



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Artes

Rodolfo Rodrigues Pontes

**Arte, docência e práticas desobedientes na educação infantil:
propostas decoloniais com o livro *Da minha janela* de Otávio Júnior**

Rio de Janeiro

2024

Rodolfo Rodrigues Pontes

**Arte, docência e práticas desobedientes na educação infantil: propostas
decoloniais com o livro *Da minha janela* de Otávio Júnior**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientadora: Prof.^a Dra. Isabel Almeida Carneiro

Coorientador: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P814 Pontes, Rodolfo Rodrigues.
Arte, docência e práticas desobedientes na educação infantil:
propostas decoloniais com o livro Da minha janela de Otávio Júnior /
Rodolfo Rodrigues Pontes. – 2024.
72 f.: il.

Orientadora: Isabel Almeida Carneiro.
Coorientador: Aldo Victorio Filho.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Teses. 2. Arte
na educação – Campos dos Goytacazes (RJ) - Teses. 3. Arte na
educação – Aspectos sociais – Teses. 4. Otávio Júnior, 1983-. Da
minha janela – Teses. I. Carneiro, Isabel Almeida. II. Victorio Filho,
Aldo. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes.
IV. Título.

CDU 7:37(815.3)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rodolfo Rodrigues Pontes

**Arte, docência e práticas desobedientes na educação infantil: propostas
decoloniais com o livro *Da minha janela* de Otávio Júnior**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 28 de junho de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Isabel Almeida Carneiro (Orientadora)
Instituto de Artes – UERJ

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho (Coorientador)
Instituto de Artes – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Valéria de Figueiredo da Costa
Instituto de Artes – UERJ

Prof.^a Dra. Luciana Gruppelli Loponte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, porto seguro para o meu viver, e à minha avó, Lilia da Silva Pontes, *in memoriam*, a maior materialização de amor vivido por mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Edson P. Pontes e Rosane R. Moreira, responsáveis por quem hoje sou.

Aos meus irmãos, Raquel R. Pontes e Felipe R. Pontes, por, com muito carinho e apoio, não haverem medido esforços para me ajudar a chegar até esta etapa da minha vida.

Às tias-mães especiais, Marilene Pontes e Maria da Penha Pontes, por serem sempre rochas que sustentam meu caminhar.

À Prof.^a Dra. Isabel A. Carneiro, estimável orientadora, pela calorosa recepção desde os primeiros dias de aula na UERJ, pelas orientações sempre precisas ao longo da elaboração desta dissertação e pelos sábios conselhos de vida.

Ao Prof. Dr. Aldo Victorio Filho, por ter topado me coorientar e contribuir com sugestões precisas para melhorar meu trabalho.

À minha madrinha, Marta Mendonça, por todo o estímulo dado para eu morar próximo da UERJ durante os estudos e pelas palavras de apoio ao longo do mestrado.

À grande amiga, Ana Paula Almeida, pela presença de sempre e pelo constante encorajamento para minha evolução nos estudos.

À tia Margarete Pontes, ao primo Carlos Victor Pontes e à prima Gisele Almeida, pelas palavras de ânimo e leituras atentas do texto.

Às amigas da Coordenação de Educação Infantil (SEDUCT), pelo carinho e incentivo durante o mestrado, sendo elas Sirlei Artilles, Evilania Lobato, Sandra Violeta, Paula Gomes, Regina Lannes e Sissi Moll.

À amiga artista, Ad Costa, pela colaboração neste percurso, pelas fofocas e leituras preciosas deste trabalho.

À colega, Sara Nina, pelas revisões criteriosas e por todo o auxílio na estruturação deste texto.

Aos meus queridos amigos, por terem compreendido minha ausência e, com constantes vibrações positivas, terem colaborado na elaboração e conclusão deste trabalho.

A todos que, de modo direto ou indireto, contribuíram para a concretização deste ciclo experienciado por mim.

Criámos o horizonte para ser o esconderijo dos olhos. E para lá dessa linha, onde só a imaginação pode chegar, fizemos a Nossa casa.

Afonso Cruz

RESUMO

PONTES, Rodolfo Rodrigues. *Arte, docência e práticas desobedientes na educação infantil*: propostas decoloniais com o livro *Da minha janela* de Otávio Júnior. 2024. 72 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa de mestrado em artes insere-se na linha “Arte, sujeito, cidade” e surgiu da minha experiência como professor de crianças. O estudo tem como objetivo geral investigar a presença da arte no cotidiano da educação infantil como prática desobediente, cujo processo de ensino e aprendizagem é vivido por meio de propostas decoloniais junto ao livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior. Para tanto, parti dos seguintes questionamentos: a educação infantil, na periferia do município de Campos dos Goytacazes/RJ, leva em consideração o contexto sociocultural das crianças? O livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior, pode proporcionar a percepção dos códigos visuais desse contexto sociocultural para os educandos? Como as crianças perceberiam esse contexto e os códigos visuais de sua realidade por meio do livro? Os objetivos específicos foram: levantar as principais políticas e diretrizes para a educação infantil adotadas pelo município de Campos dos Goytacazes/RJ; revisar a bibliografia pertinente ao tema; e analisar os impactos advindos do contato entre as crianças e as propostas decoloniais e suas possíveis reverberações. Esta é uma pesquisa qualitativa exploratória nas dimensões bibliográfica, de campo e pesquisa-ação. A fundamentação teórica tem seus pilares fincados nos princípios de três grandes áreas — educação infantil, decolonialidade e arte — com autores que atuaram em estreita colaboração epistemológica, de forma circular e transversal na pesquisa. Na educação infantil, destacam-se Alfredo Hoyuelos (2020 e 2019), Anete Abramowicz (2018 e 2003), Beatriz Trueba Marcano (2015) e Paulo Fochi (2018 e 2019). Quanto à decolonialidade, estiveram em cena Aníbal Quijano (2010, 2005 e 2002), Nelson Maldonado-Torres (2008), Walter Dignolo (2013), María Lugones (2019), Catherine Walsh (2018, 2009 e 2006) e bell hooks (2020, 2018 e 2017). No campo da arte, contribuíram Veia Vecchi (2020 e 2017), Stela Barbieri (2021 e 2018), Dennis Atkinson (2018), Vicente Blanco e Salvador Cidrás (2019) e Susana Rangel Vieira da Cunha (2021), entre outros. Neste estudo, ficou evidente que as propostas decoloniais, integradas às práticas artísticas desobedientes, estabeleceram uma política sociocultural na escola quando a vitalidade cultural e a realidade da favela ocuparam um espaço significativo no ambiente de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: educação infantil; decolonialidade; desobediência; Otávio Júnior.

ABSTRACT

PONTES, Rodolfo Rodrigues. *Art, teaching, and disobedient practices in early childhood education: decolonial proposals with the book Da minha Janela* by Otávio Júnior. 2024. 72 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This master of arts research is part of the research line “Art, subject, city” and was inspired by my background as a kindergarten teacher. The general aim of this study is to investigate the presence of art in the daily life of early childhood education as a disobedient practice in which the teaching and learning process is experienced through decolonial proposals together with the children's book *Da minha janela* by Otávio Júnior. To this end, I set out with the following questions: Does early childhood education in the working-class suburbs of the municipality of Campos dos Goytacazes (Rio de Janeiro State, Brazil) take the children's sociocultural context into account? Can the children's book *Da minha janela*, by Otávio Júnior, provide students with an understanding of the visual codes of this sociocultural context? How would the children perceive this context and the visual codes of their reality while reading the book? The specific aims of this research are to survey the principal policies and guidelines for early childhood education implemented by the municipality of Campos dos Goytacazes, review the relevant bibliography, and analyze the impacts of interaction between children and decolonial proposals and their possible repercussions. This exploratory qualitative study encompasses bibliographical, fieldwork, and action research dimensions. The theoretical foundation is based on the principles of three major areas—early childhood education, decoloniality, and art—with authors who have worked in close epistemological collaboration in a circular and transversal way in the research. In early childhood education, Alfredo Hoyuelos (2020 and 2019), Anete Abramowicz (2018 and 2003), Beatriz Trueba Marcano (2015), and Paulo Fochi (2018 and 2019) stand out. As for decoloniality, Aníbal Quijano (2010, 2005, and 2002), Nelson Maldonado-Torres (2008), Walter Mignolo (2013), María Lugones (2019), Catherine Walsh (2018, 2009, and 2006), and bell hooks (2020, 2018, and 2017) contribute to this debate. In the field of art, Vea Vecchi (2020 and 2017), Stela Barbieri (2021 and 2018), Dennis Atkinson (2018), Vicente Blanco and Salvador Cidrás (2019), and Susana Rangel Vieira da Cunha (2021) are among the contributors. In this research, it became clear that the decolonial proposals, integrated with disobedient artistic practices, established a sociocultural policy in the school when the cultural vitality and reality of the slum occupied a significant space in the children's learning environment.

Keywords: Early Childhood Education; decoloniality; disobedience; Otávio Júnior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Capa do livro <i>Da minha janela</i>	41
Figura 2 –	Imersão de Vanina Starkoff nas periferias cariocas	42
Figura 3 –	Registros das periferias, por Vanina Starkoff	43
Figura 4 –	Esboços de personagens e testes de Vanina Starkoff	44
Figura 5 –	Páginas 40 e 41 do livro <i>Da minha janela</i>	45
Figura 6 –	Páginas 22 e 23 do livro <i>Da minha janela</i>	45
Figura 7 –	Contação com o livro <i>Da minha janela</i>	53
Figura 8 –	Interação das crianças com o livro <i>Da minha janela</i>	54
Figura 9 –	Crianças protagonizando na contação de histórias	55
Figura 10 –	Prática artística em mural das crianças	56
Figura 11 –	O mural das crianças finalizado	57
Figura 12 –	Intervenção artística no mural das crianças	58
Figura 13 –	Mural das crianças é posto atrás da televisão	59
Figura 14 –	Processo de criação das propostas pelas crianças	60
Figura 15 –	Uma favela multicolorida das crianças	61
Figura 16 –	Portal das infâncias	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PIT	Plano Individual de Trabalho
RIT	Relatório Individual de Trabalho
RET	Regime Especial de Trabalho
SEDUCT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
EVA	Etileno Vinil Acetato

SUMÁRIO

	PELA FRESTA DA JANELA VÊ-SE A URDIDURA DA PESQUISA.	11
1	DECOLONIALIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL	16
1.1	Educação infantil e suas especificidades	22
1.2	O cotidiano e o fazer docente na educação infantil	28
1.3	Arte na educação infantil	34
1.4	Pedagogia decolonial e a poética da periferia de Otávio Júnior..	39
2	DA MINHA JANELA: MOSTRANDO AS EXPERIÊNCIAS	48
2.1	A metodologia e o contexto de pesquisa	48
2.2	Arte, crianças e desobediência: as propostas decoloniais	51
	CONSIDERAÇÕES IN-CONCLUSIVAS	63
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICE A – Termo de autorização de uso de imagem	72

PELA FRESTA DA JANELA VÊ-SE A URDIDURA DA PESQUISA

“E você, o que vê da sua janela?
 Uma casa amarela lá no alto da favela?
 Crianças brincando nos becos e nas vielas?
 E se a sua janela fosse mágica e você
 tivesse o poder de criar coisas novas?
 O que gostaria de ver através dela?”
 (Otávio Júnior, 2019)

Todas essas questões acima propostas por Otávio Júnior no livro *Da minha janela* (2019) ecoaram de forma positiva não só na minha vida enquanto leitor, mas também na minha prática pedagógica no cotidiano escolar público como educador e pesquisador, fazendo-me reconhecer que as escolhas diárias feitas por mim em sala de aula afetam de alguma forma a vida dos educandos. Em especial, colocaram-me contra a parede e fizeram-me olhar para fora da janela da escola e perceber que cada janela oferece um horizonte, que cada criança traz seu rico horizonte para a sala de aula.

A educação infantil contemporânea precisa ser pensada tendo como suporte de ensino e aprendizagem a valorização da diversidade. Que ela ouça e reconheça, por meio de suas metodologias e ferramentas didático-pedagógicas, grupos sociais subalternizados, como é o caso da cultura periferizada da favela. Nessa direção, Alcântara (2018) afirma serem incontornáveis as abordagens decoloniais em pesquisas — nas áreas de artes e educação —, porquanto, a partir de um novo olhar epistemológico, reconhecem a diversidade de saberes e atribuem destaque a culturas há muito silenciadas pelo longo curso de imposição colonial, como é o caso das vozes periferizadas.

A respeito disso, esta pesquisa reflete sobre a educação infantil na unidade de ensino CEMFAD, localizada no subdistrito Guarus, em Campos dos Goytacazes/RJ, buscando investigar a presença da arte no cotidiano da escola como prática desobediente por meio de propostas decoloniais com o livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior. Assim, ao longo da minha experiência enquanto educador nessa instituição, identifiquei que os códigos culturais e a estética do cotidiano da periferia muito pouco trabalhados. Aparentemente tal fato gera uma realidade educacional desconexa do contexto dos educandos. Ao encontro disso, as autoras Gatti e Martins (2018) revelam que o professor no Brasil acaba por adotar

ferramentas na sala de aula que muitas vezes geram uma padronização curricular, homogeneizando identidades culturais, cometendo exclusão social e escolar.

Por consequência, tal situação impõe pensar como decolonizar o conhecimento na sala de aula, lugar onde o ensino possa promover a diversidade e, ao mesmo tempo, reconhecer a cultura subalternizada da favela, evidenciando a necessidade de um outro pensamento em sala (Mignolo, 2003). Em busca de um objeto artístico para congregar as características intrínsecas ao corpus de pesquisa, os livros infantis de Otávio Júnior, permeados de diversas representações culturais periféricas cariocas, surgiram como possibilidade exploratória.

Desse modo, mediante uma prática pedagógica — e ao mesmo tempo artística, relacionada por completo à estética do cotidiano do educando —, espera-se efetivar “[...] uma educação [...] em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e a imersão em outros códigos” (Richter, 2012, p. 91).

Além disso, sob o viés da educação decolonial, procuro, por meio de uma pedagogia artística engajada, tornar-me veículo de transgressão às estruturas conservadoras na escola. Portanto, para essa mudança alcançar os educandos, é necessária, primeiramente, uma postura diferenciada do educador. Segundo Bessa-Oliveira (2021, p. 78), o “Arte-mediador atuaria para tornar melhor a aproximação das práticas artístico-culturais e dos saberes diferentes, ainda que sem desconsiderar o processo impositivo na nossa história, violento e de diferentes outras questões coloniais”.

Sendo assim, parto dos seguintes questionamentos: A educação infantil, na periferia do município de Campos dos Goytacazes, leva em consideração o contexto sociocultural das crianças? O livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior, pode proporcionar a percepção dos códigos visuais desse contexto sociocultural para os educandos? Como as crianças perceberiam esse contexto e os códigos visuais de sua realidade trabalhando esse livro?

Sobretudo, esta pesquisa tem como objetivo central investigar a presença da arte no cotidiano da educação infantil como prática desobediente, cujo processo de ensino e aprendizagem é vivido por meio de propostas decoloniais com o livro infantil vivido por meio de propostas decoloniais com o livro infantil previamente mencionado. Ademais, incorporam-se como objetivos específicos: levantar as

principais políticas e diretrizes para a educação infantil adotadas pelo município de Campos dos Goytacazes e revisar a bibliografia pertinente ao tema, assim como analisar os impactos advindos do contato entre as crianças e as propostas decoloniais e suas possíveis reverberações. Para tanto, a pesquisa classifica-se como qualitativa e exploratória, cujos procedimentos subdividem-se em parte bibliográfica, de campo e pesquisa-ação.

Esta investigação realizou-se na CEMFAD entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024. O estudo foi desenvolvido tendo como ponto de partida a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, na qual ficaram evidenciados alguns pontos deflagradores. O primeiro deles foi o fato de o documento não ser revisto e atualizado sistematicamente como sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 — a cada três ou quatro anos —, sendo sua última atualização realizada em 2018 por uma outra gestão anterior à atual. Outro ponto de atenção foi o PPP não trazer as características socioculturais dos educandos e da comunidade escolar de modo geral. No entanto, diante dos quatro anos de minha atuação, posso destacar que a grande maioria dos alunos é de baixa renda, pouco assistidos por políticas públicas.

Desse modo, em 2023, a unidade escolar atendeu 142 crianças e, em 2024, ampliou seu atendimento para 184. Grande parte desses educandos reside na periferia do subdistrito de Guarus — no caso, moram no Parque Santa Clara e em outros bairros no entorno da escola. Com relação às características econômicas, políticas e/ou culturais daqueles que configuram a comunidade escolar, a partir da minha experiência, observo grande parte das famílias ser de classe média baixa, convivendo com precariedades, violência e tráfico. Nesse sentido, a creche-escola torna-se um espaço que contribui não apenas para a formação educacional das crianças como também para terem acesso à alimentação, à cultura e à arte.

Uma das minhas práticas na sala de aula consiste na contação de histórias e no uso dos livros infantis. Tento escolher obras que tenham profunda relação com o cotidiano das crianças periféricas da favela — público para quem dou aula — para que possam se enxergar nas histórias e se sintam representadas. Assim foi como descobri a história e o trabalho de Otávio Júnior, percebendo sua aderência à pesquisa por colocar, de forma inteligente e criativa, letras e imagens em favor da riqueza sociocultural da periferia carioca.

Abrindo suas janelas para nos mostrar a realidade periferizada da favela sob perspectivas plurais e instigantes, Otávio César Santiago de Souza Júnior, autor carioca, residente do Complexo do Alemão — segundo maior complexo de favelas do Rio de Janeiro —, foi laureado, aos 37 anos, com o Jabuti¹ na categoria livro infantil. Escritor, ator, contador de histórias, ele vem se dedicando à produção de projetos culturais no contexto sociocultural onde vive desde criança. Além disso, já publicou diversos livros infantis, como *O garoto da camisa vermelha* (2013), *O livreiro do alemão* (2016), *O chefe lá do morro* (2014), *Da minha janela* (2019) e *De passinho em passinho* (2021), títulos esses que trazem como pano de fundo realidades da periferia carioca. Mediante suas vivências na favela, o autor nos apresenta diversas possibilidades para ler e contar histórias de lugares muitas vezes estigmatizados pela violência, mostrando-nos que tais contextos extrapolam a visão enviesada construída historicamente sobre eles.

Pode-se afirmar que Otávio Júnior é uma figura de resistência à colonialidade, pois, a partir de suas obras, rompe barreiras interpostas que separam espaços de sociabilidade metropolitana e de sociabilidade colonial. Desse modo, por meio de sua produção literária, esse autor, negro da favela, consegue experimentar bens culturais e sociais por muito tempo vedados às pessoas da favela. Assim, sua produção artístico-literária ultrapassa a fronteira de denúncia social, porquanto escancara as janelas da periferia ao sublinhar e afirmar o lugar de grupos invisibilizados, pela resistência aos mecanismos de opressão do Estado neocolonial (Feres; Paula, 2022).

Para abordar tais questões nesta dissertação e na prática com as crianças, recorri ao conceito de colonialidade, que, para Maldonado-Torres (2008), é um controle imposto aos seres por meio da tradição e do senso comum. Já o conceito de modernidade, segundo Mignolo (2013), está associado à autonarração, como centro do mundo, de atores e instituições depois do Renascimento. A decolonialidade, na percepção de Mignolo (2013) e Kilomba (2016), é um processo pelo qual almejam-se novas configurações de conhecimento e de poder, combatendo a neutralidade e universalização do conhecimento, exportado com interesses políticos de uma sociedade branca, colonial e patriarcal. Para combater

¹ O Prêmio Jabuti teve seu início em 1958, criado pelos dirigentes da Câmara Brasileira do Livro (CBL), com o objetivo de “[...] valorizar escritores, o prêmio destaca a qualidade do trabalho de todas as áreas envolvidas na criação e produção de um livro” (CBL, 2020).

este sistema conjuntural na educação, surgem as práticas desobedientes, que, pensadas a partir de Atkinson (2018), objetivam provocar rupturas no currículo oficial eurocentrado. Do mesmo modo que todos os conceitos acima expostos o foram, também são agregados à pesquisa os conceitos de interseccionalidade (Collins, 2022) e pedagogia engajada (hooks, 2017), ambos criados por pensadoras feministas negras. O primeiro deles busca elucidar diferentes fontes estruturais de desigualdade (ou organizadores sociais) que mantêm relações de reciprocidade; e o segundo objetiva fazer o estudante pensar de maneira crítica e criar na sala de aula uma interação vivencial entre educando e educador.

A dissertação está dividida em dois capítulos maiores. No **Capítulo 1** são apresentados conceitos referentes à colonialidade e à decolonialidade e traçadas relações entre ambos. Posteriormente, estabelece-se uma intersecção entre arte e infâncias ao percorrer o histórico da educação infantil no Brasil e examinar seus documentos norteadores com autores contemporâneos. Nele propõe-se refletir sobre o cotidiano e o fazer docente na educação infantil relacionando-os ao contexto da educação municipal de Campos dos Goytacazes. Assim como a arte é apresentada como meio de ativação da criatividade das crianças e provocação de experiências estéticas no contexto educacional. Ao mesmo tempo, são tecidas reflexões em torno do livro *Da minha janela* (2019) com a pedagogia decolonial.

No **Capítulo 2** encontra-se o aporte metodológico que estrutura a pesquisa e apresenta-se um desenho resumido dos fundamentos teóricos estruturais do tema pesquisado. Em seguida, são mostradas as propostas decoloniais e como elas foram desenvolvidas na sala de aula com as crianças.

Reconhecer esses atravessamentos e agenciamentos significa percebê-los ecoando também dentro da sala de aula e implica um posicionamento do educador na busca constante para que cada criança se sinta valorizada e parte do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, como o próprio título da dissertação sugere, práticas desobedientes são formas de resistência ao modelo curricular neoliberal e eurocentrado, que pasteuriza e aniquila a educação brasileira, tirando-lhe o que há de mais potente: a pluralidade e a diversidade inerentes da coletividade na sala de aula.

1 DECOLONIALIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Colonial, por sua vez, vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais. (Sérgio Costa, 2006, p. 117).

Na contemporaneidade, as transformações sociais e culturais interpelam e tensionam o campo da educação, onde a escola se revela como um espaço disputado para acompanhar as questões trazidas pelo momento. Compreender o mundo atual é uma tarefa desafiadora não apenas por sua natureza complexa e em constante mudança, mas também pela dificuldade de nos desligarmos do presente. Por isso, muitas vezes recorremos ao passado como um ponto de referência para identificar as diferenças e compreender melhor nossas próprias maneiras de viver e existir (Hennigen, 2007). Penso conforme Rose (2013, p. 36), ou seja, que a realidade contemporânea revela certas possibilidades de se relacionar com os substratos desse mundo, posto que os “[...] dispositivos de ‘produção de sentidos’ [...] produzem a experiência”. Diante do exposto, como a ação educativa pode contribuir com as aspirações da contemporaneidade? Como a docência pode ser recriada a partir do pensamento decolonial e friccionada por estas transformações? Quais desobediências o professor descobre para/ao educar? Como o trabalho educativo pode ser concebido e problematizado?

Ao observar as estruturas coloniais na sociedade, logo percebemos o seu delineamento construtivo e projetual, o qual interfere violentamente em diversas esferas. No meu trabalho pedagógico na educação infantil, percebo concepções eurocentradas nas quais personagens negras ou de classes sociais baixas são representadas em papéis subalternos ou de formas estereotipadas. Isso requer um enfrentamento a fim de, no cotidiano escolar, não comprometermos a formação da identidade da criança negra e/ou periférica reforçando preconceitos e estereótipos presentes na sociedade. Portanto faz-se necessária a profunda compreensão relacional entre modernidade e colonialidade, pois a partir delas foram instituídas demarcações de padrões e estereótipos delimitadores, como os relacionados ao gênero e à raça. Costuma-se considerar a modernidade como o período compreendido entre a Idade Média e a Contemporânea. Porém Chauí (2007)

aprofunda que a modernidade traz em seu bojo a característica de privilegiar o conhecimento universal e racional — positivista, tecnocêntrico e padronizado — corroborando uma visão linear de progresso da civilização e de continuidade temporal da história. Walter Mignolo (2013) também adverte que a “a modernidade não é um período histórico, mas a autonarração dos atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo”.

Nesse contexto impositivo, uma vez mais Mignolo (2004, p. 669) nos auxilia ao explicar que “a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser”. Maldonado-Torres (2008) acrescenta que a colonialidade está intrinsecamente relacionada ao controle sobre os seres por meio da tradição e do senso comum. Desse modo, o colonizador legitimou e impôs a cultura europeia em todo o mundo (como única, ideal, superior) ante qualquer outra, o que demonstra sua capacidade violenta e aniquiladora da diversidade e da pluralidade. Assim, a pensadora feminista Maria Lugones (2019) destaca:

O projeto de transformação civilizatória justificou a colonização da memória, e, junto dela, a do entendimento das pessoas sobre si mesmas, sobre suas relações intersubjetivas, suas relações com o mundo espiritual, com a terra, com a matéria da sua concepção sobre a realidade, a identidade, e a organização social, ecológica e cosmológica (Lugones, 2019, p. 361).

Como observado, os efeitos da colonialidade são multifacetados e atingem diversas áreas da sociedade. Sobremaneira, a escola e seus agentes também são alvos, que, em dadas situações, são levados a ser legitimadores e reprodutores de tal modelo perverso. À vista disso, as posições da arte e da escola podem ser problematizadas à luz de suas implicações. Segundo Maria Amélia Bulhões (2015), ao utilizar o conceito de Sistema da Arte no Brasil, afirma que este emergiu como uma ferramenta de dominação, permitindo seus articuladores impor à sociedade como um todo modelos de uma minoria. No contexto colonial, essa supremacia deu-se pelos colonizadores em cima dos povos colonizados, desenvolvendo critérios específicos e definidores para os produtos e práticas artísticas, cunhando-os com status de superioridade perante as demais produções visuais, por vezes relegadas a artesanato ou artes menores.

Não obstante, cabe à escola também se olhar e compreender que as forças estruturais da colonialidade se sobrepuseram à sua prática didático-pedagógica, e reivindicar urgentemente um revisionismo. Desse modo, os pesquisadores Walsh, Oliveira e Candau (2018) destacam que, no contexto educacional, as principais

características do modelo colonial são classificar e reclassificar — sob uma forma estruturada com a função de sistematizar e controlar essas classificações — a partir de um modelo epistemológico voltado à conformidade e à manutenção do poder de uma camada social. Para ir na contramão, a escola precisa ser instrumentalizada com ferramentas neutralizadoras da lógica colonial intervindo política e pedagogicamente. É a isso que Walsh (2009, p. 37-38) vai chamar de “um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no re-existir e re-viver como processos de re-criação”. Ainda complementando esta ideia, é necessário

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade — estruturas até agora permanentes — que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade (Walsh, 2009, p. 22).

Nessa realidade obscurantista e de subalternização nas quais a escola se vê atolada e cujo processo colonizador a atravessa e ao mesmo tempo é legitimado por ela, pode-se considerar tal processo ter seu nascedouro na infância. Ademais, para Aníbal Quijano (2002), existe intersecção de raça e gênero nas estruturas sociais, com relações profundas na constituição de um padrão de poder capitalista e global. Sobretudo tal poder institui relações de dominação e exploração entre os agentes sociais que disputam o jogo de controle. Nesse sentido, Quijano (2002) nos alerta para uma estrutura eurocêntrica, cujo preceito patriarcal e heterossexual é o controle do sexo, seus recursos e produtos.

Dessa forma, fica nítida a permeabilidade e a complexidade com que se articula a colonialidade nas estruturas da sociedade. Diante do exposto, Arroyo (2018) destaca que a realidade sociocultural na qual a maioria das infâncias está inserida atua de maneira a marginalizá-las perante uma cultura superior, legitimada até nos currículos, pois o paradigma epistêmico da colonialidade tem o preceito de gerar identidades colonizadas, subalternas, inferiorizadas e sub-humanas. Entretanto, requer a

[...] construção de Pedagogias Descolonizadoras que se inspira nos avanços dos estudos pós-coloniais para a identificação e superação da colonialidade do poder, do saber e do ser tão marcantes no pensamento social, político e também pedagógico. Avançar para descolonizar, libertar, emancipar as sociedades exploradas e o paradigma colonial de pensá-las. Avançar para desconstruir narrativas, essencialismos e epistemologias dominantes na modernidade (Arroyo, 2018, p. 27).

Logo, confirmando e/ou reafirmando o já dito antes, Kilomba (2016) aponta que o conceito de conhecimento não se trata de um pensamento neutro da verdade, mas sim de uma reprodução de controles de poder — raciais e de gênero —, que não apenas sustentam o que é verdadeiro, mas que trazem a verdade de interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal. Contudo, para ir na contramão dessa realidade, novamente Kilomba (2016, p. 8) complementa com o seguinte: “Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder. Então, [...] vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história”.

À vista disso, esta pesquisa procura formas emancipatórias e insurgentes, com o intuito de subverter o sistema colonial presente na escola e das artes no contexto da educação infantil. Como salientam as pesquisadoras Gatti e Oliveira (2018), o professor [...] no Brasil acaba por adotar ferramentas na sala de aula que geram uma padronização curricular, homogeneizando identidades culturais, cometendo exclusão social e escolar. Na mesma linha de pensamento, Cunha (2021, p. 16) adverte ser “inconcebível que perdurem nas escolas esses tipos de atividade em que as crianças são usadas como instrumento pelo adulto e impossibilitadas de experienciar os materiais e os movimentos corporais”.

Sob o viés do pensamento decolonial, procuro, por meio de uma pedagogia artística engajada, tornar-me veículo de transgressão para com o silenciamento da diversidade cultural dentro da minha realidade. Para essa mudança alcançar os educandos, é necessária, primeiramente, uma postura diferente do educador. Segundo Bessa-Oliveira (2021, p. 78), o “Arte-mediador atuaria para tornar melhor a aproximação das práticas artístico-culturais e dos saberes diferentes, ainda que sem desconsiderar o processo impositivo na nossa história, violento e também de diferentes outras questões coloniais”.

Como observam Gatti e Martins (2018), o ensino no Brasil, sob o viés dos documentos curriculares contemporâneos, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), reforça uma área de conhecimento sem espaço para a subjetividade, a diversidade e a criatividade. Com relação especificamente à Rede Municipal de Ensino de Campos dos Goytacazes, existe uma produção de apostilas com o nome de Cadernos Pedagógicos. Estes cadernos padronizam os conteúdos e não levam em consideração realidades como as da periferia, da zona rural, do

quilombola, dentre outras presentes, fazendo com que o sistema educacional perpetue a colonização.

Desse modo, tais documentos colocam a arte numa posição conceituada por Marc Augé (2012) como não lugar, ou seja, um espaço fugaz descaracterizado e impessoal por não possuir significado ou relação com a história. Também no contexto da escola de periferias, agrava-se “[...] uma estrutura para a edificação de não lugares escolares, assim definidos por não produzirem identificações, nem acolhimento em prol das aprendizagens, nem práticas que ressignifiquem a vida de seus atores” (Gatti; Martins, 2018, p. 1910).

Com o propósito de o ensino da arte com crianças ter consistência e relevância, Cunha (2021) sugere que o trabalho pedagógico se confunda com o artístico de forma crítica e reflexiva. Para que o professor não caia nos modismos, ele deve aproximar-se da arte atual, pois, ao perceber novas perspectivas no campo artístico, seu trabalho pedagógico também sofrerá mudanças. Os professores e pesquisadores espanhóis Blanco e Cidrás (2019) convidam-nos a olhar para a educação de forma emancipadora; segundo eles

Se alguém nos perguntasse o que é educação, daríamos a mesma resposta. Acreditamos numa educação que questione o “estabelecido” a partir da reflexão pessoal e do exercício crítico, de forma a superar modelos impostos e estereotipados. Um processo de desenvolvimento e mudança que expande nossas experiências e nossa compreensão, que nos ajuda a perceber a existência de conflitos que antes não percebíamos; ou que nos conscientize das desigualdades estruturais em nosso ambiente, que condicionam nossas vidas, na maioria das vezes, inconscientemente (Blanco; Cidrás, 2019, p. 12).

Do mesmo modo, a arte no contexto da educação infantil pode gerar fricções e fraturas no cotidiano, com o objetivo de questionar a sociedade e a cultura na qual estamos inseridos. Por essa complexidade e esse embate provocado, a arte pode causar de imediato alguma resistência naquele que a recebe. Porém ela contribui para nos desvencilharmos das convenções, para nos afastarmos das crenças incrustadas na sociedade, pois dela surgem outras maneiras de perceber, sentir, compreender e viver até então desconhecidas ou ignoradas (Blanco; Cidrás, 2019). Em suma, para o ensino de arte ganhar todas essas potencialidades, hooks (2017, p. 86) afirma que a teoria não é fundamentalmente “curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim”.

Os conceitos de arte, educação e escola estão sendo aqui balizados e fundamentados de maneira dialógica. Assim, dentro da escola, politicamente a arte pode exercer o seu papel de transformação, para além das relações disciplinares (do ensinar arte) e propiciar deslocamentos e mudanças no pensamento do ser em contato com ela. Nesse sentido, indagamos como nas relações de precariedade da escola, construtiva e transitória, esta pode manter-se de pé e assim permanecer (Dussel, 2016). Cabe destacar que a arte não só transforma o educando, mas a escola globalmente falando, pois

A arte fora do lugar estabelecido politicamente para circular, a arte associada e inscrita nas vidas marginais, mostra o que o poder ou a autoridade não fez, e pede e convoca novas autoridades. A precariedade se mescla ao surgimento, com a convocação para atuar e autorizar-se a si mesmo, questionando as figuras de autoridade, as ordens e os referentes sociais estabelecidos. Nessa perspectiva, precarizar é uma forma de intervir em um estado de coisas — uma disciplina, uma ordem social — que permite pôr em evidência as exclusões ou as imposições e criticar ou subverter certo status quo (Dussel, 2016, p. 90).

Como pode-se observar, é necessário um revisionismo de nossas crenças acerca da arte na educação e da arte na escola, para, desse modo, encontrar suas potencialidades e provocar rupturas nesses polos. Novamente os pesquisadores Blanco e Cidrás (2019) nos convidam a pensar a arte e a educação como “fraturas”, pois é a partir desse olhar que nascem os descaminhos epistêmicos provocando mudanças nos horizontes turvos do professor, nas ferramentas engessadas na sala de aula e na apropriação tradicional da arte na educação. Desse modo, os respectivos autores assinalam o seguinte:

Compreender a arte e a educação como fratura — de certa forma, como dissonância cognitiva — pode ser uma tarefa dolorosa, pois envolve confrontar nossas ideias e modelos de vida; envolve questionar convenções socialmente estabelecidas, envolve construir novas formas para conceber nosso meio e nos convida a contar com a educação e a arte como formas de resistência, para que as mudanças pessoal e social sejam possíveis (Blanco; Cidrás, 2019, p. 12).

Além disso, esta pesquisa enxerga com bons olhos uma docência ao mesmo tempo artística e contemporânea, tal qual Juliana Veloso e Alexandre Paes (2023) provocam. Conceitualmente, ambos aludem à fusão de artista-professor para provocar reflexões e construir ideias objetivando a mudança da realidade e a diminuição das desigualdades. Eles propõem uma prática artístico-pedagógica que enseja o questionamento sobre as instituições, os espaços e os modelos de

trabalho, tanto da arte quanto da educação. Desse modo, os dois acreditam ser a prática artístico-pedagógica aquela que estabelece a criticidade e a presença ativa na busca por se inserir no nosso espaço criativamente e de promover a materialização dessa realidade por meio de um repertório estético que nos representa.

Diante do tratado até aqui, vimos a sociedade, a cultura, as infâncias e a educação serem atravessadas de forma violenta pelo sistema opressor colonial. Por isso, apropriamo-nos de conceitos dos estudos decoloniais e da arte como potenciais ferramentas transgressoras e emancipadoras. Não obstante, esses diversos conceitos foram desenvolvidos com o objetivo de promover novas perspectivas para a educação, que valorizem as diferenças como elementos enriquecedores na construção sociocultural e na produção de conhecimento em sala de aula.

1.1 Educação infantil e suas especificidades

Esta parte da dissertação tem a intenção de confluir arte e infância percorrendo o histórico da educação infantil no Brasil, examinando seus documentos norteadores e autores contemporâneos que fundamentam esta área ainda em processo de formação. Para tal mergulho, será necessário também conhecermos outras áreas, como a sociologia da infância e a arte, as quais, com suas especificidades, vem transformando e enriquecendo a educação infantil.

A expansão da educação infantil, quando se compreende sua importância para o desenvolvimento da sociedade, acontece na década de 1960 na Europa e na América, e com novo impulso no Brasil a partir de 1970. Com a grande urbanização, a crescente atuação e inserção da mulher no mercado de trabalho, a luta dos movimentos sociais, a busca pelo direito da criança à educação (consolidada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – de 1990) foram alguns dos motivos que provocaram essa expansão e que acabaram sendo afirmados principalmente em legislações posteriores (Abramowicz, 2003).

De antemão, a educação infantil brasileira, quando expõe sua história, revela diversas conquistas significativas, em particular ligadas aos direitos das crianças.

Com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), indo ao encontro dos anseios em especial do movimento de mulheres feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros, deu-se a garantia da oferta da educação infantil pública, gratuita e de qualidade para instituições educacionais que atendem crianças de zero a seis anos. Posteriormente, a LDB de 1996 (Lei 9.394/1996) fixou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Desse modo, para Abramowicz (2003), a qualidade da educação infantil deve estar associada à sua universalização.

Logo, a visão de criança que buscamos compreender aqui está em comum acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que a legitimam como um:

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).

Como é possível perceber, tal concepção de criança não representa uma tarefa simples de ser resolvida no cotidiano de uma sala de aula. Assim como destaca Paulo Fochi (2018), somos profundamente permeados por convicções que diminuem as capacidades das crianças, que de algum modo cerceiam sua participação nas decisões cotidianas e, em diversas situações, as enquadram como sujeitos vazios, sem história e sem identidade. No entanto, Marcano (2015) nos interroga e ao mesmo tempo nos mostra a importância de enxergarmos a infância como cultura:

A infância como cultura, com sua própria identidade, deve ser refletida nos cenários em que a vida das crianças se desenvolve. Desde o individual ao coletivo e à comunidade. A sociedade, a família, a escola, nós, como educadores, temos a responsabilidade de respeitar, promover, facilitar e oferecer formas de expressão para o desenvolvimento e a diferenciação dos sinais de cada indivíduo e de cada grupo. Lugares onde possa se sentir identificado e aceito, onde possa aprender o longo caminho de conhecer a si mesmo e aos outros, onde possa ser capaz de expressar cada personalidade única [...] (Marcano, 2015, p. 60).

Constata-se, dessa forma, o território das infâncias ser marcado pela pluralidade e pela individualidade. Nesse sentido, antes de despertarmos em cada criança a busca pelo conhecimento, necessitamos conhecê-las com profundidade para que de alguma forma esse conhecimento faça sentido para a coletividade na sala de aula. Dimensionar sobretudo os impactos do que estamos desenvolvendo nas creches e pré-escolas nos leva a desnaturalizar matrizes arraigadas em cada

adulto que trabalha nesse contexto educacional. Além disso, para Porlán (2008), a atividade docente é amplamente política e crítica, mas no cotidiano escolar acabamos afirmando um modelo educacional destituído de pensamento crítico, pois

Na ausência de uma reflexão consciente, a prática docente acaba reproduzindo involuntariamente um modelo escolar acrítico, não por causa das vantagens argumentativas que ele possa ter, mas simplesmente porque ativamos automaticamente determinados roteiros de ação. Essa é uma das causas, embora não seja a única, da enorme resistência escolar em evoluir como resultado dos processos de inovação (Porlán, 2008, p. 1).

Nesse desafio de superarmos nossas resistências, descortinamos possibilidades para uma educação infantil cada vez mais significativa. Dessa forma, cumpre destacarmos a necessidade do enfoque sobre a vida cotidiana, em que o educativo possa ser emanado e atravessado pelas peculiaridades das coisas de cada dia. A forma como cada situação se desenrola na cotidianidade da escola tem um significado e um impacto sem tamanho na vida das crianças, e tais acontecimentos ordinários podem ser aproveitados nas atividades curriculares.

Na mesma direção do que foi tratado anteriormente, destaca Paulo Fochi (2018, p. 22) o seguinte: “[...] qualificar a compreensão sobre a vida cotidiana significa pôr atenção no modo como as crianças estão vivendo suas infâncias [...] sem apressá-las, sem artificializar os modos que elas podem apreender o mundo, é um aspecto central na invenção da docência”. Portanto fazer tal movimento no contexto educacional designa reposicionar o adulto para, assim, conseguirmos transformar a caminhada numa longa e bela jornada vencida juntos, com alguém interessado em acolher, cuidar, compartilhar e impulsionar as experiências vividas pelo outro.

Depois de acentuar a importância do infraordinário² do cotidiano na aprendizagem das crianças, também vale ligar um sinal de alerta sobre o modelo de educação infantil construído atualmente na sala de aula. Adverte Carvalho (2021) sobre os sistemas de apostilamento e livros didáticos padronizados segundo a BNCC, pois têm disseminado modelos de docência na educação infantil marcados por abordagens colonizadoras. Desse modo, torna-se um desafio ético e político reportar-se ao infraordinário (Perec, 2013) na atividade docente com crianças, visto

² O conceito infraordinário está ligado à maneira como o estudioso Georges Perec observava a vida cotidiana ao desenvolver sua escrita (Silva, 2018). Ele nos convida a considerar o infraordinário como o oposto do extraordinário, destacando, assim, a beleza e a potência dos detalhes ínfimos (Perec, 2013).

que vai na contramão da costumeira prática adultocêntrica, propedêutica e mercadológica, como vem sendo desenvolvida na educação infantil brasileira ultimamente (Carvalho, 2021).

Ainda sobre a BNCC (2017), mais uma vez o pesquisador Carvalho (2021) pondera que tal documento tem sido com frequência veículo disseminador de modelos para o exercício da docência, o que supõe um modelo prescritivo, feito uma gramática, totalmente baseado em um formato de docência BNCC. Nesse bojo, geram-se reflexões acerca de para onde está indo a autoria docente e do desprezo à diversidade sociocultural do nosso país, em particular dos contextos marcados por desigualdades econômicas e sociais das unidades escolares públicas, como é o caso da escola onde foi realizada esta pesquisa. Destaca Fisher (2019, p. 142) que “no lugar da escola ser o espaço [...] de tentativas de alinhamento de pensamento, como tem sido amplamente divulgado pelos órgãos federais a partir da aprovação da BNCC, quem sabe, ela poderia ser o espaço que aposta no plural, [...] no diferente que a habita?”

Cabe aqui salientar, portanto, que a docência na educação infantil necessita de espaço para autoria na criação de seus repertórios; nesse sentido, as narrativas profissionais e as ferramentas para sua constituição precisam ser reconhecidas em cada dia. Do mesmo modo, precisamos tomar conhecimento de como são construídos pelas crianças os processos de socialização; é quando os estudos da Sociologia da Infância de Corsaro (2011) apontam que as crianças são seres ativos, criativos e produtores de cultura. Assim sendo, deve-se evitar o olhar homogeneizador e universalizante, pois não há criança no singular, e sim no plural, “crianças”, cada qual em seus diversos contextos sociais transformando-os.

Como já foi dito em outra ocasião, o trabalho do professor na educação infantil é constantemente arejado por escolhas; em vista disso, podemos afirmar ser ele político em múltiplas dimensões. Desde a escolha dos materiais, dos autores que incorporam e solidificam nossa fundamentação teórica, da forma como organizamos a sala de aula, tudo está sendo orientado por uma abordagem ideológica. Portanto Marcano (2015) destaca que

Não há prática educacional que não esteja ligada a uma ideologia subjacente à sua essência. As práticas nunca são neutras. Da mesma forma, as teorias educacionais são expressas em modelos educacionais. Os cenários, o ambiente escolar, refletem esses modelos. Os materiais curriculares que escolhemos todos os dias também refletem uma ideologia

subjacente. A forma e a substância estão conectadas. Toda prática, por mais banal que possa parecer, está em sintonia com uma teoria, com uma ideologia educacional, assim como toda teoria é expressa em práticas específicas (Marcano, 2015, p. 30).

Como podemos denotar, toda atividade circunscrita em torno do educador voluntária ou involuntariamente convoca-o a sempre fazer escolhas, e isso é o que chamamos de político. Não obstante, existem caminhos possíveis de serem adotados no cotidiano da educação infantil, que oferecem e provocam possibilidades de as crianças se relacionarem com os conteúdos de uma forma mais viva, disruptiva, criativa, experiencial, crítica. À vista disso, novamente a autora Marcano (2015) sugere a seguir pontos que provocam transgressão na maneira como ensinamos as crianças, por exemplo:

- esquecer os objetivos como metas e resultados a serem alcançados que fecham a entrada da vida nas escolas;
- abrir os materiais curriculares para o mundo e se livrar do lastro de apostilas e livros didáticos;
- incorporar a estética e a arte nos ambientes escolares;
- permitir que momentos longos e tranquilos atravessem as paredes das escolas;
- não nos deixarmos escravizar pela obtenção de resultados;
- contemplar a cultura da infância sob o ponto de vista antropológico (Marcano, 2015, p. 22).

Com a prática dessas proposições, intencionamos desenvolver uma educação infantil que acredite e desperte a curiosidade das crianças, que provoque a abertura para conhecerem culturas diferentes e conhecerem com profundidade as suas culturas, que aguace a experimentação na sala de aula de outros campos formativos para além do educativo. Vai ao encontro também de provocar a inquietude e a criatividade do educador para estimular a reflexão crítica, a busca pelo conhecimento, a formulação de questionamentos em diversos contextos, a curiosidade, a pausa para observar, a valorização dos momentos de quietude e serenidade necessários à infância, o convívio e apreço às relações interpessoais, a busca de soluções em vez de resultados. Do mesmo modo, para Alfredo Hoyuelos (2019, p. 157), reconhecer a cultura da infância é “reconhecer que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir”.

Como podemos perceber, nesse clima de certeza de as crianças serem portadoras de cultura, totalmente capacitadas para criar e construir significados sensíveis e complexos, proponho a inclusão da arte e da dimensão estética na

educação infantil. Dessa forma, segundo o pensamento malaguzziano, a dimensão estética tem a ver com um olhar inventivo que procura descoberta, que ao mesmo tempo provoca sensibilidade e é contrária à indiferença, ao desleixo e ao conformismo (Vecchi, 2020). Para complementar as reflexões tecidas anteriormente, vale destacar que a dimensão estética pode ser também compreendida como

[...] uma aspiração à beleza que encontramos em todos os povos e em todas as culturas atuais e passadas. A dimensão estética entendida e vivida como filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer cuidado, graça, ironia, uma abordagem mental que vai além da simples aparência das coisas e evidencia aspectos e qualidades inesperados, imprevistos (Vecchi, 2020, p. 13).

Potencializar a educação infantil com arte é como oferecer um mundo para a criança, dia após dia, o descortinar. Sobretudo a arte pode provocar mudanças na forma como observamos as coisas e, com isso, enriquecer o processo de aprendizagem das crianças, e é exatamente isso o desejado por nós. Para acrescentar, a artista Stela Barbieri (2018, p. 253) diz que “fazer arte está relacionado a expressar urgências, ampliar percepções, entrar em diálogo com materialidades e trazer a si e ao mundo algum deslocamento”.

Além disso, tais como os artistas, as crianças carregam a capacidade da inventividade, uma forma artística de apropriar-se dos questionamentos e das inquietações para criar outros mundos. Nesse estado em que a arte é entrelaçada junto à aprendizagem, sua principal função é provocar furos na normalidade por meio de reflexões sobre a realidade geradas à luz da experiência de não considerar as coisas prontas ou acabadas, mas vistas em constante construção e desconstrução (Barbieri, 2021, p. 21). Portanto, assim como demonstrado logo acima, confluir arte e infância é possível:

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso involuntariamente. Nunca ser terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude (Rilke, 2007, p. 192).

Para concluir, nesse jogo de filiação entre arte e infância, muitas coisas podem surgir, pois a partir delas no cotidiano escolar estabelecem-se fraturas. Além do mais, não podemos falar de infâncias sem afirmar a importância da brincadeira no cotidiano escolar, mas não na concepção de um passatempo ou de um momento irrelevante, e sim na da brincadeira e da contação de histórias como um espaço de

investigação. Pois as crianças estão lidando com a curiosidade e com aquilo que as move, a brincadeira como possibilidade de lidar com o afeto, de uma fresta aberta que provoca a imaginação da criança e pela qual é possível enxergar como você é afetado por esse mundo (Kastrup, 2019).

1.2 O cotidiano e o fazer docente na educação infantil

Este subcapítulo procura, de algum modo, focar nas tessituras do fazer docente na educação infantil. De forma dialógica, busco discutir os pontos e os contrapontos dessa área educacional, colocando-me criticamente como sujeito desta pesquisa. Com isso quero dizer que as reflexões colocadas aqui não dizem respeito ao trabalho de outros colegas de Campos dos Goytacazes, mas à minha prática cotidiana na sala de aula e à conjuntura que a atravessa em múltiplas dimensões.

Quanto a essa conjuntura, de início, ao me debruçar sobre o contexto da educação infantil municipal em Campos dos Goytacazes, percebi o excesso de documentos pedagógicos a serem preenchidos sempre pelo professor — Plano Individual de Trabalho (PIT), Relatório Individual de Trabalho (RIT), Relatório Individual do Aluno, Plano de Aula e Diário de Classe —, comprometendo, assim, o tempo de estudos e pesquisa do docente. Junto a tudo isso, posso destacar que o último concurso público realizado para o quadro permanente de professores foi em 2012, totalizando 12 anos sem concurso público, com a periodicidade de processos seletivos simplificados, que não dão conta da enorme carência de professores.

Também se soma a essa realidade a rotatividade de profissionais substitutos, o que implica a falta de consolidação de um percurso formativo e profissional na educação, aquilo poderíamos chamar uma autoria, que está vinculada às experimentações e experiências construídas no cotidiano da sala de aula. Outro ponto que tem deixado a educação infantil municipal de Campos dos Goytacazes deficitária é a questão de o Regime Especial de Trabalho (RET) ter se tornado recorrente em virtude da falta de profissionais. RET é um regime no qual os professores permanentes podem solicitar — de acordo com a necessidade das unidades escolares — a duplicação remunerada da sua jornada de trabalho.

Ademais, o contexto da educação infantil é excessivamente arraigado em datas comemorativas; como professor, me senti muitas vezes forçado pelos gestores a pensar, para além das aulas, em formas de caracterizar as crianças e em “lembrancinhas” para elas levarem para casa. Com todo esse contexto desfavorável, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT) achou por bem direcionar uma equipe técnica para a produção de Cadernos Pedagógicos, em função de, com todo esse cenário, o professor ter um tempo ínfimo para pensar e elaborar as atividades cotidianas na escola.

Sobre os Cadernos Pedagógicos, por mais que sejam produzidos com qualidade em relação aos conteúdos trabalhados dentro da BNCC e no segmento educacional destinado, eles seguem um formato apostilado e tem por finalidade servir para toda a rede municipal, o que supõe uma ilusão de unidade de todos os municípios, sem atender às realidades socioculturais específicas. Compreendendo que por mais que haja esforços para atender a toda educação municipal, inevitavelmente eles acabam por considerar apenas um recorte e invisibilizar outras camadas/classes sociais assistidas pela rede — em particular quando falamos de classes minoritárias e subalternizadas, como é o caso das comunidades periferizadas, rurais, quilombolas, dentre outras mais.

A exemplo disso, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Campos dos Goytacazes compreende uma região com cerca de 4.032 km², sendo o maior em extensão territorial do estado do Rio de Janeiro. Sua população conta com 483.540 pessoas, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (anos iniciais do ensino fundamental da rede pública) obteve 4,7, um dos piores do estado do Rio de Janeiro, de acordo com o censo demográfico de 2022.

Por que levantei esses dados do IBGE? Para nos oferecer um olhar abrangente e contextualizado sobre a educação municipal em Campos dos Goytacazes. Por certo, falar sobre educação escolar é se lançar a pisar em um terreno espinhoso e, por vezes, muito complexo. Logo, destaco que esta pesquisa não tem a premissa de oferecer uma “receita de bolo”, porém, há nela sim um inconformismo transformado em combustível para experimentar possibilidades na educação infantil.

Portanto foi a partir dessa conjuntura que me vi interpelado na sala de aula a pensar em uma outra educação infantil mais significativa, a qual congregasse a arte

no seu modo de fazer e pensar as infâncias da periferia de Campos. Mas, de algum modo, eu precisava cumprir todas as cobranças curriculares e pedagógicas orientadas pela Secretaria de Educação para o professor. Nesse instante, tive contato com a literatura teórica sobre educação e arte do professor e pesquisador da Universidade de Londres Dennis Atkinson (2018, p. 1), quem teorizou sobre “A natureza e a força da prática artística [sendo] o que chamo de desobediente: desobediente aos parâmetros estabelecidos de prática, práticas de pensar, ver, fazer e sentir”.

A prática artística e desobediente vinculada a esta pesquisa, segundo a percepção de Atkinson (2018), tem por fundamento causar fricção e, ao mesmo tempo, provocar pequenas rupturas no currículo oficial. Portanto a desobediência não deve ser observada de forma pejorativa, mas como resistência às forças atuantes no contexto escolar que normaliza um processo de ensino e aprendizagem orientado por práticas mecânicas. Ao contrário disso, a prática desobediente não antevê e nem tipifica cotidianamente um modelo de aluno e de professor. Como afirmam Hernández e Anguita (2023), em comunhão com o conceito de Atkinson,

A desobediência representa a invalidação ontológica e epistemológica de práticas que não estão em conformidade com a prescrição. Um *ethos* desobediente não é guiado por princípios ou valores transcendentais, mas busca permanecer aberto à imanência do “que não se encaixa” nas estruturas estabelecidas de pensamento e trabalho pedagógico. Como Atkinson, pensamos na práxis da desobediência não no sentido de ser desconfortável ou rebelde simplesmente por ser, mas para provocar um evento que, ao romper com o pré-estabelecido, abre novas formas de pensar e agir (Hernández; Anguita, 2023, p. 13).

Nessa conexão entre arte e desobediência, estabelecem-se outras possibilidades para se pensar e repensar uma educação de forma ampla e plural. Para tal, refletir também a formação docente na educação infantil se mostra urgente, no sentido de permitir-lhe um ensino mais atualizado, que perpassasse por questões contemporâneas e vá ao encontro delas para superá-las. Gomes (2009, p. 40) destaca que

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural.

Estar envolvido nesse contexto significa perceber que o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma dinâmica e a partir de um cenário que precisa ser lido e vivenciado pelas perspectivas crítica e política. Nesse sentido, a formação e a pesquisa, ao caminharem juntas, solidificam positivamente a produção de saberes acerca da prática pedagógica e a consolidação de conhecimentos docentes. Para complementar, Araújo e Cardoso (2022, p. 24) esclarecem que tal estrutura epistemológica “Favorece a tessitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado, ou seja, uma escola em que as proposições externas se misturam às proposições internas”.

Tendo em vista esses aspectos, outro ponto a ser considerado e problematizado é pensarmos nos agenciamentos e atravessamentos de novas perspectivas contemporâneas sobre a construção desse conhecimento numa forma decolonial. Para isso, sob o olhar dos feminismos, podemos concluir que atualmente, na sala de aula, “não é mais possível olhar para as infâncias e as crianças do ponto de vista exclusivamente biológico, adultocêntrico, universal, masculino, passivo e quase invisível aos olhos dos pesquisadores” (Oliveira, 2018).

Dentro desse contexto, a interseccionalidade pode ser definida, segundo Patricia Hill Collins (2022), como uma teoria social crítica que contribui para a conscientização sobre como diferentes fontes estruturais de desigualdade (ou organizadores sociais) mantêm relações de reciprocidade. É uma abordagem que enfatiza que gênero, etnia, classe ou orientação sexual, como outras categorias sociais, longe de serem “naturais” ou “biológicas”, são construídas e estão inter-relacionadas. Além disso, a interseccionalidade é um estudo analítico das relações de poder que abrange experiências muitas vezes denominadas como “abjetas”, “marginais” ou “dissidentes”. Ela também serve para teorizar sobre o privilégio e como os grupos dominantes organizam estratégias de poder, consciente ou inconscientemente, para manter sua posição de supremacia (Collins, 2022).

Diante do exposto, é interessante ressaltar que a interseccionalidade no contexto da educação infantil pode estar associada sobretudo a provocar a libertação das infâncias das amarras segregadoras, preconceituosas, sexistas, racistas e adultocêntricas. Posto isto, para compreender as relações desse processo em busca de emancipações, será necessário o auxílio da sociologia da infância e dos feminismos contemporâneos.

Pois, de acordo com Abramowicz (2018), a infância está presa a uma estrutura universal, construída social e culturalmente. Dessa relação, consoma-se, na perspectiva sociológica, a diversidade e a pluralidade das infâncias envolvendo classe social, gênero, raça e etnia. Assim, ora a infância é tida como singular, ora como plural. A sociologia da infância vem para lembrar os direitos das crianças ao reafirmar que a infância é uma construção histórico-social e não universal, e defender que as crianças são atores sociais transformando a história e a cultura.

Em suma, as reflexões feitas aqui dialogam e perpassam pelo que bell hooks (2017 e 2020) chamou de pedagogia engajada, cuja premissa busca fazer o estudante pensar de maneira crítica e criar uma interação sem igual entre educando e educador na sala de aula. Dessa relação íntima, tanto professor como aluno aprendem unilateralmente a discernir quando têm algo significativo a propor para sua comunidade de aprendizagem.

Sobretudo, tal pedagogia atua oportunamente como processo de libertação, de forma contínua, para descolonizar a mente do professor e dos estudantes, tendo em vista que “[...] mentes ‘em busca da liberdade’ ensinam a transgredir e a transformar” (hooks, 2020, p. 59). Além disso, a pedagogia engajada tem a capacidade de construir parceria, cuja “[...] lição importante que aprendemos juntos, a lição que nos permite caminhar juntos dentro e além da sala de aula, é a do engajamento mútuo” (hooks, 2017, p. 271).

Pensar nesses mecanismos de transgressão e emancipação no contexto educacional requer um olhar crítico e pode estar intrinsecamente relacionado ao processo formativo do professor na contemporaneidade. À vista disso, antes de tudo, a escola é mais que um lugar, na verdade, é uma experiência de vida com toda sua complexidade, que busca formar pela diversidade uma comunidade educativa. Além disso, para o autor Francisco Imbernón (2011), o professor ou a professora não deveria ser um profissional técnico que desenvolve atividades cotidianas apenas prescritivas; ele é, sim, um profissional atuante ativa e criticamente num processo constante de inovação e mudança, a partir do e no seu próprio contexto, de forma dinâmica e flexível.

Portanto, o docente pode ser considerado um agente cultural, social e curricular, que, no seu contexto profissional, deve ter espaço para tomar decisões educativas, éticas e morais. Assim, uma vez mais Francisco Imbernón (2011) destaca que, no entorno da formação docente, encontra-se o domínio de diversas

capacidades e habilidades especializadas; com isso, o conceito de profissão aqui não é visto sob a perspectiva da neutralidade científica, mas como uma esfera que abriga conteúdos ideológicos e contextuais a todo instante dinamizando e influenciando a prática docente. Por consequência disso, podemos considerar o docente como alguém que participa ativamente da emancipação de pessoas, e a educação, seu contexto de atuação, é uma ferramenta para tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (Imbernón, 2011). Desse modo, cabe complementar que

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (Imbernón, 2011, p. 30).

Em suma, a atividade docente é complexa, mas ao mesmo tempo há espaço para que coloque sua autoria e criatividade em jogo na sala de aula. Por vezes, a partir de um olhar minucioso e crítico sobre a realidade na qual atua e sobre sua prática cotidiana pedagógica, nesse processo contínuo de formação, vão se ampliando as possibilidades de experimentação em sala de aula. Da mesma forma, o olhar crítico sobre sua prática permite rever constantemente teorias e conceitos utilizados, se corroboram ou não para uma educação ampliada. Diante do exposto, Christopher Day (2001, p. 51) diz que os professores enquanto pesquisadores

[...] têm, de tempos em tempos, de investigar a sua teoria de acção. Para isso, têm, em primeiro lugar, de tornar explícitas as suas teorias partilhadas (o que elas dizem sobre o ensino) e as suas teorias-em-uso (o mundo do seu comportamento na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades ou incompatibilidades que existem dentro e entre estes dois elementos da sua teoria de acção e os contextos em que ocorrem, é que os professores poderão ampliar o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos, bem como sobre si próprios enquanto professores.

Certamente esses atravessamentos vão nos incomodando de algum modo, e o olhar crítico sobre a própria prática pedagógica fez-me buscar novas alternativas para despertar a curiosidade e o interesse das crianças. Tal como o pedagogo e estudioso italiano Francesco Tonucci pensa, a “[...] escola deve ser capaz de ler a realidade concreta que circunda a criança. A geografia é o seu bairro e a história é a sua família” (*apud* Hernández; Sánchez, 2018, p. 117). Nesse sentido, durante o mestrado fui tendo contato e sendo friccionado em sala de aula por temas, autores contemporâneos, conceitos recentes, que iam me

orientando a pensar em novas possibilidades para a educação. No horizonte escolar da periferia, eu desejava que as crianças experimentassem seu cotidiano sociocultural também na sala de aula.

1.3 Arte na educação infantil

A matéria da arte é a vida.
A matéria da educação é a vida.
A matéria da matéria é a vida.
(Stela Barbieri, 2018, p. 255).

O fragmento acima nos apresenta que a arte, a educação e a matéria podem estar em profundo movimento para a geração de vida, e é exatamente isso que desejamos construir em sala de aula: um espaço dialógico, plural, vivo e atraente nas suas múltiplas perspectivas. Nesse aspecto, a arte surge como uma possibilidade de ativação da criatividade das crianças e um universo para provocação de experiências estéticas na educação, seja por meio da produção artística das crianças, seja pela contação de histórias e da atmosfera advinda do brincar.

Arte é reflexo da vida em suas múltiplas formas e cores. Ela potencializa, amplifica e contamina positivamente histórias, culturas e percepções de mundo. Além disso, nesse entrecruzamento entre arte, educação e infâncias, surge “[...] a possibilidade de a escola se assumir enquanto laboratório de invenções/aprendizagens, tal como são experimentadas pelas crianças e pelos professores” (Barbieri, 2018, p. 253).

Nessa dimensão potente, a arte mostra-se uma ferramenta que atua de forma a elucidar caminhos de exploração e contaminação na sala de aula com as crianças. Do mesmo modo, sua atuação plena no cotidiano vai causando incômodos por via da sensibilidade, transformando nosso olhar sobre o mundo, de maneira a não sermos mais os mesmos de antes. Esse estado de suspensão e fricção que também habita a arte é problematizado por Brum (2019, p. 176):

A arte é o além do mundo que, depois de nos tirar do lugar, nos devolve ao lugar além de nós mesmos. Somos, a partir de cada experiência, nós e além de nós. Esta é uma vivência transgressora e à prova de manipulações

[...]. Por isso não é por acaso que regimes de opressão começaram com ataques contra a arte e os artistas.

Dessa forma, trazendo para o contexto educacional, em particular da educação infantil, percebe-se a arte e a experiência terem uma relação de reciprocidade, e, nesse jogo para explorar o mundo e suas materialidades, as “[...] crianças, assim como os artistas contemporâneos, [...] sabem o que querem, têm necessidades poéticas, premências e urgências” (Barbieri, 2012, p. 27). Tendo em vista esses aspectos, podemos também destacar o território expandido da arte como espaço para o plural e o múltiplo. Nesse ponto, a arte na educação infantil não tem a pretensão de ditar caminhos e estabelecer regras rígidas pedagogizantes, cada qual descobrirá seu caminho exercitando a curiosidade e a criatividade. Portanto, a

Arte é entendida como experimentação, em sua amplitude; como descoberta que precisa ser vivida; um acontecimento que, [...] não é, necessariamente, criado num determinado espaço de estudo, mas que pode acontecer na rua, nas árvores, no pensamento, em suma, em qualquer lugar. A [...] arte enquanto criação, admira a criatividade das crianças em suas brincadeiras com fenômenos da natureza e materiais, e observa que cada uma tem seu próprio caminho de criação artística (Brito Silva, 2021, p. 76).

Junto às possibilidades exploratórias da prática artística, existe uma outra dimensão potencializadora merecedora de destaque no cotidiano educacional das infâncias: a dimensão estética. Tal esfera assume tamanha importância na valorização da vida na escola e na aprendizagem consonantemente. A dimensão estética é difícil de ser definida de forma simples e clara, porém, como tentativa, talvez seja uma forma de empatia que coloca em pé de igualdade o sujeito com as coisas e todos entre si. Em outras palavras, ela representa uma atitude de cuidado e cautela com o que está sendo produzido, pois une busca por significação, surpresa, subjetivação e curiosidade (Vecchi, 2017). Desse modo,

Trata-se de uma estética que se afasta das convenções dos procedimentos práticos e intelectuais, capaz de dissolver o artístico no estético e de ver o estético na própria experiência humana. Uma estética que propõe uma continuidade entre experiência estética e experiência vital (Hoyuelos, 2020, p. 33).

Em síntese, as experiências estéticas são a bagagem construída por nós ao longo da vida. Trata-se de experiências corporificadas que provocam deslocamentos ou, como Blanco e Cidrás (2019) chamam, fraturas no cotidiano. No entanto, quando no contexto da formação de crianças desconsideramos tal dimensão, estamos

propensos a produzir o que declara Vecchi “A racionalidade sem emoções nem empatia, assim como a imaginação sem cognitividade nem racionalidade, constrói um conhecimento humano parcial, incompleto” (Vecchi, 2017, p. 29). Diante de tamanha importância da dimensão estética na formação da criança, fica difícil entender o motivo pelo qual ela é excluída ou relegada do cotidiano escolar, assim como, tão estranha para a formação de professores e pedagogos.

Logo, o trabalho que evidencia a arte na construção do conhecimento, inevitavelmente quebra um ciclo ainda presente na escola, permitindo que se desenvolva crianças mais abertas às diversidades. Para acrescentar, a “[...] dimensão artística deseja uma infância que tem liberdade e segurança para descobrir o mundo por meio de relações sensíveis com o ambiente e os outros” (Lombardi, 2022, p. 48).

A arte tem profunda relação com a cultura, pois ambas dialogam entre si, em uma dependência mútua para se constituir. Dessa forma, a partir de Barbieri (2012, p. 29), podemos considerar que a “[...] arte é singularidade da experiência e a cultura é a experiência compartilhada socialmente. A cultura integra as singularidades e vai além delas. No vai e vem do pêndulo, a arte e a cultura vão se constituindo, bebendo das experiências singulares e criando experiências coletivas”. Não obstante, nas diversas maneiras de a escola se organizar, seja pelo currículo ou na forma como é trabalhado o conteúdo na sala de aula, reconhecer a cultura de cada uma das pessoas que formam a escola mostra-se um princípio pedagógico que vivifica o processo de ensino e aprendizagem (Barbieri, 2012).

Certamente a arte atravessa as paredes da sala de aula e nos mostra infinitas maneiras de tornar o processo de aprendizagem mais vivo e mais interessante, já que seu encontro na educação implica também romper barreiras consolidadas no processo de desenvolvimento do conhecimento. Para tanto, a dimensão estética influencia na tomada de decisões em cada dia, sendo um canal de análise e uma ferramenta interpretativa, pois nossos olhos, sob essa perspectiva, verão de outra forma os problemas. Nessa linha de raciocínio,

Acredito que o trabalho com (e pela) arte rompe com certezas epistemológicas e pedagógicas, fato que ajudaria no reconhecimento da vitalidade do senso estético como um lugar de experiência, uma modalidade de investigação ou chave de interpretação [...]. Tal senso estético, por sua vez, é capaz de nos trazer uma visão diferente dos problemas e, indo além, de fomentar ações pedagógicas prescritivas (Brito Silva, 2021, p. 91).

Como já foi mencionado, a atividade docente na educação infantil depois da BNCC tornou o ensino demasiadamente engessado e prescritivo. Logo, a dimensão estética na docência impulsiona respostas transgressoras para subverter o sistema educacional já posto, porque dela emana a possibilidade de o professor, no cotidiano da sala de aula, elaborar e reelaborar sua autoria didático-pedagógica (docente). Isso implica reconhecer e ouvir mais a criança, pois é a partir do que ela produz que se constrói um território de pertencimento, assim como destaca Barbieri (2012, p. 27): “[...] o professor fica mais sensível às necessidades de cada criança. Escutá-la significa perceber, com o corpo inteiro, o que ela está querendo dizer”. Em consequência disso,

A docência deve escapar da regularidade, da estabilidade e da determinação, preconizadas pelo planejamento racional com lógica discursiva e da regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares. O aprender pela experiência estética deve levar o [...] educador a algo externo a essa racionalidade, que, em termos pedagógicos, materializa-se em um conjunto de práticas de ensino e se legitima na articulação de uma série de saberes, colocando em xeque as propagandas da objetividade e eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a práxis educativa na atualidade (Costa, 2023, p. 161-162).

É notório a prática artística levar para a sala de aula diversos atributos que por vezes ultrapassam questões plástico-visuais. Sendo assim, em contato com a arte, a criança consegue desenvolver habilidades para interagir com diversos objetos e materialidades; vivenciar momentos que exigem autonomia e liberdade; lidar com o inesperado; explorar o pensamento poético; não aceitar a literalidade como princípio artístico; e atuar criando mundos novos (Lombardi, 2022).

Com o intuito de complementar, Vecchi (2017, p. 39) ainda faz uma aproximação entre ética e estética na educação como “[...] a união mais segura para distanciar formas de prepotência e fazer da sensibilidade estética uma das mais fortes barreiras contra as violências físicas e culturais”. Para a autora, se as áreas de conhecimento criassem pontos de contato entre as dimensões ética e estética na escola, traria ao saber humanidade e maior completude.

Na busca pelo reconhecimento das infâncias, por tecer conexões com temas e conceitos que enriqueçam de possibilidades o cotidiano escolar, um outro ponto a ser trabalhado é o brincar. Segundo Hoyuelos (2019), a brincadeira ainda é cercada culturalmente por um olhar depreciativo, sendo considerada pelos adultos como uma perda de tempo. No entanto, ela é direito da criança e uma necessidade estética. De acordo com o historiador holandês Johan Huizinga (1987), a brincadeira precede a

cultura e, por consequência, contribui para constituí-la. Na brincadeira, cria-se um universo repleto de aventura, imprevisibilidade, casualidade, imaginação, exploração do desconhecido, virtualidade:

As palavras com as quais estamos acostumados a designar os elementos da brincadeira correspondem, em sua maioria, ao domínio estético. São palavras que também usamos para designar os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, oscilação, contraste, variação, aprisionamento e libertação, finalização. A brincadeira comprime e solta; a brincadeira arrebatada, eletriza, enfeitiça. Está cheia das duas qualidades mais nobres que o homem pode encontrar nas coisas e expressá-las: ritmo e harmonia (Huizinga, 1987, p. 23).

A partir da reflexão anterior, podemos perceber o brincar indo muito além do lugar a que o senso comum costuma relegá-lo. Por meio da brincadeira, as crianças estabelecem várias conexões criativas e produzem conhecimentos amplamente sofisticados. Também por essas vias, as da diversão e da experiência estética, a literatura infantil adentra as paredes da escola e oferece seu farto “banquete” para os pequenos. Como trabalho numa área periférica, procuro de algum modo oferecer livros que reflitam a realidade deles, para que se sintam representados. Santos e Araújo (2022) evidenciam a importância da contação de histórias e do livro infantil no cotidiano da educação infantil

Permeada por recursos e dinâmicas que se aproximam de elementos da cultura africana (como a oralidade, a circularidade), a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, revela-se como um locus privilegiado para a ampliação de repertórios culturais das crianças. Nessa etapa, são comuns as rodas, a valorização da contação de história, a expressão corporal nas formas mais múltiplas. É na educação infantil, também, que a literatura infantil (em livro) encontra espaço de difusão (Santos; Araújo, 2022, p. 1992).

Como abordam as pesquisadoras, tanto o livro infantil quanto a contação de histórias guardam lugar especial na educação infantil. Em particular, a contação de histórias tem no seu bojo todo um ritual performativo que a criança adora jogar tanto como receptora quanto como contadora; ela fica atenta à maneira como as contamos e está sempre pronta para contracenar. Às vezes até supomos que a atenção dela está distante, porém numa pergunta despreocupada ela acaba revelando que não, estava, sim, bastante presente e atenta a muitos detalhes. Na minha relação com a contação de histórias, costumo pensá-la desde a curadoria dos livros até como cada uma será exposta para as crianças. Nesse espaço de exploração, meu e das crianças, procuro deixar sempre um tempo para que elas as

contem também aos seus coleguinhas, e é muito divertido perceber como elas imitam, performam, subvertem livremente as histórias.

Para finalizar, este capítulo procurou mostrar a importância da prática artística e da dimensão estética — profundamente relacionadas no cotidiano da educação infantil, até de forma concomitante — para potencializar o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, tanto a arte quanto a dimensão estética atuam de modo a influenciar positivamente a pedagogia, com o intuito de evocar e destacar a poética infantil. Por outro lado, o livro infantil e a contação de histórias oferecem à criança um universo encantado ao qual ela é lançada, sendo reconhecida nele com sua ação performativa, tornando-se sua protagonista. Depois de nos aproximarmos desses conceitos, é chegado o momento de conhecermos mais sobre o escritor da periferia do Rio de Janeiro trabalhado nesta pesquisa, Otávio Júnior. Além disso, a partir de sua poética literária sobre a periferia, faremos relações entre ela e a pedagogia decolonial.

1.4 Pedagogia decolonial e a poética da periferia de Otávio Júnior

Vivo para contar histórias, sobretudo da favela, que é
um mundo dentro de algumas cidades, com sua
língua, costumes, cultura e tradições.
Fui salvo por um livro, pois acredito na força desse
objeto mágico — e quero que a favela esteja
imortalizada dentro dele
(Otávio Júnior, 2019).

Assim como o fragmento acima enaltece a cultura da favela, procuro, nesta parte do texto, trazer a história de Otávio Júnior e sua poética literária destinada ao público infantil. Ao mesmo tempo, busco tecer reflexões em torno do livro *Da minha janela* (2019) com a pedagogia decolonial, para demonstrar o motivo pelo qual ele foi escolhido e utilizado nesta pesquisa.

Otávio César Santiago de Souza Júnior, escritor carioca e morador do Complexo do Alemão, nasceu em 1983 e, aos 37 anos, foi laureado com o Prêmio Jabuti na categoria de livro infantil. Além de escritor, é ator e contador de histórias, e se dedica a projetos culturais de incentivo à leitura nas favelas. Já publicou os seguintes livros: *O garoto da camisa vermelha* (2013), *O livreiro do alemão* (2016), *O*

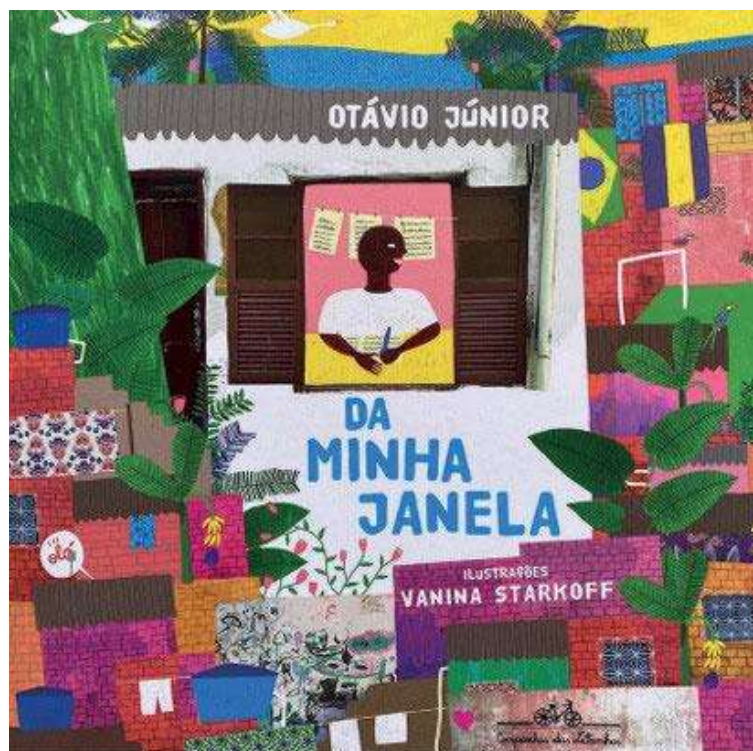
chefão lá do morro (2014), *Da minha janela* (2019), *De passinho em passinho* (2021), entre outros. Com base em suas vivências nas favelas, o autor nos presenteia com obras que apresentam diversas perspectivas sobre tais comunidades, mostrando como esses contextos vão além da visão estereotipada construída socialmente.

A partir de suas experiências e interpretações, Otávio Júnior expõe novas maneiras de narrar as histórias de um lugar com frequência associado à violência intensa. Por meio delas, ele demonstra que esses contextos vão além do imaginário social construído ao longo da história e reiterado nas páginas de jornais e noticiários brasileiros (Machado; Spengler, 2022).

Em seu livro *Da minha janela* (2019), o autor Otávio Júnior retrata a realidade da favela carioca, em particular a do Complexo do Alemão, onde ele cresceu e ainda reside. A narrativa é enriquecida pelas ilustrações da argentina Vanina Starkoff, hoje radicada no Brasil. Suas imagens pulsantes dão forma e cor à poética do escritor, confirmando não apenas suas descrições, mas também expandindo significativamente a perspectiva dos leitores.

Já na capa do livro (Figura 1), vemos o narrador na janela de casa observando o cenário colorido que se forma ao seu redor. Descobrimos ser ele quem escreve a história e nos apresenta seu mundo composto de movimentos, cores, sons, pessoas, paisagens, bichos e casas. Essa mobilidade é gerada pelas palavras e ampliada pelas imagens, oferecendo ao leitor um encontro (trans)dimensional desses espaços. A periferia mostrada ao leitor é ressignificada de forma potente e rompe com os estereótipos negativos (Machado; Spengler, 2022).

Figura 1 – Capa do livro *Da minha janela*

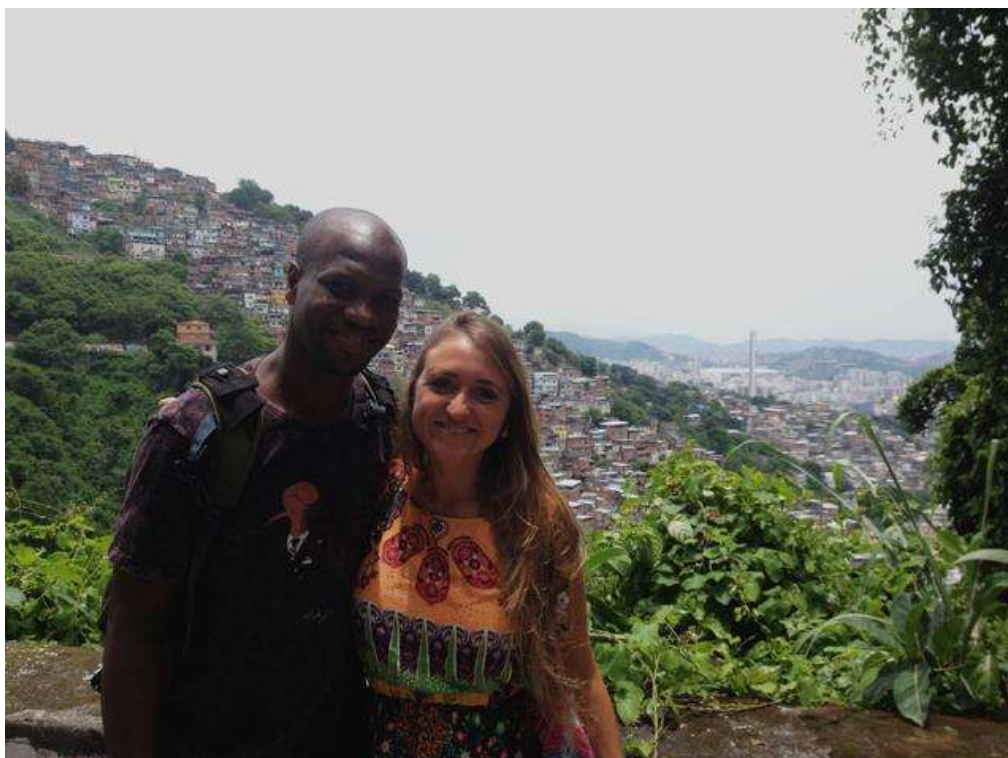


Fonte: Otávio Júnior, 2019.

Tal livro infantil pode ser considerado uma obra ilustrada, pois congrega dialogicamente palavras, ilustrações e projeto gráfico. Esse tipo de livro guarda uma particularidade sintetizada por Debus e Spengler (2020, p. 87) como o “[...] encontro entre três (ou mais) linguagens que se engendram de tal forma, que nenhuma poderia sobreviver sem a(s) outra(s)”. Nesse sentido, podemos considerá-lo um objeto artístico-literário multimodal.

A obra, com dimensões de 20,5 × 20,5 cm e 48 páginas (Figura 1), contém ilustrações que ocupam toda a extensão das páginas duplas, encantando as crianças pela visualidade. A ilustradora relata que, no início do processo de criação, foi convidada por Otávio Júnior para acompanhá-lo numa espécie de imersão pelas periferias cariocas. Essa experiência permitiu a ela capturar com propriedade a essência cotidiana desses lugares; portanto, foi dessa troca especial que surgiu *Da minha janela*, utilizado nesta pesquisa. A seguir, a Figura 2 mostra um dos passeios que a ilustradora fez acompanhada de Otávio.

Figura 2 – Imersão de Vanina Starkoff nas periferias cariocas



Fonte: Vanina Starkoff (2019)

Essa parceria entre os dois lhes rendeu nada mais nada menos do que o maior prêmio literário brasileiro, o Prêmio Jabuti, na categoria literatura infantil, em 2020. Um feito enorme para a luta antirracista no Brasil, até porque, junto com ele, outro escritor negro também havia sido premiado, um verdadeiro “choque” de Juniors: Itamar Vieira Junior, premiado por sua obra *Torto arado*, na categoria romance literário. Retomando o objeto-livro em questão, é possível afirmar, segundo Feres e Paula (2022, p. 42-43), que

[...] nos livros destinados às crianças está a ideia de sociedade que prepondera em determinada época. Em outras palavras, esse é um bem cultural que mostra um modo de ver o mundo e de viver, seja para afirmá-lo, seja para refutá-lo. Sendo destinado a pessoas em início de seu processo de socialização, ainda que um livro não apresente um caráter “pedagogizante”, como expressão de uma cultura, traça uma formatação socializante de fácil aderência de seu leitor preferencial, que está entrando em contato, às vezes de forma inédita, com uma sociabilidade a qual é levado a querer pertencer.

Diante do exposto, *Da minha janela* (2019) surge oportunamente como objeto artístico-literário para fazer parte do corpus da minha pesquisa e da prática pedagógica na sala de aula com crianças da periferia de Campos dos Goytacazes. A representação da favela, revelando a qualidade poética do escritor e a estética da

ilustradora, foi decisiva para a escolha desta obra. Igualmente importante foi a maneira transgressora de reivindicar espaço para a cultura periférica da favela ao materializarem seu cotidiano nas páginas de um livro para crianças. Dessa forma, ao colocar a criança negra como protagonista das narrativas de forma positiva, desconstrói-se a imagem estereotipada histórica e culturalmente, permitindo ao leitor tanto se reconhecer como reconhecer o outro (Machado; Spengler, 2022).

Antes de irmos diretamente para algumas páginas duplas do miolo do livro, considero oportuno apresentar como se deu o processo de criação das ilustrações de Vanina Starkoff para o livro. De início, ela faz alguns registros fotográficos da favela (Figura 3) e depois são vistos alguns esboços de personagens e sua busca pela linguagem gráfico-visual (Figura 4).

Figura 3 – Registros das periferias, por Vanina Starkoff



Fonte: Vanina Starkoff, 2019.

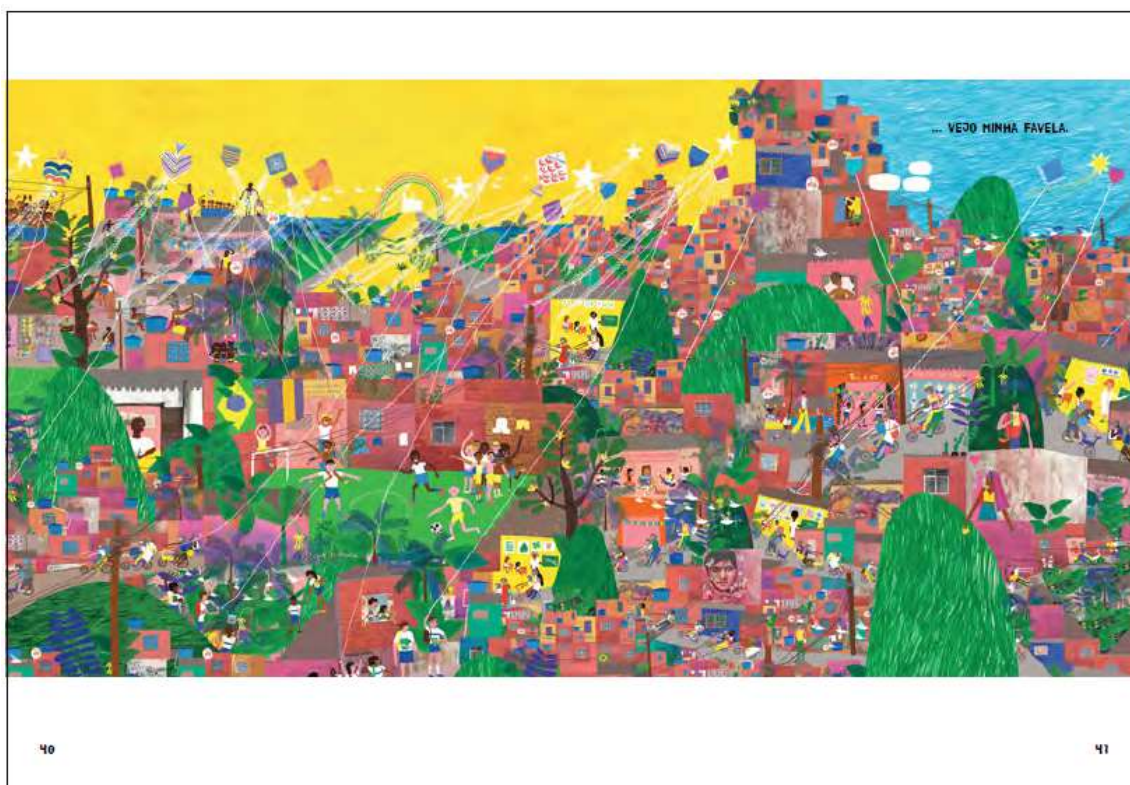
Figura 4 – Esboços de personagens e testes de Vanina Starkoff



Fonte: Vanina Starkoff, 2019.

Depois de conhecer o processo de elaboração das ilustrações, agora considero o momento ideal para mostrar duas páginas duplas pelas quais as crianças ficaram fascinadas, tanto pelo colorido das narrativas visuais quanto pelas representações do cotidiano periférico, que dialogavam com o contexto das crianças da minha turma (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Páginas 40 e 41 do livro *Da minha janela*



Fonte: Otávio Júnior, 2019.

Figura 6 – Páginas 22 e 23 do livro *Da minha janela*



Fonte: Otávio Júnior, 2019.

No livro, fios de pipas cortam os céus sinalizando encontrarem-se ali diversas histórias entrelaçadas, tornando a obra uma ampla janela para a realidade da comunidade, surpreendendo aqueles que observam a vida com atenção longe dos estereótipos. Ao mergulhar na sua leitura, podemos perceber quantas coisas há para se enxergar através de uma janela, um convite fascinante para construirmos juntos uma visão mais diversificada de mundo. Revela-nos a favela na perspectiva de um local de formação de identidades, de criação simbólica a partir das experiências de indivíduos reais, os protagonistas de narrativas plurais (Machado; Spengler, 2022).

Outro ponto a ser mencionado é o da pedagogia decolonial; todavia, para sua definição, antes será necessário compreendermos o colonialismo e a colonialidade. Para Quijano (2010), tais conceitos se aproximam, contudo são diferentes. O colonialismo tem como perspectiva o desenvolvimento de um modelo de exploração e dominação dos recursos de produção e trabalho de uma população. A colonialidade é mais arraigada e mais complexa, muito por conta de estar filiada ao sistema capitalista. Novamente Quijano (2005) nos empresta o conceito de colonialidade do poder, que opera para dominar o imaginário do outro, de acordo com a determinação idealizada pelo colonizador.

Em contrapartida, a pedagogia decolonial, conceitualizada e reivindicada por Catherine Walsh (2006), vai de encontro aos processos educacionais que consideram o sistema eurocêntrico a estrutura correta de pensar, descartando e subalternizando as demais. A pedagogia decolonial torna-se uma práxis pedagógica, que supera a mera transmissão de conhecimento buscando no seio escolar atuar estruturalmente como política sociocultural. Dentro dessa linha conceitual, é o que tento fazer na minha unidade escolar quando levo *Da minha janela* (2019) para os alunos, pois

Assumindo a resistência à decolonialidade [...] podemos afirmar que o livreiro do Alemão — epíteto pelo qual o escritor é conhecido na comunidade — cruza o limite que separa os espaços de sociabilidade metropolitana e de sociabilidade colonial [...]. [Dessa forma] podemos considerar que é pela sua obra que o escritor negro consegue experimentar bens culturais e sociais vedados a quem tem origem pobre como a dele. Entretanto, para além da denúncia social, Otávio Júnior dá a conhecer a favela, enfatizando a afirmação de grupos invisibilizados, por meio de sua resistência aos mecanismos de opressão do Estado neocolonial, como um elemento formador de uma identidade social [...] (Feres; Paula, 2022, p. 46).

Como demonstrado anteriormente e para finalizar o capítulo, com sua poética — que tem como pano de fundo a periferia carioca —, Otávio Júnior (2019) é resistência no seu ofício artístico e contribui com a pedagogia decolonial para a constituição de uma práxis pedagógica em sala de aula. Conforme abordado, essa prática atua na escola para engendrar uma política sociocultural, isto é, quando a periferia e a sua vitalidade cultural ocupam seu lugar em sala de aula.

2 DA MINHA JANELA: MOSTRANDO AS EXPERIÊNCIAS

2.1 A metodologia e o contexto de pesquisa

É a experiência que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar para as ideias que tínhamos sobre as coisas, porque justamente o que nos mostra a experiência é a insuficiência ou a insatisfação de nosso modo anterior de pensar. A necessidade da experiência e de parar-se nela, naquilo que nos provoca, se converte em uma origem e um caminho para a investigação [...] (Contrerás; Lara, 2010, p. 21).

A pesquisa foi construída ao longo dos dois anos de mestrado e durante minha atuação enquanto profissional da educação infantil de uma creche e pré-escola da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes, que atende crianças do nascimento aos cinco anos de idade. Em meio aos planejamentos de estudo e às reuniões pedagógicas junto à SEDUCT e ao cumprir os créditos das disciplinas na linha de pesquisa “Arte, sujeito, cidade”, me deparei com a necessidade de definir o tema do curso e iniciei, assim, a escolha das referências bibliográficas que pudessem dar a consistência teórica necessária para uma dissertação e dos caminhos metodológicos que fariam parte da pesquisa.

A presente pesquisa teve como abordagem metodológica a qualitativa exploratória, cujos procedimentos principais subdividiram-se em bibliográfico, campo e pesquisa-ação. Por ser uma característica intrínseca desse tipo de pesquisa, ela foi concebida e executada mediante princípios éticos e científicos, dentro do contexto da sala de aula com as crianças, seguindo “[...] um planejamento colaborativo e uma execução participativa” (Christians, 2006, p. 153). Conforme Gil (2002) indica, a pesquisa qualitativa exploratória tem o propósito de promover uma compreensão mais aprofundada do problema, tornando-o mais evidente e formando hipóteses, o que inclui a realização de uma revisão bibliográfica.

O processo de revisão bibliográfica envolveu a análise de obras e artigos pertinentes ao tema central, abrangendo dissertações de mestrado e teses de doutorado. A pesquisa de campo consistiu em uma análise crítica contínua do ambiente da minha sala de aula considerando o contexto em que estava inserida, bem como minha prática pedagógica diária. Por último, a pesquisa-ação foi

conduzida por meio de atividades realizadas em sala de aula, e seguiu uma abordagem epistemológica e pedagógica centrada na decolonialidade e na arte. Para isso, utilizei a narrativa do livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior, e promovi experimentações artísticas com as crianças em sala de aula. Nessa caminhada da pesquisa, Hoyuelos (2019, p. 50) me mostrou que

A incerteza é uma força capaz de problematizar, de dar esperança e de construir conhecimentos pertinentes. A incerteza é o motor do conhecimento. As leis seguras, imperativas e onipotentes, que pretendem fazer da vida humana uma ciência universal de conteúdos previsíveis, podem criar uma violência contra a natureza de cada ser humano.

Não obstante, apenas esses procedimentos relacionados anteriormente não foram suficientes para direcionar minha pesquisa, o que implicou a formulação de algumas questões orientadoras: A educação infantil, na periferia do município de Campos dos Goytacazes, leva em consideração o contexto sociocultural das crianças? O livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior, pode proporcionar a percepção dos códigos visuais desse contexto sociocultural para os educandos? Como as crianças perceberiam esse contexto e os códigos visuais de sua realidade por meio do livro infantil?

A pesquisa foi realizada com a turma de P1 (Pré-escolar 1 — crianças de 4 a 5 anos) da CEMFAD, uma unidade de ensino público municipal situada no Parque Santa Clara, área periférica de Campos dos Goytacazes, entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024. As propostas contaram com a participação de 20 crianças ao todo, as quais experimentaram em sala de aula propostas que integravam decolonialidade e arte, intuindo que “A arte acontece quando cada criança tem o direito de se expressar com a complexidade de que é capaz e pode compartilhar com o coletivo [...]” (Lombardi, 2022, p. 52).

Para tal, havia uma busca constante dentro de mim enquanto professor e pesquisador que, de algum modo, impactava minha forma de olhar a pesquisa e a educação. Em particular, a de ser um professor “[...] que observa, que pesquisa, que escuta as crianças, mas também propõe, planeja, inventa, cria, desperta e amplia interesses e conhecimentos” (Silva; Carvalho, 2020, p. 508) com base em uma elaboração constante da autoria. Tão relevante quanto a autoria é a maneira como encaramos a participação da criança na pesquisa; nesse sentido, o autor Hoyuelos (2019, p. 104) nos empresta novamente suas palavras afirmando que

As crianças dão forma a seus projetos, e nós seguimos seus rastros para tentar desvendar suas intenções e compreender seus processos. Vemos como as crianças têm seus próprios objetivos e são capazes de mantê-los e enriquecê-los ao longo de diferentes sessões. Projetos ora individuais, ora compartilhados, que surgem do encontro casual com um objeto ou que partem da busca de um objeto [...]. Todavia, cada criança segue percursos distintos, e as histórias progridem, assumindo diferentes formas, com contaminações e influências dos projetos de outras crianças no seu próprio projeto.

A fundamentação teórica tem seus pilares fincados nos princípios de três grandes áreas — educação infantil, decolonialidade e arte — com autores que atuaram em estreita colaboração epistemológica, de forma circular e transversal na pesquisa. Na educação infantil, destacam-se Alfredo Hoyuelos (2020 e 2019), Anete Abramowicz (2018 e 2003), Beatriz Trueba Marcano (2015) e Paulo Fochi (2018 e 2019). Com respeito à decolonialidade, estiveram em cena Aníbal Quijano (2010, 2005 e 2002), Nelson Maldonado-Torres (2008), Walter Mignolo (2013), María Lugones (2019), Catherine Walsh (2018, 2009 e 2006) e bell hooks (2020, 2018 e 2017). Por fim, no campo da arte contribuíram Veia Vecchi (2020 e 2017), Stela Barbieri (2021 e 2018), Dennis Atkinson (2018), Vicente Blanco e Salvador Cidrás (2019) e Susana Rangel Vieira da Cunha (2021), entre outros.

Nesse contexto metodológico, cabe destacar a importância da fotografia como recurso para registros das propostas experimentadas em sala de aula. Para Paulo Fochi (2019, p. 109), a fotografia “[...] pode ser uma forma de narrar sobre algum acontecimento considerado importante, ou seja, que sensibilize o professor e que possibilite uma reflexão quanto ao modo de trabalho ou quanto às interações das crianças entre elas ou com determinados objetos”. Para complementar, Tittoni *et al.* (2010, p. 63) destacam que “Fotografar implica em escolhas de recortes, dando relevância ao ponto de vista de quem fotografa, e a imagem, nesse sentido, deixa de ser somente ilustração de descrições, mas possibilidade de construção a partir de outra forma de escritura”.

Em virtude dos fatos mencionados, evidencio que as propostas desenvolvidas e experimentadas em sala de aula não tiveram exclusividade no meu cotidiano didático-pedagógico. Dessa forma, a concepção de experimentação artística e pedagógica da desobediência, conceitualizada por Dennis Atkinson (2018), foi impreterivelmente necessária, visto que, como via metodológica, me orientou nos momentos mais oportunos a desenvolver as propostas artísticas e decoloniais com as crianças.

2.2 Arte, crianças e desobediência: as propostas decoloniais

Se considerarmos que imaginar e ver um sujeito de diversos ângulos é uma abordagem importante, então, isso deve entrar na projeção cotidiana das propostas feitas (Vecchi, 2017, p. 228).

Depois de tomar conhecimento sobre os aspectos teórico-metodológicos confluídos nesta pesquisa, agora é o momento de saber como tudo isso se converteu em uma prática na sala de aula. De antemão foram escolhidas, além dos registros da contação de histórias, do livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior, três práticas artísticas desenvolvidas a partir de tal obra literária. Como mote, objetivou-se evidenciar a cultura das infâncias com suas riquezas diversas e, sob o ponto de vista da pedagogia decolonial, como aponta Catherine Walsh (2006), desenvolver uma práxis que valorizasse, de forma política e pedagógica, o universo sociocultural das crianças.

Inicialmente, minhas explorações foram em busca de uma autoria docente na educação infantil que perpassasse minha atividade docente e possibilitasse uma prática em sala de aula mais experiencial para as crianças. Sobretudo, as práticas artísticas ofereceram um campo recheado de possibilidades e de experimentação, que convocavam abertura para que, no meu dia a dia, eu reconhecesse as potencialidades das crianças. Depois de ter contato mais profundo com a pedagogia Reggio Emilia, por meio dos textos de Veia Vecchi (2017) e Alfredo Hoyuelos (2020), comecei a observar a educação com outros olhos; na verdade, passei a enxergar a dimensão estética nas suas diversas perspectivas do fazer docente, ampliando meu olhar e o das crianças para observar os detalhes e experienciar as materialidades.

Não obstante, para colocar em prática as propostas decoloniais, foi necessário eu compreender melhor as crianças da minha turma, de modo que o conteúdo e as atividades refletissem suas realidades. Para isso, o contato com a pedagogia decolonial, acredito, preencheu uma lacuna na minha forma de ensinar, pois me ajudou a criar alternativas na sala de aula para construir uma prática político-pedagógica que valorizasse mais o contexto sociocultural das crianças.

As propostas decoloniais estão todas em profunda relação com o livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior. *Da minha janela* nos convida a examinar

com atenção o ambiente ao nosso redor. A narrativa é contada em primeira pessoa, com um menino negro como protagonista, que abre sua janela já na capa do livro e nos convida a acompanhá-lo página por página com atenção — possivelmente é o próprio autor da obra. Tal expressão usada no título carrega uma dupla conotação, pois a “janela” pode ser física, a de sua casa, ou metafórica, a do coração, abrindo-se para as infinitas possibilidades do mundo. O nome do personagem não é revelado, apenas apresentado de forma visual. A favela onde o garoto vive é retratada de maneira vibrante e colorida, convidando-nos a observar cada detalhe, seja da arquitetura, da paisagem, dos lares ou das pessoas que ali habitam.

É inegável existirem diversos preconceitos e estereótipos atrelados às habitações denominadas favelas, assim como aos seus moradores. Essas questões geraram debates significativos entre as crianças, com o intuito de permitir rapidamente uma compreensão mais profunda e histórica sobre a origem da terminologia “favela”. Ela remonta ao Rio de Janeiro do fim do século XIX, quando pessoas não mais escravizadas — sem ter onde morar — estabeleceram a primeira comunidade. Tal configuração territorial surgiu em um morro conhecido como Morro da Favela, assim chamado devido à grande quantidade da planta nativa “faveleira” (Dutra, 2021).

Nesse ambiente provocativo no qual as crianças começaram a questionar, a interagir umas com as outras e a criar interesse pelo livro, dei o primeiro passo para desenvolver as propostas decoloniais em sala de aula. Como mostra a Figura 7, a contação de história provoca e convoca a interação das crianças. Isso é tudo do que a criança gosta, ela quer atenção, tocar no livro, provocar o colega, fazer caras e bocas, experienciar seu mundo. E, fazendo coro com Felícia Fleck (2016, p. 455),

O contador de histórias contemporâneo é um animador cultural, um artista performático que em seu fazer propicia o encontro do homem com a linguagem poética, o que pode trazer a oportunidade de viver a diversidade cultural e o seu (re)conhecimento no processo criativo. Extirpando o etnocentrismo que nos conduz a visões estereotipadas do outro, incorporamos, pela arte, nossa pluralidade, com suas diversas formas de construir e reconstruir o mundo.

Tal como apresentado na citação acima, ouvir e dar visibilidade à cultura da favela em sala de aula, de forma potente e criativa, leva as crianças a valorizarem e a se reconhecerem produtoras dela. Fora isso, como é possível perceber no conjunto de imagens a seguir (Figura 7), as crianças ficam encantadas por suas

realidades estarem sendo representadas dentro de um objeto artístico-literário colorido e vibrante, que também reconhece e abraça a cultura das infâncias no seu conteúdo, seja nas brincadeiras, nas pipas colorindo os céus, nas crianças indo para escola, nos/nas meninos/as tomando banho de mangueira ou de caixa d'água em uma laje.

Figura 7 – Contação com o livro *Da minha janela*



Fonte: O autor, 2024.

Como visto na composição acima, a contação se desenrolou ao longo de mais de um dia, de forma fluida, em momentos oportunos do meu cotidiano, sendo um subterfúgio experimental e de pesquisa, que levou diversão para as crianças,

desobedecendo às estruturas da formalidade conteudista escolar. Cabe destacar que, para as crianças, somente ouvir o enredo e olhar as imagens não é suficiente, elas precisam tocar a materialidade do papel e se envolver profundamente com o enredo da história. Como constatado a seguir (Figura 8), foi isso o que aconteceu com a turma.

Figura 8 – Interação das crianças com o livro *Da minha janela*



Fonte: O autor, 2024.

No processo de contação de histórias, sempre separei um tempo no fim ou durante minha prática para as crianças também atuarem com seus coleguinhas, já

que elas gostam de protagonizar, e desenvolverem as habilidades intrínsecas a essa arte multifacetada. Esse momento é muito precioso, pois constatamos que elas estavam com a atenção voltada para a história. Como mostra a Figura 9, as crianças adoram performar e copiar o leitor experiente.

Figura 9 – Crianças protagonizando na contação de histórias



Fonte: O autor, 2024.

Dando por finalizada a última contação, pedi para que, assim que fossem embora, as crianças olhassem para suas casas, pois no próximo encontro eu

gostaria de saber: Qual a cor? Como é a janela? Quantos irmãos tem? Quantas pessoas têm na casa? Isso reforcei com as famílias em outra oportunidade presencialmente, pois as crianças poderiam se esquecer.

Na primeira proposta artística decolonial, ofereci às crianças vários papéis, lápis de cor, giz de cera, várias canetinhas hidrocor e cola. A intenção foi estimular a criação de um mural na sala de aula feito pelas crianças. Para isso, fixamos uma cartolina branca na parede. Essa iniciativa, chamada prática artística em mural (Figuras 10 e 11), trouxe os cenários vivenciados por elas diretamente para dentro da sala de aula, refletindo suas percepções sobre suas casas, a cidade e a favela onde vivem.

Figura 10 – Prática artística em mural das crianças



Fonte: O autor, 2024.

Figura 11 – O mural das crianças finalizado



Fonte: O autor, 2024.

Quando concebi e implementei essa proposta, meu objetivo era introduzir uma mudança significativa na minha prática pedagógica diária buscando valorizar as expressões estéticas e visuais das crianças e oferecer-lhes liberdade para transcender. Ao transformar o mural em uma parte integral do ambiente, ele estava sempre aberto para receber intervenções. Normalmente as crianças enfrentam restrições ao pintar ou cortar cartazes em sala de aula, mas, nesta proposta, elas tinham total liberdade para se expressar como desejassem (Figura 12).

Figura 12 – Intervenção artística no mural das crianças



Fonte: O autor, 2024.

Depois dessa intervenção, fui para minha casa bem contente com o resultado dado. No entanto, minha colega professora, a que me sucedeu no turno da tarde, cometeu a infelicidade — costumeira no cotidiano da educação infantil — de considerar os enfeites estereotipados em Etileno Vinil Acetato (EVA) mais importantes que as produções estéticas e visuais das crianças. Como a fotografia seguinte mostra (Figura 13), a colega professora transferiu o mural das crianças para trás da televisão, deixando-o bem escondido.

Figura 13 – Mural das crianças é posto atrás da televisão



Fonte: O autor, 2024.

No mesmo dia do ocorrido, conversei com a colega professora e lhe esclareci o sentido da proposta do mural e a importância das interferências das crianças nele. Mostrei-lhe que o objetivo é deixá-lo no campo de visão das crianças, de modo acessível, para essas intervenções acontecerem cotidianamente. Além disso, vale destacar que todas as propostas foram pensadas para serem realizadas de forma coletiva, com o livro *Da minha janela* como pano de fundo.

As propostas seguintes surgiram através de uma pergunta para a turma: do que vocês mais gostaram no livro *Da minha janela*? A resposta foi unânime entre as crianças: as pipas e as casas eram as coisas mais legais do livro, pela diversidade de cores e formatos. Além disso, a resposta revela múltiplas interpretações, já que a pipa metaforicamente representa liberdade e ousadia, e a casa aconchego. Desse modo, as propostas exploraram tal resposta. Pelo desafio de as crianças não saberem ainda cortar papel usando uma tesoura, propus a eles que fizessem os trabalhos com papéis rasgados, tinta guache e canetinhas coloridas (Figuras 14, 15 e 16).

Figura 14 – Processo de criação das propostas pelas crianças



Fonte: O autor, 2024.

Figura 15 – Uma favela multicolorida das crianças



Fonte: O autor, 2024.

Figura 16 – Portal das infâncias



Fonte: O autor, 2024.

Para finalizar esta parte, gostaria de tentar expressar o quão desafiador foi estruturar as propostas decoloniais e artísticas das crianças, de maneira que elas dialogassem entre si e dialogassem com o pensamento teórico-epistemológico da pesquisa. Em contrapartida, ouvir e dar destaque à cultura periferizada da favela na escola, considerando-a e reconhecendo-a de forma potente, mostrou sua riqueza em desenvolver pertencimento às crianças. Pois, como afirma Lombardi (2022, p. 52), “Arte é momento de aprender a respeitar as diversas produções e jogos estéticos dos outros, levando tais aprendizagens de convivência respeitosa às diferenças a outros contextos, entendendo o combate às desigualdades no cotidiano como valor e atitude”.

Essas experiências me fizeram perceber a educação infantil como um espaço de criação e experimentação, onde a dimensão estética permeia nosso processo de formação diária. Isso contribuiu para desenvolver a minha autoria docente, tornando o aspecto pedagógico significativo tanto para mim, professor, quanto para as crianças participantes. Assim, tornou-se claro o quanto as criações das crianças são poderosas, destacando a necessidade de investirmos mais nas expressões visuais infantis e menos nos enfeites estereotipados em EVA.

CONSIDERAÇÕES IN-CONCLUSIVAS

No contato com seu meio e na observação dos acontecimentos do entorno, as crianças criam o interesse por compreendê-los (Mello, 2022, p. 87).

Considerando o que já foi discutido nesta pesquisa, fica evidente que a sociedade, a cultura, as infâncias e a educação são profundamente afetadas pelo legado opressivo do colonialismo. Assim, buscamos utilizar conceitos dos estudos decoloniais e da arte como instrumentos poderosos de resistência e emancipação. Nesse sentido, esses conceitos foram empregados com o propósito de abrir novas perspectivas para a educação infantil, reconhecendo as diferenças como fontes de enriquecimento para o ambiente sociocultural e para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Nessa interseção proposta entre arte e infâncias, uma variedade de possibilidades pode emergir, pois são nelas que, no ambiente escolar diário, surgem rupturas significativas. Além disso, é crucial reconhecer a importância do brincar no contexto educacional não apenas como um passatempo ou algo trivial, mas como uma forma de investigação e expressão estética sofisticada. As crianças exploram sua curiosidade e motivações por meio do brincar e da contação de histórias, criando um espaço onde possam lidar com suas emoções. O brincar oferece uma abertura para a imaginação infantil e permite que as crianças percebam como são influenciadas pelo mundo ao seu redor e interajam com ele transformando-o.

Ao debruçar-me sobre o contexto da educação infantil municipal em Campos dos Goytacazes, percebi o excesso de documentos pedagógicos, que impactam e comprometem na falta de tempo para estudos e pesquisa do docente. Além disso, a rede vive colapsada pela falta de concurso público. O último deles foi realizado em 2012, totalizando 12 anos sem concurso público para o quadro permanente, com a periodicidade de processos seletivos temporários que não dão conta da enorme carência de profissionais.

A rotatividade de profissionais substitutos implica a falta de consolidação de um percurso formativo e profissional na educação, aquilo que poderíamos chamar uma autoria vinculada às experimentações e experiências construídas no cotidiano da sala de aula. O RET tem sido recorrente pela carência de profissionais; porém,

com a duplicação da jornada de trabalho, os professores ficam exauridos, e isso leva à baixa qualidade da educação.

Voltando para o contexto pedagógico, a educação infantil é arraigada excessivamente por datas comemorativas, sendo o professor muitas vezes se sentir forçado pelos gestores, a pensar para além das aulas, formas de caracterizar a criança e produzir “lembrancinhas” para levar para casa. Com todo esse cenário, o professor tem um tempo ínfimo para pensar e elaborar as atividades cotidianamente na escola, levando a SEDUCT produzir Cadernos Pedagógicos. Por mais que eles sejam produzidos com qualidade, no que tange aos conteúdos trabalhados de acordo com a BNCC e o segmento educacional destinado, eles seguem um formato apostilado e tem por finalidade servir para toda a rede municipal, o que supõe uma ilusão de unidade de todos os municípios, sem considerar às realidades socioculturais específicas.

Certamente esses atravessamentos de algum modo foram me incomodando e me levando a ter um olhar crítico sobre minha prática pedagógica e a buscar novas alternativas para despertar nas crianças a curiosidade e o interesse em sala de aula. Durante o mestrado, fui gradualmente exposto a temas e desafiado por eles, por autores contemporâneos e por conceitos emergentes, que me orientaram na busca por novas possibilidades para minha rotina educacional. Dessa forma, dentro do contexto escolar da periferia, almejei que as crianças pudessem vivenciar sua própria realidade sociocultural também dentro de sala de aula e nas atividades propostas.

Como a poética de Otávio Júnior (2019) tem como pano de fundo a periferia carioca e a cultura das infâncias, e é uma voz de resistência no seu ofício artístico-literário, ele contribuiu, junto com a pedagogia decolonial, para a constituição de uma práxis pedagógica em sala de aula. Como aqui refletido, essa prática visa estabelecer uma política sociocultural na escola, onde a vitalidade cultural e a realidade da favela ocupam um espaço significativo no ambiente de aprendizado.

Para concluir este capítulo, é importante ressaltar o desafio enfrentado ao articular as propostas decoloniais e artísticas das crianças, de modo a promover um diálogo entre elas e com o pensamento teórico-epistemológico da pesquisa. Por outro lado, ao dar espaço e voz à cultura da favela na escola, reconhecendo-a de maneira significativa, foi possível constatar como essa abordagem é capaz de enriquecer o senso de pertencimento das crianças. Essas práticas me levaram a

perceber a educação infantil como um espaço de inovação e descoberta, onde a dimensão estética influencia nosso desenvolvimento como educadores e contribui para a formação de uma autoria docente única. Assim, o aspecto pedagógico adquire um significado profundo tanto para nós, professores, quanto para as crianças. Portanto, decolonizar as infâncias no cotidiano escolar é possibilitar que a pluralidade sociocultural de cada criança atravesse as paredes da sala de aula, potencializando todo o processo pedagógico e de ensino, permitindo a todas as infâncias serem reconhecidas em sua plenitude na educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito da criança à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018.

ARAÚJO, Luciana Aparecida de; CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho. A pesquisa *da e na* prática pedagógica: o papel da criança no processo investigativo. *In*: PINHO, Márcia Saviczki; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de; GALVÃO, Rosália Maria Saraiva (org.). **Infância(s) e educação infantil**: pesquisas, docências e pedagogias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos *et al.* (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. 1. ed. Maceió: Editora Edufal, 2018. p. 27-58.

ATKINSON, Dennis. **Art, disobedience, and ethics**. The adventure of pedagogy. London: Palgrave, 2018.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BARBIERI, Stela. A atenção imersa na distração. **Ayvu: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 245-256, 2018.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-educação descolonial: formação de professor de arte para um trabalho docente mediador. **Revista Educação UNG-Ser**, Guarulhos, v.16, n.1, p. 63-88, 2021.

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. **Educar a través da arte**: cara a unha escola imaxinada. Pontevedra: Kalandraka, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BULHÕES, Maria Amélia. O sistema da arte mais além de sua simples prática. *In*: BULHÕES, Maria Amélia (org.). **As novas regras do jogo: o sistema da arte no Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2014. p. 15-43.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

CHAUÍ, Marilena. Público, privado, despotismo. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 488-557.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 153-162.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

CONTRERÁS, José; LARA, Nuria Perez (org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, 2021.

DAY, Christopher. Os professores enquanto investigadores. *In*: DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. p. 47-84.

DEBUS, Eliane; SPENGLER; Maria Laura P. Nas dobras da leitura, livros que se (des)dobram para além do texto verbal. *In*: DEBUS, Eliane; SPENGLER; Maria Laura P.; GONÇALVES, Fernanda. **Livro objeto e suas (arte)manhas de construção**. Curitiba: Mercado Livros, 2020.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87-111.

DUTRA, Érica de Faria. **Material digital do professor: Da minha janela**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.

FERES, Beatriz dos Santos; PAULA, Anabel Medeiros Azerêdo de. A favela de Otávio Júnior: uma contribuição para a Sociologia das Emergências fundamentada pela Semiologia. *In*: PAULA, Anabel Medeiros Azerêdo de *et al.* (org.).

Linguagem, identidade e diversidade na literatura para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

FISCHER, Deborah Vier. **Pensar com cenas de escola:** a arte, o estranho, o mínimo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FLECK, Felícia. Contar histórias é profissão? O que dizem os contadores. *In:* MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces.** São Paulo: Edições SESC, 2016. p. 453-467.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GATTI, Thérèse Hofmann; MARTINS, Margarida Helena Camurça. Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil. *In:* ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADO-RES EM ARTES PLÁSTICAS, 27., 2018, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2018. p. 1898-1913.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 29, p. 191-208, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando; ANGUITA, Marisol (coord.). **Una pedagogía desobediente.** Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación. Barcelona: Octaedro, 2023.

HERNÁNDEZ, María de la Encarnación Cambil; SÁNCHEZ, Guadalupe Romero. Los entornos socioculturales de referencia en la Educación Infantil: familia y escuela. *In:* MARTOS, Antonio Luis Bonilla; MARÍ, Yolanda Guasch (coord.). **Entorno, sociedad y cultura en educación infantil:** fundamentos, propuestas y aplicaciones. Madrid: Pirámide, 2018. p. 117-133.

HICKEY-MOODY, Anna *et al.* (org.). **Arts-based methods for research with children.** Studies in childhood and youth. London: Palgrave Macmillan, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 146-158.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações em educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Madri: Alianza, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KASTRUP, Virgínia. **Abecedário Virgínia Kastrup: cartografias da invenção** (2019). Disponível em: <https://youtu.be/mTWns8ACYDU>. Acesso em: 26 mar. 2024.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento: palestra-performance de Grada Kilomba**. 2016. Trad. Jessica Oliveira. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Arte, primeira infância e educação infantil. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (org.). **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 357-378.

MACHADO, Caroline; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Para espiar o mundo com outros olhares: *Da minha janela* (2019) – Otávio Júnior. *In*: ROCHA, Dheiky do Rêgo Monteiro; MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios; AGUIAR, Vera Teixeira de (org.). **Literatura premiada para crianças e jovens: da composição à sensibilização**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, 2008.

MARCANO, Beatriz Trueba. **Espacios en armonía: propuestas de actuación en ambientes para la infancia**. Barcelona: Octaedro, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Conhecimento do Mundo e a formação da inteligência dos bebês e das crianças pequenas. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (org.). **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 73-92.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 431, 2013.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini de. Estudos sociológicos sobre infância e gênero no Brasil. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 243-262, 2018.

PEREC, Georges. **Lo infraordinário**. Buenos Aires: Eterna Cadência, 2013.

PORLÁN, Rafael. El diario de clase y el análisis de la práctica. **Depósito de Investigación Universidad de Sevilla**, Sevilla, p. 1-8, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. **Estudios Latinoamericanos**, [S. l.], n. 25, p. 27-30, 2010.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida: a sabedoria de Rilke**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2013.

SILVA, Mariana Silva. **Zonas de contato: ressonâncias da natureza no infraordinário**. 2018. Tese (Doutorado em Artes visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

STARKOFF, Vanina. As cores transbordam da janela de Vanina. **Blog da Letrinhas**, [S. l.], 22 out. 2019. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/As-cores-transbordam-da-janela-de-Vanina>. Acesso em: 22 mar. 2024.

TITTONI, Jaqueline *et al.* A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 59-66, 2011.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

VECCHI, Veia. Estética e aprendizagem. In: HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020. p. 14-22.

VELOSO, Juliana; PAES, Alexandre. Pensar a escola além dela mesma: o que pode uma conversa entre artistas-docentes. **ArteVersa (UFRGS)**, Porto Alegre, 10 mar. 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/pensar-a-escola-alem-dela-mesma-o-que-pode-uma-conversa-entre-artistas-docentes-parte-2/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, Catherine; LINERA, Alvaro García; MIGNOLO, Walter (org.). **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018.

APÊNDICE A – Termo de autorização de uso de imagem**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, portador(a) da Cédula de Identidade nº _____, AUTORIZO o uso de imagem do/da meu/minha filho(a) _____, sob minha responsabilidade, em fotos ou vídeos, sem finalidade comercial, para ser utilizada na dissertação de mestrado: **Arte, docência e práticas desobedientes na educação infantil: propostas decoloniais com o livro *Da minha janela*, de Otávio Júnior**, de Rodolfo Rodrigues Pontes.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) Redes Sociais (IV); divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Campos dos Goytacazes/RJ, 27 de maio de 2024.

Assinatura