).

Dessa forma, o conhecimento da prática é construído por professores e formadores em redes colaborativas, envolvendo futuros professores, iniciantes e professores experientes. As redes, envolvendo professores e formadores, pressupõem a colaboração entre os participantes e o diálogo em que cada sujeito tem voz e apresenta sua perspectiva experiencial. Seus saberes são considerados, partilhados, refletidos; oferecem oportunidades de trocas e oportunizam o planejamento de experiências profissionais futuras. As redes de professores promovem o aprendizado colaborativo da docência em que cada um dos atores é convidado a partilhar “pedaços de vida” concorrendo para o fortalecimento da sua profissionalidade e fortalecimento do seu trabalho nas escolas.

Ao apresentar, problematizar e discutir as três concepções de conhecimento e de prática trazidas por Cochran-Smith & Lytle (1999) à luz de um referencial de formação de professores, não pretendemos hierarquizar a tipologia, como não era também o objetivo das autoras, mas ampliar as reflexões e, quem sabe, subsidiar futuras ações, no âmbito da formação docente, sobre questões de primeira ordem como a aprendizagem da docência.

Em outras palavras, há concepções radicalmente diferentes de aprendizado de professores, incluindo imagens variadas de conhecimento; de prática profissional; de relações necessárias e/ou potenciais que existem entre ambos; dos contextos sociais, intelectuais e organizacionais que sustentam o aprendizado do professor; e nas maneiras através das quais este aprendizado se conecta com a mudança educacional e com o propósito da escola (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 249).

“O objetivo é desvelar e refazer os pressupostos ideológicos do currículo e reinventar seu trabalho, dentro de linhas mais éticas e democráticas” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999). Uma imagem de conhecimento, de professor e de aprendizagem emancipatória, transformadora e democrática (ZEICHNER, 2008, 2014) a partir do momento em que salas de aula e escolas se tornem locais de investigação e de pesquisa de seus próprios agentes, trará, certamente, caminhos promissores para a formação de professores.

3 METODOLOGIA

Segundo Gatti (1999, p.1), “metodologia não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. De acordo com Menezes e Silva (2005, p. 9), “a metodologia tem como função mostrar como andar no ‘caminho das pedras’ da pesquisa, ajudar a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo”.

Para a elaboração desta dissertação, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois busca retratar o mundo da experiência vivida, cuja crença individual, a ação e a cultura se entrelaçam (DENZIN; LINCOLN, 2006).

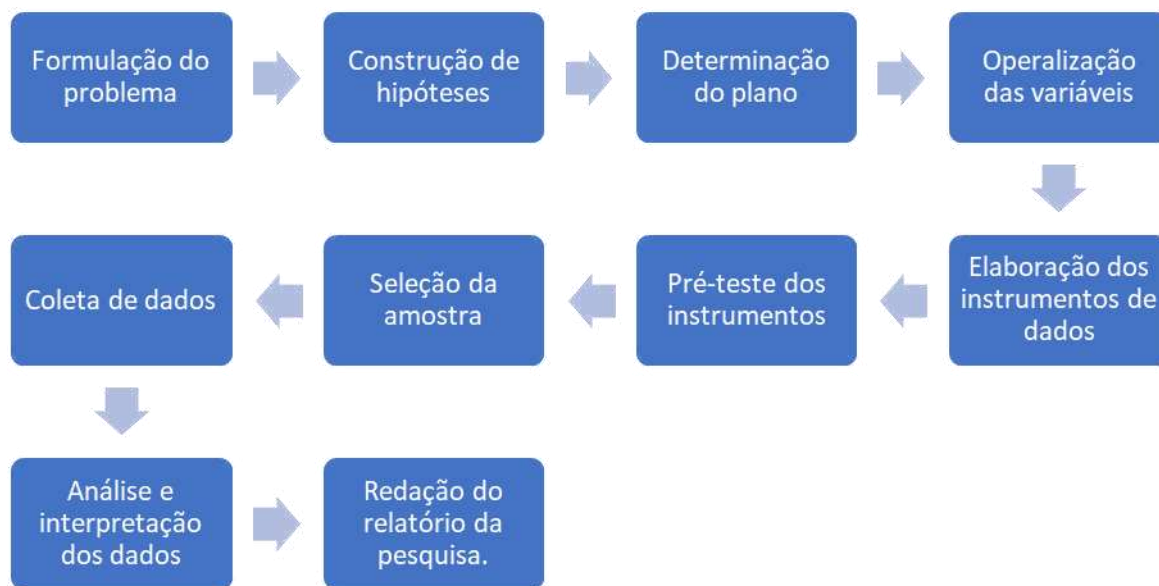
Nesse tipo de pesquisa, busca-se abordar os dados com mais precisão, com detalhamento, e com profundidade, atingindo, dessa forma, o resultado de confiabilidade esperado. Assim sendo, as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e na perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN; DUCHON, 1988).

Godoy (1995, p.62) destaca as variantes que há entre os trabalhos qualitativos e apresenta várias características necessárias que visam identificar esse tipo de pesquisa, entre elas:

o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; enfoque indutivo.

Essa tipologia de pesquisa atende ao propósito requerido, nessa pesquisa, uma vez que busca relações entre educando-educador; práticas pedagógicas em pares; formação de professores; currículo-escola e os percalços e conquistas enfrentados pelos docentes em tempos de pandemia.

Para Gil (2002), na elaboração de um projeto de pesquisa, é preciso levar em conta etapas necessárias ao seu desenvolvimento, que podem ser adaptadas, caso o pesquisador ache necessário.

Figura 1 - Diagrama do fluxo de pesquisa

Fonte: Adaptado de Gil (2002, p. 21)

Para tal atividade, o trabalho contemplou os seguintes processos: realização do questionário online por meio do Google Forms para caracterização dos participantes, participação de grupos de discussão, análise das narrativas e construção coletiva de um portfólio online. A metodologia está organizada na seguinte conformidade: participantes, instrumento de pesquisa, procedimentos para coleta e análise de dados.

3.1 Participantes

Itapemirim conta com 22 arte educadores, distribuídos em duas modalidades distintas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Desses, foram convidados a participar da pesquisa todos os 13 arte educadores da Educação Infantil, dos quais 12 participaram, distribuídos, nas 16 escolas da rede de ensino do município estudado, sendo identificados como professor e enumerados.

A primeira etapa desta pesquisa realizou-se de forma voluntária, todos os arte educadores da Educação Infantil da rede estudada foram convidados. A pretensão era que em torno de 60% dos professores aceitassem o convite para participar do questionário e do grupo de discussão, porém, caso todos se colocassem à disposição em participar não haveria impacto direto.

Teve como critério de inclusão todos os arte educadores da Educação Infantil do município de Itapemirim participantes do questionário. Como critério de exclusão, teve os arte

educadores do Ensino Fundamental.

O benefício aos participantes foi de obter maiores informações e conhecimentos que contribuíssem com práticas educativas elaboradas por arte educadores da Educação Infantil do município de Itapemirim, a fim de promover com seus pares, metodologias que garantissem a participação e a interação dos alunos da Educação Infantil nas aulas de Arte no decorrer do período pandêmico. A intenção final foi desenvolver, coletivamente, um portfólio online com práticas e propostas metodológicas voltadas para o ensino da Arte para a Educação Infantil.

O possível risco que a pesquisa poderia causar aos voluntários seria se sentirem desconfortáveis, inseguros, durante o grupo de discussão, ou se sentirem constrangidos de responder a alguma questão do questionário. Para prevenir possíveis riscos, durante a pesquisa, ficaram-lhes garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que julgue por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos, durante a coleta, não sejam utilizados.

Caso houvesse algum dano ao participante, seria garantido a ele procedimentos que visassem à reparação e o direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo caso existisse algum abalo de cunho emocional.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Com o intuito de alcançar os objetivos delimitados, nesta dissertação, definiram-se, como instrumentos de pesquisa, os seguintes itens: questionário estruturado com perguntas diretas, grupos de discussão para debates sobre as práticas educativas, no decorrer da pandemia, os percalços e as conquistas alcançados e, por fim, a elaboração coletiva de um portfólio online com práticas de arte educadores da Educação Infantil do município de Itapemirim.

3.2.1 Questionário

De acordo com Severino (2007), questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma sequência de perguntas sistematicamente articuladas, objetivas e pertinentes ao tema e ao objetivo da pesquisa, buscando assim conhecer a opinião dos entrevistados sobre o assunto de forma escrita e objetiva. Gil (2002, p.115) aponta como vantagens do questionário o fato de ser “o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) também definem questionário como sendo um “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Entretanto, diante do momento de pandemia e seguindo as normas de segurança e de distanciamento social, optou-se pela utilização de questionários *online* que ganhasse um papel de destaque e demonstrasse ser a ferramenta mais adequada e rápida para a obtenção de dados.

O questionário foi realizado por meio de formulário, no *Google Forms*, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – no qual os arte educadores responderam a perguntas diretas para a caracterização dos participantes, com a finalidade de verificar seu perfil, formação, atuação profissional e práticas educativas no decorrer da pandemia.

O questionário foi construído baseado no formulário aplicado entre os participantes do grupo de estudo Arte Educação e Criação do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU e composto por uma introdução e quatro seções, sendo elas: caracterização, formação, experiência profissional e questões referentes à prática do arte educador na Educação Infantil. Foram escolhidas perguntas com respostas diretas, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), são perguntas concretas e fáceis de precisar e que se referem a dados objetivos e a uma última pergunta em que os entrevistados puderam acrescentar informações que julgassem relevantes.

Dos 13 arte educadores da Educação Infantil do município de Itapemirim convidados à responderem ao questionário, 12 efetivaram com sucesso e todos declararam compreender o objetivo da pesquisa “A prática pedagógica de arte educadores da Educação Infantil em tempos de pandemia”.

Ao final do questionário, o participante foi indagado sobre o interesse em participar do grupo de discussão. Do total de arte educadores que responderam ao questionário, cinco participantes aderiram à proposta para debater sobre as dificuldades e quais práticas poderiam ser aplicadas para que a aprendizagem da Arte, na Educação Infantil, seja eficaz e prazerosa, no entanto, caso todos se colocassem à disposição, não haveria impacto algum.

3.2.2 Grupo de discussão

Grupos de discussão são técnicas de pesquisa que permitem a obtenção de dados de natureza qualitativa a partir de sessões nas quais pessoas discutem aspectos de um tema proposto. O objetivo é coletar, a partir do discurso livre dos participantes, informações sobre

seus conceitos, impressões e concepções acerca do tema.

Como técnica para avaliar a reação de um grupo de pessoas sobre um determinado tema ou produto, o papel do entrevistador se confunde muitas vezes com o do repórter ou moderador, já que este é responsável pela organização das falas e dos conteúdos (WELLER, 2006, p. 244).

O método conhecido como grupo de discussão constituiu a principal fonte de coleta, o que justifica a abordagem desta pesquisa, buscando como objetivo principal a obtenção de dados que permitiram a análise do meio social e profissional dos participantes com suas visões de mundo e representações coletivas.

Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema (WELLER, 2006, p. 247).

Como procedimento de coleta de dados, os grupos focais têm sido, muitas vezes, utilizados em pesquisas na área de saúde (GATTI, 2005), em pesquisas explorativas ou avaliativas ou ainda como uma técnica complementar aos dados obtidos por meio de pesquisas quantitativas, ou seja, de questionários aplicados (MERTON, 1984).

Segundo Weller (2006), a utilização dos grupos de discussão, na pesquisa social empírica, deu-se no início da década de 1950, por integrantes da Escola de Frankfurt. No entanto, somente, na década de 1970, esse procedimento recebeu arcabouço teórico-metodológico, caracterizando-se como método. A introdução desse método, na pesquisa social, trouxe ainda uma mudança considerável de perspectiva. A compreensão de que a opinião do grupo era a soma das opiniões individuais dos participantes passa a ser contestada.

Em relação ao grupo de discussão, Weller (2006) afirma que:

[...] os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros [...] (WELLER, 2006, p. 247).

No caso desta pesquisa, foi realizado o grupo de discussão com arte educadores da

Educação Infantil da rede pública do município de Itapemirim, localizado ao sul do estado do Espírito Santo.

O grupo de discussão contou com um total de quatro encontros virtuais, nos quais foram discutidas temáticas relacionadas à proposta da pesquisa, ao ensino da Arte, na Educação Infantil em tempos de pandemia, as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes, o cumprimento do currículo, a interação professor-alunos, no decorrer das aulas remotas, a interação com os pares e quais percalços e conquistas foram alcançados, no transcorrer desse momento, e, por fim, deu-se início à idealização e à elaboração coletiva do portfólio online.

Tais características, assim como o papel desenvolvido pelo moderador durante a entrevista, fazem dos grupos de discussão um procedimento distinto aos grupos focais, uma vez que o objetivo principal desse tipo de entrevista é a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas (WELLER, 2006, p. 244).

O roteiro para o grupo de discussão encontra-se, no Apêndice C, e foi composto por perguntas com o objetivo de compreender e debater o conhecimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, no decorrer do período pandêmico, seus percalços e conquistas.

De acordo com Mangold (1960, p. 49),

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais (1960, p. 49 - Tradução e grifos nossos).

No primeiro momento, foi proporcionado um acolhimento e pequenos diálogos para “quebrar o gelo” e criar um laço entre os participantes. Com todos os convidados presentes, fez-se o agradecimento, a apresentação do tema, do objetivo e do plano de trabalho a ser desenvolvido, na pesquisa, bem como um esclarecimento sobre o grupo de discussão como instrumento de pesquisa e sobre a elaboração coletiva do portfólio online.

Por fim, foi esclarecido aos participantes que os encontros seriam gravados para fins de pesquisa, seu anonimato garantido e que sua participação, na pesquisa, seria voluntária, podendo se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus pessoal, como detalhado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Em seguida, solicitou-se que os participantes se apresentassem para criar mais afinidade e descontração no percorrer dos encontros. Cada encontro teve a duração de uma hora e trinta minutos (1h30min) com

participação de 05 professores.

3.2.3 Portfólio online

Optou-se pela elaboração de um portfólio online como produto final uma vez que, ultimamente, os professores têm mostrado bastante interesse em incluir o uso de tecnologias para agregar conhecimento, em suas aulas, além de expor as atividades realizadas por seus alunos, em redes sociais, para que todos tenham acesso ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Partindo desse pressuposto, percebe-se que o portfólio online apresenta grande potencial, na variação dos ambientes de aprendizagem, pois possibilita que as informações sejam armazenadas, acessadas, atualizadas e apresentadas de diferentes formas, como um apontamento ou evidência do educando.

Quanto a essa dinâmica e busca do diferencial, Gatti (2009) complementa essa posição quando afirma que

o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem nova dinâmica ao cotidiano ..., que reflete diretamente no trabalho dos professores e sua profissionalidade (GATTI, 2009, p. 145).

Em paralelo ao conceito acima, Tardif e Lessard (2014, p. 27) corroboram que

o professor precisa aderir a novas práticas e refletir sobre estas, de forma a investigar o que pode ser aprendido, pois além do domínio necessário dos conteúdos, é preciso saber ensinar a estes alunos de forma que eles também possam refletir sobre sua realidade e o seu contexto social (TARDIF E LESSARD, 2014, p.27).

Essas novas habilidades, a elaboração e a disposição de um portfólio online com as atividades e práticas do professor é de grande importância, pois se apresenta como algo inovador e dinâmico que possibilita a interação e a participação com seus pares, promovendo um aprendizado de forma colaborativa. A escolha pelo portfólio online sucedeu-se uma vez em que esse já havia se tornado um hábito adotado pela Secretaria de Educação do município de Itapemirim para expor atividades diversas relacionadas à educação. As práticas desenvolvidas pelos educadores da rede são postadas regularmente em determinada rede social para que outros professores, de disciplinas e séries diversas, possam ter acesso e, dessa forma, compartilhar conhecimento com seus pares, além de ser aberto a toda comunidade, a fim de apresentar os conteúdos, atividades e projetos diversificados elaborados e executados dentro das escolas. Vale ressaltar que informativos importantes relacionados aos discentes também são compartilhados nesse portfólio online.

O portfólio foi elaborado pelos arte educadores que participaram dos grupos de discussão. Elaboraram, coletivamente, no qual 2 ou 3 arte educadores voluntários se responsabilizaram por selecionar e alimentar o portfólio online (Instagram). Sendo um novo portfólio exclusivo para arte educadores da Educação Infantil e professores da Educação Infantil, em geral, postarem suas práticas exitosas, no período da pandemia, sendo gerenciado pela pesquisadora como produto educacional da sua defesa de dissertação de mestrado.

As postagens continuarão abertas, a proposta é que ele seja contínuo e sempre com novas postagens de atividades relativas a assuntos diversos, nos quais os professores voluntários estarão responsáveis pelo recebimento e pela seleção das atividades, com datas pré-estabelecidas. No portfólio, serão postados planos de aula voltados para a disciplina de Arte, na Educação Infantil, além de atividades já realizadas pelos alunos, com o objetivo de troca de experiências entre pares.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

A coleta de dados foi realizada, remotamente, devido ao distanciamento social em razão da pandemia da covid-19, pelo formato de grupo de discussão remoto, de modo que nenhum participante teve que se expor a um encontro presencial. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP- UNITAU), que é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, e que tem por finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir, no desenvolvimento da pesquisa, dentro de padrões éticos, aprovada sob o parecer nº 5.239.360.

Com a aprovação do CEP, a etapa seguinte foi a solicitação junto à Secretaria de Educação do município de Itapemirim, ES, da autorização para proceder com a realização da pesquisa. Foi solicitado que cada participante da pesquisa assinasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE). Aos que aceitaram participar da pesquisa, foram assegurados o sigilo de identidade e o direito de poder desistir da pesquisa se assim desejarem, a qualquer tempo dela.

É importante destacar que foram mínimos os riscos desta pesquisa, tendo em vista que não oferece nenhum risco à integridade física e emocional dos participantes, e que o questionário e o grupo de discussão foram preparados com muito cuidado para que não houvesse nenhum constrangimento aos participantes e que se, caso algum deles viesse a se constranger, fora-lhe assegurado o direito de desistir a qualquer momento.

3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)

Para a análise dos dados obtidos por meio do questionário e do grupo de discussão, foi utilizada a Análise de Conteúdo, estruturado pela Bardin (2011, p. 48):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir das informações obtidas tanto no questionário quanto nos grupos de discussão, a pesquisadora realizou o mapeamento de indicadores, relacionando-os com o contexto dessas formulações para possibilitar novas percepções e interpretações dos dados coletados. Esse procedimento converge nos significados apresentados pelas palavras, isto é, na relação entre o conteúdo e as significações do que está por trás das palavras escritas pelos participantes.

A pesquisa que foi desenvolvida, seguindo esses procedimentos metodológicos para análise de dados, busca a compreensão e o aprofundamento dos fatos estudados para avaliar a análise sistematicamente do tema em questão.

O grupo de discussão contou com um total de cinco participantes e quatro encontros virtuais, nos quais foram discutidos sobre a proposta do projeto, um levantamento geral do questionário, as temáticas relacionadas ao ensino da arte, na educação infantil em tempos de pandemias, as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes, o cumprimento do currículo, a interação professor–alunos, no decorrer das aulas remotas, a interação com os pares e os percalços e conquistas que foram alcançados, no transcorrer desse momento, e, por fim, darão início à idealização coletiva do portfólio online.

O conteúdo do questionário foi analisado e colocado em uma planilha do Microsoft Excel, considerando-se as respostas das questões objetivas. As informações obtidas por meio dos grupos de discussão foram gravadas por meio de vídeos e/ou áudios e, na sequência, transcritos em documento Word, traduzido da linguagem oral para a escrita. Em subsequente, fez-se uma organização das falas em quadro de categorização, adequando-as às normas ortográficas vigentes, sem substituir o contexto do texto. O processo de transcrição do grupo de discussão também é um momento de análise pelo pesquisador. Os dados obtidos por meio dos encontros do grupo de discussão foram transcritos e serão armazenados e mantidos pela pesquisadora durante cinco anos.

O cronograma para a realização do grupo de discussão foi organizado como consta no

Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Cronograma para a realização do grupo de discussão

Encontros Virtuais	Duração	Conteúdo	Objetivos	Instrumentos de Produção de Dados
1º Encontro 16/07/22	1h30min	Apresentação da Pesquisa; Apresentação dos dados gerais do questionário.	Apresentar a proposta geral da pesquisa e os dados gerais do questionário,	Gravação em vídeo/áudio;
2º Encontro 30/07/22	1h30min	O currículo e as práticas pedagógicas no decorrer da pandemia	Entender como os docentes planejaram e desenvolveram suas aulas no período pandêmico.	Gravação em vídeo/áudio;
3º Encontro 04/08/22	1h30min	Relação professor – aluno, percalços e conquistas no processo de aprendizagem	Entender o tipo de relação existente entre o docente e o discente no decorrer do período remoto.	Gravação em vídeo/áudio;
4º Encontro 12/08/22	1h30min	Coautores do portfólio online.	Propor ao grupo a elaboração coletiva de um portfólio online com práticas pedagógicas que deram certo.	Gravação em vídeo/áudio;

1º Encontro

O primeiro encontro constituiu-se em um grupo de cinco participantes, sendo ele escolhido por meio de adesão via convite por meio do questionário, com o critério de serem arte educadores atuantes na Educação Infantil. No primeiro momento, foi proporcionado um acolhimento e pequenos diálogos para “quebrar o gelo” e criar um laço entre os participantes. Fez-se um agradecimento aos presentes pela disponibilidade e pelo interesse em participar da pesquisa.

Para inteirar os participantes, foi apresentado todo o percurso da pesquisa, um levantamento geral do questionário e indagados também sobre melhores dias e horários para serem realizados os grupos de discussão, pois, segundo Godoy (2014), a recomendação geral de duração da reunião reside entre uma e duas horas. Portanto, a ideia inicial é ter flexibilidade quanto ao tempo de discussão, não ultrapassando esse limite estabelecido. O autor menciona ainda que é importante que o moderador deixe clara a troca de informações e de diferentes opiniões de uma maneira tranquila, e que todos do grupo se sintam responsáveis por aquele momento. A função do moderador é fazer com que a discussão seja produtiva e garantir que

todos exponham suas opiniões.

Todos tiveram a oportunidade de participar e tirar dúvidas quanto a todo o processo do grupo de discussão. Foi oportunizada, também, uma interação sobre o resultado geral do questionário, com pausas na apresentação e instigando os presentes a participarem da discussão. Percebeu-se que o grupo ficou bem motivado com a proposta e ansiosos para o próximo encontro.

2º Encontro: Currículo e as práticas pedagógicas

O encontro iniciou-se, lembrando alguns pontos importantes do primeiro encontro, em seguida, foi esclarecida a temática a ser discutida, naquele encontro, que era o currículo e as práticas pedagógicas no período pandêmico. A mediadora foi direcionando o grupo com perguntas pertinentes ao assunto e oportunizando que cada participante respondesse. Foi questionado sobre os desafios encontrados, no planejamento das aulas, e adequação do currículo às práticas pedagógicas no período pandêmico. Discutiu-se, também, sobre as ações tomadas pela rede de ensino quanto às práticas pedagógicas a serem abordadas e como forma a interação com pares. Por fim, foi oportunizado um tempo para a troca de experiências e de conhecimentos sobre os assuntos em questão. Antes de concluir o grupo de discussão, foi feita, ainda, uma avaliação do encontro por parte dos participantes.

3º Encontro: relação professor – aluno, percalços e conquistas no processo de aprendizagem

No primeiro momento lembraram-se momentos significativos do encontro anterior e foi feita uma abordagem sobre a temática desse encontro. Foram levantados vários questionamentos sobre o tipo de relação existente entre o docente e o discente no decorrer do período remoto. Outros levantamentos abordados foram em relação à receptividade da família quanto ao ensino remoto, a interação professor-aluno, no decorrer deste período, estratégias, metodologias e práticas de ensino que melhor se adequassem a essa nova modalidade de ensino, e avaliações quanto ao retorno dessas atividades, pontos positivos e negativos. O segundo momento foi oportunizado para trocas, discussões e opiniões quanto às respostas dos outros participantes, e os sujeitos finalizaram, falando sobre as impressões que tiveram do encontro.

4º Encontro: coautores do portfólio online

Dentro dessa temática, foi proposta ao grupo a elaboração coletiva de um portfólio online e, para isso, seria necessário organizar práticas pedagógicas consideradas exitosas e relevantes, sugestão de nome para o portfólio online e como e quem seria responsável por administrar o portfólio. O advento dos aplicativos de redes sociais é um exemplo disso.

Definidas por Lorenzo (2013) como meios de estabelecimento virtual de relações de comunicação e de interação, as redes sociais têm ganhado cada dia mais adeptos, principalmente entre os jovens. O autor esclarece que isso se deve a possibilidades que oferecem de se conectar a diferentes pessoas e de ter acesso a variados tipos de informação, a qualquer tempo e em qualquer lugar.

A situação de pandemia, provocada pelo vírus da COVID 19, obrigou a população a adotar medidas de segurança, tais como o isolamento e o distanciamento sociais. Nesse ínterim, observou-se o crescimento da utilização das redes sociais, por meio das quais os indivíduos puderam continuar mantendo contato, mesmo separados no espaço.

A rápida e a vasta disseminação dos recursos tecnológicos, na sociedade, contribuiu para a sua larga utilização tanto como ferramenta de trabalho quanto como instrumento de lazer. Moran (2013) chama essa tendência atual de sociedade da informação, em que a “informação é uma nova moeda de troca, [...] tão importante quanto o dinheiro” (MORAN, 2013, p. 21).

Pellanda e Streck (2017) definem o *Instagram* como um aplicativo de rede social, destinado à publicação prioritária de imagens previamente tratadas e editadas pelo usuário. Explicam que o aplicativo foi originalmente criado para a utilização exclusiva em *smartphones*, por meio dos quais as imagens seriam produzidas (fotografadas ou pesquisadas e, em seguida, tratadas) e instantaneamente publicadas, o que permite ao usuário interagir quase que em tempo real com os seus seguidores. É dessa noção que advém o nome do aplicativo: o prefixo *Insta*, proveniente de instantâneo, acrescido de *gram*, derivado de telegrama, forma mais rápida de se enviarem informações antes do advento das TICs.

A rede social *Instagram* também se diferencia por oferecer várias possibilidades de acompanhamento do engajamento dos usuários. Isso pode ser feito por meio da contabilização do quantitativo de seguidores e do número de curtidas que cada postagem obtém. É possível ainda verificar o número de pessoas que viram a página ou cada postagem separadamente.

Em contas criadas como perfil profissional, é possível obter informações ainda mais detalhadas sobre as postagens. A ferramenta “ver informações” permite contabilizar o número

de curtidas, comentários e compartilhamentos obtidos em cada postagem, na *timeline*, bem como a quantidade de usuários que foram levados ao perfil por terem visto o *post* e a abrangência do alcance dele nos usuários do aplicativo. Já o histórico de cada *storie* publicado permite contabilizar o número de visualizações. Caso tenha sido utilizada uma funcionalidade tal como enquete ou teste, por exemplo, o aplicativo exibe a quantidade de usuários que os respondeu e que resposta foi dada.

Foram selecionados/escolhidos 02 arte educadores para selecionar as atividades para o portfólio online, na rede social, tais atividades foram realizadas, no período da pandemia para fazer as postagens na plataforma digital.

O perfil foi criado em conjunto pelo grupo de discussão, no qual escolheram o nome, acordando quem seria os responsáveis por sua manutenção, com a finalidade de compartilhar suas atividades, além de ter a oportunidade de apreciar as atividades elaboradas e executadas pelos colegas.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos resultados foram e serão fundamentadas teoricamente com referenciais escolhidos para a temática, dialogando com as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados. A análise dos dados, segundo Lüdke e André (1986, p. 45), consiste em “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa”. Assim, a análise dos dados iniciou-se com a leitura atenta do questionário que, por sua vez, possibilitou a construção do perfil dos arte educadores participantes da pesquisa. Para a análise dos resultados obtidos por meio do grupo de discussão, optou-se por utilizar a metodologia de análise de dados qualitativos, denominada a análise do conteúdo, tendo como referencial as contribuições dos estudos de Bardin (1977).

A análise do conteúdo é considerada por Bardin (1997) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Moraes (1999, p.10) complementa o conceito quando diz que a análise de conteúdo é usada para descrever e interpretar toda a classe de documentos e textos, de forma a ajudar a “reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Bardin (1977) reforça que a análise dos dados está presente, ao longo do processo de investigação, mostrando-se mais formal ao término da coleta de dados.

Assim, o método de análise dos dados conduziram-se pelos objetivos da pesquisa e foram sustentados, na fundamentação metodológica, quanto à análise dos dados obtidos por meio das ferramentas utilizadas, sendo elas questionário de identificação e grupo de discussão.

Todos os encontros do grupo de discussão foram devidamente gravados e transcritos pelo Microsoft Word, o que permitiu selecionar os pontos pertinentes aos objetivos da pesquisa para realizar a transcrição, a análise e a discussão dos resultados. Agruparam-se os relatos selecionados por analogia, considerando tanto as convergências como as divergências, de acordo com os objetivos da pesquisa. Para isso, foi realizada, em uma planilha do *Excel*, uma colocação dos relatos de acordo com o tópico a que pertencem. Logo após, foi realocado para uma nova tabela na qual consta a identificação do tópico, dos participantes e dos relatos selecionados, sendo feita uma nova análise e reagrupando em temas de maior amplitude, novamente usando a colocação dos dados por assunto.

Essa dinâmica caracterizou a ação de ler e interpretar todo o material, almejando identificar os significados e agrupando-os por semelhanças, de acordo com os elementos aglutinadores. As categorias inicialmente analisadas são: Perfil dos participantes; Formação

profissional e atuação como arte educador; O uso de novas tecnologias no decorrer da pandemia; e As práticas pedagógicas e a adaptação do currículo.

Para preservar a identidade dos participantes, garantindo o anonimato de cada um, eles foram nomeados como Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4 e Prof. 5, sem nenhuma relação com o nome e/ou sobrenome dos arte educadores.

4.1 Perfil dos participantes

Para conhecer os professores participantes deste estudo, a pesquisadora enviou um questionário online pela plataforma do Google Forms e oportunizou, no primeiro encontro do grupo de discussão, uma conversa informal com apresentações individuais, na qual cada participante levantou pontos importantes sobre sua formação acadêmica e profissional. As perguntas levantaram pontos como: idade, sexo, formação inicial e continuada, tempo de atuação, na Educação, experiência profissional, experiência como arte educadores, na Educação Infantil e formações relacionadas a esta modalidade de ensino (Tabela 5). Dos 12 professores que responderam ao questionário, apenas 05 foram considerados, na pesquisa, pela participação nos grupos de discussão.

Tabela 5 - Perfil dos Participantes

NOME	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO EM ARTE NA EI	TEMPO DE ATUAÇÃO ARTE EDUCADOR NA EI
Prof.1	30	Masculino	Música e Artes Visuais	8 anos	Não	2 anos
Prof.2	45	Feminino	Letras e Artes Visuais	22 anos	Curso de Extensão 180 horas	6 anos
Prof.3	31	Masculino	Matemática e Artes Visuais	10 anos	Curso de Extensão 120 horas	5 anos
Prof.4	53	Feminino	Pedagogia e Artes Visuais	31 anos	Não	3 anos
Prof.5	33	Feminino	Letras e Artes Visuais	13 anos	Curso de Extensão 120 horas	7 anos

Fonte: O autor (2022).

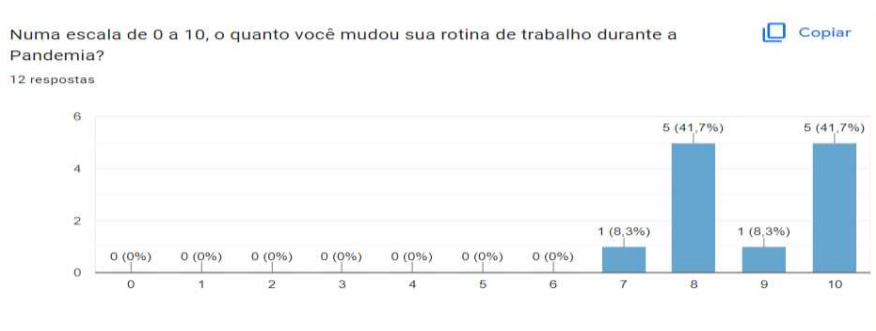
A partir da análise do questionário, percebe-se que a maioria dos arte educadores da Educação Infantil da pesquisa em questão é do gênero feminino (60%) e uma pequena porcentagem do sexo masculino (40%). Quanto a essa diferença entre os gêneros, na licenciatura, percebe-se que há uma feminização da docência, mesmo na pesquisa ter apresentado 40% do sexo masculino. Para Almeida (1998, p. 75-76), a “feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro”. O acesso em massa das mulheres, na docência, mudou a escola como entidade, pois logo após terem ocupado o magistério primário, as mulheres deram acesso ao secundário, e conseqüentemente, puderam ingressar, nas universidades, e, gradualmente, foram dirigindo-se para outras profissões.

Observa-se, ainda, segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012, p. 63) que a maioria dos professores do sexo masculino que estão, na Educação Básica, dá aulas para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e para jovens no Ensino Médio. As mulheres são maioria, no Magistério (81%), e quase a totalidade dos professores que ensinam às crianças.

Quanto à idade, encontrou-se a maioria dos arte educadores na faixa etária entre 30 e 39 anos (58,3%) e uma outra porcentagem menor entre 40 e 49 anos. A maior porcentagem se considera branco (50%), e os outros pardos (33,3%) e negros/pretos (16,6%) respectivamente.

Quando questionados sobre a mudança, na rotina de trabalho, no período pandêmico, a maioria respondeu que houve uma mudança brusca, na rotina de trabalho, ao transferir o ensino presencial para o ensino remoto. Conforme pode-se observar, no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Mudança na rotina de trabalho no período pandêmico



Fonte: O autor (2022).

Dos 12 professores que responderam ao questionário, quando questionados de 0 a 10 o quanto mudou sua rotina de trabalho, 01 respondeu com percentual 7, 5 responderam com percentual 8, 1 respondeu com percentual 9 e 05 responderam com percentual 10,

demonstrando assim que as rotinas de trabalho foram muito alteradas, no período de pandemia, quando se teve ensino remoto. Os professores sentiram o período pandêmico, uma vez que aumentou a carga de trabalho, devido a organizações e à necessidade de rever as práticas e as estratégias, adequando ao ensino remoto.

Objetivando abordar assuntos pertinentes ao ensino da arte, na Educação Infantil, no período pandêmico, questionou-se também sobre essa temática, e o resultado foi que 66,7% tiveram sintomas da COVID 19 e 83,3% conviveram com pessoas sintomáticas, e foi esse crescente e rápido número de casos que fizeram com que as aulas deixassem de ser presenciais e passassem a ser remotas. O Ensino Remoto, termo adotado para nomear a nova forma de ensinar, foi instituído em todo o país. Para Hodges et al. (2020), o Ensino Remoto se difere da Educação a Distância, EaD, pelo caráter emergencial. Contrário da EaD, que tem seu conteúdo pensado para o ensino a distância, o Ensino Remoto propôs o uso e as apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento já existente regularmente no ensino presencial. Esse tipo de ensino envolveu soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas em formato presencial, pelo tempo que a situação de distanciamento social demandasse.

Verifica-se, ainda, que a maioria dos arte educadores reside fora do município da referida pesquisa, apenas 26% residem, no município que lecionam, os outros 74% residem em três cidades vizinhas distintas, conforme pode verificar, no Gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2 - Município que residem os arte educadores



Fonte: O autor (2022).

O que a pandemia pôde facilitar, durante o ensino remoto, foi a não necessidade de se ausentar de casa, do seu município para trabalhar. Mesmo tendo gerado uma carga maior de trabalho para o professor, o ensino remoto possibilitou que os deslocamentos fossem evitados.

4.2 Formação profissional e atuação como arte educador

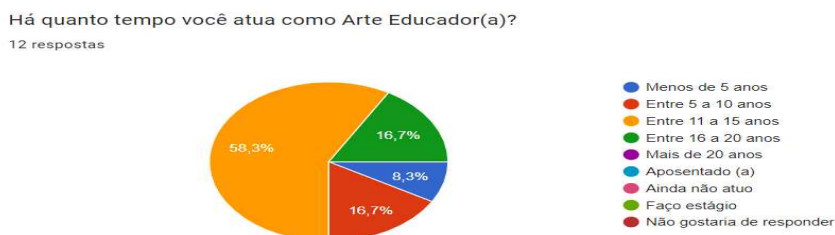
Todos os respondentes do questionário fizeram licenciatura, alguns, licenciatura e bacharelado, porém em disciplinas distintas, como Letras, Matemática, História e Música, no entanto, todos fizeram uma segunda graduação, específica em Artes Visuais ou áreas afins, pois é exigência da Secretaria de Educação do município de Itapemirim a formação específica, na área, para lecionar como arte educador (a rede nomeia professor de Arte, a nomenclatura arte educador ficou a critério da pesquisadora), na educação básica, como relataram os docentes, no primeiro encontro do grupo de discussão:

Prof.2: “A minha primeira formação é em Letras, por uma universidade da minha cidade, depois eu fiz Artes Visuais, e hoje eu sou professora de Arte na Educação Infantil do município de Itapemirim, tanto de Arte, quanto de Língua Portuguesa”.

Prof 4: “Esta é a minha primeira formação voltada para Arte, pois sou formada há bastante tempo em Matemática, mas estou iniciando agora em Arte, me formei também em Artes Visuais, e iniciei recentemente como arte educadora na educação infantil”.

Para Tardif e Gauthier (1996, p.11), “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Percebe-se, então, que o docente é um profissional que apresenta saberes distintos sobre a educação e tem como atribuição principal ensinar crianças, jovens e adultos.

Diante desse pressuposto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) apresentam que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém relações”. Quanto ao tempo de atuação como arte educador, verifica-se que a maioria atua entre 11 a 15 anos, equivalente a 58,3%, 16,7% entre 16 e 20 anos, 16,7% também entre 5 a 10 anos e uma minoria com menos de cinco de atuação como arte educador, conforme pode-se verificar, no Gráfico 3, abaixo:

Gráfico 3 - Tempo de atuação como arte educador.

Fonte: O autor (2022).

Huberman (2000) destaca que o ciclo de vida profissional é o percurso pelo qual o docente dedica-se à profissão docente, visando compreender como os professores percebem-se em diferentes momentos de sua carreira. Com isso, o percurso da vida profissional envolve diferentes fases vivenciadas pelo professor, ao longo da sua atuação profissional: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de distância afetiva ou serenidade e, por fim, a fase do desinvestimento (HUBERMAN, 2000).

Percebe-se, então, que o ciclo de vida dos professores ocorre de acordo com uma soma de fases como idade, acontecimentos históricos e estágios profissionais que percorrem por momentos de instabilidade, mesmo com os anos de experiência docente. Huberman (2000) ainda destaca que não há uma linearidade entre as etapas e que os professores podem expressar, simultaneamente, características de etapas diferentes.

Assim, a carreira docente pode ser compreendida por meio das diferentes fases vivenciadas pelos professores conforme afirma Huberman (2000).

“a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de atuação profissional) é compreendida como o tempo de sobrevivência e descobertas na docência; a fase de estabilização (de 4 a 6 anos) é a etapa de identificação profissional e consolidação do repertório teórico; a fase de diversificação (de 7 a 25 anos) é definida como momento de experimentações e questionamentos; a fase de distância afetiva ou serenidade (de 25 a 35 anos de profissão) é marcada pelo conservantismo e lamentação; e a fase de desinvestimento (de 35 a 40 anos), próprio do final de carreira profissional podendo ser sereno ou amargo”.

Dentre as características mais marcantes de cada etapa, percebe-se que 58,3% dos arte educadores participantes desta pesquisa encontram-se, na fase de diversificação, que é apontada como a fase das experiências pessoais, na qual o docente diversifica o material didático, os modos de avaliação, as sequências do programa. Nessa fase, os docentes se encontram mais motivados e dinâmicos. Esses dados se confirmam a partir das falas dos arte educadores apresentadas a seguir.

Prof. 1 “tive algumas experiências decorrente aos 12 anos de sala de aula com a educação infantil, tanto como professor de música, com o projeto de música do cartão musical, tanto como professor de arte”.

Prof. 3 “Sou professor de arte no município de Itapemirim, trabalho como professor de arte desde a educação infantil até o 9º ano, isso já tem 10 anos que trabalho como arte educador no município”.

Prof. 2 “A minha primeira formação é em Letras, por uma universidade da minha cidade, depois eu fiz Artes Visuais, e eu sou professora de Arte na Educação Infantil do município de Itapemirim, tanto de Arte, quanto de Língua Portuguesa há quase 20 anos”.

Observa-se, também, que dentre os que responderam ao questionário todos que trabalham, na rede de ensino pesquisada, são celetistas, apenas dois arte educadores são efetivos em outras redes de ensino.

O fato de todos serem celetistas não garante que os arte educadores criem vínculos duradouros com as escolas e, conseqüentemente, com os alunos. Há uma grande rotatividade de arte educadores pelas escolas com o passar dos anos, isso corrobora para a falta de prosseguimento nos possíveis projetos já iniciados pelos arte educadores, por exemplo.

Por certo, há inúmeras diferenças que distanciam a situação de nossos professores da vivida por seus colegas franceses, sem esquecer, porém, que nosso sistema educacional foi, e ainda é, bastante marcado por influências recebidas do sistema francês. Uma análise comparativa densa demandaria um esforço de pesquisa, que merece ser feito. Em sua falta, vamos levantar alguns pontos, a título de sugestões para os futuros estudos sobre o instigante tema. Um deles refere-se à própria divisão da ocupação docente, em “corpos” que representam realidades culturais bastante distintas, como é o caso dos professores do ensino fundamental, em suas séries iniciais, o antigo primário, ante os que lecionam da 5ª à 8ª séries, o antigo ginásio (LUDKE e BOING, 2004, p. 1164).

Na escola, além de ter pouco impacto, na redução de mão de obra, as novas tecnologias têm levado, paradoxalmente, à criação de novos postos de trabalho. No entanto, isso não significa que elas estejam valorizando a “profissão” docente. Para entender melhor essas sutilezas, na escola, é preciso estabelecer uma distinção entre o que ocorre nas dimensões administrativa e pedagógica do estabelecimento de ensino (LUDKE e BOING, 2004).

O autor define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A obrigação moral está associada ao compromisso com a ética da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do aluno. É colocada em evidência quando o professor se defronta com as próprias decisões a respeito da prática que realiza. O compromisso com a comunidade está relacionado à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Devido à responsabilidade pública da profissão docente, a prática profissional deve-se constituir de forma partilhada, e não isolada. A competência profissional refere-se aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para

desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino (GORZONI e DAVIS, 2017, p. 1400).

A alta rotatividade pode levar a problemas, no ambiente escolar, cumprimento do currículo, qualidade da instrução, além de uma ineficiência no uso dos recursos financeiros (BARNES, CROWE, 2001; BOYD, LOEB, WYCKOFF, 2005).

A existência de rotatividade de professores, nas escolas, não é considerada um problema em si, visto que todas as instituições de ensino convivem com esse fato em certa proporção. Sendo assim, os autores apresentam que a maior parte dos estudos que aborda essa problemática investiga principalmente os fatores que levam determinadas escolas a perderem maior quantitativo de professores, e aqueles que fazem com que outras instituições sejam mais bem-sucedidas em manterem os docentes de sua equipe.

Outra característica desses arte educadores é que 50% possuem carga horária de trabalho entre 31 e 40 h e 33,3% carga horária superior a 40h. Verifica-se, nesse contexto, que os arte educadores, em sua maioria, formam uma categoria profissional com carga horária de trabalho completa.

Além do número de horas, o professor brasileiro também enfrenta o desafio de salas com maior número de alunos e, mesmo assim, disponibiliza o mesmo tempo que os profissionais dos outros participantes da pesquisa costumam gastar com o planejamento da aula e com a correção de trabalhos e provas. O trabalho de alta exigência, mesmo após os ajustes realizados, esteve associado à maior carga horária semanal como professor.

4.3 O uso de novas tecnologias no decorrer da pandemia

Em 2020, o Brasil e o mundo foram surpreendidos por um vírus que impediu que o ensino presencial acontecesse, e para que os educandos continuassem tendo acesso ao conhecimento, as leis nacionais permitiram que o ensino se realizasse de maneira remota no período pandêmico. Com isso, os docentes se viram na necessidade de utilizarem recursos tecnológicos digitais diversificados para que a qualidade do ensino e a acessibilidade à educação não ficassem comprometidas.

Sabe-se que, com o avanço das novas tecnologias, a educação vem sofrendo reformas, e novos recursos têm sido inseridos, no ambiente escolar, questionamentos em relação às metodologias ativas e a necessidade de mudanças nas metodologias de ensino vêm sendo apresentadas e bastante discutidas (PALMEIRA; RIBEIRO, 2020).

Os autores apresentam que, dentre as metodologias, podemos mencionar como uma

alternativa passível de serem totalmente adaptadas às necessidades do ensino remoto às estratégias de ensino híbrido. Pelo fato de não serem presenciais, esses momentos de aula devem ser planejados de forma cautelosa pelo docente, com a finalidade de valorizar a participação dos estudantes e viabilizar discussões e momentos em grupos, havendo a possibilidade de abrir diferentes grupos focais, de forma simultânea ou sequencial, para que ocorram as interações interpessoais.

O uso desses recursos tecnológicos já era comum, no cotidiano escolar de alguns arte educadores, muitos já utilizam recursos audiovisuais, ferramentas de compartilhamento de conteúdo, sites, atividades interativas, mas ainda de uma forma limitada, especialmente quando se trata do ensino público, uma vez que os recursos das instituições e das comunidades escolares são, geralmente, escassos e/ou precários.

Em Itapemirim, os arte educadores também se viram na necessidade de se adequarem a essa nova realidade, pois em algumas escolas os recursos tecnológicos eram bem limitados conforme pode-se verificar com os seguintes relatos dos professores.

Prof. 1. “Antes da pandemia eu utilizava poucos recursos tecnológicos, pois eu trabalho em escola do interior e lá a internet não é muito boa, e também não temos muitos recursos na escola, só temos uma TV e um DVD”.

Prof. 3. “Minha escola também não possui muitos recursos, somente alguns computadores para planejamento e quando queremos levar algum filme ou vídeo educativo levamos nosso notebook e nossa caixa de som”.

O processo de precarização do trabalho vem-se acentuando a partir de um contexto de transformação ocorrido, tanto na esfera do trabalho, quanto no âmbito das políticas educacionais. Observa-se um descompasso entre recursos digitais disponíveis hoje e os resultados educacionais efetivos, em especial, nas escolas públicas. Uma causa que pode estar relacionada a essa questão refere-se ao suporte material disponível nessas escolas.

Em contrapartida, observa-se que, na rede ensino, há também escolas bem equipadas tecnologicamente, de acordo com as falas dos professores 2 e 5 respectivamente:

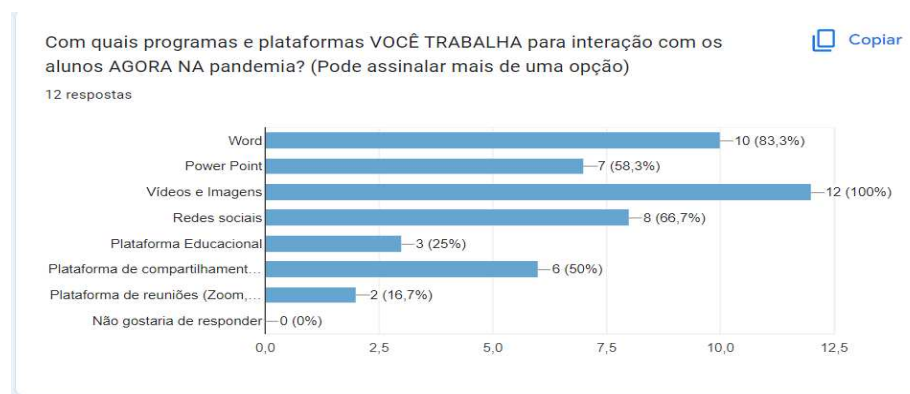
“Minha escola possui muitos recursos, eu não posso reclamar, tem uma sala ampla exclusiva de recursos audiovisuais, com som, Data Show, computadores ligados à internet e TV”.

“Onde eu trabalho também possui alguns recursos, não tem uma sala específica, mas com antecedência a gente pode utilizar em sala de aula. Temos Data Show, TV, DVD e caixa som”.

Segundo os arte educadores, os recursos tecnológicos mais utilizados eram o *notebook* para planejamento das aulas, *Data Show*, TV e DVD, e agora, nesse novo momento, a utilização

de outros recursos digitais se fez indispensável para que o maior número de alunos fosse atingido, conforme pode ser verificado, no Gráfico 4, abaixo:

Gráfico 4 - Recursos tecnológicos mais utilizados na pandemia

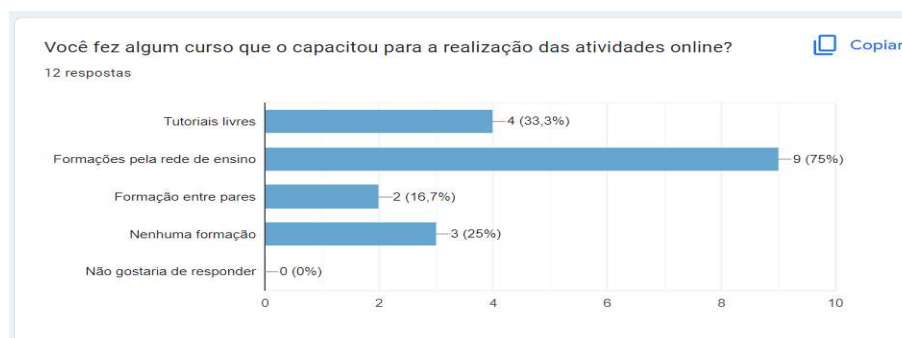


Fonte: O autor (2022).

Em paralelo, pesquisas indicam que o uso de tecnologias digitais pode colaborar com as metodologias educacionais, proporcionando novas maneiras de ensinar e de aprender conteúdos curriculares (KENSKI; 2012; BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2016; MOTTA; KALINKE, 2019). Kenski (2012) alerta, contudo, que se o educador optar uma tecnologia inadequada ou não a utilizar de maneira pedagógica, essa pode dificultar os métodos educacionais. Por isso, a formação do professor para o uso dessas tecnologias é essencial.

A rede de ensino ofertou formação para os professores atuarem, no período da pandemia, visando melhorar a estratégia de ensino remoto, mas não deixando de ter, os professores, que também buscarem por maiores conhecimentos, uma vez que os professores não tem muito conhecimento sobre as tecnologias e sobre as plataformas digitais.

Com a necessidade de aulas via plataformas digitais, os professores se viram pressionados a se adaptarem a essa nova realidade, buscando por cursos de capacitações voltados para esse contexto. De acordo com o questionário, 33,3% responderam que fizeram cursos por meio de tutoriais livres, 75% fizeram formações pela rede de ensino, 16,7% fizeram formações entre pares e apenas 25% declararam não terem feito nenhuma formação, conforme verifica-se, no Gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5 - Cursos de capacitação em tecnologias digitais

Fonte: O autor (2022).

Percebe-se, a partir dos dados apresentados, no gráfico acima, que os arte educadores buscaram por formação para que as aulas remotas tivessem bons resultados, e a educação de qualidade chegasse até os alunos.

Prof. 4. “Antes da pandemia eu sabia usar somente o Word para planejar minhas aulas, e conectar o *Data Show* no *Notebook*. Com o ensino remoto precisei aprender a gravar e editar vídeos, criar links em plataformas digitais, me adaptar, né”.

Prof. 3. “Eu comecei a assistir vídeos explicativos no *YouTube*, pedir orientação aos colegas que tinham mais prática”.

Prof. 1. “Eu passei um perrengue bom, no início pedia aos colegas para editar um vídeo ou criar um link para mim, mas eu também tive que aprender, pois os colegas também não tinham tanto tempo disponível para fazer o meu trabalho, além do deles”.

Levando em consideração as respostas positivas, percebe-se que alguns professores apresentam certa habilidade com os recursos digitais, citando ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), softwares e recursos, como vídeos e objetos de aprendizagem, manifestando que fazem uso das possibilidades destacadas por Borba e colaboradores (2016).

Os professores que tinham habilidade reduzida, quanto ao uso dos recursos digitais, receberam formação e tinham o auxílio da escola e dos outros professores, buscando, assim, não terem nenhum dano ou diminuição da qualidade da aula ministrada no modelo remoto.

Para os Prof. 2 e 5, o uso dos recursos tecnológicos digitais, na pandemia, não foram muito complexos, pois eles já faziam uso de tais recursos mesmo antes da pandemia em contextos diversos.

Prof. 2. “Eu já tinha experiência em plataformas digitais diversas, como ambientes virtuais de aprendizagem e algumas habilidades que fui aprendendo com o tempo, então pra mim esta nova fase não foi muito difícil”.

Prof. 5. “Eu leciono em uma escola particular também, então o uso de tecnologias digitais já eram constantes, como por exemplo softwares, mensagens ou tarefas via

AVA, WhatsApp ou e-mail, e também o Google Classroom, o Teams, além do Google Meet e Zoom”.

É notório que esses dados têm ligação com o cumprimento da Portaria nº 343 do MEC para a adaptação metodológica para a proposta do ensino, na modalidade remota, uma vez que esse modelo de ensino implica o uso de meios digitais, tais como vídeos digitais ou ferramentas remotas de comunicação com os educandos.

É possível, então, perceber o quão desiguais se encontram as condições materiais das escolas brasileiras que se aventuram no processo de implementação dos computadores no ambiente escolar. Pode-se dizer que se aventuram, pois o domínio das variáveis que constituem o programa de implantação não depende das iniciativas nem mesmo da boa vontade, nem da formação do docente, nem das dimensões curriculares de estímulo e de organização das disciplinas ou de seus métodos. As dificuldades são mesmo de acesso nessa primeira fase. Em que pese os enormes recursos investidos em equipamentos, os ousados programas de formação, as políticas traçadas com coerência, em nosso país, ainda deve à escola pública como um todo a criação de condições materiais e de condições de trabalho para os professores, para os gestores, para os alunos, para as comunidades educativas.

4.4 As práticas pedagógicas e a adaptação do currículo

A pandemia da COVID 19 veio para reformular muitas formas de elaborar a organização do trabalho pedagógico, seja pelas ações executadas, durante ela, seja nos resultados dessas atividades consideradas pedagógicas realizadas em casa. No primeiro trimestre de 2020, quando as aulas foram suspensas, o currículo foi adaptado temporariamente, com o intuito de melhor se adequar à realidade dos alunos, essa alteração aconteceu apenas na ordem em que os conteúdos deveriam ser aplicados, juntando os conteúdos considerados mais simples, sendo escolhidos pelo critério de conteúdo base, para serem executados junto à família, que valorizaram e auxiliaram na execução das atividades. Essa afirmativa pode ser verificada por meio da fala do professor.

Prof. 3. “Foi difícil seguir o currículo, né. Pois tivemos que pegar o conteúdo mais fácil para o aluno conseguir fazer em casa e aplicar estes conteúdos primeiro. Porque no início nós professores, esperávamos o retorno presencial o mais breve possível, então a gente foi aplicando os conteúdos mais “fáceis” do currículo. Deixando os conteúdos mais complexos para quando as aulas retornassem o que aconteceu, né. O que a maioria de nós professores, fez foi selecionar os conteúdos mais simples, que a

família daria conta de auxiliar e deixar os mais complexos para o fim. Então o currículo era, sim, trabalhado, porém não na ordem correta. Era uma ida e vinda constante dos conteúdos, ou seja, eram trabalhados, mas não na sequência que aparece na BNCC.

Essa adequação provisória só obteve êxito porque os arte educadores fazem parte de um grupo em rede social que contém todos os arte educadores da rede de ensino, o que possibilitou uma troca de experiências e acordos preestabelecidos, proporcionando que todos os alunos da rede estudassem os mesmos conteúdos curriculares. Essa afirmativa pode ser comprovada por meio do seguinte argumento:

Prof. 5. “Isso foi muito importante, porque mesmo o currículo sendo trabalhado fora da ordem, o município todo estava caminhando a par de igualdade por conta desses planejamentos realizados em pares. Cada professor adaptando à realidade de seus alunos”.

Prof. 1. “Concordo com o professor, ainda mais que nós temos um grupo de arte educadores bem unidos no município, conseguíamos nos organizar e todos acabavam aplicando os mesmos conteúdos e cada um adaptava de acordo com sua realidade”.

A existência de um grupo fortalece a equipe, na qual ideias são trocadas, dúvidas podem ser sanadas. Um espaço de troca de experiências. Os professores destacaram também a dificuldade de acessibilidade por parte dos alunos, uma vez que o ensino remoto demonstra baixa qualidade e acaba excluindo os educandos das classes sociais menos favorecidas. E, em relação à Arte para a Educação Infantil, possui um agravante maior, uma vez que a essência da disciplina requer o uso de material diversificado, de interatividade, de socialização e de atividades coletivas, limitando, então, os arte educadores a elaborarem atividades mais simples, que necessitem de poucos recursos e que sejam também fáceis de serem correspondidas pela família, uma vez que é ela o porta voz do professor. Observe as falas dos seguintes arte educadores:

Prof. 2. “Bom, como arte educador da Educação Infantil, eu percebi que seria difícil, comecei me questionar em como os alunos fariam estas atividades em casa, sem o auxílio direto do professor, muitas vezes contando com o apoio da família, outras vezes contando com a ajuda de outra criança pequena, né”.

Prof. 4. Em sala de aula, com a minha presença direta, o planejamento acontecia de maneira natural, né. Eu já sabia o conteúdo, a metodologia já era clara na minha cabeça e quais objetivos eu buscava. Mas com as aulas sem a minha presença direta, ficou muito mais complexo o planejamento. Tudo tinha que ser muito mais detalhado, passo a passo, pensando em quem vai auxiliar aquela criança, né, pois na educação infantil a criança ainda não sabe ler, não sabe mexer no notebook ou no celular para ter acesso à atividade”.

Prof. 1. “Estou aqui ouvindo as falas das colegas e pensando, a gente tem feito vários

planejamentos juntos, com metodologias diferenciadas, buscando se adequar à realidade de cada aluno, mas no fim, nem todos saem ganhando. Isso é muito triste, esta desigualdade afasta cada vez mais a nossa busca por um ensino de qualidade, embora a gente tenha buscado por isso”.

Sobre os desafios que os arte educadores da Educação Infantil enfrentaram, no ensino remoto, eles destacaram ser a baixa participação e a motivação dos educandos; o desinteresse dos educandos em relação às aulas; o acesso limitado à internet ou a falta de acesso dos alunos e famílias de nível socioeconômico mais baixo.

Prof. 3. “Então, eu fiquei muito preocupada de início, porque esta questão de internet é sempre muito complicada, mesmo dentro das nossas próprias casas a gente, às vezes, encontra alguns obstáculos quanto a própria internet e como o município que eu trabalho é de comunidade rural, o acesso à internet é ainda mais limitado e esta era minha preocupação de início e foi o que realmente aconteceu”.

Prof. 1. “Eu acrescento ainda como ponto negativo no processo de aprendizagem é que muitos alunos eles, por ser online, eles deixaram de participar das aulas, eles não tinham tanto interesse, já que eles estavam em casa eles pensavam que eles estavam de férias, esse foi o ponto mais negativo assim que eu considero o aluno deixou de participar das aulas do período remoto”.

Prof. 5. “Exatamente isso que as colegas falaram, na maioria das vezes, os pais não tinham como ajudar, né, seus filhos na internet ou porque estavam trabalhando, ou porque também não sabiam lidar com as redes sociais e as crianças da educação infantil eram totalmente dependentes dos responsáveis”.

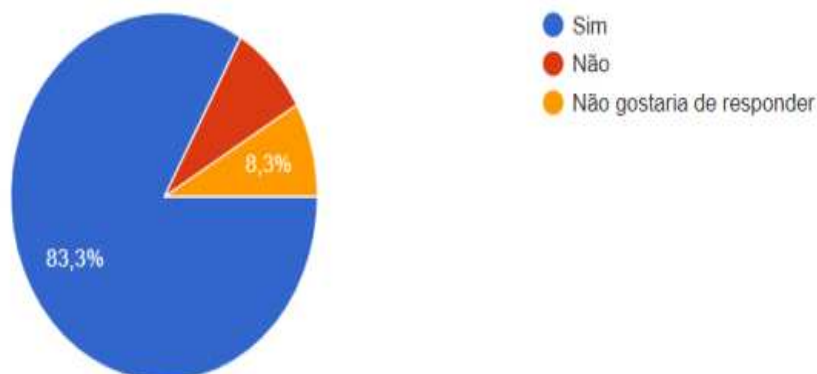
Quanto às estratégias de ensino utilizado pelos arte educadores, na pandemia, foram aulas teóricas-práticas, abordagem triangular: fazer, conhecer e apreciar e dimensões da BNCC: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Percebe-se que na forma escolhida pelos arte educadores para a execução das atividades obtiveram mais êxito antes e pós pandemia, uma vez que os discentes tiveram contato direto com o professor e consequentemente com as explicações mais diretas, coesas e coerentes. Na pandemia, a justificativa para que a forma didática escolhida pelos professores não obtivesse tanto êxito é devido a vários fatores, dentre eles, a acessibilidade, a falta de comprometimento dos alunos e da família.

Quando questionados sobre o quesito atividades adaptadas para alunos de inclusão, durante a pandemia, 83,3% dos arte educadores declararam adaptar as atividades e 16,6% declararam não fazer adaptações, porém foram categóricos em responder que houve muitas dificuldades para realizar tais adaptações, pois 58,3% alegaram ter muitos alunos com diferentes necessidades, 25% alegaram não ter aluno com deficiência, 8,3% dizem não terem dificuldades, pois têm facilidade no assunto e 8,3% optaram por não responder.

Tais divergências entre adaptar e haver dificuldades, na adaptação, podem ser

verificadas nos Gráficos 6 e 7 abaixo:

Gráfico 6 - Atividades adaptadas para alunos de inclusão durante a pandemia



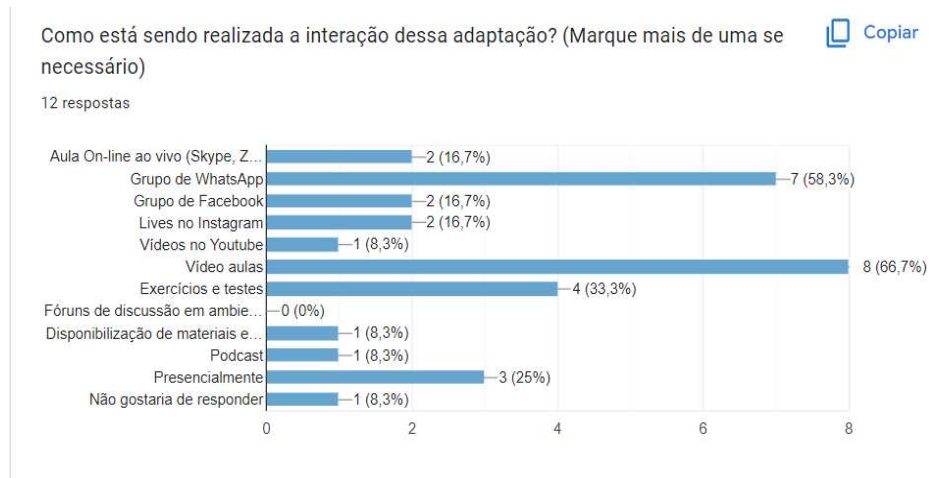
Fonte: O autor (2022).

Gráfico 7 - Dificuldade em adaptar atividades para alunos de inclusão durante a pandemia



Fonte: O autor (2022).

Para interação dessas atividades adaptadas com os alunos com necessidades especiais, os arte educadores, em sua maioria, utilizavam redes sociais (WhatsApp, Facebook e Instagram) como recursos, em suas aulas, no período pandêmico, uma vez que esses recursos já faziam parte do cotidiano dos educandos (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Meio de interação das atividades adaptadas com os alunos com necessidades especiais

Fonte: O autor (2022).

Diante do exposto, vale ressaltar que, mesmo diante de tantas dificuldades e adversidades, a adaptação para alunos com deficiência acontecia e as devolutivas eram da mesma forma que a maioria dos alunos que não necessitavam de atividades adaptadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos obstáculos e às dificuldades encontrados, ao longo da pesquisa, devemos salientar a escassez de tempo disponível para o projeto, o que impactou diretamente a composição de um grupo de interlocutores da escola. O estudo analisa resultados das práticas pedagógicas mediadas pelo arte educador e sinaliza que a pesquisa, na Educação Infantil, mostra práticas que visam ao desenvolvimento de diversas habilidades e competências da criança, explorando seu potencial criador, questionador e autônomo frente ao conhecimento. A combinação entre teoria e prática faz um professor pesquisador reflexivo capaz de investigar a sua prática e criar novas maneiras pedagógicas.

Pode-se aprender com a pesquisa, como princípio educativo e científico, que deve permear a formação e a prática pedagógica dos professores que atuam como arte educadores na Educação Infantil. Da mesma forma, pode-se ter por aprendizado que quando o professor põe em prática o planejamento, ele percebe se domina o conteúdo e, se seus alunos o estão acompanhando, ele percebe se aprendeu a metodologia e a didática adequadas.

Os resultados desse estudo, realizado com doze arte educadores que responderam ao questionário e com cinco arte educadores que participaram dos grupos de discussão, majoritariamente, mulheres, com idade entre 30 a 53 anos, discutiram seus conhecimentos e práticas educativas, no ensino da Arte, na Educação Infantil, realizadas por eles, durante sua trajetória, no ensino presencial, no ensino remoto devido à Pandemia da COVID-19 e agora na atualidade pós pandemia.

Para a coleta de dados, foi aplicado o questionário estruturado com perguntas objetivas e discursivas relacionadas à arte educação, na EI, ao fim do questionário, os participantes que tinham como critério serem arte educadores, na educação infantil, foram convidados a participarem do grupo de discussão. Dos respondentes do questionário, cinco aceitaram o convite para participarem do grupo de discussão.

O conteúdo do questionário foi analisado e colocado, em uma planilha do Microsoft Excel, considerando-se as respostas das questões objetivas e discursivas, possibilitando a compreensão do perfil dos participantes e sobre a formação profissional e a atuação como arte educador da EI antes, durante e pós pandemia.

A partir da pré-análise realizada do questionário estruturado, possibilitou considerações sobre o processo de aprendizagem dos arte educadores à frente do ensino presencial e remoto, os percalços e as conquistas encontrados pelos arte educadores.

As informações obtidas, por meio de grupo de discussão, foram gravadas por meio de

vídeos ou áudios e, na sequência, transcritas em documento Word, traduzindo da linguagem oral para a escrita. Fez-se uma organização das falas, adequando-as às normas ortográficas vigentes, sem substituir o contexto do texto.

Ao final da pesquisa, compreendeu-se como os arte educadores da educação infantil vêm superando os obstáculos em relação à aprendizagem, no período que abrangeu à pandemia da COVID-19, e o ensino remoto no município em estudo.

Espera-se que as práticas sugeridas, no grupo de discussão para a elaboração do portfólio online, possam contribuir para a formação de arte educadores e inspirar a aplicação de atividades lúdicas, criativas e facilitadoras, no processo de aprendizagem, não somente no contexto de ensino remoto, devido à pandemia, mas que as práticas que obtiveram bons resultados persistam, mesmo com o ensino regular tendo voltado à normalidade.

O portfólio online foi produzido, coletivamente, no qual os arte educadores e os demais professores da Educação Infantil serão coautores, promovendo a interação com a pesquisadora em relação à atualização e à manutenção do portfólio com imagens e textos escritos relacionados à sua prática docente, podendo ser acessado no *Instagram* pelo @partilharte_educaçãoinfantil, tendo já o alcance de 345 seguidores.

O portfólio online tem por intuito divulgar as experiências e as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. Pode-se perceber que o portfólio online exerceu um papel importante, sendo instrumento de motivação para o aprendizado dos alunos e de engajamento profissional aos professores, que se sentem estimulados e conseguem inspirar jovens e crianças. O processo de troca de experiências e das práticas é essencial para que o professor seja provido de conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências cotidianas, o façam vencer as dificuldades e os problemas da profissão, obtendo, assim, a sua realização profissional e pessoal.

Além disso, espera-se contribuir para dados científicos com a temática arte educação em tempos de pandemia, incluindo a apresentação em eventos científicos, bem como publicações. Os resultados ainda poderão contribuir para um melhor entendimento do processo de ensino remoto e servir como base para o planejamento de estratégias, a fim de melhorar a qualidade do ensino em contextos inesperados, como foi o caso da COVID-19.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALMEIDA, J. S. D. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, UNESP. 1998.
- ANATE, E. R. A. **A importância das artes visuais na educação infantil**. 2010. 45 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia, Taubaté, 2010.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**- 2 ed - São Paulo: Moderna, 2002.
- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix. 1975.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**.-5.ed - São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 206, alínea II. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Resolução CNE/MEC, Nº 1, de abril de 1999**. Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília: D.O.U. de 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.
- BRASIL. Projeto de Lei n. 7.032-A, de 2010. Altera a LDB 9.394/96, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Legislação Câmara dos Deputados. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 25 de set. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 22 jul. de 2021.
- BRASIL. **CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BOYD, D. et al. The influence of school administrators on teacher retention decisions. **American Educational Research Journal**, v. 48, n. 2, p. 303-333, 2011.
- CALABRE, L. **A arte e a cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam**. Extraprensa, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 7 – 21, jan./jun. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.11606/extraprensa2020.170903>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARNEIRO, G. M. C.; COSTA, W. C. L. A Arte e educação sob as concepções teóricas na área da formação de professores no Brasil. **Sala Oito**, v.1, n. 2, p.138-159, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29327/235555.1.2-9>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CRUZ, S. H. V. **A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil**. In: DALBEN, Â., DINIZ, J. LEAL, L.

CORTEZ, M. D. **Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil**. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2022.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41. Disponível em: <https://corpoemtransito.wordpress.com/2015/04/08/denzin-lincoln-2006/> Acesso em 18 de set. 2022.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 20, n. 24, p. p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ESPÍRITO SANTO, **Currículo**. 2019 <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/educacao-infantil/> acessado em: 25 de set. 2021

FARIAS, I. M.S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 1.ed. Brasília: Liberlivro, 2009. 179 p.

FARIA, A. C.; ANGOTTI, M. Educação infantil, currículo e linguagens infantis: a arte na educação infantil. **Zero-a-seis - Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 032-042. Jan/jun, 2015.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS – Revista Científica**, 1(1), 63-80. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v1i1.155>. Acesso: 25 jul. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília:

UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso: 25 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.

GODOY, J. M. et al. Arte Educadores em Tempos de Pandemia. *International Journal of Educational Projects*, v.1, p. 56–61, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4925905>. Acesso: 25 jul. 2021.

HEIDRIC, G. **Educação Infantil no Brasil: Cem anos de espera**, 2010. Disponível em <https://fazerpedagogia2.webnode.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20no%20brasil%3A%20cem%20anos%20de%20espera/> Acesso: 20 dez. 2021.

HODGES, C. MOORE, S. LOCKEE, B. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning. Acesso em: 11 set. 2022.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

KAPLAN, B.; DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *MIS Quarterly*, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.

KENSKI, V. M. **O novo ritmo das informações**. Campinas: Papirus. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. Atlas, 6. ed, São Paulo, 2011.

LEITE.S.P.A. **Representações sociais do ensino da arte por professora da Educação infantil**. São Paulo. MDH, UNITAU, 2021. Disponível em: <https://mestradohdh.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 05 ago.2021.

LOPES, T.; CARVALHO, C. Educação Infantil em museus de arte, ciência e história. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76182>. Acesso em: 22 set. 2022.

MARTINS, S. A.; MATTOS, M. de F. da S. C. G. de. Experiências significativas em artes visuais na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2199–2220, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14487>. Acesso em: 22 set. 2022.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p.262-280. maio/ago, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MANFRIN, B. M. de A. ., SANTOS, D. de M. ., DELGADO, L. P. A. L. ., OLIVEIRA, L. C. de S. ., RIBEIRO, M. A. de S. ., SOUSA, M. do S. D.; AVELAR, R. P. B. . A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 8, n. 2, 1391–1401, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4675>. Acesso em: 22 out. 2022.

MATOS, P. A. X. **O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À PANDEMIA: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté. 2020.

NASCIMENTO, K. L. **O docente especialista na Educação Infantil: a presença do professor de arte nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Musica) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PALMEIRA, R.L., Da SILVA, A.A.R., e RIBEIRO, W.L. **As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior**. **HOLOS**, [S.l.], 5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10810>. Acesso em: 22 out. 2022.

RIBEIRO, I. R. A.; SOUZA, A. B.; SOUZA, A. P. S; ARAUJO, E. G.; SOUZA, V. P. ARTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO A DISTÂNCIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ENFRENTADOS DURANTE A PANDEMIA COVID-19: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS. **Revista desleituradas, Literatura, Filosofia, Cinema, Estética e Educação e áreas afins**, v. 1, n. 9, 2022. Disponível: <https://doi.org/10.26893/desleituradas.v9i9.121>. Acesso em: 22 out. 2022.

SALVADOR, P. T. C. O.; ALVES, K. Y. A.; RODRIGUES, C. C. F. M.; OLIVEIRA, L. V. Estratégias de coleta de dados online nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scoping review. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, e20190297, 2020.

SANTOS, T. A. S. O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 29, p. 73–79, 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/268>. Acesso em: 22 out. 2022.

SANTOS, L. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e Letramento, Arte-Educação, Educação Infantil, Ensino da Língua Portuguesa e Ensino de Línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**.-14.ed.- Campinas, SP: Autores Associados: 2002.

SILVA, E. S. M. de O. da . REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 8(4), 1582–1596, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i4.5160>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, A. R. da. **A arte e a formação humana: potencialidades no ensino na educação do campo em tempo de pandemia da Covid-19**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2022.

SILVA, M. S. **Linguagens da Arte e a docência**: dilemas e complexidades da prática educativa. Universidade de Taubaté. Taubaté. SP. 2020.

SILVA, S.M. **Linguagens da arte e a docência**: dilemas e complexidades da realidade da prática educativa. São Paulo. MPE, UNITAU, disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo Editora Cortez. 2007.

SHULMAN, L S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec.**, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan/jun 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso: 25 jul. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C, LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza Anais... Fortaleza. UFCE, 1996.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dez. 2000. p. 209-244.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WELLER, W. *et al* Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, v. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS –QUESTIONÁRIO

Roteiro para questionário com professores

CONSTRUÇÃO DOS SABERES ARTÍSTICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “A Prática Educativa de Arte Educadores da Educação Infantil em tempos de pandemia!”, sob a responsabilidade da pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU), sob orientação das Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

Com essa pesquisa, pretendemos responder à seguinte questão: Como ocorre a prática educativa de arte educadores em tempos de Pandemia, na Educação Infantil, no Município de Itapemirim, Espírito Santo? Objetiva conhecer as ações tomadas por esses profissionais, durante este período, e quais percalços e conquistas alcançadas? Sua participação beneficiará outros educadores a refletirem sobre os enfrentamentos desse período de Pandemia, iniciado em 2020.

O questionário é um (survey) disponibilizado por redes sociais. É uma pesquisa disseminada ao público de arte educadores, cujas informações serão coletadas, sistematizadas, na forma de gráficos, quadros e tabelas e não acarretará riscos aos respondentes.

Garantimos que sua participação será mantida em sigilo, bem como nesta pesquisa não haverá custos e despesas para os participantes.

1. Compreendi o objetivo da pesquisa 'A Prática Educativa de Arte Educadores' em tempos de pandemia, de maneira clara e detalhada.

Declaro que concordo em participar

Não quero participar

Dados gerais

2. Qual seu gênero?

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

3. Qual sua idade?

18 a 24

25 a 29

30 a 39

40 a 49

50 a 65

65 ou mais

Não gostaria de responder

Outro:

4. Qual seu grupo étnico-racial?

Branco

Pardo

Negro

Amarelo

Indígena

Não gostaria de responder

Outro:

5. Teve sintomas de COVID-19?

Sim

Não

Não gostaria de responder

6. Conviveu com pessoas com sintomas?

Sim

Não

Não gostaria de responder

7. Escreva aqui o nome do município que reside:

Formação profissional

8. Fez bacharelado ou licenciatura em arte ou está fazendo?

Licenciatura

Bacharelado

Licenciatura e bacharelado

Não gostaria de responder

9. Qual sua formação inicial?

Artes Visuais

Música Teatro Dança Letras
Cinema

Comunicação Social

Pedagogia

Geografia Filosofia
História

Sociologia

Química

Física

Matemática

Ciências

Arquitetura

Não gostaria de responder

Outro:

10. Fez algum curso de aperfeiçoamento em Arte (bacharelado) e ou Arte Educação?
(Pode marcar mais de uma opção)

Cursos Livres

Pós - Graduação

Mestrado

Doutorado

Não fiz

Curso técnico

Não gostaria de responder

Atuação como arte educador (a)

11. Você atua como professor (a) de Arte?

Sim

Não

Não gostaria de responder

12. Você atua como orientador/coordenador (a) de Arte?

Sim

Não

Não gostaria de responder

13. Há quanto tempo você atua como Arte Educador(a)?

Menos de 5 anos

Entre 5 a 10 anos

Entre 11 a 15 anos

Entre 16 a 20 anos

Mais de 20 anos

Aposentado (a)

Ainda não atuo

Faço estágio

Não gostaria de responder

Outro:

14. Qual sua situação funcional? (Pode assinalar mais de uma opção)

Designação temporária

Celetista

Concursado

Desempregado

Estudando

Não gostaria de responder

15. Qual sua jornada de trabalho semanal?

De 10 a 20 horas

De 21 a 30 horas

De 31 a 40 horas

Mais de 40 horas

Não estou trabalhando

Sou estagiário(a)

Não gostaria de responder

16. Trabalha ou trabalhou em espaços fora das instituições escolares como ONGs e espaços culturais?

- sim
- não
- Não gostaria de responder
- Outro:

Desdobramentos do Período de Pandemia

17. Como você se sentiu enquanto Educador, no período de início da Pandemia (2020)?

- Otimista
- Pessimista
- Desiludido
- Desafiado
- Não gostaria de responder

18. Como você se sente como Educador, nesse período de Pandemia (2021)?

- Otimista
- Pessimista
- Desiludido
- Desafiado
- Não gostaria de responder

19. Você fez algum curso que o capacitou para a realização das atividades online?

- Tutoriais livres
- Formações pela rede de ensino
- Formação entre pares Nenhuma formação
- Não gostaria de responder

20. Como você se considera em relação ao uso do computador para as aulas online?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. Quais equipamentos tem utilizado?

Computador de mesa
Notebook
Smartphone (celular)
Tablet
Nenhum
Não gostaria de responder
Outro

22. Como você se considera em relação ao uso das plataformas digitais para aula online?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. Com quais programas e plataformas VOCÊ TRABALHAVA para interação com os alunos ANTES da pandemia? (Pode assinalar mais de uma opção)

Word
Power Point
Vídeos e Imagens
Redes sociais
Plataforma Educacional
Plataforma de compartilhamento (Youtube)
Plataforma de reuniões (Zoom, Google Meet)
Não gostaria de responder

24. Com quais programas e plataformas VOCÊ TRABALHA para interação com os alunos AGORA NA pandemia? (Pode assinalar mais de uma opção)

Word
Power Point
Vídeos e Imagens
Redes sociais
Plataforma Educacional
Plataforma de compartilhamento (Youtube)
Plataforma de reuniões (Zoom, Google Meet)
Não gostaria de responder

25. Numa escala de 0 a 10, o quanto a transposição do Ensino Presencial para o Ensino

Remoto (online) foi positiva para você?

25.a. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26. Numa escala de 0 a 10, o quanto você está desenvolvendo práticas que cuidam da sua saúde física e mental?

26.a. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

27. Numa escala de 0 a 10, o quanto você mudou sua rotina de trabalho durante a Pandemia?

27.a. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28. Como está sendo elaborado seu plano de ensino? (Planejamento)

Planejamento elaborado pela rede de ensino

Planejamento elaborado pelos professores em pares

Planejamento Individual

Não tem planejamento

Não gostaria de responder

29. Você está em contato presencial com os alunos?

Não

Sim

Parcialmente

Não gostaria de responder

Outro

30. As atividades de Arte estão sendo:

Teóricas

Práticas

Teórico-prática

Abordagem triangular: Fazer, conhecer e apreciar

Dimensões da BNCC: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão

31. Você acredita que a forma escolhida para realizar as aulas de Arte está sendo eficaz?

Sim

Não

Parcialmente

Não gostaria de responder

Adaptações para inclusão

34. Estão sendo realizadas atividades adaptadas para alunos de inclusão?

Sim

Não

Não gostaria de responder

35. Está tendo dificuldade em realizar estas adaptações?

Sim, pois é novo para o meu trabalho

Sim, tenho muitos alunos com diferentes necessidades

Não, pois não tenho aluno de inclusão

Não, não há necessidade

Não, pois tenho facilidade no assunto

Não gostaria de responder

36. Como está sendo realizada a interação dessa adaptação? (Marque mais de uma se necessário)

Aula online

Grupo de WhatsApp

Grupo de facebook

Lives no Instagram

Vídeos no Youtube

Vídeo aulas

Exercícios e testes

Fóruns de discussão em ambiente virtual (AVA)

Disponibilização de materiais escritos ou e-books

Podcast

Presencialmente

Não gostaria de responder
Outros

Se você selecionou a opção "Outros", especifique

37. Se há avaliação, como você está realizando a avaliação de seus alunos?

Google Forms
Provas on-line
Trabalhos teóricos
Trabalhos artísticos
Registros (fotos, vídeos, áudios)
Participação e presença nas aulas
Nenhuma avaliação
Não gostaria de responder

38. Como você avalia sua prática como professor em tempos de Pandemia?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

39. Refletindo sobre sua prática, descreva uma proposta (atividade/abordagem) detalhadamente que você considerou bem-sucedida entre você e os alunos:

40. Você desenvolve (ou desenvolveu) algum trabalho artístico? Tem site, blog, canal ou outro repositório online de seu trabalho! Coloque o link aqui.

41. Deixe seus comentários e sugestões sobre algum tema não contemplado no formulário.

Gratidão!

APÊNDICE B

INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS DE IDENTIFICAÇÃO

Compreendi o objetivo da pesquisa 'A Prática Educativa de Arte Educadores' em tempos de pandemia, de maneira clara e detalhada.

[Copiar](#)

12 respostas

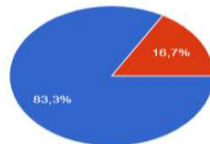


● Declaro que concordo em participar
● Não quero participar

Qual seu gênero?

[Copiar](#)

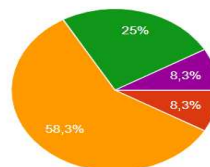
12 respostas



● Feminino
● Masculino
● Prefiro não dizer

Qual sua idade?

12 respostas

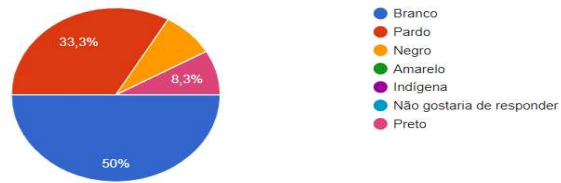


● 18 a 24
● 25 a 29
● 30 a 39
● 40 a 49
● 50 a 65
● 65 ou mais
● Não gostaria de responder

Qual seu grupo étnico-racial?

[Copiar](#)

12 respostas



Teve sintomas de COVID-19?

[Copiar](#)

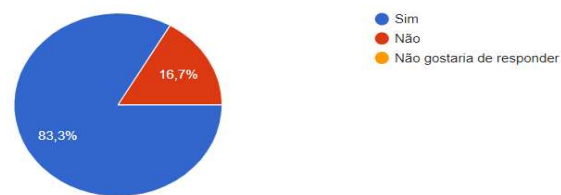
12 respostas



Conviveu com pessoas com sintomas?

[Copiar](#)

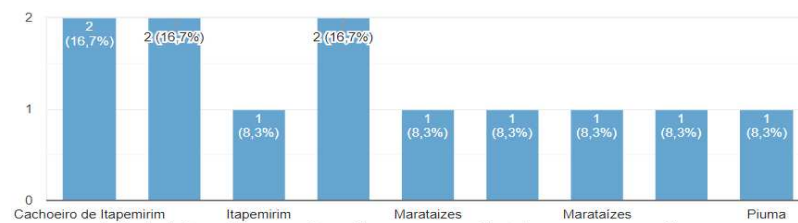
12 respostas



Escreva aqui o nome do município que reside:

[Copiar](#)

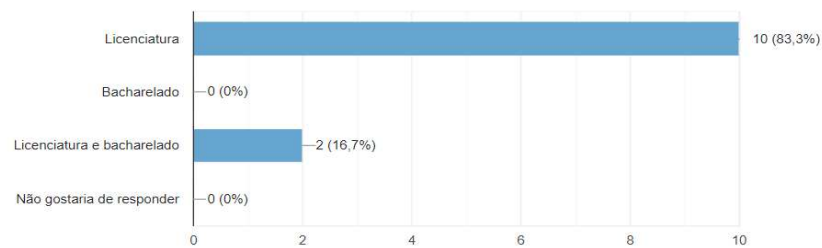
12 respostas



Fez bacharelado ou licenciatura em arte ou está fazendo?

[Copiar](#)

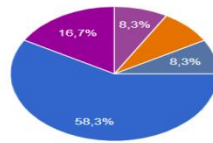
12 respostas



Qual sua formação inicial?

12 respostas

[Copiar](#)



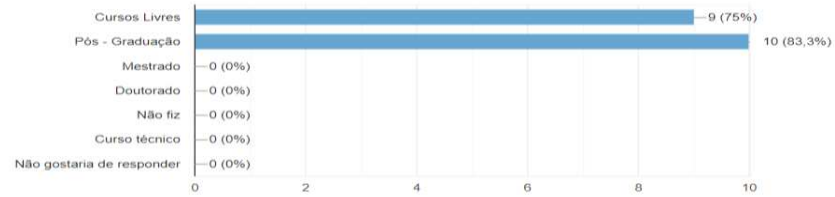
● Artes Visuais
 ● Música
 ● Teatro
 ● Dança
 ● Letras
 ● Cinema
 ● Comunicação Social
 ● Pedagogia

▲ 1/3 ▼

Fez algum curso de aperfeiçoamento? em Arte (bacharelado) e ou Arte Educação? (Pode marcar mais de uma opção)

12 respostas

[Copiar](#)



Você atua como professor(a) de Arte?

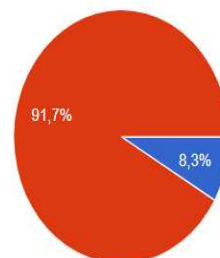
12 respostas



● Sim
 ● Não
 ● Não gostaria de responder

Você atua como orientador/coordenador(a) de Arte?

12 respostas

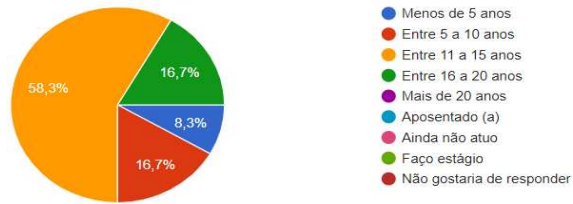


● Sim
 ● Não
 ● Não gostaria de responder

Há quanto tempo você atua como Arte Educador(a)?

[Copiar](#)

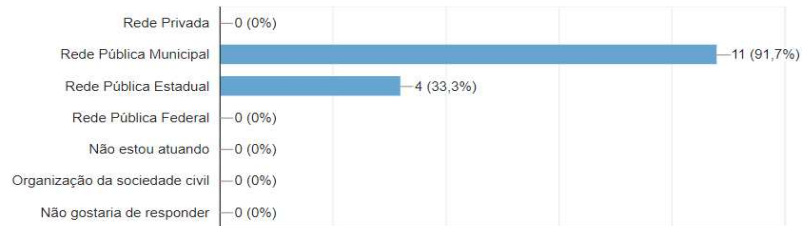
12 respostas



Em qual rede você esta atuando? (Pode assinalar mais de uma opção)

[Copiar](#)

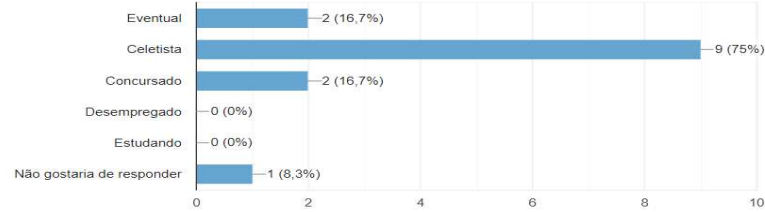
12 respostas



Qual sua situação funcional? (Pode assinalar mais de uma opção)

[Copiar](#)

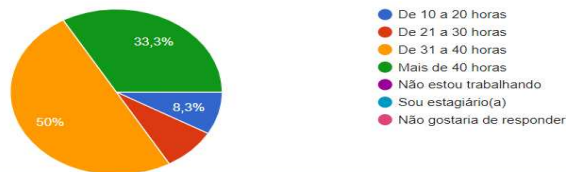
12 respostas



Qual sua jornada de trabalho semanal ?

[Copiar](#)

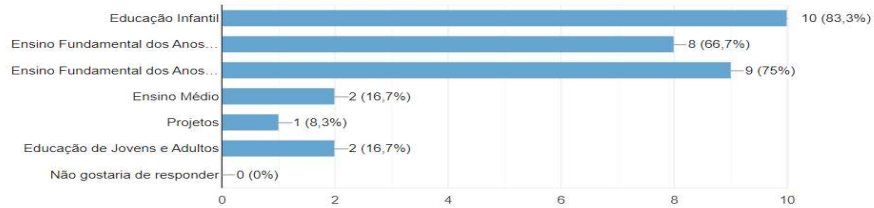
12 respostas



Em quais etapas de ensino você atua hoje? (Pode assinalar mais de uma opção)

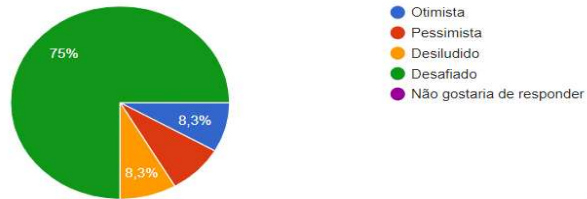
[Copiar](#)

12 respostas



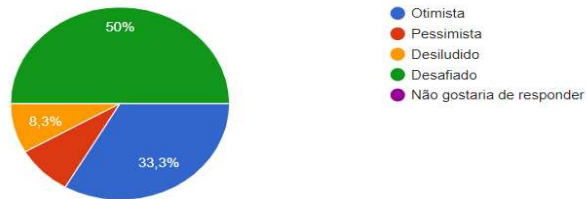
Como você se sentiu enquanto Educador, no período de início da Pandemia(2020)?

12 respostas



Como você se sente enquanto Educador, nesse período de Pandemia (2021)?

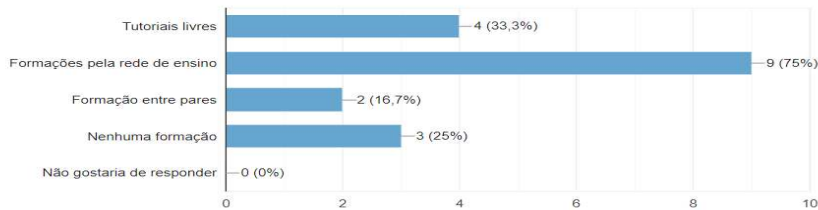
12 respostas



Você fez algum curso que o capacitou para a realização das atividades online?

[Copiar](#)

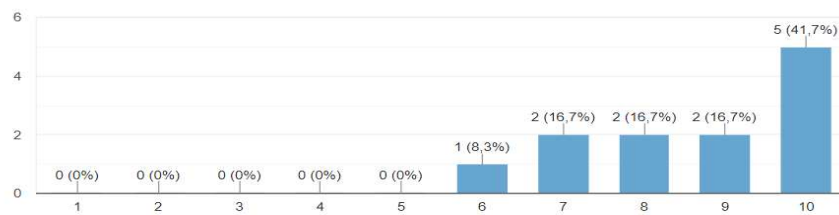
12 respostas



Como você se considera em relação ao uso do computador para as aulas online?

[Copiar](#)

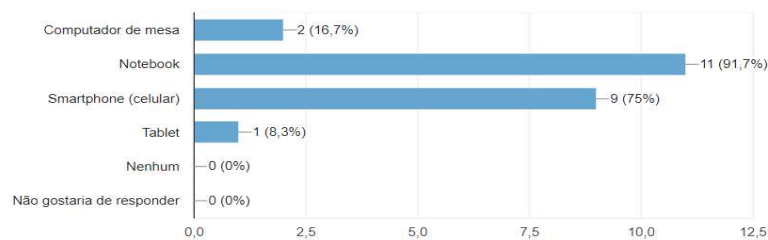
12 respostas



Quais equipamentos tem utilizado?

[Copiar](#)

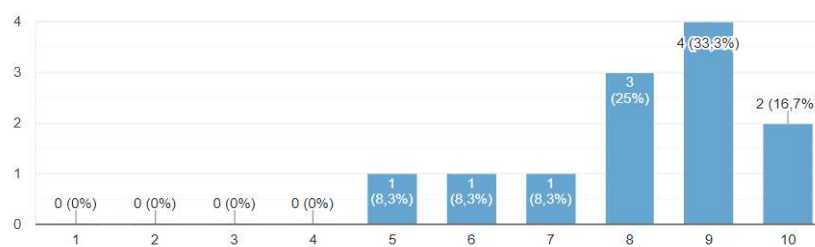
12 respostas



Como você se considera em relação ao uso das plataformas digitais para aula online?

 Copiar

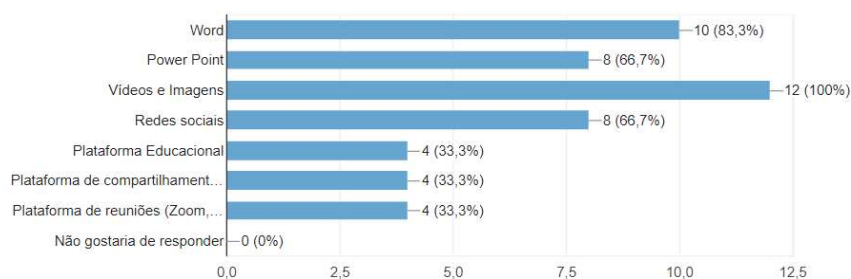
12 respostas



Com quais programas e plataformas VOCÊ TRABALHAVA para interação com os alunos ANTES da pandemia? (Pode assinalar mais de uma opção)

 Copiar

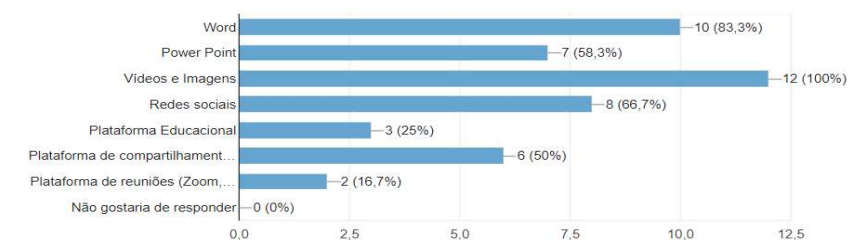
12 respostas



Com quais programas e plataformas VOCÊ TRABALHA para interação com os alunos AGORA NA pandemia? (Pode assinalar mais de uma opção)

 Copiar

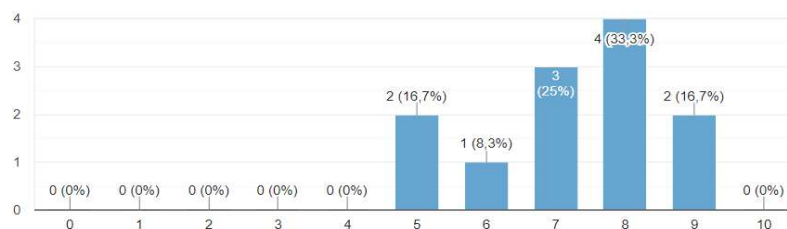
12 respostas



Numa escala de 0 a 10, o quanto a transposição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto (online) foi positiva para você?

 Copiar

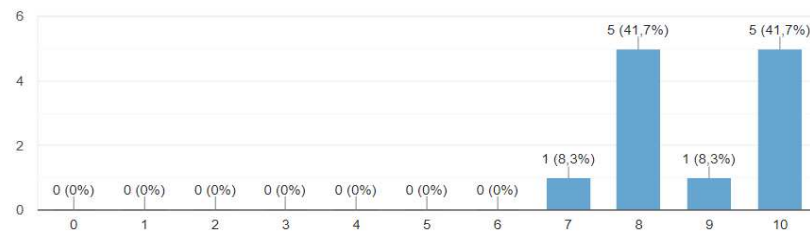
12 respostas



Numa escala de 0 a 10, o quanto você mudou sua rotina de trabalho durante a Pandemia?

[Copiar](#)

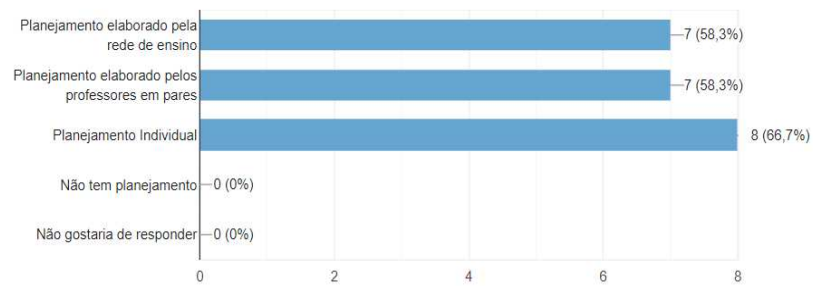
12 respostas



Como está sendo elaborado seu plano de ensino? (Planejamento)

[Copiar](#)

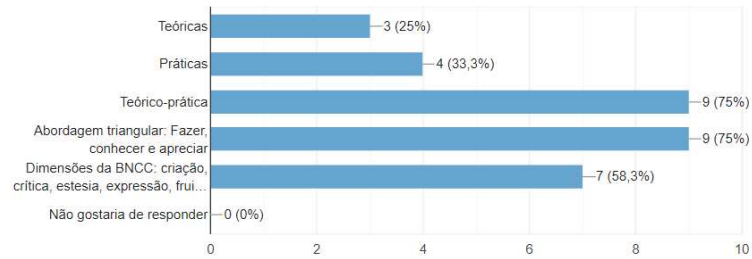
12 respostas



As atividades de Arte estão sendo:

[Copiar](#)

12 respostas



Você acredita que a forma escolhida para realizar as aulas de Arte estão sendo eficazes?

[Copiar](#)

12 respostas



APÊNDICE C

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS: ROTEIRO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE DISCUSSÃO

O grupo de discussão foi realizado em quatro encontros, de forma remota, por meio de plataformas digitais que melhor se adequassem à realidade dos participantes. Cada encontro abordou uma temática distinta, visando ao debate sobre quais percalços e conquistas foram observados no período de pandemia.

1º encontro: No primeiro momento, será proporcionado um acolhimento e pequenos diálogos para “quebrar o gelo” e criar um laço entre os participantes. Quando todos os convidados estiverem presentes, será feito o agradecimento, a apresentação do tema, do objetivo e do plano de trabalho a ser desenvolvido, na pesquisa, bem como um esclarecimento sobre o grupo de discussão como instrumento de pesquisa e sobre a elaboração coletiva do portfólio online. Por fim, será esclarecido aos participantes que os encontros serão gravados para fins de pesquisa, seu anonimato estará garantido e que sua participação, na pesquisa, é voluntária, podendo se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus pessoal, como detalhado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Em seguida, será solicitado que os participantes se apresentem, para criar mais afinidade e descontração no percorrer dos encontros.

2º encontro: Terá como temática “o currículo e as prática pedagógicas, no decorrer da pandemia”, cujo objetivo é entender como os docentes planejaram e desenvolveram suas aulas no período pandêmico.

Questões norteadoras:

1. Quais sensações os professores sentiram quando souberam que as aulas seriam realizadas remotamente?
2. Quais os maiores desafios encontrados no planejamento das aulas no período de pandemia?
3. De que forma os professores conseguiram adequar o currículo às práticas docentes neste período?
4. Quais as ações tomadas pela rede ensino quanto às práticas pedagógicas a serem abordadas?
5. Como aconteceram as interações com pares neste período? Houve alguma formação

específica para este momento?

6. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas pelos docentes quanto à realização e à execução dos planejamentos no período remoto e/ou híbrido?

3º encontro: Terá como temática: “relação professor – aluno, percalços e conquistas no processo de aprendizagem”. Dentro dessa temática, objetiva-se entender o tipo de relação existente entre o docente e o discente no decorrer do período remoto.

Questões norteadoras:

1. Como foi a receptividade da família quanto a essa nova modalidade de ensino?
2. Como aconteceu a interação professor/aluno no início do ensino remoto?
3. Quais estratégias foram abordadas pelos docentes para que as atividades tivessem melhores resultados?
4. Como vocês avaliam as devolutivas das atividades em tempos de pandemia?
5. Quais pontos negativos quanto ao processo de aprendizagem vocês apontam?
6. Quais pontos positivos quanto ao processo aprendizagem vocês apontam?
7. Como vocês avaliam a dinâmica das aulas no período remoto?
8. Quais as principais conquistas em relação às práticas pedagógicas vocês observaram?
9. Compartilhem algumas práticas pedagógicas que obtiveram sucesso.
10. Quais metodologias tornaram essas práticas possíveis?

4º encontro: Terá como temática: “coautores do portfólio online”. Dentro dessa temática, será proposta ao grupo a elaboração coletiva de um portfólio online com práticas pedagógicas que deram certo.

Questões norteadoras:

1. Quais as práticas pedagógicas que vocês consideram relevantes e que poderiam ser inseridas no portfólio online?
2. Quais atividades realizadas pelos discentes seriam interessantes expor no portfólio?
3. Qual nome vocês sugerem para o portfólio online?
4. Como administrar de maneira colaborativa tal portfólio?

APÊNDICE D

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
VIDA ACADÊMICA	Sou formado em música clássica pela Universidade de Vitória, me graduei também em Artes Visuais e Letras depois, e a atualmente trabalho com arte nas séries de sexto ao nono anos e também com ensino médio, né, e tive algumas experiências decorrente aos 12 anos de sala de aula com a educação infantil, tanto como professor de música, com o projeto de música do cartão musical, tanto como professor de arte.	A minha primeira formação é em Letras, por uma universidade da minha cidade, depois eu fiz Artes Visuais, e eu sou professora de Arte na Educação Infantil do município de Itapemirim, tanto de Arte, quanto de Língua Portuguesa há quase 20 anos.	Sou professor de arte no município de Itapemirim, trabalho como professor de arte desde a educação infantil até o 9º ano, isso já tem 10 anos que trabalho como arte educador no município. Sou formado em matemática também e atualmente aluno do curso do MPE, da UNITAU.	Esta é a minha primeira formação voltada para Arte, pois sou formada há bastante tempo em matemática, mas estou iniciando agora em arte, me formei também em Artes Visuais, e iniciei recentemente como arte educadora na educação infantil.	Minha primeira graduação é em Letras- português/inglês, atuo há muitos anos como professora de inglês, porém alguns anos atrás uma universidade federal abriu um polo EAD aqui na minha cidade com graduação em Artes Visuais, então me graduei também em Artes Visuais e hoje dou aula de inglês e arte, tanto para a educação infantil, quanto para o ensino fundamental I e II.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
<p>O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DECORRER DA PANDEMIA</p>	<p>Concordo com o professor, ainda mais que nós temos um grupo de arte educadores bem unidos no município, conseguíamos nos organizar e todos acabavam aplicando os mesmos conteúdos e cada um adaptava de acordo com sua realidade.</p>		<p>Foi difícil seguir o currículo, né. Pois tivemos que pegar o conteúdo mais fácil para o aluno conseguir fazer em casa e aplicar estes conteúdos primeiro. Porque no início nós professores, esperávamos o retorno presencial o mais breve possível, então a gente foi aplicando os conteúdos mais “fáceis” do currículo. Deixando os conteúdos mais complexos para quando as aulas retornassem o que aconteceu, né. O que a maioria de nós professores, fez foi selecionar os conteúdos mais simples, que a família daria conta de auxiliar e deixar os mais complexos para o fim. Então o currículo era, sim, trabalhado, porém não na ordem correta. Era uma ida e vinda constante dos conteúdos, ou seja, eram trabalhados, mas não na sequência que aparece na BNCC.</p>	<p>É isso mesmo que os colegas falaram, o fato de termos um grupo de WhatsApp com todos os arte educadores da rede facilitou bastante nosso planejamento. Pois estávamos caminhando de maneira unificada e buscando o melhor para nossos alunos.</p>	<p>Isso foi muito importante, porque mesmo o currículo sendo trabalhado fora da ordem, o município todo estava caminhando a par de igualdade por conta desses planejamentos realizados em pares. Cada professor adaptando à realidade de seus alunos.</p>

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
USO DE RECURSO TECNOLÓGICO ANTES DA PANDEMIA	Antes da pandemia eu utilizava poucos recursos tecnológicos, pois eu trabalho em escola do interior e lá a internet não é muito boa, e também não temos muitos recursos na escola, só temos uma TV e um DVD.	Minha escola possui muitos recursos, eu não posso reclamar, tem uma sala ampla exclusiva de recursos audiovisuais, com som, Power Point, computadores ligados à internet, TV.	Minha escola também não possui muitos recursos, somente alguns computadores para planejamento e quando queremos levar algum filme ou vídeo educativo levamos nosso notebook e nossa caixa de som.		Onde eu trabalho também possui alguns recursos, não tem uma sala específica, mas com antecedência a gente pode utilizar em sala de aula. Temos Power Point, TV, DVD e caixa som.
USO DE RECURSO TECNOLÓGICO NA PANDEMIA	Eu passei um perrengue bom, no início pedia aos colegas para editar um vídeo ou criar um link para mim, mas eu também tive que aprender, pois os colegas também não tinham tanto tempo disponível para fazer o meu trabalho, além do deles.	Eu já tinha experiência em plataformas digitais diversas, como ambientes virtuais de aprendizagem e algumas habilidades que fui aprendendo com o tempo, então pra mim esta nova fase não foi muito difícil.	Eu comecei a assistir vídeos explicativos no <i>YouTube</i> , pedir orientação aos colegas que tinham mais prática.	Antes da pandemia eu sabia usar somente o Word para planejar minhas aulas, e conectar o <i>Power Point</i> no <i>Notebook</i> . Com o ensino remoto precisei aprender a gravar e editar vídeos, criar links em plataformas digitais, me adaptar, né.	Eu leciono em uma escola particular também, então o uso de tecnologias digitais já eram constantes, como por exemplo softwares, mensagens ou tarefas via AVA, WhatsApp ou e-mail, e também o Google Classroom, o Teams, além do Google Meet e Zoom.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO, PERCALÇOS/DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM”	Estou aqui ouvindo as falas das colegas e pensando, a gente tem feito vários planejamentos juntos, com metodologias diferenciadas, buscando se adequar à realidade de cada aluno, mas no fim, nem todos saem ganhando. Isso é muito triste, esta desigualdade afasta cada vez mais a nossa busca por um ensino de qualidade, embora a gente tenha buscado por isso, né. Exemplo dessa busca é este grupo de estudo, né. Os professores têm buscado melhorar sempre, mas agora neste período pós pandemia parece que os professores pegaram o ritmo de estudo e querem sempre mais. Isso é o que tenho percebido, né.	Bom, como arte educador da educação infantil, eu percebi que seria difícil, comecei me questionar em como os alunos fariam estas atividades em casa, sem o auxílio direto do professor, muitas vezes contando com o apoio da família, outras vezes contando com a ajuda de outra criança pequena, né.	Então, eu fiquei muito preocupada de início, porque esta questão de internet é sempre muito complicada, mesmo dentro das nossas próprias casas a gente, às vezes, encontra alguns obstáculos quanto a própria internet e como o município que eu trabalhava é de comunidade rural, o acesso à internet é ainda mais limitado e esta era minha preocupação de início e foi o que realmente aconteceu.	Em sala de aula, com a minha presença direta, o planejamento acontecia de maneira natural, né. Eu já sabia o conteúdo, a metodologia já era clara na minha cabeça e quais objetivos eu buscava. Mas com as aulas sem a minha presença direta, ficou muito mais complexo o planejamento. Tudo tinha que ser muito mais detalhado, passo a passo, pensando em quem vai auxiliar aquela criança, né, pois na educação infantil a criança ainda não sabe ler, não sabe mexer no notebook ou no celular para ter acesso à atividade.	Gostaria de aproveitar a fala da colega para dizer que a realidade da minha escola já é um pouco diferente, a maioria reside próxima a escola e possuem acesso à internet, então, eu penso que as devolutivas da minha escola sejam maiores que as suas. Isso é uma pena, né. Ai a gente já percebe a desigualdade no processo ensino aprendizagem já nos primeiros momentos da pandemia.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO, CONQUISTAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	Na minha escola a interação professor e aluno no início do ensino remoto e durante todo o ensino remoto, na verdade, foi de forma online, os professores se conectavam com os alunos através do WhatsApp, onde grupos de turmas foram criados e de acordo com o horário do professor eles postavam, né, as atividades em determinados grupos e determinados dias da semana.	As interações eram feitas via WhatsApp com atividades é do dia de acordo com o de que o professor dava aula e essa interação foi um pouco difícil porque nem todas as crianças possuíam é telefone internet o que dificultou também essa interação com as famílias e as crianças.	Em relação às práticas pedagógicas eu observo que foi muito bom, principalmente por conta de compartilhamentos de ideias entre os arte educadores da rede, porque foi necessário ter muita ajuda um do outro, né, foi necessário você ligar, você pedir ajuda ao colega e ir trocando ideias, com isso as propostas pedagógicas sempre iam melhorando.	Outras conquistas em relação às práticas pedagógicas durante o período remoto é que os professores eles estavam mais conectados à internet e ao grupo de arte educadores, com isso o material disponibilizado durante as aulas, possuíam mais vídeos, jogos, coisas que faziam com que o aluno interagisse mais durante as aulas.	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE OBTIVERAM SUCESSO		Eu realizei na semana da educação infantil pintura em pecinhas de gesso. Confeccionei as pecinhas em casa, separei 5 para cada criança e deixei em pequenos pacotinhos na escola com cinco cores variadas de têmpera guache para que cada família pudesse buscar. A aula foi programada para um horário específico via WhatsApp, gravei um vídeo explicativo e motivacional. Esta aula foi bem bacana também pois trabalhou o sensorial e o lúdico. As crianças amaram.	Eu realizei uma releitura fotográfica de obras de arte de artistas brasileiros que deram super certo também. As famílias e as crianças fizeram as adaptações necessárias, as fotos ficaram lindas, percebi também que houve bastante devolutiva, pois conforme uma foto fosse chegando nos grupos de WhatsApp, ia estimulando outras crianças a executarem a tarefa também.	Outras conquistas em relação às práticas pedagógicas durante o período remoto é que os professores eles estavam mais conectados à internet e ao grupo de arte educadores, com isso o material disponibilizado durante as aulas, possuíam mais vídeos, jogos, coisas que faziam com que o aluno interagisse mais durante as aulas.	Eu também realizei esta atividade com minhas turminhas de grupo V e VI e deu muito certo, foi uma aula em que em nós utilizamos materiais reciclados e os alunos deveriam fabricar os brinquedos com estes materiais reciclados, esta aula foi um sucesso e a devolutiva dos alunos foi bem grande.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
INTERAÇÕES COM PARES	A gente só consegui fazer as adaptações do currículo e só deu certo porque o grupo todo interagiu e compartilhou ideias de como poderia ser feito para que ninguém saísse prejudicado, né, nem alunos, nem professor.			Verdade, como o grupo de WhatsApp com arte educadores da rede já existe há bastante tempo e todos se conhecem foi mais fácil a interação e a troca de experiências.	
RECEPTIVIDADE DA FAMÍLIA QUANTO À ESTA NOVA MODALIDADE DE ENSINO	No início os pais acharam bastante dificuldade em realizar as tarefas é alguns pais inclusive né acabaram não realizando as tarefas então isso gerou um certo desconforto especialmente nossos professores de área.	Nem todas as famílias receberam bem na verdade nem todos nem todas as pessoas né nem os professores foi tudo novo para todo mundo em algumas famílias tiveram muita dificuldade né é até pelo corre-corre de mães e pais tem que parar ali ter que ler entender e colocar o aluno para fazer não foi tão fácil e nem todo mundo também tinha acesso né ao meio digital dependendo né do local que morava da internet pra conseguir realmente é realizar as atividades com os alunos, né.	Eu acredito que foi bem difícil, né, nós observamos isso na prática não é nós começamos com essa modalidade e muitos pais tiveram muitas dificuldades muita mesmo, muitas pessoas não conheciam é não sabiam mexer em computador não sabiam é muita coisa sobre a internet outros não tinham internet então foi bem difícil essa primeira interação aí.		A princípio eu penso que a família ela se sentiu assustada porque não conhecia na verdade com iria a proceder o ensino remoto mas com o passar do tempo e as aulas explicações dos professores eles foram entendendo e aceitando e participando das atividades junto com os pontos na minha escola a interação professor e aluno no início do ensino remoto durante todo o ensino remoto na verdade aconteceu de forma é online é os professores eles se conectavam com os alunos através do WhatsApp né grupos de turmas foram criados e de acordo com o horário do professor é apostar postavam né as atividades em determinados grupos e determinados dias da semana.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
ESTRATÉGIAS FORAM ABORDADAS PELOS DOCENTES PARA QUE AS ATIVIDADES TIVESSEM MELHORES RESULTADOS	Desde o início, né, nós tivemos que gravar muitos vídeos, né, para que os alunos compreendessem o conteúdo, nós tínhamos que aparecer sempre nestes vídeos, para que os alunos pudessem ter uma referência do professor, né, ainda mais na educação infantil, onde as crianças são mais visuais. Tivemos que criar muita coisa nova, sempre procurando atender as nossas crianças da melhor forma possível, né.	Quanto às estratégias, né, que foram abordadas por nós docentes para que as atividades tivessem melhores resultados, foi pedindo ajuda, né, entrando em contato com a família, né, fizesse realmente as atividades com os alunos. Foi pedindo ajuda a outros colegas também, né, na verdade ninguém tinha experiência, mas o que funcionava para um passava pro outro, né, então era um professor pedindo ajuda para o outro, né, tentando fazer vídeos menores, tentando fazer comandos mais fáceis, né, simplificando mesmo		Inclusive algumas atividades eram respondidas fora do horário de aula, porque às vezes o responsável ia trabalhar e levava o celular e a criança só conseguia responder as atarefas quando este responsável chegava do serviço, totalmente fora do horário. Por isso, muitas atividades foram pensadas para que a família conseguisse ajudar o aluno no desenvolvimento das atividades, por isso a maioria ia com um vídeo explicativo e com o auxílio dos pais as crianças iam respondendo.	As estratégias da minha escola foram atividades online para os alunos que possui a internet em suas residências, né, ou nos seus celulares e para alunos que não possuíam internet em casa foi ofertado material impresso e as atividades dos professores elas eram realizadas conforme a realidade dos alunos não é foi pensado uma maneira que os alunos pudessem realizar suas atividades conforme o material que ele tinha disponível dentro de sua residência.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
DEVOLUTIVAS DAS ATIVIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA	E a gente sabe por que, né, o retorno das devolutivas foi tão baixo. A falta de comprometimento de algumas famílias, mas a maioria foi por conta de acessibilidade mesmo, falta de internet ou falta de tempo mesmo, pois muitos responsáveis estavam trabalhando no horário que as crianças estavam em casa, muitas vezes com os avós que são analfabetos e sem acesso a celulares. Muito difícil este período.	Foi bem precário no início. Diariamente, de acordo com os horários eram passadas atividades dentro de grupos de WhatsApp ou dentro de plataformas ou material impresso. O aluno de educação infantil especificamente era o pai que tinha que entrar e fazer com a criança e o celular era do pai, então na verdade se passava um comando para que o pai entendesse e colocasse o aluno para fazer e na maioria das vezes o pai estava trabalhando, às vezes o aluno ficava com alguém em casa, então o pai devolvia no momento que achava que tinha devolver e devolvia aquilo que ele entendia ou aquilo que ele achava necessário, então é essa questão da devolutiva dos alunos, não foi da melhor forma possível, não foi na quantidade que nós gostaríamos que tivesse acontecido, infelizmente.	As devolutivas na minha escola funcionaram como presença a cada atividade com aluno responde enviava a evidência através de foto ou vídeo era contabilizada a presença dele naquela aula.		Concordo com os colegas, as devolutivas não foram boas, né, vamos dizer que 40% de devolutivas, foi bem complicado, muito complicado mesmo.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
PONTOS NEGATIVOS QUANTO AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	Eu acrescento ainda como ponto negativo no processo de aprendizagem é que muitos alunos eles, por ser online, eles deixaram de participar das aulas, eles não tinham tanto interesse, já que eles estavam em casa eles pensavam que eles estavam de férias, esse foi o ponto mais negativo assim que eu considero o aluno deixou de participar das aulas do período remoto.	Quanto aos pontos negativos, né, durante esse processo de aprendizado a gente sabe que, infelizmente, a gente não conseguiu passar os conteúdos da forma com que nós gostaríamos de ter passado, então ficou um momento negativo, acho que esse momento de pandemia não acabou, mas o fato de hoje estarmos dentro da sala de aula já ajuda muito, mas não foi fácil quanto ao processo de aprendizado, a gente sabe que o aluno, infelizmente, não conseguiu filtrar o que era necessário, então isso foi muito negativo, muito do que nós gostaríamos de ter passado não foi passado e o que foi passado a gente sabe que não foi absorvido da melhor forma.		Outro motivo que acrescento foi a falta de apoio familiar, como a colega disse, porque os pais trabalhavam o dia todo e às vezes só chegavam em casa à noite ou porque os pais não tinham ensino e não conseguiam ajudar nas tarefas, né, esses foram os pontos negativos, além claro da internet que nem todas as famílias tinham acesso.	Exatamente isso que as colegas falaram, na maioria das vezes, os pais não tinham como ajudar, né, seus filhos na internet ou porque estavam trabalhando, ou porque também não sabiam lidar com as redes sociais e as crianças da educação infantil eram totalmente dependentes dos responsáveis.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
PONTOS POSITIVOS QUANTO AO PROCESSO APRENDIZAGEM	Verdade colega, outros pontos positivos que acrescento é participação da família, embora tenha sido filtrado muitos conteúdos que deveriam ser passados, mas de certa forma houve uma necessidade de a família adquirir uma certa autonomia, e dessa forma a família passou a reconhecer a importância do professor, a valorização do professor aconteceu de alguma forma, né, porque esta questão de repassar o conhecimento não é uma questão tão fácil quanto alguns pensam, né.		O ponto positivo que eu penso a respeito desse do ensino remoto é que mesmo com a pandemia a educação não parou, né, os alunos e os professores eles estavam conectados através da internet, através de um celular, né, e a interação não foi interrompida apesar do ensino remoto não ter a mesma eficácia do ensino dentro de sala de aula.	Vamos dizer que os alunos que participaram das aulas online certinho, eles realmente aprenderam, porque eles realmente queriam aprender, então eles participavam, eles mandavam as devolutivas, perguntavam online, sempre perguntavam, mandavam mensagem no privado pra gente e a gente respondia, então os alunos que participavam eu vi que que teve bom resultado. A gente sabe que nem todos tiveram acesso, mas quem teve e quis aprender conseguiu bons resultados.	– Eu não considero muitos pontos positivos de aprendizagem, eu acredito que a pandemia deixou muitas marcas, então quando você não tem uma devolutiva de 100% da turma, não tem que se considerar o ensino como positivo. É claro que diante da pandemia, foi o recurso que a gente teve pra trabalhar, mas penso que não tenha sido alcançado o objetivo de 100% dessas crianças, mas a educação não parou, mesmo que as devolutivas não tenham sido atingidas, a escola continuou trabalhando, dando o melhor suporte que podia naquela situação.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE: QUADRO COM A CATEGORIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE GRUPO DE DISCUSSÃO

CATEGORIAS	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4	PROF 5
DINÂMICA DAS AULAS NO PERÍODO REMOTO	<p>Eu imagino que a maioria dos professores de arte da educação infantil tenha trabalhado da mesma forma, as crianças já estão longe fisicamente do professor, então para que as aulas tivessem valor para estas crianças o professor utilizava de diversos recursos para se aproximar desta criança, muitos professores montaram uma sala de aula em casa, gravavam vídeos explicativos e interagem desta forma com os alunos. Assim os resultados foram melhores.</p>			<p>As minhas aulas no período remoto elas aconteceram através do WhatsApp nelas eu enviava um arquivo de Word e um arquivo de PDF com a minha atividade do dia sempre acompanhada de vídeos explicativos e sempre de uma musiquinha que tinha a ver com o conteúdo trabalhado do dia, essas músicas eu retirava do YouTube.</p>	<p>Eu percebi que os planejamentos das aulas online eram muito mais dinâmicos e interativos que as aulas presenciais por conta dos inúmeros recursos tecnológicos que o professor poderia utilizar, mas infelizmente nem todas as crianças tinham acesso à estas aulas, ou porque não tinham acesso nenhum à rede de internet ou a velocidade era ruim e acabava não baixando todo material ofertado.</p>

APÊNDICE E

PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO

PORTFÓLIO ONLINE PARA EXPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ARTE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERÍODO ANTES, DURANTE E PÓS PANDEMIA

Este material foi produzido no intuito de compartilhar o produto educacional que foi desenvolvido por meio do grupo de discussão desta pesquisa. Vale ressaltar que todos os arte educadores do município de Itapemirim receberam o link desse portfólio online e foram convidados a interagirem e a participarem de forma colaborativa da manutenção e da permanência desse material.

Segue o link de acesso a esse exemplar, que está disponível como produto educacional deste trabalho:

Acesso: https://instagram.com/partilharte_educacaoinfantil?igshid=ZDdkNTZiNTM=

