



## ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPECTATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO EM ESTÉTICA E EM PATRIMÔNIO CULTURAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA

Rosane Mari dos Reis<sup>1</sup>  
Nadja de Carvalho Lamas<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo é parte da dissertação desenvolvida junto ao mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, da Univille, cuja investigação se embrenhará no âmbito da formação inicial dos professores de Educação Infantil no Ensino da Arte. A pesquisa busca compreender se a formação em estética e em patrimônio cultural brasileiro fazem parte da formação cultural dos professores da primeira infância. A problemática norteadora do projeto decorre da percepção de que há um certo esvaziamento no currículo da Educação Infantil de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade sociocultural das crianças, e articuladas aos conhecimentos do patrimônio cultural brasileiro, como preconiza a BNCCEI/2017. Parte-se, então, do pressuposto de que há uma possível falha na formação inicial docente por não constar estes conteúdos nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de Santa Catarina. A Educação Infantil contemporânea prevê que, as aprendizagens na pequena infância se dão a partir da experiência estética vivida e mediada pela cultura, de modo que, se o/a docente não possui esta experiência, ela fica ausente do projeto educativo junto às crianças. Com o intuito de tentar responder aos questionamentos levantados, a investigação é interdisciplinar e bibliográfica com abordagem quantitativa e qualitativa. Para isso, serão requeridos autores como Barbosa (2010) e Barbosa & Bogatto (2019); Dahlberg, Moss e Pence (2019); Ostetto (2011, 2018); além de Friedrich Schiller (2002), entre outros relacionados à educação patrimonial. Na etapa preliminar constatou-se escassez de estudos acadêmicos relacionados a temática que articula conhecimentos advindos da Arte, do Patrimônio e da Educação Infantil.

**Palavras chave:** educação Infantil; arte; experiência estética, patrimônio cultural; pedagogia da infância.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é componente da dissertação desenvolvida no mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), cuja investigação emerge de uma problemática relacionada ao modo como parte dos professores da Educação Infantil, se apropria de conhecimentos, nas mídias sociais, relacionados à prática pedagógica com crianças, de maneira acrítica e descompromissada com seu papel social de contextualizar

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) – Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Coordenação Pedagógica. e-mail: [rosanee\\_mari@hotmail.com](mailto:rosanee_mari@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Artes Visuais, professora orientadora - e-mail: [nadja.carvalho@univille.br](mailto:nadja.carvalho@univille.br)



o processo educativo ao contexto sociocultural das crianças, de forma estabelecer relações com os conhecimentos do patrimônio cultural da sociedade.

Nesse contexto, as análises e reflexões sobre as boas literaturas que também se encontram acessíveis nestas plataformas digitais, estão sendo substituídas pela simples aplicação técnica de modelos que se colocam e se replicam no mercado online, com uma “roupagem” de práticas que supostamente se referendam no que há de melhor em pedagogia da infância no mundo. Nesta perspectiva, não existe um aprofundamento analítico que questione como este material pode se relacionar com a realidade da escola e da comunidade, e contribuir para o protagonismo das crianças, a participação das famílias, e com uma práxis docente auto formativa, que são fatores indispensáveis à constituição de uma pedagogia participativa<sup>3</sup>.

E como resultado dessas escolhas simplistas há um esvaziamento do currículo da Educação Infantil de experiências pedagógicas intencionais, originais, participativas, que deveriam se comprometer com as crianças em seu encontro com os conhecimentos do mundo, com sua própria história, e com a diversidade cultural da mais próxima à mais ampla, pois como bem lembra Silva (2010, p. 15) “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. O que nos leva a refletir de que o “direito das crianças à aprendizagem, visto como uma experiência vivida, cultural e democrática, desafia os educadores a serem pensadores profundos a respeito das identidades das crianças, bem como a respeito de suas próprias identidades e papéis”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO & PASCAL, 2019, p. 114).

Muitas hipóteses podem justificar esse problema, tendo em vista o longo caminho de experimentações pedagógicas pelo qual a Educação Infantil tem passado na busca de uma identidade própria, e que continua a reverberar incertezas e desalento em muitos profissionais, tanto em professores mais antigos quanto nos recém-chegados, que acabam por encontrar nestas propostas de fácil assimilação, um alívio para suas angústias e tensões.

Sobre a formação inicial desses professores, Barbosa & Gobatto (2019) levantam uma série de questões acerca dos cursos de pedagogia no país, e os apontam pelos muitos problemas que se refletem na atuação profissional docente, e que se referem principalmente a falta de

---

<sup>3</sup> As pedagogias participativas partem do pressuposto de que o conhecimento é uma construção conjunta na ação contextualizada e que a práxis pedagógica é a construção conjunta de processos educativos e realizações por meio de métodos participativos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO & PASCAL, 2019, p. 113).



capacidade instrumental e didática do professor em organizar suas práticas. Dentre essas questões, ainda é possível levantar outro entrave: a falta de visibilidade destes profissionais sobre a cultura e a diversidade cultural que permeiam a comunidade escolar, e o desconhecimento sobre o patrimônio cultural do nosso país. Mas como estas informações estão sendo conduzidas nos currículos dos cursos de pedagogia? Lembrando que as Diretrizes (Resolução CNE/CP nº 2, 2015) que se referem a formação profissional docente para a Educação Básica, reiteram como princípio “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2015, p.05).

Neste sentido, também é preciso destacar que a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (BNCC-EI, 2017), pressupõe tais competências dos professores, ao orientar que as propostas educativas da Educação Infantil se desenvolvam de forma a articular os campos de experiências<sup>4</sup>, organizando “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”. (BRASIL, 2017, s.p.). Mas os professores sabem o que é patrimônio cultural?

E assim, com base nestas reflexões, levantamos como hipótese para investigação, na escolha de uma das disciplinas do curso de pedagogia, observando que a formação de professores para atuar com a pequena infância requer conhecimentos alinhados aos modos como as crianças pequenas aprendem, que é por meio de suas múltiplas linguagens. Neste sentido, optamos pelo Ensino da Arte e investigar quais as suas contribuições com a formação cultural dos professores de Educação infantil, haja vista o seu caráter crítico, provocativo e interdisciplinar, uma vez que a Educação Infantil em seu currículo peculiar, não admite uma educação previsível e disciplinar. Para Ostetto (2018a, p. 267), o diálogo com a arte é um caminho capaz de mobilizar diversos saberes e fazeres, e de promover encontros e oportunidades que desafiam o professor a libertar-se dos “hábitos e automatismos pedagógicos”, conquistando coragem para trilhar outros caminhos que o levem à “diversidade e a beleza do mundo, ensaiando autoria”.

---

<sup>4</sup> Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências - 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** - no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, s.p.).



Com base nestes pressupostos, a investigação se dará por meio de pesquisa bibliográfica, com ênfase em análises qualitativas e quantitativas, em caráter interdisciplinar, haja vista que tratará de discussões a respeito da expectativa de um atravessamento pelo Ensino da Arte, de conhecimentos sobre patrimônio cultural na formação inicial de professores da Educação Infantil, e que envolverá pressupostos da pedagogia da infância, da educação patrimonial, da sociologia e da antropologia da infância, entre outros campos relacionados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista a dificuldade de parte dos professores da Educação Infantil em considerar em suas práticas a diversidade cultural do contexto social das crianças, e de relacioná-la aos saberes do patrimônio cultural brasileiro, se buscará saber se esses conhecimentos são componentes curriculares da formação profissional inicial do professor de Educação Infantil, na disciplina do Ensino da Arte.

Muito embora a BNCC-EI proponha um norteamento sobre as práticas dos professores na construção do currículo da infância, e a exigência de sua competência na articulação dos saberes das crianças ao conhecimento do patrimônio cultural (BRASIL, 2017), este documento generaliza e não sinaliza caminhos e possibilidades de como fazê-lo, haja vista conforme Silva (2007), que parte dos professores que atuam com a educação de crianças, sequer consegue fazer uma significativa relação entre educação e cultura em suas práticas cotidianas. “Ninguém pode dar o que não tem. [...] Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura sequer nos níveis mais elementares”. (SACRISTÁN, 2002, p. 25).

Nesse viés, Barbosa & Bogatto (2019, p.1) questionam alguns pontos da formação inicial dos professores da infância, problematizando entre outras demandas “a carência de ênfase em disciplinas que provoquem a capacidade organizativa das (dos) professoras(es) para a construção de uma docência com base relacional, ética, política e estética”, voltada à práticas pedagógicas, “onde as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia”. (BARBOSA, 2010, p. 1). Nesta perspectiva de competência, espera-se, um professor culturalmente sensível e engajado com projetos de valorização da diversidade cultural, comprometido com seu real papel na busca de uma educação que supere qualquer tipo de desigualdade, dominação e discriminação social. (CANEN, 1997). “Sendo que para isso, contudo, precisa ter consciência



dessa diversidade e que usualmente não está presente nos cursos de formação docente, impedindo o discernimento da diversidade cultural”. (SILVA, 2007, P.17).

Para Silva (2007, p.12), “a educação patrimonial é um meio privilegiado para a construção simbólica de identidades, na formação dos professores” uma vez que estes são responsáveis pela formação de outros sujeitos, cujas construções históricas perpassam o âmbito escolar. Significa dizer que “necessitamos de uma educação para a diversidade, de uma ética da diversidade e de uma cultura para a diversidade” (GADOTTI, 1998, p.79 *apud* SILVA 2007, p.105). Segundo Silva (2007), há uma emergência em educar sujeitos para ouvir, prestar atenção e respeitar as diferenças e, “reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar, é aceitar a diversidade cultural”. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999. p. 5).

Rossi (2017) aponta uma lacuna na formação inicial dos professores, que os priva de perceber que no “passado-presente” há uma inesgotável fonte de reflexão para se pensar o futuro. Walter Benjamin entre suas teses *Sobre o Conceito da História* (1985, p. 229) ilustra bem essa questão, ao afirmar que “[...] a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras” [...] e um passado carregado de “agoras”, faz explodir do *continuum* da história”. A autora defende que, ao “favorecer uma determinada leitura do passado, uma releitura do presente e um redirecionamento do futuro; criando representações sobre fatos, saberes, culturas, lugares e obras que influenciam o desenrolar da própria história”, a educação patrimonial, na formação dos professores, os desafia a olharem para a sociedade de maneira mais crítica, autêntica e consciente, se distanciando das ideias que vem do senso comum. (ROSSI, 2017, p. 116).

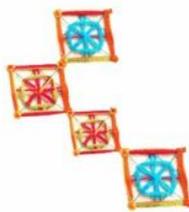
Sobre essa questão, Silveira & Bezerra (2007, p.82) fazem uma ressalva, “não há como dissociar a prática educativa da ideia de cultura e de patrimônio”, exprimindo preocupação sobre o aparente caráter dissociativo entre educação e cultura, quando se cria uma educação específica para o patrimônio. Para os autores, a educação patrimonial é um estatuto que permeia o processo ensino-aprendizagem, situando-se nos entremeios dos campos disciplinares, o que significa dizer no entendimento dos autores, que não há como conceber a educação patrimonial como um campo à parte, uma vez que é intrínseco à educação. “O que queremos dizer é que os germes da chamada Educação Patrimonial já se encontravam presentes em ações educativas no Brasil, mas a sua “introdução” oficial costuma ser datada dos anos 1980 e associada a um evento organizado pelo Estado”. (SILVEIRA & BEZERRA, 2007, p. 83).



No mesmo âmbito da educação formal, Reis; Cardoso e Princival (2019, p. 216) também levantam uma questão, que diz respeito às concepções as quais os professores se pautam para abordar com os alunos, assuntos referentes à educação patrimonial. Neste sentido, segundo os autores, suas interpretações podem se basear em dois conceitos distintos: “um mantenedor e impositor das acepções das classes dominantes ou do Estado, e outro crítico e histórico valorativo”. Sobre essa questão é possível citar Benjamin (1985, p. 225) em uma de suas teses, onde mencionou que: é preciso “escovar a história à contrapelo”, pois a nossa empatia com os vencedores sempre favorecerá os dominadores. “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura”.

A educação patrimonial libertadora não se finda na preservação de bens, mas na apropriação e na interpretação crítica da memória que eles venham a representar, como afirmam Magalhães; Zanon e Branco (2009, p. 52), uma “educação patrimonial transformadora possui caráter político, visando a formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultura, [...] valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões”. Isto requer do professor uma consciência crítica, reflexiva e aprofundada sobre o assunto.

Portanto, são imperativas novas pesquisas que busquem conhecimentos que atualizem a educação patrimonial às ideias progressistas de educação, enfatizando que são urgentes novas reflexões para a superação de velhos conceitos, devendo-se considerar que, “[...] tanto a noção de patrimônio cultural quanto a de educação patrimonial são dinâmicas e mudam ao longo do tempo”. (DEMARCHI, 2016, p. 272). E se a memória não é estática, tampouco o patrimônio deva ser. “Ao longo do tempo, a ciência da história gera um espaço de experiência de conhecimento comum, que precisa sempre ser questionado e repensado”. (KOSELLECK, 2014, p. 209). Isso implica em dizer, que os conceitos de metodologia, e de instrumento de “alfabetização cultural” difundidos por (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999) precisam ser revistos, uma vez que remetem a uma visão “que, se apresenta pouco afeita ao olhar antropológico que toma o Outro como um sujeito capaz de realizar a sua própria hermenêutica do mundo no qual está inserido”. (SILVEIRA & BEZERRA, 2007, p.87). Neste formato, a educação patrimonial incorre ao erro de perpetuar “a estrutura político-social paternalista e clientelista” explicada por Paulo Freire, na sua metáfora da “Pedagogia Bancária”, uma vez que não compreende o patrimônio cultural, como um instrumento de promoção da cidadania. (SIVIERO, 2014, p. 34).



A despeito destas questões, Florêncio (2019, p. 62) traz evidências que as atualizam, ao revelar um novo panorama sobre as políticas públicas da Educação Patrimonial, em que se alinha com a educação progressista, e a um entendimento sobre a educação patrimonial como não mais uma metodologia, mas como recurso “para mobilização social em torno do patrimônio cultural, para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento da identidade local e para a afirmação dos sujeitos em seus diferentes modos de ser e estar no mundo”.

Ainda assim, continuam legítimas as preocupações levantadas por Reis; Cardoso e Princival (2019), uma vez que, é preciso manter vigilância no que se refere as práticas educativas e a apropriação crítica destes conceitos entre alunos e professores, pois conforme Walter Benjamin (1985, p. 225) “o perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes como seus instrumentos”.

## **A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO CULTURAL**

Voltando a nossa investigação sobre os conhecimentos do patrimônio cultural estarem inseridos na formação inicial dos professores da Educação Infantil, o que se discute até aqui, é que não basta, instrumentalizar o professor para um didática tematizada junto às crianças. Mas fundamentalmente que ele consiga desenvolver uma docência reflexiva, por meio de uma prática crítica e sensível ao interpretar o patrimônio em suas múltiplas representações.

Isso implica em reconhecer que a criança não é um “vaso vazio”, pois ela está sempre “conectada a muitos grupos diferentes de caráter étnico, religioso, cultural e social mutável” (DAHLBERG; MOSS & PENCE, 2019, p.82), numa dialética de constituição da própria identidade e de participação da identidade dos outros. Neste contexto de convivência com os adultos, participando das mesmas experiências - ainda que de um jeito peculiar – ela tem os mesmos direitos de acesso aos bens culturais, que não apenas àqueles adaptados para a infância, pois conforme Leite (2020, p.195), toda criança “é capaz de apreender, compreender e (re) significar tudo aquilo que vale a pena ser compreendido”. “A criança pequena deve ser levada a sério. Ativa e competente, ela tem ideias e teorias que não apenas valem a pena serem ouvidas, mas também merecem escrutínio, e quando for o caso, questionamento e desafio”. (DAHLBERG; MOSS & PENCE, 2019, P. 72).

Pelo caminho da arte, a criança consegue narrar seus pensamentos, ainda que não possua as estruturas maduras para a linguagem verbal, ela é capaz de se expressar por outras



linguagens, como as simbólicas, as pictóricas, as poéticas, as corporais, e materializar os conhecimentos que vão sendo construídos na sua trajetória de leitura de mundo. Na Educação Infantil, essa capacidade de expressão e de deslumbramento é o que se almeja das crianças, o que significa compreender a experiência estética como o próprio aprendizado, e não como um modo de ensinar. Friedrich Schiller (2002), explica a experiência estética como um jogo de equilíbrio entre a razão e a sensibilidade, haja vista que “a experiência estética faz confluir emoção e razão, reações culturalmente ricas, que agrupam os instrumentos dos quais nos servimos para aprender o mundo que nos rodeia”. (VERÁSTEGUI, 2012, p. 46). “Nesse quadro compreensivo, educar-se esteticamente é, também, ampliar a formação cultural e ampliar repertórios, não só, mas também no encontro com a arte”. (OSTETTO & SILVA, 2018b, p. 193).

Nesta perspectiva, o Ensino da Arte nos cursos de licenciatura em pedagogia, ao articular os conhecimentos do campo das artes ao patrimônio cultural, através de experiências estéticas que relacionem diversos objetos e fazeres de diferentes tempos e lugares, pode contribuir com a contextualização das práticas dos professores, considerando o protagonismo das crianças e o seu território como o ponto de partida e de chegada para suas intenções. “Prestar atenção, reparar – o mundo, seus cantos, recantos e encantos; a cultura, a diversidade cultural, a arte que nos rodeia e nos olha; as relações e paisagens internas que nos habitam –, limpar os olhos, aguçar todos os sentidos, são caminhos de experiência estética”. (OSTETTO & SILVA, 2018b, p. 193). Essas são provocações que pretendemos instaurar ao vasculhar e analisar as ementas do Ensino da Arte nos cursos de Pedagogia de Santa Catarina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quais relações podem ser estabelecidas quando as crianças pequenas participam de experiências com objetos, imagens lugares e práticas culturais do meio no qual estão inseridas? Buscando refletir sobre questões que relacionam a formação inicial dos professores com a cultura, e suas implicações nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, o artigo expõe a problemática e a ideia de investigar se o Ensino da Arte nos cursos de pedagogia tem se preocupado em formar professores da pequena infância para o desenvolvimento de experiências originais, criativas e contextualizadas que articulem os saberes e a cultura das crianças, aos conhecimentos do patrimônio cultural, de modo a ampliar o repertório dos pequenos em suas aventuras em busca de conhecer o mundo.



Para Tristão (2004, p. 11) “A educação infantil não tem a função formal de ensinar alguma coisa, mas é seu papel incrementar o repertório cultural das crianças, favorecendo a aprendizagem”. Significa a necessidade de o professor ser criativo e totalmente engajado em perceber as crianças, em seus modos peculiares de aprender por suas múltiplas linguagens, e oferecer experiências a partir de elementos captados no patrimônio cultural coletivo local, de modo que as crianças possam conhecer e reconhecer o capital cultural da própria comunidade. “É com eles (repertórios) que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo, com o mistério da vida”. (OSTETTO, 2011, p.4-5)

Esse é um trabalho muito sutil, pois demanda um profissional sempre atento e disponível para escolher e compartilhar com as crianças, os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, oportunizando diversificadas “possibilidades de aprendizagens, quais sejam, relacionais, afetivas, cognitivas, expressivas, artísticas... o que caracteriza o papel docente na prática com crianças pequenas é a intencionalidade dessas ações”. (TRISTÃO, 2004, p.11). Para Ostetto, (2011, p.1), [...] é essencial que o professor aprenda a reparar no “ser poético” de cada criança, nas suas formas de conhecer, apropriar-se do mundo e expressá-lo”.

Neste sentido, estamos falando de uma educação para a humanidade, para a diversidade, para a sensibilidade, pois quando se objetiva o desenvolvimento integral das crianças, considera-se também as suas emoções e capacidades de se solidarizar com outro, de respeitar os diversos modos de ser, e de aprender a se comprometer com o cuidado de tudo e de todos à sua volta, pessoas, plantas, animais, natureza e patrimônios.

Neste caminho, tão peculiar na educação de crianças pequenas, o Ensino da Arte em seu caráter provocativo, livre, crítico e interdisciplinar, ao meu ver, é o mais indicado para abordar os conhecimentos sobre cultura e diversidade cultural, de forma completa, dialogada, significativa, ao oportunizar aos professores vivências e experiências estéticas, que lhes permitam enxergar o mundo de um jeito mais livre, autêntico e sensível. Do mesmo modo, ele o fará com as crianças.

Assim, acreditando que Arte e Cultura, são estatutos da formação humana que se articulam e se complementam, a pesquisa que se inicia, independente do resultado que levantar, pretende contribuir significativamente com o processo de formação inicial dos professores da infância, ao questionar os parâmetros dos currículos do Ensino da Arte nos cursos de pedagogia, lançando provocações e reflexões acerca de que profissionais estamos formando para atuar com a pequena infância?



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. GOBATTO, Carolina. Reflexões Sobre Alguns Impasses na Formação Inicial de Professoras (es) para a Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Trabalho Encomendado - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019) GT07 **Educação de Crianças de 0 a 6 anos**. Niterói: 2019. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_trabalho\\_encomendado\\_formatado\\_39\\_rn\\_-\\_1\\_maria\\_carmem\\_silveira\\_barbosa.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_1_maria_carmem_silveira_barbosa.pdf) Acesso em: 05 mai. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: ROUANET, Sérgio Paulo (trad.); GAGNEBIN, Jeanne Mari. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 257 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. MEC/CONSED/UNDIME: Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica, **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade Cultural. Eixo na formação de professores? **Cadernos de Pesquisa**, n.102, Fundação Carlos Chagas: 1997. P.89-107. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/741>. Acesso em: 01 jul 2020.

CNE, Resolução. CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019. 263 p.

DEMARCHI, João Lorandi. **Perspectivas para atuação em educação patrimonial**. Revista CPC, n. 22, p. 267-291, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i22p267-291> Acesso em: 02 jul 2020.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Políticas de educação patrimonial no Iphan. **Revista CPC**, n.27 especial, p.55-89, jan./jul. São Paulo: 2019. Disponível em: DOI <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp55-89>. Acesso em: 26 jul 2020.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília/Rio de Janeiro: Iphan/Museu Imperial,



1999. IPHAN. Educação Patrimonial. Disponível em:  
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343> Acesso em: 18 abr 2020.

KOSELLECK; Reinhard. Quão nova é a modernidade? **Estratos do Tempo**. Estudo sobre História. Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. 352 p.

LEITE, Maria Isabel. Tudo para a criança deve ser infantil? **Linguagens da Arte na Infância**. In: Silvia Sell Duarte Pillotto (org.) 2. ed. atual. Joinville: Editora Univille, 2020. 216 p.

MAGALHÃES, L. H., ZANON, E. R., BRANCO, P. M. C. **Educação Patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Unifil, 2009. Disponível em:  
<https://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/livros/educacao-patrimonial.pdf> Acesso em: 09 jun 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. 270 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 22 set 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018a. P. 260-271. Disponível em:  
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4701/47966065> Acesso em: 08 jul 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. **Arte na formação docente para a Educação Infantil**: Procura-se. Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan/Jun 2018b. Disponível em:  
<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5902> Acesso em 21 set 2020

REIS, Diego Geovan dos; CARDOSO, Poliana Fabíula; PRINCIVAL, Viviane Cristina. Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica: aproximações epistemológicas. **Revista Pedagógica**, v. 21, Chapecó: 2019. P. 210-227. Disponível em:  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4138/2725> Acesso em: 30 jun 2020.

ROSSI, Cláudia Maria Soares. Educação Patrimonial e História da Educação: Contribuições para a Formação de Professores. **Revista Horizontes**, v. 35, n1, 2017. Artigo disponível em:  
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i1.122> Acesso em: 26 mai 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Interação**: Revista UFG, n. 27, v. 2, jul./dez. Goiás, 2002. P. 21-28, Disponível em:  
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697> Acesso em: 11 jul 2020.



SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002. 159 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SILVA, Vágner Gonçalves da. **Um olhar sobre o patrimônio cultural**: proposta da inclusão da educação patrimonial no currículo do curso de pedagogia da universidade estadual de Goiás. Orientador: Dr. Paulo Jobim. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural Área de concentração: Arqueologia) – Programa de Pós-graduação do Instituto Goiano de pré-história e antropologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em:  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2301/1/Vagner%20Goncalves%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 26 jun 2020.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Marcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Florianópolis: Nova Letra / ABA / Fundação Ford, 2007. p. 11-21. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/3313013/Silveira\\_F.L.A.\\_and\\_.Bezerra\\_M.\\_-Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Patrimonial\\_perspectivas\\_e\\_dilemas.\\_In\\_Eckert\\_C.\\_Lima\\_Filho\\_o\\_M.F.\\_Beltr%C3%A3o\\_J.\\_Orgs.\\_.Antropologia\\_e\\_Patrim%C3%B4nio\\_Cultural\\_di%C3%A1logos\\_e\\_desafios\\_contempor%C3%A2neos.\\_Florian%C3%B3polis\\_Nova\\_Letra\\_ABA\\_Fundação\\_Ford\\_2007\\_p.\\_11-21](https://www.academia.edu/3313013/Silveira_F.L.A._and_.Bezerra_M._-Educa%C3%A7%C3%A3o_Patrimonial_perspectivas_e_dilemas._In_Eckert_C._Lima_Filho_o_M.F._Beltr%C3%A3o_J._Orgs._.Antropologia_e_Patrim%C3%B4nio_Cultural_di%C3%A1logos_e_desafios_contempor%C3%A2neos._Florian%C3%B3polis_Nova_Letra_ABA_Fundação_Ford_2007_p._11-21). Acesso em: 10 jun 2020.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Patrimônio cultural de educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública. **Educação patrimonial**: diálogos entre escola, museu e cidade / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); (Org.), Átila Bezerra Tolentino ... [et al.]: 116 p.: il.; 30 cm. – (Caderno Temático; 4 Iphan, 2014). Disponível em:  
[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/4\(2\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/4(2).pdf) Acesso em: 22 jul 2020.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan. 2004. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360>>. Acesso em: 22 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

VASCONSELOS, Sônia Tramuja. Diversidade Cultural e o Ensino da Arte. **Anais IV fórum de pesquisa científica em arte**. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba. 2006. Disponível em: [http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/sonia\\_tramuja.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/sonia_tramuja.pdf) Acesso em: 19 ago 2020.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. **A estética como condição para a formação humana**. Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia. 2012. P. 45–59. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26724709-A-estetica-como-condicao-para-a-formacao-humana-rosa-de-lourdes-aguilar-verastegui-1-1-introducao.html> Acesso em: 01 jul 2020