

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

PRISCILA ANVERSA

**DA TEORIA À PRÁTICA, DA PRÁTICA À TEORIA: ANÁLISE DA PRÁXIS DOCENTE
EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FLORIANÓPOLIS

2022

PRISCILA ANVERSA

**DA TEORIA À PRÁTICA, DA PRÁTICA À TEORIA: ANÁLISE DA PRÁXIS DOCENTE
EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutora em Artes Visuais, área de concentração Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Anversa, Priscila

Da teoria à prática, da prática à teoria : análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil / Priscila Anversa. -- 2022.
281 p.

Orientador: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2022.

1. Prática docente. 2. Práxis. 3. Ensino de arte. 4. Educação Infantil. 5. Materialismo histórico-dialético. I. Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

PRISCILA ANVERSA

**DA TEORIA À PRÁTICA, DA PRÁTICA À TEORIA: ANÁLISE DA PRÁXIS DOCENTE
EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutora em Artes Visuais, área de concentração Ensino das Artes Visuais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Prof.^a Dr.^a Mara Rúbia Sant'Anna
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dr.^a Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Florianópolis, 22 de setembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para que este trabalho se concretizasse.

Aos teóricos que em mim coabitam e me constituem com seus legados, ainda que sequer seja possível que saibam disso.

À minha orientadora, pela amizade, pela partilha do conhecimento, por acreditar e me impulsionar avante, dando norte e identidade àquilo que buscamos. Agradeço por fazer parte do que me tornei e do que ainda me tornarei.

À banca, pela generosidade, pela contribuição e pelo refinamento teórico fundamental ao processo, colaborando enormemente para a essência deste trabalho.

À família, que de uma forma ou de outra, impulsionou a busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento intelectual, humano e profissional.

Também agradeço a quem se fez presente no dia a dia, apoiando com todo amor e empatia que um ser humano em doutoramento necessita.

Às amigas, pelo encorajamento e solidariedade, especialmente nos momentos difíceis.

Aos colegas de grupo de estudos, por compartilhar as mesmas angústias e os mesmos anseios por emancipação humana. Juntos nos fortalecemos e juntos transformaremos.

Sou grata também aos professores da Educação Infantil por toparem doar “um pedaço de si”. Sem isso, não seria possível apreender a realidade.

E, por fim, à Universidade do Estado de Santa Catarina, pela oportunidade de estudo.

“A única maneira de liquidar o dragão é
cortar-lhe a cabeça, aparar-lhe as unhas não
serve de nada.”

José Saramago

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação a práxis docente em Artes Visuais na Educação Infantil e tem como objetivo geral analisar a prática do professor de arte. Entendendo práxis como fundamento da emancipação humana, o estudo parte da revisão bibliográfica e análise de questionário, buscando as contradições presentes nesses contextos. São objetivos específicos levantar estudos sobre o ensino de arte na Educação Infantil nos últimos cinco anos, mapear o contexto de atuação dos professores de arte da Educação Infantil, compreender as contradições da prática docente e realizar contribuições em direção à práxis emancipadora. O problema da pesquisa abarca a dicotomia entre teoria e prática do professor e a contradição dos fenômenos, em específico, os relacionados aos conteúdos, às metodologias e às matrizes teóricas. Neste sentido, o estudo é permeado pela seguinte pergunta: como se constituem as ações do professor formado em Artes Visuais que atua na Educação Infantil e quais as contradições existentes para uma práxis emancipadora? A contribuição deste trabalho reside na compreensão da teoria e da prática de forma não dicotômica, no que tange à imprescindibilidade de problematizar o ensino e a aprendizagem em arte na Educação Infantil. A pesquisa se vincula ao projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (OFPEA/BRARG), formado em 2011, e é fundamentada nos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético. Além disso, o estudo está embasado em Vázquez (1977), Kosik (1976), Gramsci (1999), Saviani (2019), Duarte (2011) e Vigotski (1999), buscando colocar a problemática da pesquisa em debate, sob uma perspectiva teórica e prática, e como síntese de múltiplas determinações. Os resultados indicam a preponderância de matrizes teóricas pós-modernas que pautam o ensino de arte na Educação Infantil no pragmatismo, revelando a necessidade de conceber uma prática docente em direção à práxis emancipadora.

Palavras-chave: Prática docente; Práxis; Ensino de arte; Educação Infantil; Materialismo histórico-dialético.

ABSTRACT

This work has as a major object of research the teaching praxis of Visual Arts in Early Childhood Education, focusing on the analysis of the art teacher's practice. Considering praxis as a foundation of human emancipation, this thesis starts with a bibliographic review and survey analyses, seeking the contradictions in these contexts. The specific objectives are to collect studies on art teaching in Early Childhood Education in the last five years, to map the context in which the art teachers of Early Childhood Education operate; to understand the contradictions of the teaching practice; and to make contributions towards an emancipating praxis. This research covers the dichotomy between theory and practice of the teacher and the contradiction of the phenomena, specifically those related to content, methodologies, and theoretical matrices. In this regard, the study is framed by the following question: how does the Visual Arts teacher who works in Early Childhood Education acts and what are the contradictions for an emancipating praxis? The contribution of this work lies in understanding theory and practice in a non-dichotomous approach, regarding how and why it is crucial to problematize art teaching and learning in Early Childhood Education. This research is a part of the network project "Observatory of Teacher Training in Art Education: Comparative studies between Brazil and Argentina" (OFPEA/BRARG), which started in 2011, and is based on the philosophical and methodological assumptions of the historical-dialectical materialism. Furthermore, this study is grounded in Vázquez (1977), Kosik (1976), Gramsci (1999), Saviani (2019), Duarte (2011) and Vygotsky (1999), seeking to debate the research's problematic from a theoretical and practical perspective, and as a synthesis of multiple determinations. The results show the prevalence of postmodern theoretical matrices that ground in pragmatism the art teaching in Early Childhood Education. Thus it is necessary to conceive a teaching practice oriented toward an emancipating praxis.

Keywords: Teaching practice; Praxis; Art education; Early Childhood Education; Historical-dialectical materialism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Reprodução da obra “Ronda noturna”	78
Figura 2 – Página inicial do questionário eletrônico do <i>Google Forms</i>	192
Figura 3 – Elementos constituintes da prática docente	252

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fontes de pesquisa selecionadas	83
Quadro 2 – Artigo, dissertações, monografias, teses e texto de anais de evento selecionados	87
Quadro 3 – Caracterização individual dos professores	205
Quadro 4 – Caracterização individual dos professores de Artes Visuais	206
Quadro 5 – Eixos do planejamento considerados mais importantes.....	212
Quadro 6 – Fontes usadas na seleção de conteúdos	225
Quadro 7 – Procedimentos de escolha das referências teóricas para o planejamento	243

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – número de produções por ano de publicação.....	92
Gráfico 2 – quantidade de produções por tipologia	93
Gráfico 3 – número de instituições por região e tipologia.....	94
Gráfico 4 – número de produções por instituição e tipologia.....	96
Gráfico 5 – número de produções em nível de Pós-graduação por tipologia de programa	97
Gráfico 6 – número de autores por área de formação inicial.....	98
Gráfico 7 – número de produções por estratégia metodológica	101
Gráfico 8 – categorias gerais das temáticas.....	102
Gráfico 9 – categorias gerais das temáticas por tipologia	103
Gráfico 10 – abordagem temática	108
Gráfico 11 – Formação profissional.....	193
Gráfico 12 – Número de cursos realizados	194
Gráfico 13 – Instituição do curso de graduação	195
Gráfico 14 – Tempo de formação.....	197
Gráfico 15 – Periodicidade das formações continuadas	198
Gráfico 16 – Temas abordados nas formações.....	200
Gráfico 17 – Esfera de atuação.....	203
Gráfico 18 – Nível de ensino que atua	204
Gráfico 19 – Tempo de atuação em Artes na Educação Infantil	205
Gráfico 20 – Periodicidade de planejamento exigido	211
Gráfico 21 – Categorias dos conteúdos elencados pelos professores.....	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AV	Artes Visuais
AC	Artes Cênicas
BDTD/IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF1	Ensino Fundamental 1 (Anos Iniciais)
EF2	Ensino Fundamental 2 (Anos Finais)
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IES	Instituição de Ensino Superior
NDLTD	Networked Digital Library of Theses and Dissertations
NE	Nova Escola
OFPEA/BRARG	Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina
PPGAV	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PQD	ProQuest Dissertations & Theses GlobalT
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A PRÁXIS E SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA	25
1.1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE PRÁXIS	25
1.2 PRÁXIS EM GRAMSCI	29
1.2.1 A filosofia da práxis gramsciana.....	32
1.3 PRÁXIS EM VÁZQUEZ	37
1.3.1 Práxis em Marx na perspectiva de Vázquez	39
1.3.1.1 <i>Considerações sobre algumas Teses sobre Feuerbach</i>	47
1.3.2 A filosofia da práxis de Vázquez	51
1.3.2.1 <i>Formas da práxis</i>	54
1.3.2.2 <i>Níveis da práxis</i>	55
1.4 PRÁXIS EM KOSIK	60
1.4.1 A compreensão da essência e a dialética	60
1.4.2 A noção de práxis e suas implicações	63
1.5 PRÁXIS PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS SOCIAL.....	70
1.6 PRÁXIS ARTÍSTICA.....	73
2 MAPEAMENTO DA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
2.1 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE BUSCA E MAPEAMENTO.....	82
2.1.1 Tipologias das produções acadêmicas	86
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SELECIONADA PARA ANÁLISE	89
2.3 ANÁLISE DOS ASPECTOS CONCEITUAIS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS	99
2.3.1 Prática docente	104
2.3.2 Formação docente	105
2.3.3 Formação estética.....	106
2.3.4 Criatividade	107
2.3.5 Recursos pedagógicos.....	107

2.3.6	Ensino do desenho	107
3	AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS MATRIZES TEÓRICAS	111
3.1	SOB A ÉGIDE DA PÓS-MODERNIDADE	111
3.2	PRÁTICA DOCENTE: TENSÕES E CONTRADIÇÕES	115
3.2.1	A prática docente construtivista	116
3.2.2	A prática docente tecnicista	121
3.2.3	A prática docente escolanovista.....	127
3.2.4	A prática docente para a democracia e cidadania	132
3.3	DE PRAXE A PRÁXIS	136
3.3.1	Relação teoria e prática	141
3.4	EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA	142
3.4.1	Seduzidas pelos documentos educacionais	145
3.4.2	Pressupostos teóricos que norteiam concepções de infância e criança	154
4	O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A ARTE E SEU ENSINO?	161
4.1	FUNDAMENTOS DO ENSINO DE ARTE	161
4.1.1	Arte como reflexo da realidade objetiva	162
4.1.1.1	<i>Vigotski e a arte</i>	166
4.1.2	Abordagens de arte como fazer, conhecer e expressar.....	174
4.1.2.1	<i>Arte como educação do olhar ou educação para olhar arte?</i>	179
5	A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE ARTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	187
5.1	O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E AS ESTRATÉGIAS DE PESQUISA	187
5.2	OS PROFESSORES PESQUISADOS E O CONTEXTO DE FORMAÇÃO E DE ATUAÇÃO	192
5.2.1	Formação inicial	193
5.2.2	Formação continuada	197
5.2.3	Atuação	202
5.3	PLANEJAMENTO	207
5.3.1	Periodicidade de elaboração de planejamento documentado.....	210
5.3.2	Os tópicos mais importantes do planejamento	212
5.3.3	Tópicos menos importantes do planejamento.....	215
5.3.4	Conteúdos.....	217

5.3.4.1	<i>Os critérios utilizados para selecionar os conteúdos a serem abordados nas aulas</i>	218
5.3.4.2	<i>As fontes/locais acessados para fazer a escolha/seleção dos conteúdos</i>	225
5.3.4.3	<i>Os conteúdos abordados com maior frequência nas aulas</i>	226
5.3.4.4	<i>Conteúdos importantes não selecionados</i>	234
5.3.5	Metodologias	238
5.3.5.1	<i>A escolha da(s) metodologia(s)</i>	239
5.3.5.2	<i>As metodologias mais frequentes no planejamento</i>	240
5.3.6	Matrizes teóricas e a escolha das referências para a elaboração do planejamento	243
5.3.6.1	<i>Referências/fontes utilizadas para a elaboração do planejamento</i>	244
5.4	AS BASES TEÓRICAS E AS ABORDAGENS MAIS FREQUENTES	246
5.5	DA PRÁXIS DOCENTE À PRÁXIS EMANCIPADORA: É POSSÍVEL UM ENSINO DE ARTE PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	251
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
	REFERÊNCIAS	263
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	274
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	275

INTRODUÇÃO

Por compreendermos a práxis como ação revolucionária do ser humano no mundo, julgamos emergente nos debruçar sobre os antagonismos e as dicotomias que circundam os processos educativos de arte na Educação Infantil, e que dizem respeito, portanto, à práxis docente. Assim, nosso alicerce teórico não poderia ser outro, senão o materialismo histórico-dialético, afinal, vislumbramos em primeira e última instância, a emancipação humana.

A despeito desta teoria, há que se sublinhar o esforço da pesquisadora em conhecer e interpretar, em cerca de pouco mais de 3 anos, um conjunto de autores do materialismo histórico-dialético, e, com isso, realizar a flexão crítica, ampliada e sistemática de concepções marxianas e marxistas, por meio dos clássicos e dos contemporâneos, pelo prisma da arte e da pedagogia, da arte e da psicologia, da arte e da filosofia, da arte e da política, da arte e da infância..., despindo-se, em certa medida, de concepções hegemônicas que se fizeram presentes há muito. Diante disso, este trabalho – por mais pós-moderno que pareça dizer isso -, é inacabado. Inacabado enquanto ponto de partida, e não de chegada. Enquanto pueril, e não maduro. E, enquanto recém-chegado à essência, mas com resíduos da superfície. É deste contexto que partimos e que a pesquisa se concebe, e nunca é demais ressaltar que se trata, portanto, de uma tentativa de contribuição.

A necessidade de problematizar as concepções teóricas e práticas do professor formado em Artes Visuais e que atua na Educação Infantil, é um esforço em compreender como se perfaz a práxis pedagógica, na busca de captar quais condições irão promover a formação de uma práxis emancipatória. A problemática emerge da prática social da pesquisadora enquanto professora da Licenciatura em Artes Visuais, a qual observou a aparência dicotômica do fenômeno, ou seja, teoria *versus* prática, cujos aspectos estão estreitamente relacionados com a supressão e o esvaziamento teórico a respeito de metodologias, conteúdos e teorias educacionais na esfera do ensino das Artes Visuais.

Assim, a contribuição dessa pesquisa atravessa a compreensão da práxis docente como ação fundamental à emancipação humana, evidenciando os caminhos possíveis

nessa direção. Para isso, consideramos o seguinte movimento: analisar os indícios presentes nas produções acadêmicas e na pesquisa com os professores através de questionário; examinar e atualizar as tendências pedagógicas do ensino de Arte sob uma perspectiva crítica; e contribuir ao debate sobre a aprendizagem e o desenvolvimento artístico e estético das crianças na Educação Infantil a partir do materialismo histórico-dialético.

Particularmente, o que ensinar e como ensinar crianças neste contexto sempre foi uma interrogação em aberto, uma vez que, enquanto docente atuante na Educação Infantil, as respostas para as perguntas que emergiam da prática social sempre foram insuficientes para tal explicação. Desde sempre, portanto, algumas questões circundavam a conjuntura da docência na Educação Infantil, em especial, duas delas: de um lado, a ideia unânime da brincadeira como regra, empregada indistintamente, tanto como método quanto como conteúdo. De outro, a existência de uma prática pedagógica desinteressada e elementar, impregnada de concepções naturalizantes e espontaneístas que associam a formação artística à oferta de materialidades e experiências com pouca interferência do professor. Anos mais tarde, devido à docência na graduação em disciplinas relacionadas à Educação Infantil, como Prática de Ensino I e Estágio Curricular Supervisionado I, novamente deparei-me com o abismo entre o 'o que' e o 'como' ensinar crianças pequenas. O brincar a partir e através da arte parecia pouco desenvolvente; ofertar materiais e experiências, também. Nesta empreitada, algo parecia em débito: o conhecimento, isto é, a base conceitual específica da arte a ser formada nas crianças desde a mais tenra idade.

Essas experiências motivaram-me a investigar – na literatura contemporânea e nos documentos oficiais –, subsídios teóricos para compreender o ensino de arte na Educação Infantil, o que acarretou à decisão de pesquisar a práxis do professor formado em Artes Visuais nesta etapa da educação básica. A escassa produção bibliográfica de perspectiva crítica sobre a especificidade da arte na infância é o motor desta pesquisa, a qual almeja, sobretudo, contribuir e avançar nas discussões sobre o tema. Neste sentido, trata-se de pesquisa original no campo do materialismo histórico-dialético a debater o ensino de arte na Educação Infantil. De forma ampla, a contribuição da presente pesquisa reside em avançar nas discussões acerca do ensino de Arte na Educação Infantil, que

são os temas basilares da investigação, abarcando, também, a práxis emancipadora e a formação artística e estética das crianças pequenas.

No âmbito educacional, a prática docente é amplamente discutida. Na esfera das produções acadêmicas aqui examinadas, é o tema de maior incidência. Entretanto, é abordada a partir das relações estabelecidas no cotidiano da docência, deslocando o olhar para a objetivação do professor em sua aparência pseudoconcreta, e não para a totalidade dos fenômenos existentes na prática social, ou seja, sem a devida abstração conceitual, tampouco levando em conta as relações políticas e econômicas responsáveis direta e indiretamente pela prática docente. Partindo do pressuposto de que a organização do ensino implica a compreensão da natureza da prática do professor, a investigação visa entender e problematizar a relação entre teoria e prática, tanto a partir de debate teórico quanto à análise do discurso proveniente dos professores de Artes Visuais da Educação Infantil.

Vale ressaltar que o atual cenário político evidencia o enfraquecimento da área do ensino, sobretudo o ensino de arte, sendo, portanto, necessário levantar dados e intensificar reflexões no âmbito científico, incluindo, neste processo, a ampliação das discussões sobre o papel do professor de arte frente a uma realidade de disputa de interesses antagônicos. Entendemos que se torna premente estruturar esses debates através de reflexão crítica constante e permanente sobre os processos educativos no âmbito da Educação Infantil, sendo essa, uma das tarefas dessa pesquisa.

A atual conjuntura converge para a produção de debates sobre a socialização do conhecimento, visando um mecanismo de referência para entender a realidade escolar e elementos da prática docente na Educação Infantil. Esta ação pode engendrar a compreensão da contemporaneidade a partir de análise dos aspectos sociais que atuam sobre os sujeitos, bem como quais concepções de mundo, de educação e de escola são proeminentes, fomentando a compreensão do fenômeno em direção à superação das representações imediatas das formas fenomênicas – pseudoconcretas – da realidade.

A atuação mediada pelo conhecimento humano na sua expressão individual é produto do ensino e aprendizagem. O conhecimento, por seu turno, é resultado da atividade de pesquisa, e necessita estar articulado à práxis docente na construção do

papel docente dinâmico e em trânsito, frente à instituição de posições que relativizam a ciência e a produção de conhecimento.

A complexidade da pesquisa reside na busca por respostas às contradições existentes entre teoria e prática, contradições essas que fazem parte da construção de subjetividades num contexto onde o acesso aos conteúdos historicamente elaborados é colocado em xeque: a Educação Infantil. Neste sentido, a análise dos temas que povoam o contexto, como os discursos ideológicos e políticos, as tendências pedagógicas presentes nos documentos oficiais, a práxis pedagógica observada num determinado recorte, entre outros assuntos existentes no dia a dia das escolas, nos são caros na medida em que carecem ser problematizados criticamente na academia. É por esta perspectiva que surge a pergunta: como se constituem as ações do professor formado em Artes Visuais que atua na Educação Infantil e quais as contradições existentes para uma práxis emancipadora?

Levando em consideração que a literatura acadêmica preconiza a construção de diálogos acerca da prática docente no ensino de Arte e aos desafios presentes nas escolas, considerando a arte como meio de transformação, as mesmas mostram-se insuficientes e demarcadas por ideologias hegemônicas, as quais conferem ao ensino de arte um esvaziamento teórico e um conseqüente empobrecimento do mesmo enquanto espaço do conhecimento. A tentativa de retirar da Educação Infantil o acesso ao conhecimento acaba por caracterizar a infância como uma etapa distanciada da teoria e do conteúdo, ancorada em ideários desescolarizantes. Neste horizonte, a arte emerge como espaço de experimentação sensorial, sem que se explicitem quais são os conteúdos, os recursos e os métodos da prática pedagógica do professor de arte, os quais irão – num conjunto de ações –, gerar desenvolvimento estético e artístico nas crianças pequenas.

Investigar a práxis do professor formado em Artes Visuais na Educação Infantil constitui, portanto, nosso objetivo primário, além de levantar estudos sobre o ensino de arte na Educação Infantil nos últimos cinco anos para evidenciar as matrizes teóricas, os conteúdos e metodologias presentes; mapear o contexto de atuação dos professores de arte da Educação Infantil; e coletar dados para identificar as contradições existentes na práxis pedagógica dos professores.

A pesquisa se fundamenta através do materialismo histórico-dialético, cujos princípios foram estabelecidos por Karl Marx. Por essa perspectiva, o conhecimento humano é um reflexo da realidade objetiva no pensamento e, desta forma, pensar o método científico para essa pesquisa, implica necessariamente em apreender o objeto através da superação de sua aparência pseudoconcreta, que é a manifestação imediata e aparente do fenômeno, sua manifestação empírica (KOSIK, 1976). É importante mencionar que apreender o objeto e sua transformação é característica essencial do método materialista histórico-dialético, o qual objetiva a superação da pseudoconcreticidade em direção à concreticidade do fenômeno estudado.

No senso comum, o concreto é entendido como sinônimo de empírico. Mas, na tradição marxista, o concreto somente pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de síntese, enquanto resultado de um processo de análise de um fenômeno (KOSIK, 1976). Isso implica o entendimento de que a apreensão da realidade pelo pensamento não acontece de maneira imediata, mas através da mediação da análise das abstrações teóricas. Para alcançar a concreticidade do fenômeno, o método materialista histórico-dialético não visa apenas uma análise descritiva, mas resultado da síntese de múltiplas determinações, resultado de uma análise explicativa.

Nessa perspectiva, portanto, buscamos colocar em movimento o objeto de estudo – a práxis docente em Artes Visuais na Educação Infantil, para relacioná-lo com as determinações para além da aparência imediata. Assim, entendemos que as relações entre teoria e a prática não podem ser analisadas apenas a partir de sua expressão imediata e isolada, mas na contradição entre fenômeno e essência.

Para isso, a pesquisa se concentra em dois grandes eixos teóricos: o materialismo histórico-dialético – que também configura a metodologia – e a psicologia histórico-cultural, sendo essa segunda, igualmente ancorada nos pressupostos de análise de realidade materialistas histórico-dialéticos. O núcleo teórico central, portanto, é o materialismo, e os autores utilizados em toda a pesquisa coadunam à mesma perspectiva filosófica.

Enquanto eixo principal da investigação, a práxis do professor formado em Artes Visuais atuante da Educação Infantil configura a análise central da pesquisa. Por ser necessário colocar em debate o significado de práxis, no capítulo 1, *A práxis e sua*

dimensão ontológica e epistemológica, examinaremos a compreensão marxiana de práxis e, concomitantemente, situaremos contribuições que alargaram o conceito de práxis, a partir dos seguintes autores e respectivas produções: Karel Kosik com *Dialética do Concreto*, Vázquez com *Filosofia da Praxis* e Gramsci, com *Cadernos do Cárcere volume I*. Para dar a tônica a esse debate, fundamentamo-nos em Marx (e 2010c), Marx e Engels (2007), Vázquez (1977), Kosik (1976) e Gramsci (1999, 2002 e 2007).

Quanto à análise da produção acadêmica sobre ensino de arte na Educação Infantil, temos no segundo capítulo, intitulado *Mapeamento da literatura acadêmica sobre o ensino de arte na Educação Infantil*, o panorama das literaturas investigadas, detalhando as estratégias de busca, os instrumentos de seleção, as etapas e os resultados do levantamento, especificando as tipologias, as origens, as áreas temáticas, as concepções metodológicas, entre outros aspectos, efetuando o exame dos aspectos conceituais gerais

Convergiendo a este debate, o capítulo 3, *As produções acadêmicas e suas matrizes teóricas*, debruça-se em compreender os fundamentos pedagógicos que embasam as produções. Para desenvolver o exame, nos apoiamos em Saviani (2019), contextualizando as pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2011), explicitando as definições desse ideário, Arce (2001), contemplando as consequências do neoliberalismo na educação e Cássio (2019), com a crítica aos pressupostos da BNCC. Neste sentido, evidenciaremos as contribuições da pedagogia histórico-crítica, que se volta para a prática educativa na escola ancorada no materialismo histórico-dialético.

No intuito de investigar as relações entre o ensino de arte e os estudos em análise, o quarto capítulo, *O que dizem os estudos sobre arte e seu ensino?* apresenta algumas concepções sobre arte a partir de Marx (2010b e 2010c), Vigotski (1999) e Anjos e Duarte (2017), com vistas a evidenciar a função e as especificidades da arte para a compreensão de seu ensino, destacando aspectos contidos nas produções, como a arte como expressão, como fazer e conhecer.

O capítulo 5, *A prática docente dos professores de arte da Educação Infantil*, por fim, apresenta e define o método do estudo, caracterizando as estratégias da pesquisa e fundamentando o materialismo histórico-dialético, além de voltar-se, especialmente para a compreensão dos dados empíricos para além da aparência. Fundamentamo-nos em

Galvão, Lavoura e Martins (2019) tanto em relação ao método quanto aos conceitos específicos sobre o trabalho educativo. Para elucidar os conteúdos escolares, as metodologias e as respectivas especificidades requeridas quanto ao planejamento, embasamo-nos sobretudo em Saviani (2012; 2013b), Pasqualini (2010) e Martins (2018). Ao fim, consolidamos importantes pressupostos quanto ao papel desfetichizador da arte e apontamos alguns caminhos em direção à práxis.

Investigar a práxis do professor é importante contribuição ao *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte*¹, porquanto sua ênfase é na formação docente em Artes Visuais. A presente pesquisa traz elementos e fundamenta a formação, na medida em que discute e práxis docente e apresenta relações com a formação inicial e continuada do grupo de professores pesquisados.

Outrossim, com o presente estudo evidenciamos que a produção científica contemporânea sobre o ensino de arte na Educação Infantil é permeada por concepções pós-modernas, por vezes condescendentes à condição política contemporânea. O trabalho educativo, no que concerne ao planejamento, é organizado com enfoque nos objetivos, nas metodologias e nas brincadeiras.

Buscamos contribuir com o debate sobre a prática docente do professor formado em Artes Visuais na Educação Infantil, e diante do cenário, o estudo tem relevo quanto à construção de subsídios teóricos para o exame crítico da práxis do ponto de vista do materialismo histórico-dialético.

A práxis docente é, em síntese, o conjunto de ações pedagógicas que o professor realiza. Não um dado ou mero conceito, nem um conjunto de ações isoladas. Contudo, é necessário apreender as formas pelas quais a prática docente caminha em direção à práxis, sobretudo no campo do ensino de arte. É precisamente isso que pretendemos, com este estudo, contribuir.

¹ <https://observatorioformacaoarte.org/>

CAPÍTULO 1

A PRÁXIS E SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA

Será necessária uma inteligência excepcional para compreender que, ao mudarem as condições de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções, os seus conceitos – numa palavra, a sua consciência?

KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS

1 A PRÁXIS E SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA

Compreendemos ser substancial iniciarmos este estudo conceituando práxis, porquanto a perspectiva pela qual nos apoiamos a concebe como fundamento da emancipação humana. Neste sentido, é vital olhar para o trabalho educativo em arte desde a mais tenra idade, ou seja, na conjuntura da Educação Infantil, objetivando compreender a especificidade da arte em direção à emancipação, uma vez que observamos princípios ideológicos e pedagógicos heterogêneos nas práticas educativas, por vezes distantes de uma concepção revolucionária de educação.

Vislumbrando, portanto, aproximar e estabelecer relações conceituais em torno do cerne desta pesquisa, este primeiro capítulo visa tecer considerações sobre a práxis, compreendendo-a enquanto ação revolucionária do ser humano no mundo, e, portanto, em sua unidade dialética entre teoria e prática. Para dar corpo ao nosso objeto necessitamos acentuar o conceito de práxis, a fim de nos apropriarmos e nos aproximarmos de sua dimensão filosófica, uma vez que essa pesquisa intenciona investigar a práxis docente no ensino de artes visuais.

Deste modo, olharemos, neste capítulo, para autores que agudizaram o conceito de práxis na ótica do materialismo histórico-dialético, que são: Antonio Gramsci, Adolfo Sánchez Vázquez e Karel Kosik. O capítulo é composto por, primeiramente a definição de práxis, seguindo para as concepções da práxis nos três autores mencionados acima e finalizando com um ensaio sobre a práxis pedagógica e a práxis artística. Como aporte teórico, fundamentamo-nos, sobretudo, em Marx (2010c), Marx e Engels (2007), Vázquez (1977), Gramsci (1999, 2002 e 2007) e Kosik (1976).

1.1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE PRÁXIS

Embora algumas línguas não distingam o termo prática de práxis, é preciso ponderar que há, entre tais temas, diferenças importantes. A despeito da origem do uso, práxis é empregada, conforme assinala Vázquez (1977), inicialmente pelos gregos na antiguidade e designa ação propriamente dita. Em italiano encontramos “prassi” e “practica”, bem como no francês emprega-se “pratique” e em russo, “práktika”. O vocábulo correspondente em inglês é “practice” e em alemão mantém-se a originalidade

do grego, do mesmo modo que em português e espanhol: *práxis* no primeiro e *praxis* (sem acento), no segundo. No entanto, é sabido que tanto um quanto o outro termo aparecem com frequência e de forma indistinta em nosso idioma, com significados análogos, sendo que a palavra *prática* é recorrente à linguagem comum, ao cotidiano, enquanto *práxis* possui um uso mais restrito aos diálogos que se estabelecem em comunidades acadêmicas. Vale ressaltar que os trabalhos mais intensos e sistemáticos sobre a *práxis* em geral limitam-se a seu aspecto gnosiológico, ou seja, à *prática* como fundamento e critério da verdade. Apesar de relacionarem-se aparentemente ao empírico, ao concreto, e, portanto, ao prático, *práxis* e *prática* não são sinônimos, de modo que não podem ser confundidas quanto a seus significados.

Para os gregos antigos, especialmente para Aristóteles, *práxis* designava “ação de um sujeito que não produz nada fora de si mesmo” (MARTINS, 2011, p. 535), enquanto que as ações onde o resultado produz algo fora do de si eram identificadas por Aristóteles pelo termo *poíesis*. Por este ângulo, fica evidente a distinção aristotélica entre fazer e agir, sendo que cada qual demanda conhecimento específico, tanto o conhecimento da produção quanto o da ação.

Somando-se o fato de ambas as terminologias (ação e produção) terem sofrido mudanças e até mesmo esvaziamento ao longo dos tempos, há autores que resgataram e inclusive superaram seu conceito originário, como veremos ao longo deste capítulo. Autores pelos quais observaremos a *práxis* a partir de uma noção dialética de mundo – ontologia – da teoria marxiana e do princípio explicativo usado para orientar o processo de conhecimento da realidade – epistemologia –, e que, precisamente por isso, nos conduzem a escolher o uso do termo *práxis* nesta pesquisa, justamente por entendermos que *prática* está atrelada à noção de atividade prática humana em sentido estritamente utilitário. Vázquez (1977, p. 4) assinala que “a elaboração de um conceito filosófico da atividade prática precisa libertar-se desse significado que quase sempre vem associado, na linguagem corrente, aos vocábulos ‘prática’ ou ‘prático’”. Na conjuntura deste trabalho, empregar a nomenclatura *práxis* a partir do grego não constitui equalizar os significados do termo numa e noutra língua, tampouco aderir ao conceito aristotélico de *práxis*, mas assumir a compreensão da *práxis* enquanto atividade humana de produção, desatrelada ao utilitarismo e ao imediatismo, necessariamente afastando-nos do senso comum pelo

qual muitas vezes está implicada, e conseqüentemente aproximando-nos a uma compreensão de práxis materialista histórico-dialética.

A práxis é categoria central da filosofia marxista, que concebe ela mesma não somente como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Evidentemente não foi Karl Marx que inaugurou o conceito de práxis e nem o encerrou em seus escritos. Contudo, ao afastar-se do idealismo² (alemão) e das concepções mais imediatas da consciência comum, o marxismo representa a consciência mais elevada e vinculação profunda com a práxis real. Isso não acarreta dizer que a concepção de práxis, aqui empreendida, retorna a um ponto de vista materialista vulgar ou metafísico³. Conforme Vázquez (1977, p. 6), “a concepção marxista da praxis, da qual partimos, não é, em suma, um retorno, mas sim um avanço”. A constituição filosófica marxista revela teoricamente o que a práxis é e demarca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática, assegurando intrínseca unidade entre uma e outra.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, o jovem Marx salientava que assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, ela é produzida por ele (MARX, 2010c). Essa ideia de que a práxis humana engloba não apenas o trabalho, mas também o conjunto de atividades que se objetivam em relações sociais, instituições, ciência, arte, etc., atravessa todo o pensamento de Marx e constitui o seu princípio fundamental. Tudo, inclusive os sentidos, são fruto da ação dos próprios seres humanos – do trabalho humano – e, segundo Marx (2010c, p. 108):

cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* [...].

Em linhas gerais, a premissa materialista abrange a práxis como unidade entre teoria e prática, a qual é assentada na célebre décima primeira tese de Marx: “Os filósofos

² O idealismo alemão é uma corrente filosófica surgida com a publicação de *Crítica da razão pura* (1781) de Immanuel Kant e que se estendeu em Fichte e Schelling e findando 50 anos mais tarde com a morte de Hegel.

³ Ao usarmos o termo materialismo vulgar e/ou metafísico, estamos nos referindo ao materialismo fecundado pela dialética hegeliana muitas vezes acrescido de idealismo às avessas.

apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. (MARX, 2007, p. 535). Ao sugerir mudar o mundo, Marx não está repudiando quaisquer formas de filosofia, mas propondo enfaticamente a existência de uma unidade entre teoria e prática que, para além da elaboração epistemológica, é conjugada a uma concepção de massa.

O conceito de práxis a partir do materialismo histórico-dialético compreende que o ser não se separa do pensamento, assim como o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto, a teoria da prática. Quando separamos, recaímos nas abstrações sem sentido, e quando olhamos isoladamente aos fenômenos, tendemos a dualismos e dicotomias. Com Marx, a práxis como atitude humana que transforma a natureza e a sociedade passa para o primeiro plano. Precisamente a relação entre teoria e práxis é teórica e prática: “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117).

A práxis, portanto, está no centro de toda a filosofia inaugurada por Karl Marx e pelo modo como analisa os problemas da produção, da ação humana no mundo e, portanto, em sua análise circunscrita ao capitalismo. Na verdade, o marxismo é o mesmo que filosofia da práxis, cuja concepção não se relaciona como nova versão do pragmatismo, mas configurando-se como uma teoria (fundamentada cientificamente) da práxis revolucionária do proletariado, o que indica a obviedade em extrapolar a gnosilogia (VÁZQUEZ, 1977).

Muitos autores marxistas se debruçaram a conceituar práxis e, mesmo partindo de quase sempre os mesmos pressupostos, como em unanimidade as Teses sobre Feuerbach, naturalmente surgiram diferenças profundas. A escolha de análise de alguns desses autores para este primeiro capítulo se deu em razão de selecionar os que contribuíram substancialmente para alargar o materialismo histórico-dialético no campo educacional e/ou no campo da estética. Longe de considerar a escolha teórica como mais produtora em detrimento de outras, optamos por analisar a práxis nos autores em que se torne possível realçar onde e como ocorre a práxis de forma mais próxima de sua dimensão propriamente humana. Isso só pode acontecer onde ela se apresenta vinculada ao conceito de criação e, na arena social, a esse modo peculiar de atividade

transformadora e criadora que é a revolução. É nessa esfera da criação, isto é, no plano da “capacidade humana de instaurar uma nova realidade que não existe por si mesma” (VÁZQUEZ, 1977, p. 47), e não obstante, na intenção de passar da consciência comum à filosófica que pretendemos, portanto, situar a práxis. Iniciaremos com Gramsci, seguindo com Vázquez e finalizando com Kosik, vislumbrando não o esgotamento do campo em questão, mas, em clima de abertura, objetivando realizar um lúcido e vigoroso passeio pelos autores, formando profícua discussão para com o objeto do presente estudo.

1.2 PRÁXIS EM GRAMSCI

Gramsci entendeu que o núcleo central do materialismo histórico é o conceito de práxis. Sua contribuição reside em ter elaborado uma filosofia que simultaneamente consistiu na revisão do marxismo e que também vislumbrava efetivamente mobilizar a mudança da forma social. Sua escrita ocorreu num contexto carcerário fascista, e, apesar de estar corporalmente debilitado em razão das condições do próprio encarceramento, conseguiu construir uma filosofia em que fosse possível dar elementos à real transformação social: a filosofia da práxis. Em Gramsci, portanto, práxis não é uma mera categoria, nem filosofia da práxis uma conjunção linguística, mas uma elaboração teórica densa que contribui para aprofundar o próprio marxismo.

Para Gramsci teoria e prática são elementos tão grandemente interligados ao nível de possuírem como ponto de intersecção a própria pessoa e a própria existência de Gramsci. Teoria e prática então assumem uma dinâmica tal que faz parte da vida, caracterizando-se como criação e revolução em contínuo movimento.

Michelis (2017) salienta que nos escritos do cárcere, os quais o autor não pôde revisar nem editar em vida, Gramsci buscava redirecionar o significado e os modos da relação entre o papel dos intelectuais⁴ e a função e organização da cultura na sociedade.

⁴ Em Gramsci, os intelectuais são pessoas que podem dar enorme contribuição à cultura, assim como à sociedade, e, por essa razão, têm o papel de romper concepções de mundo que servem para a conservação e manutenção de um *status quo* excludente, antecipando teoricamente as ações apropriadas e coletivas a fim de direcioná-las a um processo histórico real de transformação social formal e substancial.

Esta vontade de assumir conscientemente e apropriar-se dos problemas da história real através do método científico e da ação construtiva rumo à revolução, ou ainda, promover a busca do melhoramento das condições de vida para todos, em particular para os marginalizados, é o principal sentido e o significado de uma volta à obra de Gramsci, tomando-a como fonte de inspiração para a luta. (MICHELIS, 2017, p. 59).

Interessante mencionar que Gramsci foi, antes de tudo, um político engajado em suas ações, pagando com a própria vida, como exemplo real da ideia de unidade entre teoria e prática. Nas condições mais precárias e de conflitos de sobrevivência individual, manteve viva a esperança no gênero humano.

Ele explicita em seus escritos do cárcere que a atividade de pensar é própria do ser humano e que esse aspecto faz com que cada sujeito seja um filósofo, pontuando que não é possível definir um ser humano como não intelectual, pois não-intelectuais não existem; não existe atividade humana em que se exclua o fator da intervenção intelectual. A compreensão de intelectual é concebida, portanto, pela natureza de sua atividade: própria ao gênero humano, e, portanto, ao ser humano⁵ comum.

É importante compreender como Gramsci concebe a questão dos intelectuais e da ação intelectual, alargando a noção de filósofo, porque são essas premissas que vão implicar a transformação tão almejada pela filosofia da práxis. Gramsci parte da ideia de que o filósofo profissional é um especialista da atividade do pensar, pois pensa com rigor lógico, com coerência e conhecimento dos sistemas de outros filósofos; sabe a história do pensamento e “do nascimento da razão do desenvolvimento que o próprio pensamento construiu para si” (MICHELIS, 2017 p. 59). Por esse ângulo, as concepções caricatas de filósofo geram prejuízos à ideia do que vem a ser um filósofo, uma vez que este deveria ser compreendido pela natureza de sua atividade, como ser humano comum, e não como especialista em referência às outras ciências. Outrossim, os filósofos deveriam ser os primeiros a ter consciência do exercício de sua função: a de exercer um papel na história, mudar e inovar a concretude do mundo, conduzir a atividade das pessoas, pois, na perspectiva marxiana e gramsciana, ainda que a tomada de consciência não influencie diretamente a história, governa processos de tomada de

⁵ Adotamos a escolha do termo *ser humano* em vez de *homem*, substantivo utilizado pelos autores referenciados ao longo do trabalho e que foi, portanto, substituído, considerando que não há alteração de sentido. O termo *homem* é mantido nas citações diretas e indiretas.

consciência e os torna emancipatórios, especialmente se considerarmos que a conjuntura de uma época é determinada pelos grupos majoritários que influenciam a formação teórica dos intelectuais e de todas instâncias.

Partindo desse pressuposto, Gramsci identifica ser crucial à elaboração da teoria da práxis, conjecturar a questão da vontade. Para o autor, a vontade é condição da práxis. Somente é possível conceber a transformação mediante vontade (política) correspondente a tal projeto de transformação. Exatamente por isso, nem a filosofia da práxis e nem outra ciência a ela relacionada permite previsões de caráter determinista, pois o único modo possível de previsão é o que entende a previsão como um ato prático que implica a formação e organização de uma vontade coletiva.

A vontade (e, portanto, a práxis), não é coisa em estado puro, mas possui elementos materiais que o próprio ser humano objetivou. Para Gramsci o ponto de partida é a consciência plena das contradições da sociedade, de modo não apenas a compreender as contradições, mas colocar-se como elemento da contradição para então elevar esse elemento a princípio de conhecimento e, portanto, de ação.

Posto isso, é pertinente destacar a definição de “homem” em Gramsci, concebendo-o como “uma série de relações ativas (em processo)” (GRAMSCI, 1999, p. 413), noutras palavras, enunciando que:

[...] cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante [...] Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, construir uma personalidade significa adquirir consciência destas relações; modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. [...] Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem ser modificadas) já as modifica. (GRAMSCI, 1999, p. 413).

O indivíduo é, assim, não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, “o resumo de todo o passado” (GRAMSCI, 1999, p. 414). Mas como é viável transformar o mundo se o indivíduo depende de seu passado? Em conformidade com o autor, ele pode se associar com todos os que querem essa mudança, e se a mudança for racional, o indivíduo pode ter uma mudança muito mais radical do que a que inicialmente pode parecer possível. É neste silogismo que Gramsci concebe a filosofia da práxis como a construção de vontades coletivas que correspondem

a necessidades advindas das forças produtivas objetivadas ou em processo de objetivação, tanto quanto da contradição entre essas forças. Está latente na filosofia da práxis uma série de ciências do homem e da natureza as quais passam a fazer parte dela, podendo influir sobre a política, ou seja, sobre as mudanças que nos fazem vislumbrar um outro modo de vida em níveis superiores de civilização.

Ante o exposto, podemos considerar que conceituar práxis em Gramsci significa compreendê-la não como um conceito descolado e isolado em que se fez análise e se concebeu uma explicação ou tese. Práxis, ou melhor, filosofia da práxis equivale, portanto, a uma profunda e consistente revisão do materialismo histórico. É, pois, uma filosofia, a qual será pormenorizada a seguir.

1.2.1 A filosofia da práxis gramsciana

Conforme elucidamos acima, práxis em Gramsci é uma concepção filosófica, cuja expressão aparece pela primeira vez, ainda entre aspas, no volume 3 dos Cadernos do Cárcere, em uma longa nota sobre Maquiavel:

Em sua elaboração, em sua crítica do presente, expressou conceitos gerais, que se apresentam sob forma aforística e assistemática, e expressou uma concepção do mundo original, que também poderia ser chamada de “*filosofia da práxis*” ou “neo-humanismo, na medida em que não reconhece elementos transcendentais ou imanentistas (em sentido metafísico), mas baseia-se inteiramente na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade”. (GRAMSCI, 2007, p. 2018, grifo nosso).

A filosofia da práxis gramsciana é um termo que tem origem em Antonio Labriola, em *Discorrendo sobre socialismo e filosofia* (1897), onde o autor aponta que é a medula do materialismo histórico. Labriola sustenta que o materialismo histórico parte da práxis, do desenvolvimento da operosidade. Ele afirma que todo ato de pensamento é um novo trabalho, visto que é um esforço; e o trabalho realizado, isto é, o pensamento produzido, facilita os novos esforços voltados para a produção de um novo pensamento.

Para Gramsci, interpretar o marxismo através de Labriola como filosofia da práxis, é o mesmo que restituir a ele (ao marxismo) sua própria dignidade filosófica, preservando sua “substância medular” de qualquer tipo de degradação. Tendo em vista as correntes

publicações que influenciavam a Terceira Internacional, como *Teoria do materialismo histórico: manual popular de sociologia marxista* (1921), de Nikolai Bukharin, acende-se o alerta aos reducionismos sociologistas aos quais a teoria marxista estava sendo vinculada, e que, na perspectiva de Gramsci, essas publicações em nada contribuíam ao que se propunham: a elevação das massas do estado de subalternidade ideológica.

Gramsci sublinha que a concepção de Bukharin reduzia o marxismo a um campo estranho ao próprio marxismo: “uma teoria da história e da política entendida como sociologia, isto é, a ser construída segundo o método das ciências naturais (experimental no sentido vulgarmente positivista), e uma filosofia propriamente dita, que seria o materialismo filosófico ou metafísico ou mecânico (vulgar)” (GRAMSCI, 1999, p. 143). Ao contrário, as teorias mecanicistas e o positivismo são uma deterioração da filosofia da práxis, a qual não pode ser confundida com o materialismo vulgar ou com a metafísica da matéria.

Com essa colocação, Gramsci pretende primeiramente desvincular o marxismo das vulgarizações positivistas e materialistas (vulgares), conforme expresso no seguinte trecho:

Para a filosofia da práxis, a ‘matéria’ não deve ser entendida nem no significado que resulta das ciências naturais [...] nem nos significados que resultam das diversas metafísicas materialistas [...]. A matéria, portanto, não deve ser considerada como tal, mas como social e historicamente organizada pela produção e, desta forma, a ciência natural deve ser considerada essencialmente como uma categoria histórica, uma relação humana. (GRAMSCI, 1999, p. 160).

A partir, portanto, da necessidade de desincrustar o marxismo de concepções vulgares e metafísicas, mas considerando que no cárcere, utilizar o termo materialismo histórico seria inviável em razão da censura, Gramsci adota a filosofia da práxis como espécie de criptografia para se referir ao materialismo histórico. Entretanto, ainda que este motivo circunstancial de burlar a censura tenha existido, Gramsci substitui a palavra “marxismo” pela nomenclatura que melhor correspondia a seu modo de concebê-lo. Assim, a expressão filosofia da práxis se torna além de um contorno à censura do marxismo, uma “verdadeira revisão e interpretação do materialismo histórico como filosofia independente e original.” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 593). Evidentemente Gramsci compreende que a revisão do marxismo é, se não necessária, ao menos possível. Ele

destaca que o materialismo histórico, como filosofia, reitera que teoricamente toda verdade tida como absoluta e perpétua tem origens práticas e representa um valor provisório, mas que o difícil é tornar compreensível praticamente essa interpretação no que tange ao próprio materialismo histórico (GRAMSCI, 2002).

A filosofia da práxis torna-se, de antemão, a superação do marxismo, na medida em que intenciona uma revisão e ao mesmo tempo uma distinção de operações similares de outros materialistas. A filosofia da práxis é a busca de uma ortodoxia específica do marxismo, sobretudo porque o próprio conceito de ortodoxia deve ser renovado e relacionado a suas origens. Gramsci (2002, p. 360), ao conceituar ortodoxia rememora que:

[...] não deve ser buscada neste ou naquele discípulo de Marx, nesta ou naquela tendência ligada a correntes estranhas ao marxismo, mas no conceito de que o marxismo basta a si mesmo, contém em si todos os elementos fundamentais não só para construir uma concepção total do mundo, uma filosofia total, mas para fazer viva uma total organização prática da sociedade, isto é, para tornar-se uma civilização integral, total.

Após conceber o materialismo histórico como filosofia independente, Gramsci se empenha então a elaborar uma “filosofia total” que seja distinta das tendências estranhas ao marxismo. Mas afinal, o que distingue o marxismo compreendido como filosofia da práxis do materialismo filosófico e vulgar? Abordaremos essa questão a partir de duas premissas. O primeiro aspecto de diferenciação é a definição de matéria que, conforme explicitamos anteriormente, na filosofia da práxis é entendida como “social e historicamente organizada para a produção, como relação humana”, enquanto que no materialismo filosófico, a matéria é “[...] dado ontológico e totalidade do existente” (GRAMSCI, 1999, p. 160). A filosofia da práxis, portanto, não concebe a matéria como dado, e sim como produção histórica da relação homem-matéria (LIGUORI; VOZA, 2017).

Quanto à expressão “materialismo histórico”, Gramsci observa que curiosamente confere-se valor ao primeiro, quando em verdade deveria pesar mais o segundo termo, visto que Marx é essencialmente um historicista; aliás, é nisso que reside a ortodoxia gramsciana: a primazia da historicidade.

A elaboração da filosofia da práxis remonta, portanto, à historicidade, compreendida como decorrente do estudo concreto da história passada e da atividade presente de criação da história atual. Gramsci tinha clareza da urgência em redefinir a filosofia da práxis, assim como sabia que tal definição não poderia estar pautada nos critérios de verdade até então praticados, os quais muitas vezes recorriam, como já explicitamos, à metafísica e ao idealismo. Em defesa à historicidade, ele argumenta que a filosofia da práxis é historicamente situada, e precisamente por esse motivo, em constante mutação.

O segundo pressuposto de distinção do marxismo é precisamente o mais refinado adversário da filosofia da práxis: as apropriações indevidas da mesma terminologia labriolana em Benedetto Croce na margem liberal, e em Giovanni Gentile, na fascista. A combinação mais relevante aconteceu entre a filosofia da práxis e tendências idealistas diversas, num momento em que o marxismo estava em luta com o transcendentalismo religioso, ideologia muito difundida nas massas populares. Nesse contexto, o marxismo estava preso à questão da realidade objetiva do mundo exterior, onde o consenso era de que o mundo exterior seria objetivamente real. Por isso é substancial que a filosofia da práxis se apresente de forma a superar o modo de pensar preexistente, como crítica ao senso comum. Assim Gentile e Croce, como intelectuais puros e neoidealistas que eram, apropriaram-se da filosofia da práxis, reproduzindo dentro dessa filosofia um distanciamento entre intelectuais e massas.

Apesar da facilidade em recair às semelhanças exteriores, a filosofia da práxis não é neoidealismo. Gramsci empreende esforços para exemplificar em que medidas Croce (e também Bukharin) reduzem a filosofia da práxis a um cânone empírico de investigação histórica, ambos recaindo no erro de considerar o materialismo histórico como materialismo empírico e vulgar (LIGUORI; VOZA, 2017).

Em síntese, Gramsci pensava a filosofia da práxis a partir de uma lógica dialética, a qual ao mesmo tempo em que retoma o pensamento de Marx, inaugura um novo modo de conceber o marxismo, cujo termo encharcado de mecanicismo e metafísica não atendia às necessidades de uma filosofia em formação; uma filosofia que, ao passo em que se insere como um pensamento original e vigoroso, supera e incorpora as outras. Incorporar, aqui, não como sinônimo de emprestar soluções já postas, mas tomar os

problemas e solucioná-los a partir de novas perspectivas metodológicas. Essa premissa é claramente explicitada pelo autor no caderno 11, assumindo que a função e o significado da dialética somente podem ser concebidos em toda sua profundidade se

[...] a filosofia da práxis for concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera (e, superando, integra em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicionais, expressões das velhas sociedades. Se a filosofia da práxis é pensada apenas como subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa. (GRAMSCI, 1999, p. 143).

Muito embora a filosofia da práxis tenha sido gestada sob forma de aforismos e critérios práticos por mero acaso, quais sejam pelo fato de que “seu fundador dedicou sistematicamente as suas forças intelectuais a outros problemas, notadamente econômicos; nestes critérios práticos e nestes aforismos, contudo, está implícita toda uma concepção do mundo, uma filosofia.” (GRAMSCI, 1999, p. 150). É uma filosofia de massa em atitude contínua de luta contra as filosofias tradicionais que desconsideram a história, que concebem o ser humano como o mesmo ser a qualquer tempo, e não um ser em transformação cujas transformações sociais e da natureza são também a transformação de si.

É por esse viés que – como já anunciado por Maquiavel e descrito por Gramsci –, a filosofia da práxis equivale a um neo-humanismo: contrária a determinismos positivistas e fatalismos materialistas, ela torna-se ciência da “relação entre a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica” (GRAMSCI, 1999, p. 237) e põe na base da filosofia a vontade, cimentada no próprio marxismo – ciência e ação. “Passagem da utopia à ciência e da ciência à ação” (GRAMSCI, 1999, p. 242) e, ainda, “teorização de uma relação humana que, no teorizar, exprime e organiza uma vontade de transformação, torna-se práxis ela mesma.” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 594). Assim sendo, a filosofia da práxis é ação que requer teorização e que por sua vez – e simultaneamente – propõe ação em direção à transformação. Trata-se de uma concepção alargada de filosofia, que, orgânica à vida prática, deve ser disseminada entre os simples e não restrita somente aos grupos de intelectuais especializados. Gramsci (1999, p. 100) assevera que “[...] Só através desse contato é que uma filosofia se torna

'histórica', depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em 'vida'." Nesta fala, percebemos a imprescindibilidade em conciliar a filosofia à vida, correspondente a uma aproximação com o povo.

Sumariamente, o que Gramsci buscava com a elaboração da filosofia da práxis era acentuar o papel do fator subjetivo na história real, da consciência e da atividade revolucionária dos proletários, e, ao dar destaque ao papel da subjetividade, de um certo modo, tornou a teoria (o marxismo) em expressão da práxis política, dispersando, em parte, seu caráter científico. Todavia, inegáveis méritos se sobressaem, sobretudo ao enfrentamento do marxismo mecanicista e cientificista e o modo pelo qual esse autor outorga seu legado: a insurgência da transformação.

1.3 PRÁXIS EM VÁZQUEZ

Observar os aspectos que regem as ações humanas seja sobre organizações coletivas ou individuais não é algo para ser analisado superficialmente. O estudo de Vázquez (1977) preconiza que o impulso para mudança é necessariamente aliado a um olhar mais profundo do que nos cerca, formando a partir de então condições de transformar a realidade. Derivado de sua tese de doutorado em Filosofia defendida em 1966 na Universidade Nacional Autônoma do México, intitulada "Sobre a Práxis", o livro "Filosofia da Práxis" de edição nº 1 em 1967 é, inicialmente, um convite à elevação da consciência da práxis enquanto atividade material do ser humano que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. Outros estudos de Vázquez (2010) sobre as ideias estéticas de Marx também interessam a esta pesquisa, e serão abordados ao final do capítulo.

Tal qual fez Gramsci, mas sem a pretensão de se vincular à filosofia gramsciana, Vázquez suscita em Filosofia da Praxis – no intuito de resgatar o rico conteúdo que Marx legou na categoria de práxis –, um extenso e primoroso tratado da práxis, iniciando sua análise da mesma forma que Marx, isto é, pelas fontes fundamentais, como Hegel e Feuerbach. Antes de seguir à concepção de práxis marxiana percorrida por Vázquez a ser apresentada no item 1.3.1, teceremos algumas considerações desse autor aos filósofos acima citados.

Vázquez (1977) pondera que a filosofia alemã é uma filosofia da atividade, mas da atividade da consciência (ou do espírito). Justamente por isso, ou seja, na forma que assume com Hegel a filosofia do fazer (ou do saber) absoluto é que emerge a filosofia marxista da práxis, quando Marx inverte radicalmente o conteúdo dessa atividade. Essa prevalência do ativismo espiritual hegeliano ocorre em relação às circunstâncias históricas, concretas, reais de seu tempo, percebidas e vividas por Hegel, gerando uma lacuna entre a primazia teórica da filosofia alemã em relação ao terreno da atividade prática revolucionária. Assim, percebe-se nos filósofos idealistas alemães – e particularmente em Hegel –, um divórcio entre a teoria e a ação, descompasso esse que Marx explica e reitera quando aponta a debilidade dos alemães contemporâneos na esfera da ação real. Todavia, a primazia da teoria de Hegel está, entre outras coisas, em superar seus precursores e não separar espírito e mundo, sujeito e objeto, precisamente porque neste autor, a história do espírito é a história real dos seres humanos, que são seus portadores.

É Hegel que conduz o primeiro tratamento filosófico da práxis humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais, desligando-se de seus antecessores idealistas diretos os quais reduziam a prática a um tipo específico de atividade da consciência, essencialmente moral. Hegel supera esse modo restrito de compreensão da prática, integrando na atividade prática pela primeira vez o trabalho humano, embora concebendo tal integração à sua concepção geral de atividade, que é do espírito.

Para Hegel, a práxis é, portanto, “um momento do processo de autoconsciência do absoluto, quer a praxis se apresente como trabalho humano na *Fenomenologia*, quer como idéia prática na *Lógica*.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 88). Mesmo assim, Hegel concebe a práxis com profundo primor, tão ricamente que delas Marx irá extrair ainda mais primorosamente sua teoria.

Feuerbach, por sua vez, elabora um materialismo contemplativo, incongruente com uma verdadeira filosofia da práxis. Vázquez (1977) observa que Feuerbach rompe com Hegel, promovendo importante progresso ao situar a práxis enquanto atividade real, material, humana; porém demarca retrocesso na medida em que no trajeto radical do absoluto universal ao absoluto humano, ou – “do teorismo absoluto de Hegel ao

teoricismo humano de Feuerbach” (VÁZQUEZ, 1977, p. 116) –, a prática real/humana desaparece. O desfecho dessa teorização feuerbachiana é a situação estacionária, isto é, um retorno ao mesmo lugar, pois, apesar da passagem do absoluto ao humano, o ser humano de Feuerbach continua sendo uma abstração, e sua práxis é uma práxis abstrata, que é a negação da verdadeira práxis. (VÁZQUEZ, 1977).

Feitas as devidas análises de práxis em Hegel e Feuerbach, Vázquez empenha-se a apontar como Marx chegou ao conceito de práxis. Para dar fôlego a esse exame, destinamos o tópico a seguir a explicitar a concepção da práxis em Marx pelo estudo de Vázquez.

1.3.1 Práxis em Marx na perspectiva de Vázquez

A jornada de Marx para chegar ao primado de sua filosofia da práxis se inicia, como já mencionamos, com e em Hegel. Como hegeliano que era, partiu de uma concepção especulativa de mundo e depois de imergir no domínio da esquerda hegeliana, desembocou finalmente na filosofia da práxis. Neste processo, alternaram-se fatores teóricos e os fatores práticos. Nos teóricos, a crítica e assimilação de outras teorias, como a filosofia de Hegel do ponto de vista dos jovens hegelianos e de Feuerbach, teorias dos economistas ingleses e doutrinas socialistas e comunistas utópicas, e, nos aspectos práticos, a própria realidade econômica capitalista, bem como a situação dos operários ingleses e a vivência própria de luta política revolucionária. Esse foi o embrião da filosofia da práxis, ou melhor, do próprio marxismo: uma teoria que, segundo Vázquez (1977, p. 123), “esclarece a praxis e fundamenta e orienta a transformação prática, revolucionária”.

Mas afinal, quando é possível considerar que o marxismo emerge como tal? Vázquez (1977) fornece algumas possibilidades, enfatizando que não há consenso a essa resposta. Segundo ele, uns consideram quando Marx aponta a mistificação da filosofia política hegeliana e de seu idealismo, em *Crítica à filosofia do direito de Hegel*,

de 1843, ou quando, um pouco depois, na Introdução⁶ a essa crítica formula a aliança entre a filosofia e o proletariado; outros acreditam ser nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, obra em que há a descoberta do trabalho humano como essência do ser humano (mesmo que na forma burguesa, só exista como trabalho alienado); há também quem situe tal ocorrido em 1845, com *A ideologia alemã*, com a teoria da lei de correspondência entre as forças produtivas e as relações de produção, lei que ganhará mais precisão no prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*, de 1859, porque finalmente abriga a noção de práxis produtiva material em sua dimensão histórico-social; ou ainda há quem diga que em *Teses sobre Feuerbach*, onde Marx lançou o princípio da transformação do mundo como missão vital para a filosofia; para Vázquez (1977), por sua vez, o amadurecimento do fundamento entre pensamento e ação se dá no *Manifesto do Partido Comunista*, obra em que se elabora de forma cristalina a teoria da ação revolucionária dos proletários que deságua na possibilidade de transformação. O Manifesto é, assim, na ótica de Vázquez (1977), a expressão do marxismo como filosofia da práxis.

Neste momento após a escrita do Manifesto, Marx retorna ao problema não resolvido pelos jovens hegelianos: as relações entre filosofia e ação. Se a realidade precisa ser modificada, a filosofia não pode ser apenas justificção teórica da realidade, instrumento teórico de conservação, mas sim instrumento de sua transformação. A questão não solucionada pelos jovens hegelianos é: o fato de que a filosofia precisava ser a crítica à realidade para garantir sua transformação. No entanto, a filosofia por si mesma, como crítica do real, não muda a realidade. Nessa brecha, Marx vai pensar a necessidade de estabelecer outro tipo de vinculação entre filosofia e realidade, ou seja, entre pensamento e ação, o que haveria de compelir a mudar o próprio conteúdo e a missão da filosofia. “Para mudar a realidade, a filosofia tem que realizar-se. Pois bem, essa realização da filosofia é sua supressão” (VÁZQUEZ, 1977, p. 125).

O desafio é entender em que sentido a filosofia representa a unidade entre teoria e prática. Marx faz análise a duas falsas concepções dessa relação, ambas expressões teóricas do liberalismo alemão, presentes em seu tempo, as quais ele intitula de partido

⁶ MARX, Karl. Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

político prático, composto pelo movimento romântico-liberal, e o partido político teórico, formado pela esquerda hegeliana. O primeiro grupo, no ímpeto de transformar direta e imediatamente a realidade, nega a filosofia, compreendendo a negação da filosofia como subtração integral da teoria em benefício à prática. O segundo, por sua vez, nega a prática em nome da filosofia, acreditando que a teoria é prática por si, que a teoria pode realizar-se, pode ser prática sem negar-se, sem ser aniquilada. Para Marx, a filosofia especulativa que não é negada como tal não sai de si mesma, não se realiza.

Nos dois casos falta relação entre filosofia e mundo, visto que no primeiro o mundo se modifica sem filosofia e no segundo, a filosofia quer mudá-lo, mas o mundo permanece igual, porque não há comunicação entre mundo e filosofia. Falta “esse laço entre a filosofia e a realidade que é a práxis.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 126). O autor sentencia que pela práxis a filosofia se realiza, se torna prática, juntamente enquanto a realidade se torna teórica porque a filosofia nela penetra. Para filosofia chegar à realidade, necessita a mediação da práxis. Neste horizonte, Marx, ao compreender que a crítica por si, sem a mediação da práxis, deixa a realidade intacta, questiona: quando a crítica abandona o plano unicamente teórico e se torna prática essa teoria se converte em força que abala a realidade? E responde:

É fato, no entanto, que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, no entanto, também a teoria se transforma em poder material, assim que se apodera das massas. (MARX, 2010a, p. 44).

A teoria por si é inoperante e não substitui a ação, mas se torna força efetiva na medida em que é aceita pelos seres humanos. A aceitação de uma teoria é condição essencial de uma verdadeira práxis, mas ainda não é transformadora. Para destrinchar a questão de como transpor da práxis à transformação, Marx percebe a necessidade de determinar o tipo de teoria a ser aceita e introduzida na realidade, bem como estabelecer o tipo de sujeitos concretos os quais, uma vez que fazem sua crítica, a convertem em ação, em práxis revolucionária. Temos assim duas determinações. A primeira: a de que a crítica precisa ser radical; a segunda: os sujeitos convocados a realizar a filosofia, como são mediadores entre ela e a realidade em razão de uma condição histórica particular, são os proletários.

A teoria é capaz de apoderar-se das massas assim que se evidencia *ad hominem* (no ser humano – latim), e de fato ela se evidencia *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical significa agarrar a questão pela raiz. Mas a raiz é, para o ser humano, o próprio ser humano. (MARX, 2010a, p. 44).

Para que a crítica funcione, então, precisa ser radical, e radical é a crítica que tem no cerne, como raiz, o ser humano. E segue:

A teoria só se efetiva num povo na medida em que representa a concretização de suas necessidades. [...] Serão as necessidades teóricas imediatas, necessidades práticas? Não basta o pensamento insistir na sua concretização, é preciso que a própria realidade insista no pensamento (MARX, 2010a, p. 46-47).

Com isso, Marx assinala que a passagem da crítica radical do plano teórico ao plano prático é exatamente a revolução. Portanto, práxis é revolução, ou crítica radical que, atendendo a necessidades radicais (humanas) transpõe o plano teórico ao prático. Desta forma, sobre a relação entre teoria e prática, podemos destacar algumas concepções: primeiramente que por si a teoria é inoperante, não acontece; em segundo lugar, sua eficácia é condicionada pela existência de uma necessidade radical que se expressa como crítica radical e que torna possível sua aceitação, determinada pela existência de uma classe social, o proletariado, que só se liberta libertando a toda humanidade. (VÁZQUEZ, 1977).

Podemos inferir que o proletariado não consegue emancipar-se sem passar da teoria à práxis (revolução), e que a teoria por si mesma também não pode emancipá-lo, tampouco sua existência social concreta garante sua libertação. Consequentemente, para que o proletariado adquira consciência de sua condição, de suas necessidades radicais e das condições de sua emancipação, a filosofia se configura justamente como essa consciência: como sua filosofia. Filosofia e proletariado se tornam unidade indissolúvel; “assim como a filosofia encontra no proletariado as suas armas *materiais*, o proletariado encontra na filosofia suas armas *intelectuais* [...] (MARX, 2010a, p. 56). A filosofia necessita acontecer, materializar-se, e o proletariado é essa forma de efetivação da teoria, assim como a filosofia é condição para que o proletariado esteja munido para a revolução. Por isso a práxis é considerada revolução, pois é o encontro, a unidade entre teoria e prática revolucionária.

Nessa altura, em conformidade com Vázquez (1977), Marx já produziu incipiente conceituação de práxis como atividade humana transformadora que em sua forma radical é revolução, concebida de forma indissolúvel à teoria. Mas para que o conteúdo da práxis social revolucionária se enriqueça e com isso haja o alargamento do conceito do proletariado como seu sujeito, será necessário que Marx descubra a práxis original, ainda mais radical, “uma praxis que não só enriqueça o conceito de proletariado, mas também – e precisamente por ser o proletariado a imagem negativa do homem verdadeiro – o do próprio homem. Essa praxis original é exatamente a produção material, o trabalho humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 131).

Até aqui, historicamente o proletário se apresentara a Marx como a negação da essência humana em vez de agente da produção. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx aponta o proletariado como classe destinada à revolução da sociedade existente, mas um proletariado ainda como expressão dos sofrimentos a que se impõe ao ser humano, que encarna o sofrimento humano, que em virtude ao caráter universal humano de seu sofrimento é designado a libertar-se. Contudo, em *O Capital*, Marx inaugura o conceito científico de proletariado, analisa-o enquanto operário, como “membro de uma classe social que carece de qualquer meio de produção e que, forçado a vender sua força de trabalho como mercadoria, produz mais-valia⁷.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 132). Sendo assim, a existência do proletariado é definida essencialmente como existência no trabalho, na produção, que é, concorrentemente, lugar de sofrimento humano.

Destarte, é precisamente a necessidade de fundamentar a práxis revolucionária e a condição do proletariado que fez com que Marx analisasse a atividade material do operário no processo de produção como trabalho alienado. Pelo entendimento de que o trabalho humano é a fonte de toda riqueza e que o sujeito que produz essa riqueza – o operário – está em situação desigual e desvantajosa em relação ao capitalista, Marx depreendeu que ao capital o operário interessa enquanto trabalhador, fonte geradora de riqueza ou instrumento produtivo dessa, e não como ser humano. Assim, a essência

⁷ Conceito inicialmente desenvolvido por Karl Marx, que indica força de trabalho excedente, por exploração do operário, porque para gerar lucro ao proprietário dos meios de produção, é necessário que o número de horas de trabalho produza mais valor de troca do que o operário recuperará por meio de salário. Mais-valia é trabalho não pago (DUROZOI, 1993).

humana do operário é mutilada na produção na medida em que há desumanização, e o trabalho humano importa tão somente como produção de bens que visam lucro.

O trabalho humano, isto é, a atividade prática material pela qual o operário transforma a natureza e faz surgir um mundo de produtos, apresenta-se a Marx como uma atividade alienada, [...] criação de um objeto no qual o sujeito não se reconhece, e que se lhe antepõe como algo alheio e independente, e, ao mesmo tempo, como algo dotado de certo poder – de um poder que não tem de per si – que se volta contra ele (VÁZQUEZ, 1977, p. 135).

O trabalho é a negação do humano e a atividade produtiva é práxis na medida em que cria o mundo de objetos humanos, mas simultaneamente produz um mundo de objetos em que o ser humano não se reconhece e que inclusive voltam-se contra ele; exatamente por isso, o trabalho é alienante. No entanto, vale destacar que a alienação é tão mais profunda na medida em que se dá tanto entre sujeito (operário) e objeto (produto por ele produzido), quanto entre sujeito e outros sujeitos – o operário e o não-operário (o capitalista). Há alienação entre seres humanos e, dessa forma, o trabalho produz além de objetos nos quais o humano não se reconhece, um tipo particular de relação entre os seres humanos. A produção material cria, portanto, tanto objetos como relações humanas, sociais. A produção de objetos é, assim, produção social.

A despeito do que Marx analisa em sua investigação da produção material capitalista, a história do ser humano é a história da alienação do humano no trabalho. Vivemos e temos vivido alienados, o que é o mesmo que dizer, que vivemos em negação de nossa essência. Negação essa que surge como trabalho alienado e que culmina em compreender o trabalho por seu lado negativo, com uma negatividade universal, absoluta.

Na perspectiva burguesa, trabalho é ação de produzir riquezas, mercadorias, enquanto para Marx, é atividade prática material em que o trabalhador transforma a natureza e a si próprio, criando uma realidade humanizada ao passo em que o ser humano se apropria da natureza por meio do trabalho, transformando-a e nela se objetivando: no trabalho há transferência de atividade do sujeito ao objeto, o que é chamado de processo de objetivação (DUARTE, 1993). O trabalho, portanto, sempre é um processo de objetivação (MARX, 2010b).

O trabalho é alienado duplamente, como colocamos mais acima: 1) o sujeito não se reconhece no objeto por ele criado e, 2) também é alienado na relação entre o operário e o não-operário – sujeito que participa de forma contemplativa e se apropria dos produtos que não criou – se relaciona com tais objetos, quando separados do processo produtivo. Essa última é uma relação teórica, passiva. Assim, o trabalho produz objetos e relações sociais de caráter alienante, que ao mesmo tempo negam o humano, coisificam, mas também o afirmam. A objetivação, portanto, torna possível a alienação.

Marx compreendeu que produção é autoprodução, é autocriação do ser humano e tem, portanto, conteúdo filosófico. O ser humano inclusive em sua alienação, faz-se a si mesmo com seu próprio trabalho. Deste modo, a teoria da alienação edifica o conceito de práxis, que, por sua vez, é trabalho humano em Marx. E trabalho humano é o núcleo central do materialismo histórico-dialético, é sua referência inaugural, é atividade que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos.

O ser humano, assim como outros animais, vive organicamente dos produtos da natureza. No entanto, o uso que ele faz da natureza é diferente do que fazem as outras espécies, as quais se adaptam e constroem coisas instintivamente para assegurar sua vida e reproduzir-se. O que justamente nos difere dos animais, os quais vivem segundo as condições que lhes são dadas e só produzem de acordo com as leis da natureza, é o fato de que nós transformamos a natureza de acordo com nossos objetivos, adequando-a de acordo com as necessidades, passando a dominá-la e transformá-la, humanizando-a.

Uma das características que distinguem a atividade humana dos animais é o caráter teleológico do trabalho humano, que imprime ao material o projeto que tinha conscientemente na mente, determinando o modo de operar o qual é subordinado à sua vontade (MARX, 2011). Já os animais, apesar de também modificarem a natureza, não antecipam mentalmente a ação. Por este motivo, Martins (2013) diferencia o psiquismo animal do humano, no qual o primeiro é assentado na relação organismo-meio, e o segundo na relação homem-sociedade. Daí a tese marxiana sobre a base do processo de criação, e o fato de o ser humano ser o único ser criativo, distinto dos outros animais, especificamente devido a categoria que define o ser social, ou seja, o trabalho, atividade que antecipa mentalmente o resultado a ser alcançado na realidade (SACCOMANI,

2016). Esta ideia é evidenciada na clássica passagem da atividade da abelha e o trabalho de um arquiteto:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador". (MARX, 2011, p. 211-212).

Os animais se submetem à natureza enquanto nós a transformamos, por meio de nossa atividade vital, o trabalho, que é uma atividade excepcionalmente humana. Em conformidade a Marx e Engels (2007, p. 32), a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas é a primeira e fundamental mediação da história, "o pressuposto de que os homens têm que estar em condições de viver para poder 'fazer história'". O primeiro ato histórico, portanto, é a produção dos meios para satisfazer as necessidades. Como já assinalamos, a partir do momento em que o ser humano começa a modificar a natureza, modifica também a si próprio. O ser humano, portanto, produz bens materiais, relações e instituições sociais, ideias e qualidades humanas (KOSIK, 1976).

É importante ressaltar que, pela concepção marxiana, nós, seres humanos, também somos natureza. Na produção da existência, os seres sociais modificam a natureza, transformam-na, e, portanto, criam novas necessidades, satisfazendo suas necessidades primeiras e gerando a possibilidade de outras, tanto para reproduzir aquilo que já foi produzido, quanto porque como já dominam e conhecem a natureza. "O homem só existe como tal e se autoproduz como ser que se objetiva e produz um mundo humano. Mas essa objetivação assume, necessariamente, mas não essencialmente, um caráter alienado" (VÁZQUEZ, 1977, p. 143). Alienação é uma fase da objetivação, e por essa razão, pode ser superada. Já a objetivação não, pois é essencial ao ser humano. Precisamente por isso, a produção/atividade produtiva/práxis material é essencial na vida social. Produzir, conforme já falamos em outros termos, é integrar-se à natureza e torná-la humana. O ser humano só existe enquanto ser humano na relação prática com a natureza. Assim, a natureza de per si (VÁZQUEZ, 1977) é o vazio de humano. Fora dessa relação a natureza não é nada para o ser humano, é o imediato mediado pelo ser humano.

A questão das relações homem *versus* natureza permite Marx avançar rumo a uma concepção que situe a prática humana no cerne de sua concepção e que faça, portanto, de sua filosofia, uma verdadeira filosofia da práxis. É nas Teses sobre Feuerbach que Marx define sua filosofia como a filosofia de transformação do mundo em que a práxis é elevada à condição de base de toda relação humana.

Práxis aparecerá, assim, como fundamento da Tese I, como critério de verdade (Tese II) e como finalidade do conhecimento. Ao entender a prática como critério de sua verdade e finalidade do conhecimento, ambos os aspectos precisam ser transcendidos. É justamente a partir do momento em que a práxis é introduzida na relação de conhecimento que se abre espaço para que os intérpretes de Marx realizem suas próprias (e diferentes conclusões). Em Gramsci, por exemplo, a aceitação do papel decisivo da práxis significa que não conhecemos as coisas em si mesmas, à margem da relação com o ser humano, mas somente coisas humanizadas pela práxis e integradas, por causa dela, num mundo humano, ou seja, não se pode conhecer as coisas fora da relação em que estabelecem com o ser humano (VÁZQUEZ, 1977). Já Karel Kosik aponta que sem a práxis como criação da realidade humano-social não é possível o conhecimento da própria realidade.

1.3.1.1 Considerações sobre algumas Teses sobre Feuerbach

Na Tese I, em que a práxis é fundamento do conhecimento, Marx aponta que o defeito de todo materialista, sobretudo Feuerbach, é que “o objeto (*Gegenstand*), a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto* (*Objekt*) ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533). Por isso, o lado ativo se desenvolveu de modo abstrato no idealismo, o qual não conhece a atividade real, sensível/sensorial como tal (como prática). Note-se a diferenciação de objeto como *Objekt*, isto é, objeto em si, por si, não humano e *Gegenstand*, objeto objetivado teórica e praticamente, que portanto é sensível, real. Objeto, para Marx, contém atividade humana; objeto é atividade humana subjetiva: é produto da ação humana. Essa primeira tese (que não está citada integralmente) é um contraponto do materialismo tradicional e do idealismo quanto ao

modo como concebem o objeto, e, portanto, a relação cognoscitiva do sujeito com esse, uma vez que no materialismo tradicional, o objeto é visto como diferente do sujeito, como algo oposto a ele, e não como fruto de sua atividade; no idealismo, contrariamente, há entendimento do lado ativo, da atividade subjetiva no processo de conhecimento, pois o sujeito conhece o objeto que ele produz. Porém, a atividade no idealismo é a do sujeito enquanto ser consciente, pensante, e, portanto, atividade abstrata, pois não inclui a atividade prática, sensível, real.

Conhecer é conhecer objetos integrados na relação ser humano e mundo – ou ser humano/natureza –, relação que se estabelece devido à atividade prática humana. Vázquez (1977, p. 153) tece um apontamento muito importante sobre o que vem a ser a atividade revolucionária:

a verdadeira atividade é revolucionária, crítico-prática; o que vale dizer, transformadora e, portanto, revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórico-prática: teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria. A crítica – a teoria, ou a verdade que contém – não existe à margem da praxis.

Com essa inferência, Marx, interpretado por Vázquez, reitera que conhecer não é mera contemplação; conhecer só existe na prática. A Tese I, portanto, elucida isso. Na *Tese II*, por sua vez, aborda-se a práxis como critério de verdade, preambulada acima, onde Marx se debruça a esclarecer que o pensamento é terreno, é conectado à prática. Em verdade, a práxis é o fundamento do conhecimento, pois só conhecemos um mundo que é objeto (ou produto da atividade humana) e também porque atuamos e transformamos. Nosso pensamento concorda com o que existe antes dele. Logo, não se pode resolver a questão da verdade no plano teórico – de pensamento com outros pensamentos. Não existe pensamento no reino do pensamento, em si, mas no plano prático. A verdade de um pensamento não se fundamenta se não sair da esfera do fundamento (VÁZQUEZ, 1977). É preciso plasmar-se, ganhar corpo na realidade, sob a forma de atividade prática. É somente o pensamento com a prática – considerando que essa está impregnada do primeiro – que o pensamento é realizado, podendo, por fim, falar sobre sua veracidade ou falsidade.

A práxis revolucionária como unidade de transformação do ser humano e das circunstâncias, é a *Tese III*, onde novamente Marx se opõe ao materialismo tradicional que versa sobre a transformação do ser humano reduzida a um trabalho de educação de uma parcela da sociedade sobre a outra; Marx depreende que “as circunstâncias fazem os homens mudarem e que o educador, por sua vez, precisa ser educado” (VÁZQUEZ, 1977, p. 158). Remontamos aqui, novamente às concepções sustentadas pelos materialistas, à luz do Iluminismo no século XVIII e também dos socialistas utópicos do século XIX, em que a educação é a porta de entrada para que o ser humano passe do reino das sombras ao reino da luz, da razão. Educar é transformar a humanidade. Mas quem são esses que educam? Para os grupos mencionados acima, a resposta é: os filósofos do Iluminismo e os déspotas esclarecidos, que seguem tais filósofos. Aos demais seres, cumpre moldar a consciência para que possam viver como seres racionais à sua própria sorte. Essa é uma ideia de transformação que entende sujeito como matéria passiva e moldável através do meio e de outros sujeitos. Nessa concepção de transformação de sociedade, entram somente os filósofos e os déspotas, uma transformação reduzida, portanto, à atividade pedagógica e não pela via revolucionária. A essa ideia, Marx faz a seguinte crítica: 1) não só os homens são produto das circunstâncias, como essas são igualmente produtos seus. Logo, as circunstâncias – que não existem à margem dos sujeitos – são condicionadas e não condicionantes. 2) educadores também devem ser educados, afastando-se a ideia de sociedade dividida em duas partes: educadores e educandos, com a especificidade que os primeiros (parte minoritária) se abstraem do processo de educação. Assim, “a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação da espécie humana – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais” (VÁZQUEZ, 1977, p. 159). Se os educadores também devem ser educados, afasta-se a ideia de que o princípio da transformação pertença a uma parte da sociedade, eximindo-se sua própria transformação. Aliás, transformação social não ocorre com dualismos: ativos e passivos, educadores e educandos, e nem há sujeitos imunes a ela, à transformação. 3) as circunstâncias que modificam os sujeitos são ao mesmo tempo modificadas por ele, pois é o sujeito que faz as circunstâncias mudarem e que muda a si também.

Acentuando essa unidade entre atividade humana e circunstância, Marx se opõe à utopia que acredita que a educação basta para produzir mudança radical dos sujeitos ou para alterar as circunstâncias (condições de vida) para que o sujeito se transforme. A verdadeira condição de transformação social só se dá quando há transformação das circunstâncias e do ser humano, e a unidade entre uma e outra é a *práxis revolucionária* (VÁZQUEZ, 1977).

A undécima tese: “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533) trata da iminência da transformação, incidindo entre a *práxis revolucionária* (ação do sujeito sobre as circunstâncias) e a ação em sua consciência, visto que são inseparáveis. Essa tese define a ligação histórica entre ação e filosofia e a relação que o marxismo faz com a prática, rompendo com a filosofia tradicional. O sujeito conhece o mundo ao atuar sobre ele; não há conhecimento à margem dessa relação prática e, assim, a filosofia (teoria) não pode desprender-se da prática para ser mera visão ou interpretação (VÁZQUEZ, 1977). Para Marx, foi exatamente isso que a filosofia fez até aqui: justificou e sustentou o mundo, deu conta do que existe, longe de indicar caminhos para o desenvolvimento do real; não pretendeu transformar o mundo, mas interpretá-lo, reduzi-lo ao pensamento. Consumada a interpretação do mundo, esse não pode ser modificado, pois admitir a possibilidade de mudança seria o mesmo que admitir algo que foge ao pensamento, e esse mundo não pensado – esse mundo que escapou ao pensamento – só pode ser um mundo irreal. Não há nada mais hegeliano do que a ideia de que o mundo é como deve ser, que não há espaço para uma realidade passível de transformação (VÁZQUEZ, 1977).

Dado o fato que essa filosofia tão somente contribui para a aceitação do mundo, e por conseguinte, opõe-se a sua transformação, Marx depreende que interpretar – aceitar/justificar – não é transformar. Precisamente por isso ele nunca negou que uma filosofia, mesmo idealista, faz parte da realidade. Ao contrapor essa filosofia contemplativa que se exime da transformação e sequer contribui para que essa aconteça, Marx entendeu que a teoria/filosofia é prática. A filosofia da transformação do mundo, ou seja, a filosofia da *práxis* é filosofia (no sentido de teoria) que ao mesmo tempo que promove a compreensão do mundo, torna possível sua transformação. Refuta-se, assim,

teoria isolada da práxis, teoria interpretativa à serviço da aceitação (e manutenção) do mundo. Ergue ao mais alto nível a teoria, que vinculada à práxis, transforma o mundo. Conforme Vázquez (1977, p. 163) “a teoria assim concebida se torna necessária, como crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo, e como teoria das condições e possibilidades da ação”. Preconiza, portanto, a transformação com base na ciência, com base na interpretação, e encerra, compreendendo-a como práxis revolucionária do proletariado: do socialismo como utopia (ou ideologia) ao socialismo como ciência.

1.3.2 A filosofia da práxis de Vázquez

A máxima de Vázquez (1977, p. 185): “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” demarca a ontologia de sua visão filosófica. Abre caminho para pensarmos o quanto esse autor esboçou, a partir de uma revisão profunda da teoria marxiana, seu conceito de práxis. Vázquez entendeu, com Marx, que atividade e práxis não são a mesma coisa e precisamente pela necessidade de estabelecer o conteúdo da práxis e suas relações noutras esferas, se faz necessário diferenciar práxis enquanto forma específica de atividade. Iniciaremos a explicitação da filosofia da práxis de Vázquez pela distinção de atividade, para em seguida, pontuar o conhecimento e em que medida é possível transpor a consciência à realidade.

Atividade, de modo geral, é o conjunto de ações em que o sujeito ativo modifica determinada matéria. Por ser aberta, não determina o tipo de agente (físico, biológico, humano, etc) nem a natureza da matéria (corpo físico, ser vivo, grupo, vivência psíquica, relação, instituição social), nem a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a sua transformação. O resultado do produto pode se dar em vários níveis e, ante o exposto, podemos considerar que atividade se opõe à passividade e ocorre no âmbito da efetividade, e não da possibilidade. Há nas relações entre as partes, uma totalidade concreta, inclusive um resultado (ou produto); o conjunto de atos, assim, se traduzem em resultado, que em sua maioria, iniciam com uma finalidade/resultado ideal e terminam com um resultado/produto real. Nessa articulação fica evidente a distinção da atividade

humana, pois há intervenção da consciência, onde o resultado existe em duas instâncias, o resultado ideal e o resultado real.

Assim, a atividade humana se desenvolve de acordo com finalidades e essa última, por sua vez, é a expressão de atitude do sujeito face à realidade (VÁZQUEZ, 1977). Quando o sujeito propõe objetivos, conseqüentemente nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe. Ao fim de um processo de trabalho, emerge um resultado que antes de começar o processo, já existia na mente do sujeito, isto é, um resultado que já tinha existência ideal. O sujeito não se limita a mudar a forma da matéria, mas ao mesmo tempo, realiza nela sua finalidade. Ainda que no processo de trabalho haja a prevalência da própria matéria, a produção não prescinde de finalidades, exatamente por se tratar esse processo, atividade especificamente humana. Assim, “a finalidade prefigura o resultado de uma atividade real, prática, que já não é pura atividade da consciência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 190).

Levando-se em conta os debates já empreendidos na sessão anterior sobre a atividade animal e a atividade humana, a última não se reduz à mera expressão exterior, uma vez que faz parte essencialmente da atividade da consciência. A atividade cognoscitiva (realidade presente que pretende conhecer) se distingue da teleológica (realidade futura, inexistente), precisamente porque a primeira independe da segunda, visto que não necessita ação efetiva; já a atividade teleológica pressupõe uma exigência de realização, por conta de que se tende a fazer da finalidade a causa da ação real. “Por isso, não se trata apenas de antecipação ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, queremos que venha. E, nesse sentido, é causa de ação e determina – como futuro – nossos atos presentes”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 191).

A atividade cognoscitiva em si não nos leva a agir. Porém, o conhecimento sempre está a serviço de uma finalidade ou uma série de finalidades. Deste modo, a atividade da consciência (inseparável de toda atividade humana) é elaboração de finalidades e produção de conhecimento em íntima unidade. Considerando o conhecimento humano como parte da transformação da natureza e do próprio ser humano, as atividades cognoscitivas e teleológicas se encontram em indissolúvel unidade.

Avançando a discussão sobre as atividades práticas mencionadas até aqui, Vázquez (1977) adiciona a seu já formulado princípio sobre a atividade teórica, a

premissa de que a atividade filosófica modifica a compreensão de mundo, de sociedade ou do próprio ser humano, mas não direta e imediatamente. Uma filosofia que tem consequências práticas – questão já discutida anteriormente⁸ – não é consequentemente práxis filosófica. Uma práxis filosófica é aquela que, vinculada conscientemente à prática, é instrumento teórico de transformação. Para Vázquez, filosofia – seja como interpretação do mundo ou como instrumento teórico de sua transformação – não é práxis.

O autor destaca que “a filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde a necessidades práticas humanas; exprime uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma praxis revolucionária” (VÁZQUEZ, 1977, p. 206). Notamos assim, que uma filosofia tem função ideológica e social e que somente é prática quando exclui a utopia e extrapola seus elementos puramente ideológicos para ser ciência. O caráter científico da filosofia marxista e o fato dessa conceber-se em função da práxis, isto é, a serviço da transformação efetiva do mundo, demonstra que a práxis revolucionária é finalidade da teoria. (VÁZQUEZ, 1977). Conforme já expusemos e concordamos, a teoria em si, neste e como em qualquer outro caso, não muda o mundo. É capaz de contribuir para sua transformação, e, ainda para isso, ela precisa sair de si; primeiramente, necessita ser compreendida pelos que irão ocasionar com suas ações efetivas, a transformação. Essa compreensão ocorre por trabalho de educação de consciências, de organização para a ação e é precisamente neste sentido que uma teoria é prática, porque na medida em que materializam-se mediações adequadas e variadas, aquilo que antes só existia idealmente, agora é conhecimento de realidade ou antecipação. No entanto, sabemos que ainda que a teoria não mude o mundo, pode contribuir para transformá-lo como teoria. Uma filosofia vinculada à prática, que percorre conscientemente da teoria à prática, tornando-se propriamente atividade teórica anseia realizar-se, não carece de conteúdo teórico, pois possui tal conteúdo em toda sua amplitude e com toda sua força.

Vázquez (1977) salienta que a atividade da consciência não acarreta uma transformação da realidade natural ou social, isto é, quando não se materializa, não

⁸ As doutrinas filosóficas sempre tiveram em diferentes graus e de diferentes modos – independentemente da função do filósofo – impacto na realidade, isto é, função social.

ultrapassa seu âmbito, não é atividade objetiva, práxis. A atividade prática, por conseguinte, é real, objetiva, material, pois subsiste independentemente de sua gestação. O autor situa, assim, as *seis formas de práxis*: a produtiva, a artística, a científica, a social, a política e a revolucionária, as quais abordaremos detalhadamente a seguir.

1.3.2.1 *Formas da práxis*

A primeira forma é a práxis produtiva, a qual, conforme já examinamos antes, trata-se da relação material transformadora que o ser humano estabelece através de seu trabalho com a natureza. Ao passo em que materializa uma finalidade ele se objetiva em seu produto, imprimindo na matéria suas finalidades, o que é, aliás, objetivar-se. Tal forma de práxis é fundamental, dado o fato de que, por sua via, o ser humano produz um mundo de objetos que satisfazem suas necessidades e que só podem ser produzidos quando se plasmam, nos objetos, finalidades humanas; também porque ao realizar essa ação, o ser humano transforma-se.

A práxis artística – que será aprofundada no item 1.6 – é a segunda forma de práxis, que, assim como o trabalho, modifica a matéria imprimindo determinada forma, requerida agora não mais por uma necessidade prático-utilitária, mas pela necessidade geral humana de expressão. Aqui, não há limite da utilidade do material que a ação irá satisfazer, levando o processo de humanização que já ocorre no trabalho humano até suas últimas consequências (VÁZQUEZ, 1977). Por esta razão, a práxis artística eleva a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação, por ser a obra artística criação de uma nova realidade em que, tal qual a anterior, o ser humano se afirma e que, neste caso, amplia e enriquece a realidade já humanizada, tornando-se uma forma de práxis essencial ao ser humano.

A terceira forma é a práxis científica experimental, atividade objetiva que abre espaço a um produto ou resultado real, a qual satisfaz as necessidades de investigação teórica e de comprovação de hipóteses. Vázquez (1977) esclarece que quando o pesquisador produz e reproduz fenômenos que ocorrem no meio natural para estudá-los, a finalidade última é teórica, configurando assim, portanto, uma forma de práxis.

Na quarta forma de práxis, a social, as diversas ações orientadas à transformação destinam-se a mudar relações, sejam essas políticas, econômicas ou sociais (VÁZQUEZ, 1977). De modo circunscrito, é a atividade de classes ou grupos sociais que conduz à organização e transformação, a qual necessita de atividade política. Conforme assinala Vázquez (1977, p. 200) “nas condições da sociedade dividida em classes antagônicas, a política compreende a luta de classes pelo poder e a direção e estruturação da sociedade, de acordo com os interesses e finalidades correspondentes.” Seguindo à quinta e última forma de práxis já anunciada, a política, pressupõe participação de vários setores da sociedade de forma não espontânea. Busca a realização de objetivos que correspondam aos interesses radicais das classes sociais, levando-se em consideração que a realização desses é dependente das possibilidades objetivas postas na realidade. A práxis política encontra sua forma mais elevada na práxis revolucionária como etapa superior da transformação da sociedade. Na sociedade dividida em classes, a práxis revolucionária pode mudar as bases econômicas e sociais em que se baseia o poder espiritual e material da classe dominante, inaugurando uma nova sociedade. O ator dessa mudança é o proletariado, por meio de estratégia consciente de luta, organização e direção.

1.3.2.2 Níveis da práxis

Vázquez (1977) sustentou inúmeras vezes que a práxis é a ação do ser humano sobre a matéria e criação de uma nova realidade humanizada. Em seu estudo, formulou níveis pelos quais a práxis se estabelece, considerando dois critérios: o grau de consciência revelado pelo sujeito atuante no processo prático e o grau de criação observado no produto de sua atividade. Por meio desses niveladores é possível distinguir a práxis criadora e a reiterativa/imitativa e a práxis reflexiva e a espontânea. Iniciaremos esta seção elucidando-as.

A práxis criadora é determinante à práxis humana, na medida em que permite engendrar novas situações e novas necessidades, sobretudo porque, em se tratando de seres humanos, inventamos ou criamos constantemente novas soluções. Porquanto sanamos algo, não nos basta repetir ou imitar àquilo que ficou resolvido, primeiramente

porque se criam novas necessidades que invalidam as soluções encontradas anteriormente e, segundo, porque a própria vida, com suas novas demandas, se encarrega de as invalidar (VÁZQUEZ, 1977). Contudo, as soluções encontradas irão contar enquanto essa validade se mantenha, isto é, até que não seja, de um modo ou de outro, conclamada uma nova criação.

O ser humano não vive em estado de criação; cria por necessidade e, assim, continua enquanto não for obrigado a criar. Todavia, criar é a primeira e mais vital necessidade humana, pois somente pela criação, pela transformação do mundo – como muito já destacamos aqui por diferentes prismas – o ser humano faz um mundo humano e se faz a si próprio. Deste modo, a atividade vital humana tem um caráter criador e junto a ela – de forma transitória e relativa –, a repetição.

A práxis é fundamentalmente criadora, mas o ser humano reitera uma práxis já estabelecida como espécie de trégua ao embate ativo com o mundo. É constituída, portanto, de inovação e reiteração, criação e imitação. Importante mencionar que no processo criador, a unidade de ambas as esferas do processo – o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior – encontram-se de forma indissolúvel. Vázquez explica:

[...] temos uma atividade consciente do sujeito sobre uma determinada matéria, que é trabalhada ou estruturada de acordo com a finalidade ou projeto que a consciência traça. Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas por sua vez, o ato material aparece fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo material, na medida em que representa o limite em que este se torna possível. (VÁZQUEZ, 1977, p. 248).

O autor informa detalhadamente como na atividade prática criadora o aspecto subjetivo e o objetivo ocorrem simultaneamente, entrelaçados. O subjetivo não é mero ponto de partida, visto que a consciência organiza uma finalidade aberta e ativa ao longo de todo processo, modificando idealmente o produto em correspondência às exigências externas dadas pela própria atividade objetiva, não reduzindo-se à puramente uma duplicação de determinada forma pré-existente idealmente e, por isso mesmo, a produção do objeto ideal é inseparável da produção do objeto real. Ainda que o resultado estivesse prefigurado idealmente, o resultado definitivo é exatamente o resultado real, e não o ideal. No processo é perfeitamente possível imprevisibilidade, uma vez que as

propriedades particulares da matéria as quais muitas vezes não conhecemos por completo obrigam a mudar o percurso traçado. Nesta altura, é impossível antever tal indeterminação. Ao contrário, quando finda um processo, a sujeição da totalidade do processo criador a uma situação que só posteriormente pode ser identificada revela que o produto do processo possui unicidade e irrepetibilidade (VÁZQUEZ, 1977).

Isso se sucede em quaisquer áreas da atividade prática criadora, mas o autor assinala que na arte, a expressão criadora se evidencia com singular clareza. Os traços distintivos que elucidamos anteriormente, quais sejam: a unidade indissolúvel do subjetivo e do objetivo, do interior e do exterior; a indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado e a irrepetibilidade e unicidade do produto, aparecem efetivamente na criação artística.

Abordaremos cada um, iniciando pelo caráter unitário indissolúvel entre exterior e interior, subjetivo e objetivo, conteúdo psíquico e forma que se dá ao conteúdo. Separá-los só é possível abstratamente, pois uma vez que o artista dá forma a um conteúdo mediante a transformação da matéria, a forma plasmada na obra de arte não existe tal qual um modelo ideal ao objeto artístico real, o qual por sua vez não é a duplicação de um produto da consciência. Sendo assim, “a matéria vencida pelo trabalho do artista foi cedendo a uma forma que só surgiu a partir de uma forma nascente, mas não à margem da própria matéria. Mas essa forma é tanto forma de um conteúdo, enquanto fato psíquico, quanto de uma matéria.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 254). A criação artística tem início e fim; preliminarmente, é apenas projeto, matéria pronta a ser transformada. No final, temos: a forma original já materializada após ter perdido sua forma anterior, o conteúdo já formado e a matéria que, perdida, apresenta-se já formada. Tudo isso em unidade indissolúvel, que é a obra de arte. Em outras palavras, no produto artístico, sua forma final não se identifica com a original, nem o conteúdo com o fato psíquico o qual partiu num primeiro estágio do processo e nem a matéria é a matéria-prima ainda não tocada. A obra de arte enquanto produto de uma atividade prática objetiva, também se situa no terreno subjetivo. Vázquez (1977, p. 255) é cristalino ao explicar como a arte é resultado tanto de um quanto de outro, em unidade indissolúvel:

É o subjetivo objetivado, mas sem que o produto artístico seja mera transposição do subjetivo nem possa ser reduzido a ele. O objeto não é mera expressão do

sujeito; é uma nova realidade que o transcende. Erram, por conseguinte, as estéticas psicológicas ou sociológicas que fazem da obra de arte mera expressão das idéias, sentimentos ou experiências pessoais ou sociais que o artista pretende comunicar, pois esses produtos da consciência precisam ser formados – objetivados – e, ao sê-lo, já não figuram na obra de arte como existiam antes de sua formação. (VÁZQUEZ, 1977, p. 255).

Não há, no produto artístico, a vivência pré-existente ao processo prático, ainda sem forma, mas sim a vivência já formada nesta ação. Deste modo, esse processo de formação não pode ser reduzido a um processo subjetivo, interior, em que se dá a forma internamente. Não é possível, à criação artística, a separação entre interior e exterior porque simplesmente a própria execução é uma unidade entre interior e exterior, entre subjetivo e objetivo.

A indeterminação, segundo aspecto distintivo, por sua vez diz respeito à impossibilidade de determinar a *priori* o que se pode fazer no futuro. Ao início do processo artístico, o artista parte de um projeto inicial que vislumbra realizar, mas esse projeto só se determina e se torna preciso no próprio curso de sua realização. Por isso, o produto, ou seja, a obra de arte, somente existe como um produto único e irrepetível.

A práxis reiterativa ou imitativa diz respeito à ação que repete gestos mecanicamente consolidados, práxis essa que não possui os três traços assinalados acima ou possui uma escassa manifestação desses. A unidade do processo prático, por exemplo, é anulada; na práxis criadora, o produto exige a modificação da matéria e do projeto, como já vimos. Aqui, o ideal permanece imutável, pois o projeto pré-existe de modo acabado à sua realização. Também reduz-se o campo do imprevisível e, evidentemente, a unicidade do produto inexistente, dado o fato que basta repetir o processo prático para a obtenção de tantos produtos análogos quantos se desejar.

É uma práxis de segunda mão que não efetua mudança qualitativa na realidade, não transforma criadoramente, mesmo que amplie a área do já criado. Ainda que seja necessária em momentos, a práxis reiterativa cede caminho à criadora, sendo essa última determinante ao ser humano, como ser que – diferentemente dos demais que apenas reiteram –, cria e concebe sua história.

Vázquez (1977) ainda apresenta dois outros níveis, sob o ponto de vista dos resultados alcançados da práxis: a espontânea e a reflexiva. Para compreendê-las, é necessário diferenciar consciência prática e consciência da práxis. Sabendo-se do papel

da consciência no processo prático, o autor caracteriza a consciência prática, que é a que se insere no processo prático – seja no início ou fim – para transformar o resultado ideal em real. A consciência da práxis, por sua vez, volta-se a si mesma e sobre a atividade material em que plasma. Uma e outra não se confundem, porém não são separadas entre si; não obstante, a consciência prática enquanto atividade ideal que se materializa, viabiliza a elevação da consciência do que está se plasmando, e, também, a consciência da prática (ou práxis) contribui para enriquecer a atividade real, material, e, assim, elevar a consciência (prática) que nela se plasma. “Podemos dizer, assim, que a consciência da praxis vem a ser a autoconsciência prática.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 284). É conforme o grau em que se manifesta essa autoconsciência que se pode distinguir dois novos níveis de atividade prática: a práxis espontânea e a práxis reflexiva, as quais não se tratam de modulações dos níveis anteriores (criador e repetitivo), mas de características peculiares decorrentes em particular, à práxis artística.

Conforme assinala Martins (2010) a práxis reflexiva assim é identificada quando o resultado alcançado pela práxis está em conformidade ao que foi conscientemente estabelecido, racionalmente planejado, almejado, projetado; o reflexivo, é, assim, consciente, porquanto na práxis espontânea o resultado obtido não foi mediado pela reflexão racional de quem a efetuou. Importante destacar que à espontânea, falta consciência da práxis, mas não consciência prática, e precisamente por isso, não se pode confundi-la com práxis inconsciente, como se fosse possível suprimir a consciência em razão de essa estar em relação de exterioridade com o processo prático.

No entanto, e, encaminhando-nos ao fim da elucidação da práxis em Vázquez, sublinhamos que para o referido autor, transpor o caminho do espontâneo ao reflexivo é a condição para suplantar a práxis verdadeiramente revolucionária, tal qual a máxima formulação de Lênin: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”. Não é possível que seja espontâneo, acidental. Contudo, ambos os caminhos são necessários e nem um nem outro devem ser superestimados ou aviltados: há elementos espontâneos no processo prático revolucionário, assim como é necessária a consciência em seu mais alto grau, isto é, a teoria revolucionária no processo prático de transformação da sociedade.

1.4 PRÁXIS EM KOSIK

1.4.1 A compreensão da essência e a dialética

Falar de práxis na conjuntura filosófica e metodológica deste trabalho, requer, necessariamente, visitar Karel Kosik, autor que compreende a filosofia, entre outras coisas, como pesquisa. Para ele, quem separa a solução da problemática transforma a própria história do pensamento filosófico em um acervo de formas petrificadas. É tarefa da filosofia justificar continuamente sua própria existência e legitimidade, levando-se em conta que o postulado de toda filosofia é a existência do ser humano no mundo e a relação deste com o universo.

O princípio que rege a teoria de Kosik é a dialética e, para entender a práxis nessa conjuntura, é premente iniciarmos o debate conceituando o princípio da dialética. De modo geral, é ela que permite entender a essência dos fenômenos, a *coisa em si*. Mas essa coisa em si não está manifesta, e para compreendê-la, é necessário não apenas esforço, mas desviar-se dela. (KOSIK, 1976). Assim, o pensamento dialético distingue representação e conceito da coisa, não somente para diferenciar duas formas e graus do conhecimento da realidade, mas duas formas da práxis humana.

Conforme o autor, a realidade se apresenta como mundo dos meios, instrumentos e exigências para a satisfação das necessidades em que o indivíduo cria suas representações e noções que fixam o aspecto fenomênico da realidade. A práxis utilitária imediata e o senso comum a que corresponde dão condições aos indivíduos de se orientarem no mundo, manipularem as coisas, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. Por outro lado, “aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n’água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento.” (KOSIK, 1976, p. 10). Isso diz respeito à práxis fragmentária, fundante da divisão do trabalho, da sociedade de classes e da hierarquia social, que possui aparência superficial da realidade e concebe as coisas como naturais, sedimentando o mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, o mundo dos fenômenos que habitam a atmosfera cotidiana.

O autor destaca que essa esfera da pseudoconcreticidade é atrelada a: 1) o mundo dos fenômenos externos que se desenvolvem “à superfície dos processos realmente essenciais” (KOSIK, 1976, p. 11); 2) o mundo da práxis fetichizada dos homens, isto é, da manipulação; 3) o mundo das representações comuns, produto da práxis fetichizada, das formas ideológicas de seu movimento; e 4) o mundo dos objetos fixados, parecendo naturais e não como resultado da atividade humana. (KOSIK, 1976).

Retomaremos adiante o conceito central de práxis em Kosik. Antes, continuaremos elucidando a contribuição do autor ao tecer a crítica à pseudoconcreticidade, definindo-a como o conjunto de fenômenos que povoam o “ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural.” (KOSIK, 1976, p. 11). O mundo da pseudoconcreticidade (fenomênico) é o mundo da confusão da verdade com erro, da ambiguidade, das aparências enganadoras, da reificação, e, portanto, da práxis fetichizada. Tem como elemento próprio o duplo sentido, uma vez que o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. Para Kosik (1976, p. 12), “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. Quer dizer, atingir a essência é compreender o fenômeno, aquilo que se manifesta imediatamente, inicialmente e com maior frequência. A coisa em si, ou seja, a essência, ao contrário, não se manifesta direta e imediatamente e, conforme assinalamos no início, necessita esforço e desvio para compreendê-la.

O autor endossa que tal esforço para descobrir a estrutura da coisa, sempre foi e sempre será tarefa basilar da filosofia. Exatamente porque a essência da coisa não se manifesta direta e imediatamente, a filosofia se configura como “atividade humana indispensável”, como um “esforço sistemático e crítico” de compreensão das coisas, de sua estrutura. (KOSIK, 1976, p. 13-14).

É característico, neste movimento de captar a essência, decompor o todo, uma vez que a dialética não alcança o pensamento de fora para dentro, tampouco imediatamente. Outrossim, o conhecimento é que “é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo” (KOSIK, 1976, p. 14), o qual acontece mediante separação de fenômeno (secundário) e essência (principal), para,

assim, perceber a coerência interna, o caráter específico da coisa. Essa decomposição – componente distintivo do conhecimento filosófico – revela uma organização similar à da ação humana, visto que essa se baseia (também) na decomposição do todo.

Kosik (1976) chama atenção para o fato de as formas fenomênicas se reproduzirem espontaneamente no pensamento comum como realidade, não em razão de serem próximos do conhecimento sensorial ou por serem mais superficiais, mas porque “o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *praxis* cotidiana” (KOSIK, 1976, p. 15). Essa práxis cria o pensamento comum, que por sua vez, é a forma ideológica de agir diariamente. O mundo da práxis fetichizada, entretanto, não é o mundo real, ainda que tenha validade e consistência como se assim o fosse; é o mundo da aparência, da projeção, na consciência do sujeito, de dadas condições históricas consolidadas.

A diferenciação entre representação e conceito, entre aparência e realidade, entre práxis utilitária cotidiana e práxis revolucionária, é a forma pela qual o pensamento capta a coisa em si. Isso é o movimento dialético, é o pensamento crítico atuando em busca de compreender a coisa em si e perguntar como é possível entender a realidade. Afinal, o pensamento que anseia conhecer verdadeiramente a realidade precisa destruir a pseudoconcreticidade para chegar à concreticidade: por trás do fenômeno, há a essência. Vale ressaltar que a dialética não compreende os produtos fixados, reificados (subvertidos), originários e independentes, tampouco aceita o aspecto imediato do pensamento comum, visto que a dialética:

submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *praxis* social da humanidade. (KOSIK, 1976, p. 15-16).

A dialética é, por fim, entendida como método revolucionário de transformação da realidade (KOSIK, 1976), pois para dar conta de explicar criticamente o mundo, a explicação precisa necessariamente estar situada no terreno da práxis revolucionária. A realidade, por sua vez, pode ser mudada de forma revolucionária na medida em que somos nós mesmos que produzimos a realidade, e, portanto, ao passo em que saibamos que a realidade é por nós produzida.

Assumindo a compreensão da práxis, portanto, obrigatória à emancipação humana, podemos inferir que o conhecimento, ou seja, a tomada de consciência da natureza do sistema de exploração é imperativo para a práxis revolucionária.

O sujeito (o indivíduo, a consciência individual, o espírito, a coletividade) deve andar em peregrinação pelo mundo e conhecer o mundo para conhecer a si mesmo. O conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervém ativamente e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo. (KOSIK, 1976, p. 165).

Na realidade que a genuína práxis vai revelando ao ser humano, essência e fenômeno constituem o mundo concreto: entre essência e fenômeno há uma unidade, mas não uma identidade. Para não se desviar do concreto, o conhecimento humano precisa discernir, em cada passo, onde se situa a essência e onde se situa a sua manifestação fenomênica, para apreender-lhes a autêntica unidade.

Evidentemente, é inerente ao processo de desenvolvimento do conhecimento humano a dificuldade em avançar separando fenômeno e essência e reencontrar-lhes a unidade, porque na impaciência da apreensão da verdade, o sujeito prescinde de mediações forjando a apreensão imediata do real: “o misticismo é exatamente a impaciência do homem por conhecer a verdade.” (KOSIK, 1976, p. 21). A dialética materialista é o método de revelar cientificamente a realidade humano-social, dos fenômenos culturais tendo como ponto de partida a atividade prática objetiva do ser humano histórico. Traçado o entendimento do eixo metodológico de transformação da realidade, ou seja, a dialética, adentraremos, a seguir, no domínio da práxis e seus encadeamentos em vistas à compreensão da transformação, emancipação humana, da práxis revolucionária, na ótica de Kosik.

1.4.2 A noção de práxis e suas implicações

Quando Kosik (1976) pondera que a pseudoconcreticidade é a superfície que necessita ser transposta em direção a uma práxis revolucionária, ele fornece pistas para já deduzirmos, a essa altura, o que é práxis, mesmo sem tensionar ainda esse debate. A

perspectiva de práxis apresentada por Kosik advém dessa primazia da teoria materialista do conhecimento, partindo da linha racionalista de György Lukács (conhecimento concebido como totalização) à posição gramsciana de marxismo compreendido como filosofia da práxis. Deste modo, para Kosik (1976) a práxis é o grande conceito da moderna filosofia materialista, definida como atividade pela qual o ser humano se caracteriza como ser humano e pela qual se apodera do mundo e que implica a relação sujeito-objeto. Nesses termos, o trabalho é uma modalidade da práxis, mas Kosik enxerga a práxis para além do trabalho, uma vez que ela compreende o momento laborativo e o momento existencial. A práxis é, portanto, em resumo, ação de dominação da natureza e formação dos sentidos humanos e de elaboração da subjetividade.

Na tentativa de compreender a situação do ser humano no mundo em *Dialética do Concreto*, o autor dedica-se, entre tantas coisas, a sistematizar os conceitos de totalidade, práxis e trabalho. Ele considera a práxis o grande conteúdo da moderna filosofia materialista:

O que é a praxis e o que não é, todo mundo sabe, antes mesmo de qualquer filosofia. Então, porque a filosofia fez desta obviedade o seu conceito central? Ou será que a praxis teve de se tornar um conceito *filosófico* para que se desvanecesse a ilusão da certeza que leva a consciência ingênua a se julgar sempre bem-informada sobre a praxis e a praticidade, sobre as relações da praxis com a teoria, sobre o agir prático e sobre o praticismo? (KOSIK, 1976, p. 197).

E segue, ponderando cirurgicamente sobre a filosofia, que à consciência ingênua (KOSIK, 1976) parece um mundo subvertido, precisamente porque, sim, a filosofia subverte o mundo, chacoalha as certezas da realidade fetichizada quando questiona sua legitimidade. Mas a consciência ingênua se apropria dos resultados da filosofia, inclusive os considera como coisa sua. Evidentemente, por não ter traçado o caminho filosófico e ter chegado às conclusões sem esforço, não as leva a sério. “A consciência comum toma como óbvio aquilo que a filosofia *descobriu* tirando-o da ocultação, do esquecimento e da mistificação e tornando-o *evidente*.” (KOSIK, 1976, p. 198). Neste ínterim, o esforço da filosofia, sua lucidez, volta ao anonimato e à obscuridade.

Da grande descoberta da filosofia materialista, restou, do ponto de vista da consciência comum/ingênua, tão somente a ideia de que práxis é algo enormemente importante, e a unidade entre teoria e prática é seu postulado supremo. Mas como se

suprimiu a pesquisa filosófica originária em que se engendraram descobertas, na ideia restou a importância do princípio. Conforme o autor, práxis é compreendida como socialidade, e marxismo como socialidade do ser humano, ou ainda como categoria desempenhando função de correspondente do conhecimento, conceito fundante da epistemologia. Similarmente, como técnica do agir, do manipular o material humano ou as coisas. Entre outras coisas. É certo que no marxismo, a filosofia foi eliminada e traduzida em teoria dialética da sociedade e, de igual modo, práxis não é conceito filosófico, mas categoria da então teoria dialética da sociedade. (KOSIK, 1976).

É precisamente devido a isso que entendemos as muitas advertências do filósofo tcheco sobre as tentativas de redução dos conceitos de totalidade e práxis somente ao aspecto metodológico, desprezando a unidade indissociável entre ontologia e epistemologia. Kosik (1976) alerta, ainda, aos problemas em empregar acriticamente e frequentemente tais termos, banalizando-os.

Longe disso, na filosofia materialista, a práxis não se apoia na distinção de dois campos da atividade humana, nem nos tipos de intencionalidade humana, ou da forma histórica da relação prática com a natureza e os homens como objeto de manipulação – como asseverou Maquiavel. Outrossim, “ela nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: *quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada a sociedade?*” (KOSIK, 1976, p. 201). A realidade humano-social se mostra como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. O conceito de práxis evidenciou o caráter genuíno da criação humana como realidade ontológica. A existência não é meramente enriquecida pela obra humana. Kosik (1976) enfatiza que “na obra e na criação do homem – como em um processo ontocriativo – é que se manifesta a realidade, e de certo modo se realiza o acesso à realidade.” A essência da práxis é o caráter ontocriativo do ser humano, como ser que cria a realidade (humano-social) e que deste modo, compreende a realidade na sua totalidade (realidade humana e não-humana). Práxis não é atividade prática oposta à teoria; é marco da existência humana como elaboração da realidade. É “atividade que se produz historicamente – quer dizer que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1976, p. 202). A realidade humano-social é criada pela práxis e precisamente

por isso, a história se apresenta como um percurso prático no fluxo de distinção do humano e do não-humano. Em outras palavras, o que é humano e o que não é humano não são predeterminados, são sim determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Entendendo, portanto, a práxis como modo específico de ser do homem, articula-se com ele de modo essencial, em tudo, em todas as manifestações, “com *todo* o homem e o determina na sua totalidade. A *praxis* não é uma determinação *exterior* do homem”. (KOSIK, 1976, p. 202-203). Um animal não conhece a práxis, assim como desconhece a alegria diante da beleza, a angústia diante do nada ou o medo da morte. O ser humano, por sua vez, não edifica a cultura e a civilização (a sua realidade humano-social) como uma defesa contra seu poder mortal e finito; manifesta a própria finitude e mortalidade somente na base da objetivação. O autor indaga: como se dá o processo pelo qual o ser humano (que ainda desconhecia a morte e a mortalidade e portanto não a temia) se transformou num ser que conheceu a morte como desfecho do próprio futuro vive, então, sob o signo da morte? E responde que conforme Hegel essa transformação se processou no curso da luta pelo reconhecimento, em combate entre vida e morte, luta essa que só se pode travar se o homem já tiver descoberto o futuro como “dimensão da sua existência, o que só é possível na base do trabalho, isto é, da objetivação do homem.” (KOSIK, 1976, p. 203). É a premissa hegeliana da dialética do senhor e do servo, à qual no embate entre dois, o que vence deixa o outro com vida porque o destino daquele é a escravidão, enquanto do outro, dominação; tanto um quanto o outro são homens que já conhecem o tempo, até mesmo o que prefere a escravidão à morte. Submetem-se ao futuro porque escolhem o presente em função do futuro. “Ambos configuram o próprio presente e futuro na base de algo que ainda não é.” (KOSIK, 1976, p. 204). O ser humano tira a consciência do próprio futuro imediato no processo de objetivação, quer dizer, no trabalho.

Deste modo, a práxis compreende o momento laborativo e o existencial, tanto na atividade objetiva quanto subjetiva do ser humano, que modifica a natureza e nela imprime sua marca naquilo que anteriormente só possuía aparência natural, além da formação da subjetividade humana, em que os aspectos existenciais como a angústia, o medo, a alegria, entre outros, não se apresentam como experiência passiva, mas como

processo da realização da liberdade humana. Sem esse momento existencial o trabalho não seria parte da práxis. Aqui emerge outra dimensão práxis: como realização da liberdade humana. Essa, por sua vez, não nasce da simples relação objetiva com a natureza.

Konder (2013), ao apresentar as ideias de Kosik, evidencia que se a relação do ser humano com as coisas fosse mera relação entre objetos, a práxis não possuiria caráter ontocriador⁹, não haveria liberdade. É na relação sujeito-objeto que se cria um novo modo de ser, o qual não se esgota pelo presente, e que envolve, simultaneamente, o passado, o presente e o futuro. “A práxis sintetiza o passado, se realiza no presente e projeta o futuro.” (KONDER, 2013, p. 195). Na ação de projetar o futuro há intencionalidade própria da consciência humana. Intencionalidade essa sempre particularizada por formas concretas da práxis. A atividade do ser humano é múltipla, possui vários aspectos; e a cada um desses aspectos está ligada uma intencionalidade específica.

No processo de criação da realidade humana, ao mesmo tempo se cria uma realidade que existe independentemente do homem. Essa também é uma dimensão da práxis: a abertura do humano para a realidade em geral. “No processo ontocriativo da *praxis* humana se baseiam as possibilidades de uma ontologia, isto é, de uma compreensão do ser.” (KOSIK, 1976, p. 205). A práxis é também processo no qual se apresentam o universo e a realidade. O ser humano não se encerra em uma socialidade, numa subjetividade social; pelo contrário, se abre diante da realidade do ser. Destacamos com isso, à luz do materialismo histórico-dialético, que o homem:

sobre o fundamento da *praxis* e na *praxis* como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral. O homem não está encerrado em sua animalidade ou na sua socialidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da *praxis*, e é por isso um ser antropocósmico. Na *praxis* se descobriu o fundamento do real centro da atividade, da real mediação histórica do espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia. (KOSIK, 1976, p. 206).

⁹ O caráter ontocriador diz respeito à capacidade de transformar objetivamente a realidade pela compreensão de que um objeto pode se tornar algo diferente do que é inicialmente.

É certo que conhecemos o mundo e as coisas na medida em que criamos, em que atuamos e reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. A reprodução espiritual da realidade é um dos múltiplos modos de relação prático-humana com a realidade, o que significa concluir que sem a criação da realidade é impossível a reprodução espiritual e intelectual dessa.

Kosik, ao retomar uma reflexão marxiana nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, explicita que a descoberta do sentido objetivo das coisas é a criação de um sentido subjetivo apropriado para capacitar o ser humano àquela descoberta. Por meio da divisão social do trabalho e seus efeitos alienadores, o momento subjetivo se apartou do objetivo, criando-se duas ilusões: a do subjetivismo e a do objetivismo, expressões frequentemente encontradas no terreno da estética.

O subjetivismo desvincula a criação artística do mundo objetivo em que vive o sujeito criador, concebendo a subjetividade de forma arbitrária, além da conseqüente concepção irracionalista de criação. Por sua vez, o objetivismo confere uma ligação direta ou insuficientemente mediatizada entre a obra de arte e a situação objetiva dada, a condição histórica em que se realizou a criação. Ocorre que a realidade social é “infinitamente mais rica e mais concreta do que a situação dada e do que a circunstância histórica, porque ela (a realidade social) inclui em si a *práxis* humana objetiva, que cria tanto a situação como as circunstâncias” (KOSIK, 1976, p. 119).

O sociologismo, explica Konder (2013), acarreta confusão em torno da natureza da arte e também da natureza da economia e da situação social, deixando de encará-las como produtos da *práxis* humana criadora. A economia e a situação social, por serem realidades fetichizadas, são vistas como se elas criassem a atividade do ser humano, e não o contrário. Porém, a realidade é mais ampla do que a situação, dado o fato que abarca a *práxis* humana que criou tal situação e a vai superar. Segundo Kosik (1976), a economia não gera a poesia, e sim o homem, ser que cria a economia e a poesia como produtos da *práxis* humana.

A realidade que se manifesta ao ser humano na arte não é uma realidade que o ser humano já tivesse conhecido e que a arte apenas o apresenta de outro modo. A arte testemunha o mundo enquanto o cria, afirma Kosik (1976). Para entender essa assertiva,

é necessário ter em vista que o conhecimento humano totaliza uma realidade que se renova a cada momento. O novo é uma qualidade estrutural do real. De acordo com Konder (2013, p. 196):

o real vai se desvendando à atividade prático-espiritual do homem como uma totalidade; mas o real é irreduzível ao conhecimento, a consciência jamais o esgota definitivamente, e a totalidade-categoria em que a consciência humana busca reproduzir a realidade deve ser uma totalidade “aberta”. A consciência que descarta a infinita riqueza do real e busca encerrá-lo de uma vez por todas em uma concepção acabada, “fechada”, não contraditória, da totalidade acaba inevitavelmente lidando com uma totalidade abstrata, vazia e deformadora do real.

A inesgotabilidade do real se torna, portanto, imprescindível para evitar a degeneração da totalidade concreta em totalidade abstrata. Não se pode perder de vista o caráter ontocriador da práxis humana. Na elaboração de qualquer modalidade de práxis, como por exemplo a arte, a reprodução do passado se completa com a criação do novo, o objetivo se completa com o subjetivo, o absoluto se cria no relativo. A obra de arte é forma de consciências saídas de uma dada situação histórico-social e que, uma vez formadas, inseriram-se ativamente no fluxo histórico, precisamente por estarem “criando” a história. Justamente por isso, sobrevivem às circunstâncias particulares de sua concepção.

Dentre as múltiplas reflexões apontadas por Kosik, podemos depreender que a práxis consiste em ação de dominação da natureza e formação dos sentidos humanos e elaboração da subjetividade, precisamente numa relação constantemente prático-teórica. Isso forja a própria existência humana – a práxis – a qual é capaz de superar a própria subjetividade do ser humano e de conhecer as coisas em si, como realmente são. No momento em que o ser humano compreender a estrutura da realidade e a realidade ser entendida como totalidade de natureza e história, estarão edificados os pressupostos para a solução da problemática filosófica do ser humano. O conhecimento das coisas sempre é, direta ou indiretamente, o conhecimento do ser humano e de sua natureza específica. Em retorno ao início deste segmento sobre Kosik, dissemos que a dialética trata da coisa em si; por fim, a coisa em si, não é qualquer coisa, em verdade, sequer é uma coisa, mas é, finalmente e em linhas gerais, o ser humano e seu lugar no universo,

ou, noutros termos: a totalidade do universo mostrada pelo ser humano na história e o ser humano que existe na totalidade do universo.

1.5 PRÁXIS PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS SOCIAL

Cientes da inexistência de um termo singular do trabalho educativo no espectro da práxis, trataremos como práxis pedagógica a forma de trabalho educativo que vislumbra a transformação da sociedade. Entendendo a educação como uma forma de práxis social, elucidaremos, neste tópico, o trabalho e suas características gerais em seu sentido ontológico, isto é, como categoria fundante do ser social, situando a educação, portanto como práxis social. Compreender o trabalho sob a ótica do materialismo histórico-dialético é importante para pensar a essencialidade da educação, vislumbrando apreender essa última em seus aspectos de dependência e autonomia relativa em relação ao trabalho.

Conforme já explicitamos anteriormente, nosso entendimento de trabalho é como atividade vital que transforma o ser humano e o mundo que o cerca, cuja ação engendra todo o conjunto de bens materiais, relações, instituições sociais, ideias, qualidades humanas, entre outros. Relações essas que transcendem a articulação ser humano-natureza, uma vez que não se encerra nessa relação. Ao contrário, implica uma interação no marco da própria sociedade, de forma a constituir desdobramentos inexistentes na natureza (ou naturalmente). Pelo trabalho, portanto, os seres humanos constituem sua existência.

Marx (2011) destaca os aspectos fundamentais que caracterizam o trabalho, quais sejam: o fato de ser um processo entre ser humano e natureza, de transformação objetiva e subjetiva exclusivamente feito pelo ser humano, cuja ação é orientada a um fim, que por sua vez, já existia idealmente. O desenvolvimento do ser social possibilita, por meio do trabalho, de modo cada vez mais complexo o processo de humanização dos sujeitos. Cientes do processo histórico e não biológico das relações sociais, a humanização vai compondo um acervo de elementos e significações sociais – materiais e imateriais – que se acumulam a cada geração. Eis a especificidade do gênero humano, seu aspecto distintivo das demais espécies, conforme já elucidamos ao longo do capítulo. Importante

rememorar que a análise realizada por Marx se situa na forma histórica capitalista de trabalho e que, a despeito de todas as críticas à sociedade burguesa, o autor não nega o caráter positivo gerado pelo desenvolvimento do capitalismo quanto à universalização do conhecimento e do próprio ser humano. Certamente, o caráter alienante desse processo no qual a riqueza material e espiritual produzida pelo conjunto do gênero humano não é incorporada e nem está disponível aos indivíduos, é assunto ímpar a ser considerado. Entretanto, em virtude dos objetivos deste tópico, não aprofundaremos tal aspecto. Ressaltamos, contudo, que o trabalho, enquanto atividade vital fundante do ser social não é sempre necessariamente uma atividade alienada, mas que há muito, assim o temos experienciado, por meio dessa adjetivação.

É aliás pela superação da alienação – o que requer romper com as relações sociais de produção – que se torna possível reconfigurar o trabalho em seu traço humanizador. Concebemos a necessidade de apropriação da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas pelas novas gerações como o caminho à emancipação, uma vez que o que emancipa é a consciência da condição, o domínio dos conhecimentos e que, por sua vez, torna possível a práxis revolucionária. Mediante essa perspectiva, a educação escolar passa a constituir-se como ferramenta primordial à apropriação das forças essenciais humanas historicamente produzidas e socialmente acumuladas.

Segundo Masson (2016, p. 32) a educação, em seu sentido ontológico, é uma práxis social, pois diz respeito ao “intercâmbio entre homem e homem e não entre homem e natureza.” Conceber a educação em sua essência ontológica é importante para compreender seu papel social. Deste modo, as formas mais desenvolvidas de práxis social, as que dizem respeito às relações entre outros seres humanos, são consideradas como uma segunda forma de posição teleológica onde o fim é consecutivamente finalidade de outras pessoas. Nas esferas em que o objetivo não é a transformação direta da natureza, mas sim das relações sociais (homem e outros homens) – como é o caso da educação, da linguagem, da política, entre outras instâncias –, a subjetividade adquire um papel qualitativamente diferente.

De forma geral, o processo educativo implica uma finalidade para a satisfação de uma necessidade, que requer um momento de planejamento, isto é, de prévia-ideação

(MASSON, 2016). Porém, a prévia-ideação está determinada pela causalidade, configurando-se a partir da objetividade, uma vez que não é simples idealização do futuro apartada do presente. Nesse ínterim, quanto mais o sujeito conhece a realidade, melhor se efetivará o trabalho pedagógico.

No intercâmbio entre sujeito e sujeito, que é o caso da educação, o fim é orientado para a transformação da consciência do outro, que sabemos ser suscetível a relativo desconhecimento da realidade e, precisamente por isso, há que se conhecer a realidade para poder imprimir-lhe a marca de sua vontade. Masson (2016, p. 34) infere que “toda práxis social cria, continuamente, o novo, tanto subjetiva quanto objetivamente, o qual deve ser generalizado como forma de preservar e aperfeiçoar a sociedade.” Assim, a educação tem função social de propiciar aos sujeitos a apropriação das objetivações genéricas da humanidade, considerando-se também que no próprio processo educativo surgem novos conhecimentos e práticas que poderão contribuir no processo de autoconstrução humana.

Compreendemos, entretanto, que ao longo da história a essência da educação vai sendo deformada, especialmente em razão do papel que ela desempenha na sociedade de classes, que, em vez de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humano-genéricas, cerceia tais potencialidades. Assim, observamos de forma cristalina o papel contraditório da educação, pois na medida em que promove a reprodução do ser social promove igualmente a manutenção do sistema de classes. A partir do que elucidamos ao longo deste capítulo, podemos esboçar que a construção de um futuro diferente é possível somente se o delinear-mos no presente, o que requer, no processo educativo, lucidez das finalidades para a escolha adequada dos meios para a construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana, a qual obviamente pressupõe a superação da exploração de uma classe sobre a outra.

A educação é um complexo social que, no conjunto da totalidade social – isto é, a síntese dos complexos –, é mediação indispensável a todas as atividades sociais. Seguramente, necessita ser concebida deste modo e, por fim, requer conseqüentemente que os sujeitos da educação assumam a posição sobre como imaginam o presente e o futuro da sociedade, para então, nela atuarem e transformarem-na.

Subjacente à educação, o ensino de arte, por sua vez, possui uma especificidade para além da apropriação das objetivações genéricas humanas, função essa que, conforme já pontuamos, diz respeito à educação como um todo. Segundo Pasqualini (2018, p. 158), a Arte é “objetivação humana que proporciona o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade criadora e que requalifica a experiência emocional individual singular ao conectá-la aos dramas históricos universais do gênero humano (e dos grupos sociais particulares)”. Deste modo, o ensino de arte é responsável pelo desenvolvimento estético, cujo ensino deve ser assegurado a todos, não sendo possível que aconteça mediante a imersão na cultura e nas relações sociais, uma vez que a percepção e a sensibilidade precisam ser educadas e é necessário garantir as condições para a formação estética e artística. Neste ínterim, é parte do trabalho educativo, sobretudo às crianças, desenvolver as bases da consciência estética, praticando processos de apreciação e de criação artística, a fim de alargar as referências e possibilitar a compreensão elementar da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano. Noutras palavras, promover a transmissão dos saberes estético-artísticos historicamente elaborados, e a partir dessa apropriação, vislumbrar a transformação da sociedade.

1.6 PRÁXIS ARTÍSTICA

Enquanto a práxis educativa é uma forma de práxis social – a qual conforme mencionamos acima, diz respeito à transformação entre seres humanos (relações sociais) –, a práxis artística é uma forma de práxis humana, porque o cerne da transformação é a natureza, e a relação, portanto, é entre ser humano e objeto. Do ponto de vista de Vázquez (1977, p. 322), a práxis artística é atividade prática em que o caráter intencional “se põe de manifesto na relação com o sujeito-objeto que nela se estabelece, mas como atividade subjetiva objetivada.” Este autor pondera que a arte é produção de uma nova realidade, que culmina um processo que teve ponto de partida como intenção, esboço, na consciência, e que foi se modificando até adquirir uma realidade objetiva. Esse é o princípio que iremos discutir ao longo deste tópico final do capítulo, aprofundando o entendimento fundamental da arte como criação exclusivamente humana em que se engendra uma realidade.

Discutiremos a práxis artística a partir de três aspectos: da compreensão do que é realidade, do trabalho enquanto ação humana no mundo (e, portanto, de criação da realidade) e da arte como ação revolucionária que desnuda a realidade fetichizada. Kosik (1976) nos rememora que a arte não é uma realidade de ordem menor à economia, por exemplo, uma vez que ela é do mesmo modo realidade humana, ainda que de gênero e de formas diferentes, e também com funções e significados diferentes. Para o autor, a economia não gera a arte, nem direta nem indiretamente, nem mediata nem imediatamente, porquanto é o ser humano que cria a economia e que cria a arte como produtos da práxis humana. É evidente que em nossa atual sociedade, a economia é compreendida enquanto soberana, como única realidade, como coisa dada e não derivável ulteriormente, como autônoma. Essa fetichização da economia como verdade em última instância, como natural, não cabe à filosofia materialista histórico-dialética, que em seu aspecto radical, penetra as raízes da realidade social, ou seja, até o ser humano como sujeito objetivo, como ser que cria a realidade social, noutras palavras: “como ser que, dos materiais da natureza e em harmonia com as leis da natureza como pressuposto imprescindível, cria uma *nova* realidade, uma realidade social humana” (KOSIK, 1976, p. 109). É nesta base que podemos compreender a economia como a estrutura basilar da objetivação humana, como ossatura (KOSIK, 1976) das relações humanas, como, portanto, fundamento que determina a superestrutura¹⁰. A primazia da economia não decorre de um nível maior de certos produtos humanos, mas da definição de práxis e de trabalho na criação da realidade humana, que, a despeito de seus significados serem distintos ao longo da história, no capitalismo configura a ruptura do vínculo direto do trabalhador e de seu trabalho de criação, do produtor e dos produtos, transformando o trabalho em fadiga acriativa e extenuante. Vázquez (2010, p. 47) assinala que:

O poder de criação do homem explicita-se na criação de objetos humanizados e de sua própria natureza. O homem já é criador desde que produz objetos que satisfaçam necessidades humanas, isto é, desde que emerge de seu trabalho um produto novo, humano ou humanizado, que só exista por e para ele.

Esta concepção possibilitou entender a produção de objetos e da arte, que noutros tempos estavam relacionados a teorias idealistas as quais deixaram lacunas sobre a

¹⁰ Em linhas gerais, diz respeito à unidade na qual as atividades culturais e ideológicas estão situadas.

compreensão dos fenômenos basilares da arte (e da criação). A contribuição de Marx à Estética incide, entre tantas coisas, em ter demonstrado que o estético se forjou histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e de criação de um mundo de objetos humanos. Ao analisar a associação entre arte e trabalho, Marx constatou que a origem da arte deriva do trabalho, desmantelando a oposição radical da estética idealista alemã que concebe o trabalho como rigorosa necessidade vital, composto por dor e sofrimento em contraponto à atividade artística, caracterizada pela expressão das forças livres e criadoras do homem, por alegria e prazer. A criação inicia além das fronteiras do trabalho industrial. Mas é interessante à hegemonia situar a criação como específica da arte e o trabalho como ofício, como algo repetitivo e depreciativo. O ser humano, nesse cenário, é uma fonte de erros, de inexatidão, de arbítrio, e por essa razão, uma realidade imperfeita. Kosik (1976, p. 111) destaca:

No século XIX, a mais sublime realidade já não treme nos céus sob o aspecto de um deus transcendente; [...] a realidade desce sobre a terra sob o manto da “economia” transcendente, que é um produto material fetichizado pelo homem. A economia transforma-se no fator econômico. Que é a realidade e como é criada? A realidade é a “economia” e todo o resto é sublimação e mascaração da “economia”. Que é a economia? A “economia” é o fator econômico, isto é, uma parte do ser social fetichizado, a qual – graças à atomização do homem na sociedade capitalista – obteve não apenas a autonomia, mas também o domínio sobre o homem impotente porque esmigalhado, e sob esta aparência fetichizada, ou seja, deformada, ela se apresentou à consciência dos ideólogos do século XIX e começou a inculcar terror como fator econômico, isto é, como causa originária da realidade social.

Aos ideólogos do fator econômico a economia assume esse caráter oculto autônomo. Porém, o marxismo não reduz a consciência social, a filosofia e a arte a condições econômicas a cujas atividades se fundamente, mas ao contrário, mostra como o sujeito concreto e histórico cria, a partir do fundamento materialmente econômico ideias correlatas ao conjunto de formas de consciência, sendo essa última, não reduzida a condições dadas.

Com base na tese marxiana, Vázquez (2010) refuta esse conceito originário dicotômico de trabalho como sofrimento, e conseqüentemente de arte como uma forma de ação ocasional, unicamente prazerosa e despreziosa, elucidando os produtos do trabalho enquanto criações que satisfazem determinada necessidade humana, e valem justamente pela capacidade de satisfazê-la (função prático-utilitária) e também por

objetivar as forças essenciais do ser humano (função espiritual¹¹). Entre essas duas funções do produto há tensão e conflito, no entanto uma não anula a outra, porque ao criar objetos humanizados ao transformar a natureza, o ser humano supera o próprio limite prático-utilitário do trabalho, passando, assim, do útil ao estético, do trabalho à arte.

O ponto de partida de Marx, presente também na tese de Kosik (1976), no que se refere ao caráter ontocriador da práxis, pressupõe que o ser humano, ao se apropriar da natureza, o faz impregnando-a e aos seus sentidos de humanidade, tornando-os teóricos. Vázquez (2010) sublinha que a criação artística leva ao conhecimento da essência dos fenômenos, enriquecendo o ser humano com novos conhecimentos, destacando a tese marxiana que associa a tomada de consciência teórica à fruição estética, valorizando o conhecimento artístico como fundamental nas realizações humanas. A sensibilidade humana é, neste sentido, forjada no e pelo trabalho criativo, resultado do esforço do corpo trabalhador. Tanto a arte quanto o trabalho são criações de realidade em que plasman finalidades humanas prático-utilitárias e espirituais. Vázquez (2010) elucida que a utilidade da obra não reside na capacidade de satisfazer uma necessidade material determinada, mas “a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele”. (VÁZQUEZ, 2010, p. 62). É a capacidade de criar, de modificar a natureza, o estatuto ontológico da arte, a práxis ontocriativa: fazer/criar-aprender/transformar (REIS e REQUIÃO, 2013). Por este ângulo, arte e trabalho não se diferenciam como supunham os estetas idealistas ao classificar o trabalho como ato interessado e útil e a arte como ação gratuita e prazerosa.

Ao contrário, ao historicizar o trabalho e a arte em suas primeiras experiências na pré-história, é possível evidenciar a tese marxiana. Os objetos de arte derivam da produtividade do trabalho humano, isto é, foi necessário haver excedente (objetos inúteis materialmente), para que, ao estarem libertos dessa função, passassem a ter função estética (ou espiritual). Por isso o trabalho é a condição necessária ao aparecimento da arte e da relação estética do ser humano com seus produtos. Fischer (1983, p. 21) também ressalta essa condição, afirmando que "a arte é quase tão antiga quanto o homem". É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma característica do homem".

¹¹ A utilidade espiritual em Marx refere-se à capacidade de expressar o humano em toda sua plenitude.

Ao pintar animais nas cavernas, entalhar figuras em pedra, modelar em argila, o ser humano franqueou uma etapa que há milhares de anos veio se constituindo. O traço observado nas cavernas de Lascaux e Altamira não emergiu repentinamente, nem constituiu uma ação mágica. Há uma enorme distância entre o sílex e o buril, entre a evolução e o refinamento do traço, de sua consciência e de sua mão, à grandiosa capacidade humana em hierarquizar instrumentos por ele criados em mais ou menos funcionais. Quando o ser humano passa a ter consciência da própria capacidade criadora e consciência da eficácia (ou qualidade) do objeto útil criado – que certamente foi acompanhado de satisfação e prazer consigo mesmo na contemplação do objeto no qual se plasmavam suas forças criadoras –, é quando alcança autonomia em relação à utilidade material e a arte se coloca a serviço de um interesse prático: a caça de animais. É a consciência de poder em meio a um mundo natural hostil que fez o ser humano ser capaz de duplicar com uma nova realidade a realidade já existente. Conforme salienta Vázquez (2010, p. 70) “pintar uma fera é um modo de dominá-la, tão mais efetivamente quanto melhor ela for duplicada, isto é, quanto mais fielmente se reproduzir ou refletir o real”. A magia não é, portanto, a origem da arte, pois entrelaça-se com ela na medida em que o artista pré-histórico já detém muitos meios expressivos, como a abstração vista nas peças, ou como a figuração observada nas cavernas de Lascaux ou Altamira.

O cerne da arte, como já vimos delineando, é o trabalho, assentado no processo de criação e nas relações para com ele estabelecidas. Segundo Kosik (1976, p. 114), “na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade”. Neste sentido, na criação da realidade humana e no conhecimento da natureza a essa relação implicada, não se fundamenta uma relação de contemplação, e sim de ação. Ação essa que é práxis humana, porquanto fundamenta a realidade social, forjado de forma dialética, e imprimindo uma marca indelével em todas as criações humanas, inclusive a arte. A produção artística não é somente expressão e representação da realidade, mas é ao mesmo tempo elemento da estrutura do mundo, no cenário em que foi realizada. Não somente reproduz uma realidade mas como produz artisticamente. “Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade:

é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra.” (KOSIK, 1976, p. 115). O autor ilustra essa fala exemplificando com a “Ronda noturna” (Figura 1) do pintor holandês Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606 – 1669), cuja obra foi repudiada pelos nobres como sendo uma deformação da realidade, pois eles não se reconheciam nela.

Figura 1 – Reprodução da obra “Ronda noturna”



Fonte: VAN RIJN, Rembrandt. **Rijks Museum**. Disponível em: <https://www.rijksmuseum.nl/nl/collectie/SK-C-5>. Acesso em: 23 set. 2022.

Se a realidade só pode ser conhecida se o sujeito se reconhecer nela, tal afirmativa pressupõe que o ser humano conhece-se e que conhece a realidade e sabe o que ela é independentemente da arte e da filosofia. De onde o ser humano sabe todas essas coisas e de onde tira a certeza de que o que sabe é realmente a verdade e não a representação da realidade? Aqueles nobres achavam que a sua representação de realidade era a verdadeira e não a de Rembrandt, o que remonta à conclusão que a expressão artística da realidade deveria ser a tradução das representações de realidade para a linguagem sensível da arte. Assim, a realidade é conhecida e o artista apenas a reconhece e a ilustra

(KOSIK, 1976). Acontece que a obra de arte não é um reconhecimento das representações da realidade; “sendo obra e sendo arte ela reconhece a *realidade* e ao mesmo tempo, em unidade indissolúvel com tal expressão, *cria* a realidade, a realidade da beleza e da arte” (KOSIK, 1976, p. 115). É sabido que as correntes artísticas e filosóficas nasceram na luta contra concepções já superadas, que necessitaram ver o problema para confrontá-lo. Deste modo, naturalmente a realidade humano-social, para ser desvendada, transpôs o limiar cotidiano. Tanto a arte quanto a filosofia seriam uma frivolidade inútil caso operassem desse modo, repetindo o que já é sabido sem sua convergência e o que existe para o ser humano independentemente delas. Anseia-se compreender a realidade tendo em mãos apenas a superfície dessa, ou sua falsa aparência. Mas como, então, é possível desvendar a realidade em sua veracidade? A resposta, segundo Kosik (1976), é através da arte e da filosofia, as quais possuem, para esse autor, significado particular e missão específica; são, ao ser humano, “vitalmente importantes, inestimáveis e insubstituíveis” (KOSIK, 1976, p. 117). Na arte a realidade se revela ao homem; a arte é desmistificadora e revolucionária (KOSIK, 1976), uma vez que leva o ser humano desde as representações e preconceitos sobre a realidade, à própria realidade e sua verdade. Na genuína arte e na genuína filosofia, a humanidade se defronta com a sua própria realidade.

Que realidade se revela na arte? A realidade que o ser humano já conhece mas que deseja apropriar-se de outra forma, quer dizer, representando-a sensivelmente? Precisamente essa pergunta nos leva a pensar sobre o que é a realidade e, aliás, o que é a realidade humano-social e como se cria essa mesma realidade.

Kosik (1976) aponta que na sociedade capitalista moderna, o instante subjetivo da realidade social foi apartado do objetivo e os dois se erguem um contra o outro como coisas independentes, como simples subjetividade de um lado e como objetividade reificada de outro, originando mistificações: ora o automatismo da situação dada (a situação coloca as tarefas e os sujeitos reagem a elas), ora a psicologização e a passividade do sujeito. Contudo, a realidade social é muito mais rica do que a situação dada e as circunstâncias históricas, “porque ela inclui em si mesma a práxis humana objetiva, a qual cria tanto a situação quanto às circunstâncias” (KOSIK, 1976, p. 119). Essas por sua vez, constituem o aspecto solidificado da realidade social, e que, quando

se separam da práxis humana – da atividade objetiva do ser humano –, tornam-se algo inanimado, rígido. Algumas teorias colocam essa rígida materialidade em relação causal ao “espírito”, vulgarizando e reduzindo a realidade social à situação, às circunstâncias, às condições históricas, que, deformadas, atribuem-se como objetividade natural.

Dada a complexidade em compreender o que é a realidade e ainda, o que é a realidade na arte ou pela arte, a contribuição de Kosik nos reporta, de algum modo, à analogia de Vigotski (2009), que, sobre a função social da arte, usa duas parábolas bíblicas para ilustrar que a legítima arte não é a multiplicadora de sensações e/ou sentimentos, tal como o milagre da multiplicação dos pães e peixes, mas sim como o milagre da transformação da água em vinho, que transpõe o que as pessoas têm em seu cotidiano (a água) gerando um efeito diferente do que as pessoas tinham (o vinho)¹².

Essa incursão pela práxis artística, entendida como produção de algo específico e único, nos leva a não perder de vista a função da arte, ou ainda, a função da criação artística, que, conforme amplia a capacidade criadora, promove o conhecimento da essência dos fenômenos, desenvolvendo novos conhecimentos nos seres humanos. A consciência (teórica) do ser humano emerge da fruição estética, e por isso mesmo a práxis artística e, por consequência o conhecimento artístico é fundamental nas realizações humanas.

O próximo capítulo mostrará o panorama das pesquisas acadêmicas sobre ensino de Arte na Educação Infantil, caracterizando-as e fornecendo bases conceituais e metodológicas, contemplando aspectos de relevo com vistas à compreensão do cenário teórico do objeto deste estudo.

¹² No quarto capítulo, aprofundaremos esse debate e também discutiremos conceito e função da arte em Vigotski.

CAPÍTULO 2

MAPEAMENTO DA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É preciso que os operários não se confinem ao quadro artificialmente limitado da “literatura para operários”, mas aprendam a assimilar cada vez mais a literatura para todos.

VLADIMIR LENINE

2 MAPEAMENTO DA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como horizonte detalhar o panorama das produções acadêmicas nacionais situadas entre 2016 e 2021¹³ acerca do ensino de arte na Educação Infantil. Ilustrará como ocorreu a busca dos dados, os mecanismos, as etapas de seleção e os resultados deste levantamento, pormenorizando as tipologias dos trabalhos, suas origens, áreas temáticas, estratégias metodológicas, e, evidentemente, tencionando análises sobre os aspectos conceituais gerais.

Os resultados são elencados no capítulo da seguinte forma: 2.1) estratégia metodológica de busca e mapeamento; 2.1.1) tipologias das produções acadêmicas; 2.2) caracterização da produção acadêmica selecionada para análise; 2.3) análise dos aspectos conceituais das produções selecionadas; 2.3.1) prática docente; 2.3.2) formação docente; 2.3.3) formação estética; 2.3.4) criatividade; 2.5.3) recursos pedagógicos; e 2.3.6) ensino do desenho.

Por meio de gráficos e análises, buscamos evidenciar as características mais elementares às mais específicas, tecendo relações entre as tipologias, enfatizando as mais frequentes, os anos em que foram produzidas e o total por tipo, as instituições pelas quais as produções se desenvolvem e a identificação das regiões mais recorrentes, os Programas de origem nos casos de teses e dissertações, as áreas de formação dos pesquisadores e o cenário conceitual das produções. Em linhas gerais, o capítulo propõe minuciar a conjuntura das pesquisas, vislumbrando, com isso, uma preliminar compreensão do objeto desta pesquisa, para a apreensão e aprofundamento da mesma. O levantamento também dá visibilidade às concepções de ensino de arte mais presentes no ideário acadêmico, auxiliando a compreensão sobre essa hegemonia.

2.1 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE BUSCA E MAPEAMENTO

Considerando o objeto dessa pesquisa, a metodologia foi elaborada visando selecionar as produções que elucidassem o ensino de arte na Educação Infantil.

¹³ Porém, não há produção selecionada no ano de 2021.

Na etapa de levantamento bibliográfico foram recuperados documentos provenientes de pesquisas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD), ProQuest Dissertations & Theses Global (PQDT), Springer, Scopus, Eric e Google Acadêmico.

A escolha das fontes de informação selecionadas é justificada no Quadro 1 por meio das principais características de cada uma.

Quadro 1 – Fontes de pesquisa selecionadas

FONTE DE PESQUISA	CARACTERÍSTICAS
BDTD/IBICT	Banco de teses e dissertações nacional e interdisciplinar dos Programas de pós-graduação do Brasil. Composta por 126 Instituições, 687.507 Documentos, 184.515 Teses e 502.993 Dissertações. Os documentos são organizados por instituições, recursos, grau, idioma e ano da publicação.
NDLTD	Organização internacional patrocinada pela Unesco dedicada a promover a adoção, criação, uso, disseminação e preservação de teses e dissertações em meio eletrônico. O site inclui recursos para administradores universitários, bibliotecários, professores, alunos e o público em geral. Possui 6.159.371 teses e dissertações eletrônicas.
PQDT	Base de dados voltada para a recuperação de teses e dissertações em texto completo. Inclui a maior coleção de teses e dissertações do mundo, abrangendo 90.000 fontes, 6 bilhões de páginas digitais, 20 milhões de páginas e 30 anos de jornais globais, nacionais, regionais e especializados, mais de 450.000 e-books e inclui importantes periódicos acadêmicos.
Springer	Base de dados de artigos científicos internacional
Eric	Instituto de Ciências da Educação (IES) é o braço de estatística, pesquisa e avaliação do Departamento de Educação dos Estados Unidos, a fim de fornecer conteúdo de alta relevância a professores, pesquisadores, administradores, bibliotecários, pais, comunidade escolar e a todos interessados em conhecer e obter acesso à informação sobre educação.
Scopus	Banco de dados internacional e interdisciplinar. É o maior banco de dados de resumos e citações da literatura revisada por pares: periódicos científicos, livros e anais de eventos. Abrange editoras internacionais, incluindo a cobertura de revistas <i>peer-reviewed</i> nos campos científico, técnico, e de ciências médicas e sociais (incluindo as artes e humanidades).

Google Acadêmico	Motor de busca que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados.
------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e IBICT foram utilizados porque abrangem toda a produção científica de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação de todo o Brasil.

Já o Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD) e ProQuest Dissertations & Theses Global (PQDT) compreendem as teses e dissertações internacionais¹⁴.

Para recuperar artigos científicos, utilizamos Scopus, Springer e Eric, enquanto o Google Acadêmico foi utilizado por se tratar de um motor de busca que permite recuperar trabalhos acadêmicos, artigos de periódicos de universidades e documentos de outros formatos e tipos que estão relacionados às temáticas de interesse da pesquisa, como livros completos, capítulos de livros, documentos curriculares, entre outros arquivos nacionais e internacionais.

Os documentos recuperados foram refinados por: campo de pesquisa, área do conhecimento e idioma. A pesquisa foi realizada pelos descritores: prática docente, práxis, prática pedagógica, metodologias, conteúdos, matrizes teóricas educacionais. Para definir os descritores, o momento inicial do levantamento consistiu em uma pesquisa exploratória no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se apenas a palavra-chave “ensino artes visuais Educação Infantil”, ocasionando um levantamento muito aberto e generalizado.

Essa primeira busca apontou para a necessidade da elaboração de descritores em dois segmentos: relacionados ao objeto da pesquisa, ou seja, à prática docente e relacionados às categorias investigadas na pesquisa, que são matrizes teóricas educacionais, metodologias e conteúdos. Na primeira categoria foram elencados, então, os descritores: prática docente, práxis, prática pedagógica, e, no segundo segmento, os

¹⁴ Inicialmente, cogitou-se selecionar produções internacionais e por este motivo esses buscadores aparecem neste momento de mapeamento.

descritores: materialismo histórico dialético, pedagogia histórico crítica, teoria e prática, metodologias artes visuais, conteúdos artes visuais, teorias educacionais artes visuais.

No que se refere à área do conhecimento, buscamos documentos que pertencessem à área de Artes Visuais e Educação. Os idiomas selecionados foram português, espanhol e inglês¹⁵. O limite temporal da pesquisa foi referente aos últimos 5 anos, ou seja, entre 2016 e 2021¹⁶.

Os documentos encontrados são compostos por: artigos científicos, artigos de anais de eventos, relatórios técnico-científicos, documentos de repositórios institucionais, páginas da web, teses e dissertações. Os 692 documentos recuperados tiveram seus títulos, resumos e palavras-chaves lidos, e excluindo as referências duplicadas, restaram 253 documentos que fazem parte do portfólio da pesquisa.

Quanto ao período de realização do levantamento bibliográfico, foram recuperados documentos entre março e junho de 2021.

Para o gerenciamento das referências bibliográficas, utilizou-se o aplicativo Mendeley, ferramenta multiplataforma que combina recursos de *desktop* com um servidor Web, que permitiu organizar o levantamento por segmentos (tipo de documento) e por áreas de interesse pertencentes às sessões discutidas na tese (prática docente, matrizes educacionais, metodologias e conteúdos).

Todos os 692 resultados encontrados nas bases de dados foram considerados para seleção, a qual foi realizada em três etapas. A primeira, através do título e do resumo, a segunda por leitura prévia do texto completo e realização de síntese/usos na tese, e, por fim, a terceira, demarcando as produções selecionadas em leitura aprofundada.

Nas triagens, foram utilizados os seguintes descritores como **critérios de inserção**:

1) tema: relacionados ao ensino de arte na Educação Infantil, ou que abordasse aspectos relativos à docência em artes visuais nesse nível de ensino;

¹⁵ Embora tenhamos buscado produções nestes idiomas, na seleção final foram escolhidos apenas trabalhos em português.

¹⁶ Não foram encontrados, mediante os critérios de seleção, produções relativas ao ano de 2021.

2) conteúdo: que abarcasse um ou mais de um aspecto de análise do objeto dessa pesquisa, quais sejam: a prática docente, as matrizes teóricas educacionais em evidência, as metodologias e os conteúdos de arte;

3) temporalidade: produções dos últimos 5 anos (2016 – 2021);

4) idioma: contribuições em português;

5) disponibilidade: acesso ao conteúdo do trabalho integralmente.

Num primeiro momento, dois dos critérios vislumbrados para compor os descritores relacionados ao conteúdo das produções foram descartados: o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica, por restringirem as possibilidades da pesquisa.

Como critérios de exclusão, definimos, além da oposição aos critérios de inserção, a repetição, ou seja, produções encontradas em mais de uma base de dados e documentos curriculares, os quais, porventura, foram encontrados no motor de busca Google Acadêmico.

Considerando os motores de busca utilizados nesta pesquisa, na primeira triagem buscou-se pelos termos *Educação Infantil e ensino de arte*, resultando em 27 produções, das 253. Na segunda etapa, acrescentou-se um ou mais termos definidos como critério de inserção: *prática docente*, *matrizes teóricas*, *metodologias* ou *conteúdos*. Importa mencionar que nesta triagem, não apenas selecionou-se produções que citassem os termos de forma isolada, mas que os discutem. Das 27 literaturas, restaram 21, sendo:

- doze dissertações;
- quatro teses;
- três monografias de especialização;
- um texto de anais de evento; e
- um artigo de periódico.

Do total de resultados encontrados nas bases de dados, as produções selecionadas são as que atendem a todos os critérios mencionados acima, as quais serão explicitadas e detalhadas a seguir.

2.1.1 Tipologias das produções acadêmicas

A seleção ocorreu pelos critérios de inclusão explicitados acima, em que decorreram mediante leitura sistemática e ordenada, da seguinte maneira:

1º: leitura do título, do resumo, do sumário, das palavras-chave;

2º: leitura do texto observando a existência de discussão sobre arte e Educação Infantil; e

3º: leitura aprofundada dos aspectos relacionados à pesquisa: matrizes teóricas, compreensão de prática docente, de práxis, conteúdos e metodologias do ensino de arte na Educação Infantil.

O quadro abaixo traz detalhes das literaturas, as quais serão pormenorizadas em seguida.

Quadro 2 – Artigo, dissertações, monografias, teses e texto de anais de evento selecionados

Nº	Título	Tipo	Ano	Programa	Instituição/Local
1	Os saberes das Artes Visuais na Educação Infantil: o olhar de uma professora numa escola pública municipal de Natal/RN	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, RN
2	Ensino da Arte na Educação Infantil na perspectiva da matriz Histórico-Cultural: os interstícios do ser e vir-a-ser professora da Arte	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e as suas Tecnologias	Universidade Norte do Paraná – Unopar Londrina, PR
3	Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com Artes Visuais na Educação Infantil	Tese	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual De Maringá Maringá, PR
4	A construção do projeto estético da criança na primeira infância	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP
5	Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, ES

6	A mediação do livro ilustrado de literatura infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola	Dissertação	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, RN
7	Formação, ensino e Arte: implicações sócio-históricas da presença e ausência na atividade do professor da primeira infância	Dissertação	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual de Londrina Londrina, PR
8	A reinvenção da imagem de si. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais	Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, PB
9	A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha	Tese	2020	Programa de Pós-Graduação em Música	Universidade Estadual Paulista – UNESP São Paulo, SP
10	O ensino de arte da educação básica à formação docente: relatos de professoras com deficiência	Dissertação	2017	Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e as suas Tecnologias	Universidade Norte do Paraná – Unopar Londrina, PR
11	A arte de incluir: As Artes Visuais na inclusão de crianças com Síndrome de Down pela ótica docente	Dissertação	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano	Universidade de Taubaté Taubaté, SP
12	Conteúdos étnico-raciais e ensino de arte na rede municipal de Uberlândia	Dissertação	2018	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes	Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia, MG
13	Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de professoras de Artes Visuais	Dissertação	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Pelotas Pelotas, RS
14	A disciplina de estágio supervisionado e o fazer artístico: contribuições para a formação de professores de Artes Visuais	Tese	2020	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais	Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP

15	Professorartista agires espirais: horizonte do provável	Dissertação	2018	Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes	Universidade Estadual Paulista – UNESP São Paulo, SP
16	Aessos da docência em Artes Visuais	Tese	2017	Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual	Universidade Federal De Goiás Goiânia, Go
17	Pintando e bordando: Artes Visuais na Educação Infantil	Monografia de especialização	2016	Monografia de Especialização em docência na Educação Infantil	Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA
18	O desenho como experiência significativa no ensino aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil	Monografia de especialização	2020	Monografia de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Minas Gerais-MG
19	A atuação docente em Artes Visuais na Educação Infantil	Monografia de especialização	2018	Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico, do Programa de Pós-graduação em Arte-PPG-Arte	Universidade de Brasília. Barretos-SP.
20	A arte e a ludicidade como recursos pedagógicos na Educação Infantil	Texto de anais de evento	2018	Anais do XIX Simpósio de Iniciação Científica da FACLEPP – Unoeste, Presidente Prudente – SP	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente-SP.
21	Reflexos e reflexões sobre a ação docente em arte na Educação Infantil: a pesquisa didática em ato	Artigo em periódico	2019	Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário, Volume 7, número 3, setembro -dezembro 2019	Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SELECIONADA PARA ANÁLISE

O caráter heterogêneo das produções coletadas configura a complexidade da análise, uma vez que fazem parte do escopo de análise os seguintes tipos: teses, dissertações, monografias, artigo e texto de anais de evento. Para compreender melhor e tangenciar reflexões, foi necessário buscar outros dados para compor o estudo, aspecto que será melhor detalhado adiante.

Do ponto de vista da perspectiva teórica desta tese, a investigação considerará o contexto sócio-histórico em que as produções foram elaboradas. Assim, a caracterização dos trabalhos sucederá na seguinte ordem: primeiro, apresentará o quantitativo de produções por ano, seguindo com o quantitativo por tipologia, sucedendo-se os temas, os programas, as instituições e a localização geográfica das mesmas.

Para uma melhor compreensão, os trabalhos estão organizados e classificados¹⁷ da seguinte maneira:

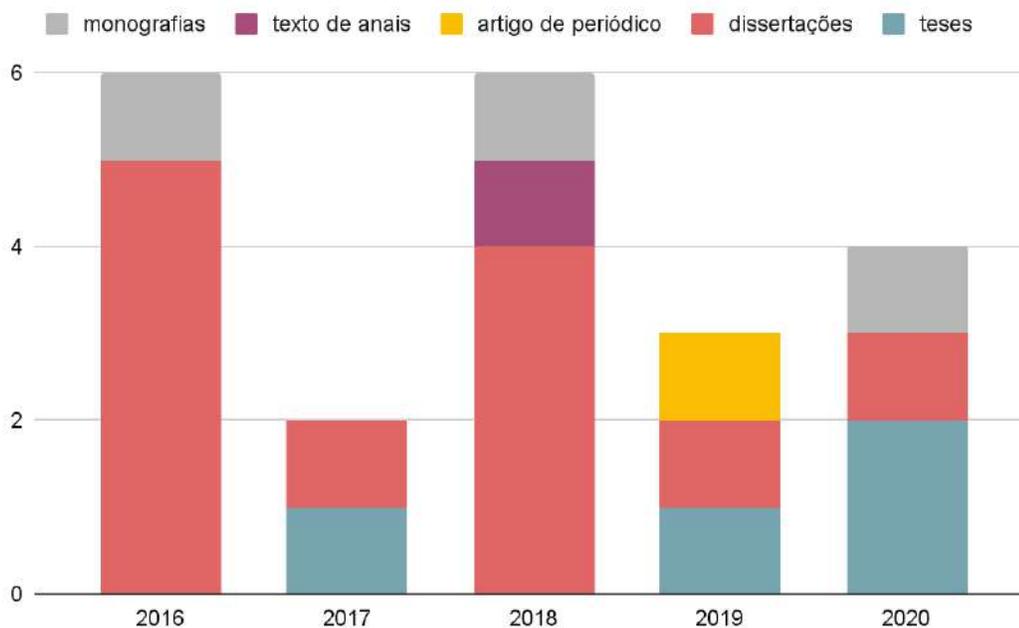
- Produção 1: dissertação, “Os saberes das artes visuais na Educação Infantil: o olhar de uma professora numa escola pública municipal de Natal/RN”;
- Produção 2: dissertação, “Ensino da Arte na Educação Infantil na perspectiva da matriz Histórico-Cultural: os interstícios do ser e vir- a-ser professora da arte”;
- Produção 3: tese, “Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil”;
- Produção 4: dissertação, “A construção do projeto estético da criança na primeira infância”;
- Produção 5: dissertação, “Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas”;
- Produção 6: dissertação, “A mediação do livro ilustrado de literatura infantil: ver, pensar e fazer Artes Visuais na escola”;
- Produção 7: dissertação, “Formação, ensino e Arte: implicações sócio históricas da presença e ausência na atividade do professor da primeira infância”;
- Produção 8: dissertação, “A reinvenção da imagem de si. A construção de um pedagogo que ensina artes visuais”;
- Produção 9: tese, “A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha”;

¹⁷ Ao longo do estudo, mencionaremos os trabalhos mediante essa classificação.

- Produção 10: dissertação, “O ensino de arte da educação básica à formação docente: relatos de professoras com deficiência”;
- Produção 11: dissertação, “A arte de incluir: as Artes Visuais na inclusão de crianças com Síndrome de Down”;
- Produção 12: dissertação, “Conteúdos étnico-raciais e ensino de arte na rede municipal de Uberlândia”;
- Produção 13: dissertação, “Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de professoras de Artes Visuais”;
- Produção 14: tese, “A disciplina de estágio supervisionado e o fazer artístico: contribuições para a formação de professores de Artes Visuais”;
- Produção 15: dissertação, “Professorartista agires espirais: horizonte do provável”;
- Produção 16: tese, “Aessos da docência em Artes Visuais”;
- Produção 17: monografia, “Pintando e bordando: Artes Visuais na Educação Infantil”;
- Produção 18: monografia, “O desenho como experiência significativa no ensino aprendizagem de artes visuais na Educação Infantil”;
- Produção 19: monografia, “A atuação docente em artes visuais na Educação Infantil”;
- Produção 20: texto de anais, “A arte e a ludicidade como recursos pedagógicos na Educação Infantil”;
- Produção 21: artigo em periódico, “Reflexos e reflexões sobre a ação docente em arte na Educação Infantil: a pesquisa didática em ato”.

Todos os materiais coletados situam-se publicados entre 2016 e 2021, e o levantamento nas bases de dados ocorreu no primeiro semestre de 2021. O Gráfico 1 apresenta a contextualização a partir da temporalidade das produções.

Gráfico 1 – número de produções por ano de publicação
universo: 21 produções



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

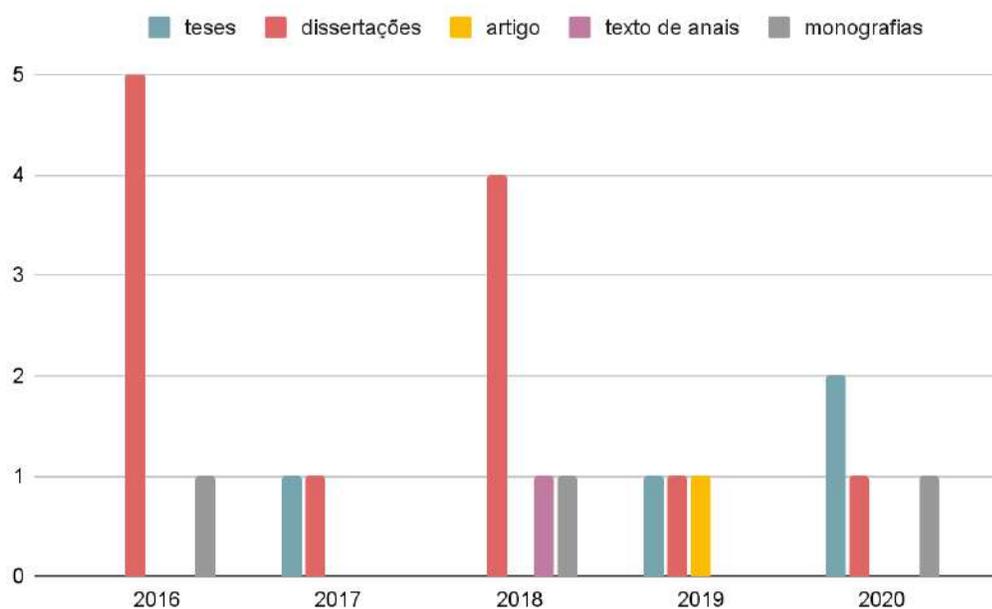
Através do gráfico, observamos que:

- 2016 concentra seis materiais, sendo cinco dissertações e uma monografia de especialização;
- 2017 abarca duas publicações, compreendendo uma dissertação e uma tese;
- em 2018 há seis produções, sendo quatro dissertações, um texto de anais de evento e uma monografia de especialização;
- 2019 apresenta três publicações: uma dissertação, uma tese e um artigo em periódico; e
- 2020 com quatro produções, sendo uma dissertação, duas teses e uma monografia de especialização.

Os anos com mais materiais publicados são 2016 e 2018, com seis literaturas cada, enquanto que 2020 totaliza quatro produções, seguido de 2019, com três, e 2017, com dois.

Quanto à tipologia dos materiais, foram coletadas teses, dissertações, artigo de periódico, texto de anais de evento e monografias de especialização. O Gráfico 2 evidencia melhor a quantidade de produções em cada categoria publicada por ano.

Gráfico 2 – quantidade de produções por tipologia
universo: 21 produções

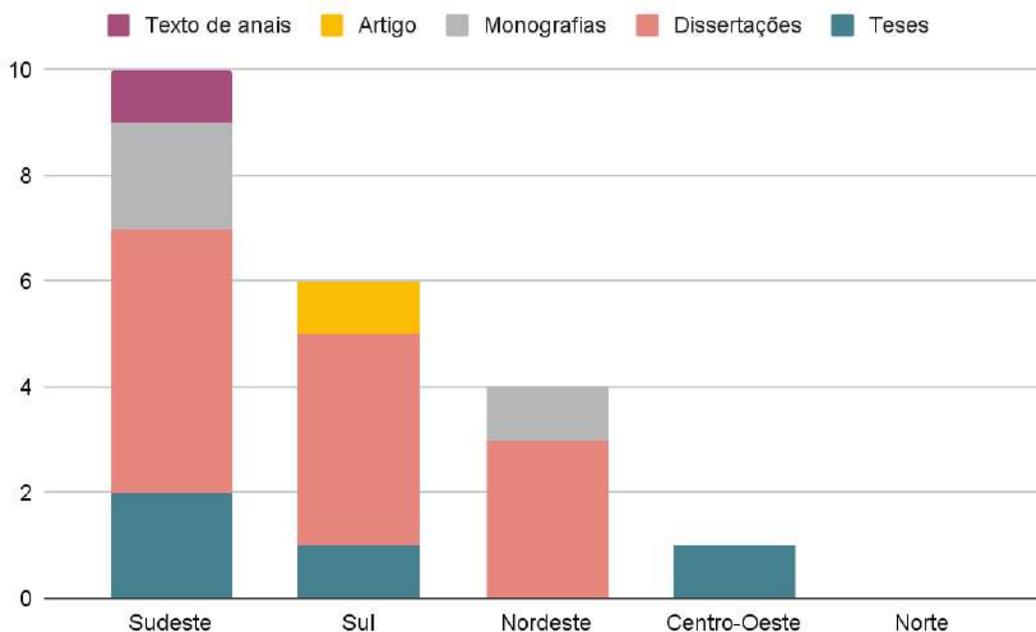


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico permite observar a prevalência de dissertações, totalizando um número consideravelmente superior às demais categorias, sendo doze produções, seguida de quatro teses, três monografias, um artigo e um texto de anais. Apesar deste dado, nenhuma das literaturas das categorias 'artigo em periódico' e 'texto de anais' refletem alguma das pesquisas, isto é, não compreendem resultados de pesquisas de nenhum dos autores, seja das dissertações, teses ou monografias, dado que pode ser observado buscando-se as produções dos autores na plataforma de gerenciamento das bibliografias (Mendeley).

Com relação às instituições pelas quais as produções estão vinculadas, temos o seguinte cenário de distribuição por região:

Gráfico 3 – número de instituições por região e tipologia
universo: 21 produções



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico demonstra prevalência de produções oriundas das regiões Sudeste e Sul, sendo dez na primeira e seis na segunda região, respectivamente. Em seguida, temos a região Nordeste com quatro trabalhos, a Centro-oeste com um e a Norte sem produções. Em sua pesquisa sobre a formação dos professores formadores nos cursos de graduação em Artes Visuais, Alvarenga (2020) constatou que a maior concentração dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais está nas regiões Sul e Sudeste, dado que corrobora com o cenário aqui aparente.

No caso das teses e dissertações, do total de dezesseis literaturas selecionadas, sete foram produzidas na região Sudeste (cinco dissertações e duas teses), tornando essa região o foco de maior concentração, seguindo à região Sul com cinco produções (quatro dissertações e uma tese), três no Nordeste (todas dissertações), uma no Centro-oeste (tese) e zero na região Norte.

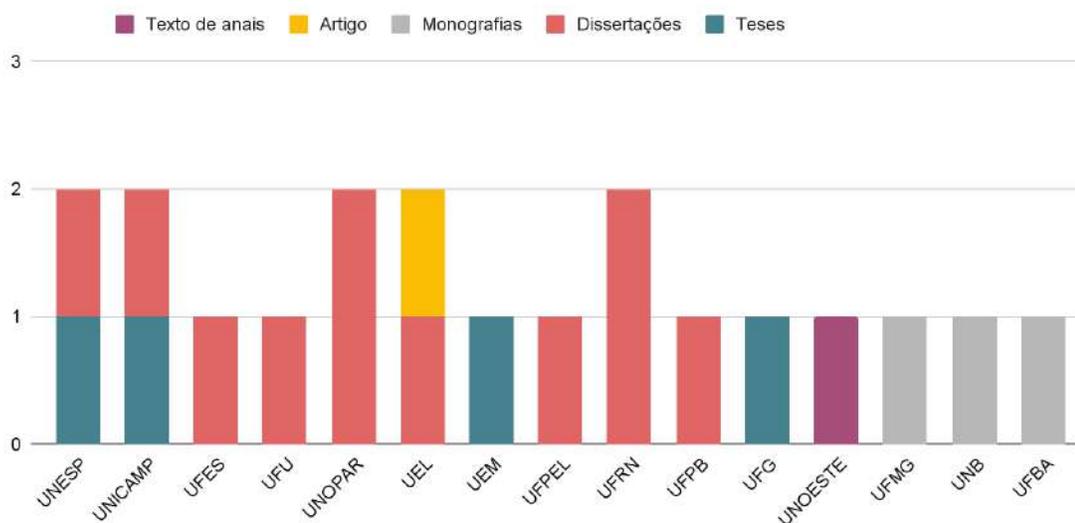
É válido mencionar que para a análise do artigo e do texto de anais, consideramos a instituição de afiliação do autor, e, no caso de múltiplos autores, registramos a

instituição de todos os autores. Neste caso, ocorrido apenas numa situação (em texto de anais de evento), os autores eram vinculados à mesma instituição.

No âmbito das monografias, artigo e texto de anais, percebemos distribuição mais desproporcional do material selecionado para a análise em relação às teses e dissertações. Assim, do total de cinco produções, três pertencem a IES situadas na região sudeste, uma na região Nordeste e uma na região sul. Não foram encontradas produções oriundas das regiões Centro-Oeste e Norte que estivessem dentro dos critérios de seleção da pesquisa.

Tais indicativos não representam a concentração institucional como um fator determinante para análise do conjunto de literaturas na temática desta pesquisa, uma vez que o recorte temporal da coleta é bastante restrito, qual seja de 2016 a 2021. Ainda assim, aponta para a região Sudeste como maior produtora de conhecimentos sobre a prática docente do professor de Artes na Educação Infantil. Entretanto, sublinhamos a necessidade de aprofundar tal investigação, sobretudo no que tange ao entendimento de quais características favorecem a predominância da região Sudeste em detrimento das demais neste recorte de pesquisas selecionadas: há mais instituições de ensino superior e de pós-graduação nas áreas de concentração das pesquisas nesta região? Há pesquisas consolidadas sobre o tema e, evidentemente, maior interesse dos pesquisadores? Há maior (ou menor) número de cidades que possuem um professor especialista formado em Artes atuando nas escolas de Educação Infantil? Pode-se enveredar em diversas outras perguntas para obter tais respostas, porém, do ponto de vista da especificidade dessa pesquisa, não cabe respondê-las.

Gráfico 4 – número de produções por instituição e tipologia
universo: 21 produções

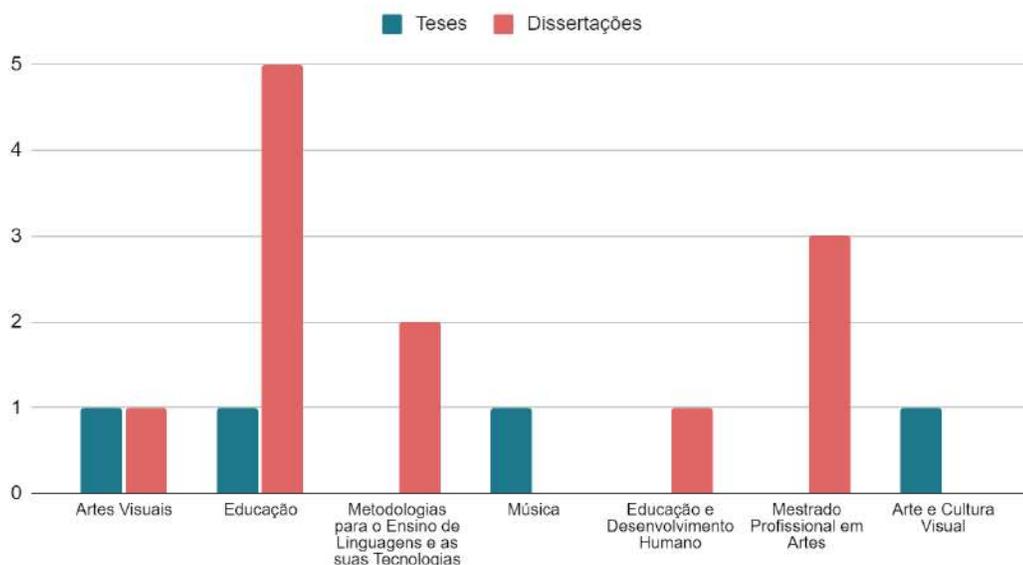


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No gráfico acima, fica evidente que há uma distribuição homogênea quanto às IES, explicitando a grande quantidade de instituições. São cinco instituições com maior volume de produção, ainda assim, totalizando duas cada, quais sejam: no sudeste, observa-se UNESP e UNICAMP, com uma tese e uma dissertação cada; no sul, tem-se UNOPAR com duas dissertações e UEL, com um artigo e uma dissertação. No Nordeste, UFRN aparece com duas dissertações. As demais regiões e instituições, apresentam uma produção cada.

Outro aspecto que importa mencionar, diz respeito aos programas e cursos. No grupo de teses e dissertações, temos o seguinte contexto:

Gráfico 5 – número de produções em nível de Pós-graduação por tipologia de programa
universo: 16 produções



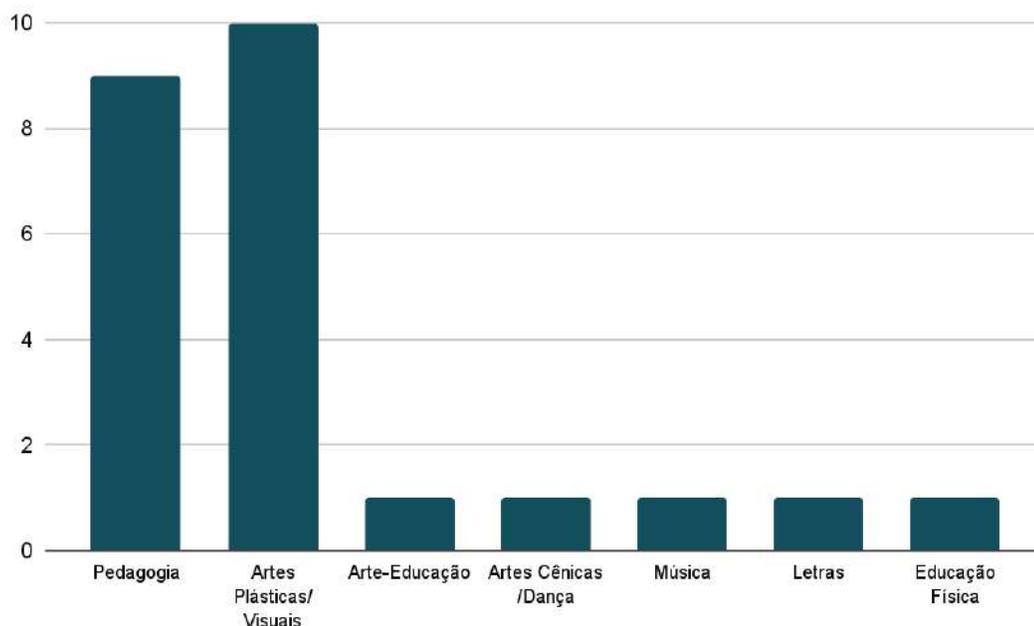
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por meio deste, evidenciamos a predominância de pesquisas oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação: sendo seis das doze dissertações e uma das quatro teses, seguido do Mestrado Profissional em Artes, com três dissertações.

Com base neste dado, considerou-se pertinente verificar a formação dos pesquisadores, por meio de consulta na Plataforma Lattes¹⁸, tanto para as teses e dissertações, quanto para os artigos, textos e monografias. As áreas de formação inicial verificadas foram:

¹⁸ Através de consulta em <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> durante o mês de maio de 2022.

Gráfico 6 – número de autores por área de formação inicial
universo: 24¹⁹ formações



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 6 revela o predomínio da formação inicial em Artes Plásticas/Visuais, totalizando dez autores. Pedagogia aparece em segundo lugar, com nove pesquisadores, enquanto que Arte-Educação, Artes Cênicas/Dança, Música, Letras e Educação Física compreendem um pesquisador cada uma.

Optamos por fracionar as áreas dessa forma, para abranger as especificidades de cada formação, mas é possível visualizar de outra forma, mediante duas grandes áreas:

- Linguagens (em quinze pesquisadores);
- Pedagogia (em nove pesquisadores);

Ainda sob um terceiro ponto de vista, nove autores são formados em Pedagogia, enquanto que treze em Artes, dos quais dez em Artes Plásticas/Visuais.

¹⁹ O número de autores não coincide com o número de produções selecionadas pelos seguintes motivos: há artigos com mais de um autor; há pesquisadores com mais de uma área de formação inicial (graduação) e há uma pesquisadora que não tivemos acesso ao Currículo Lattes, o que impossibilitou a verificação.

Excetuando-se a autora da Produção 18 – monografia de especialização que não encontramos Currículo Lattes²⁰ -, totalizam vinte e um pesquisadores, sendo que desses, três têm duas graduações, que é o caso dos autores da Produção 8, Licenciado em Pedagogia (2001) e em Artes Visuais (2018), da Produção 11, licenciada em Letras (2006) e em Pedagogia (2008), e da Produção 20b²¹, licenciada em Educação Física (2007) e em Pedagogia (2013).

Ante o exposto neste tópico, podemos dizer que: as duas grandes áreas predominantes na formação inicial dos sujeitos são as Artes Plásticas/Visuais e a Pedagogia, notadamente há prevalência de programas em Educação na investigação sobre ensino de arte na Educação Infantil, oriundos das regiões Sudeste e Sul, sendo dissertações as investigações de maior volume em relação às outras tipologias selecionadas.

2.3 ANÁLISE DOS ASPECTOS CONCEITUAIS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

A abordagem metodológica das pesquisas é majoritariamente qualitativa. Dos vinte e um trabalhos, um artigo²² não informa a abordagem utilizada, e uma dissertação usa o materialismo histórico-dialético como método. Os demais estão circunscritos na pesquisa qualitativa. Em conformidade à Martins (2006), essa perspectiva evidencia o ambiente natural como fonte de dados, valorizando o contato prolongado do pesquisador com o campo de estudo. Privilegia-se estudo e análise do mundo empírico, em que:

a pessoa do pesquisador é considerada importante instrumento para a observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados e em face desta tarefa, poderá utilizar recursos tais como filmagens, fotografias, gravações, documentos históricos, registros escritos etc com o objetivo de ampliar a confiabilidade de suas percepções. (MARTINS, 2006, p. 5).

²⁰ Acreditamos ser um possível erro de grafia ou mudança de nome que não permite aparecer no buscador do Lattes.

²¹ Como esta produção se trata de texto de anais de evento que possui dupla autoria, classificamos em autor “a” e “b”.

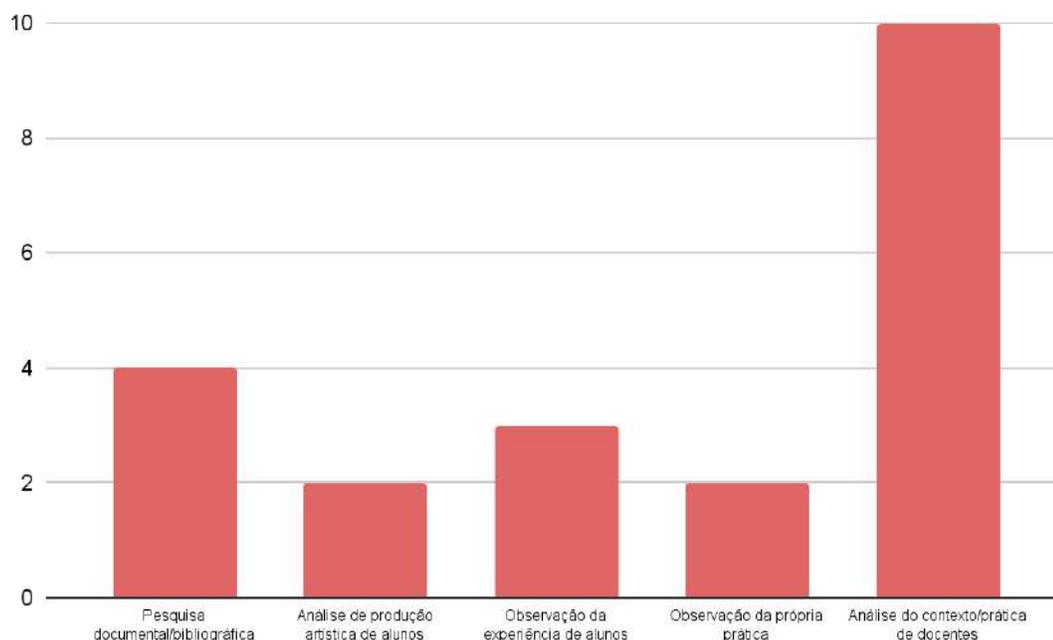
²² Em “Reflexos e reflexões sobre a ação docente em arte na Educação Infantil: a pesquisa didática em ato”, há menções à pesquisa didática, mas não especifica diretamente a abordagem qualitativa.

Interessa nessa abordagem compreender como os fenômenos se manifestam, num horizonte processual, histórico e holístico, atentando-se, portanto, ao maior número de elementos do campo de estudos, conferindo-lhes destaque e relevância.

O foco é voltado ao processo, assentando-se “nas descrições dos problemas estudados tal como manifestos nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (MARTINS, 2006, p. 6). Logo, a imersão do pesquisador no campo e a apreensão da dinamicidade deste são fatores que preconizam a análise, que se dará mediante o confronto do que é apreendido no campo *versus* a teoria. Assim, colocar-se no lugar do outro para compreender a realidade e seus fenômenos é a essência da metodologia qualitativa, uma vez que cabe ao pesquisador captar e compreender os campos simbólicos que os fenômenos revelam. O pesquisador, por sua vez, enquanto participante e examinador, busca captar a perspectiva dos pesquisados, reconhecendo os significados que esses atribuem às questões da pesquisa.

Podemos afirmar que, das produções selecionadas, apenas uma escapa à metodologia qualitativa, que é Produção 7, intitulada “Formação, ensino e Arte: implicações sócio-históricas da presença e ausência na atividade do professor da primeira infância”. O restante está em sintonia às questões pontuadas por Martins (2006), de forma mais ou menos explícita, configurando-se em processos permeados por experiências em contingentes variados, com maior incidência em escolas de Educação Infantil.

Gráfico 7 – número de produções por estratégia metodológica
universo: 21 produções



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 7 mostra a predominância de pesquisas focadas em analisar o contexto profissional ou a prática de docentes, totalizando dez produções. A segunda maior ênfase é a pesquisa documental/bibliográfica, com quatro trabalhos. Em seguida, aparece a observação da experiência de alunos, com três produções neste escopo. Dois trabalhos preconizam a análise da produção artística de alunos, assim como duas produções concentram-se na observação da própria prática do pesquisador.

Apesar de apresentarem distintos marcos teóricos, as produções se embasam em concepções pós-modernas do ensino de arte, exceto a Produção 7, em que predominam autores e conceitos do materialismo histórico-dialético.

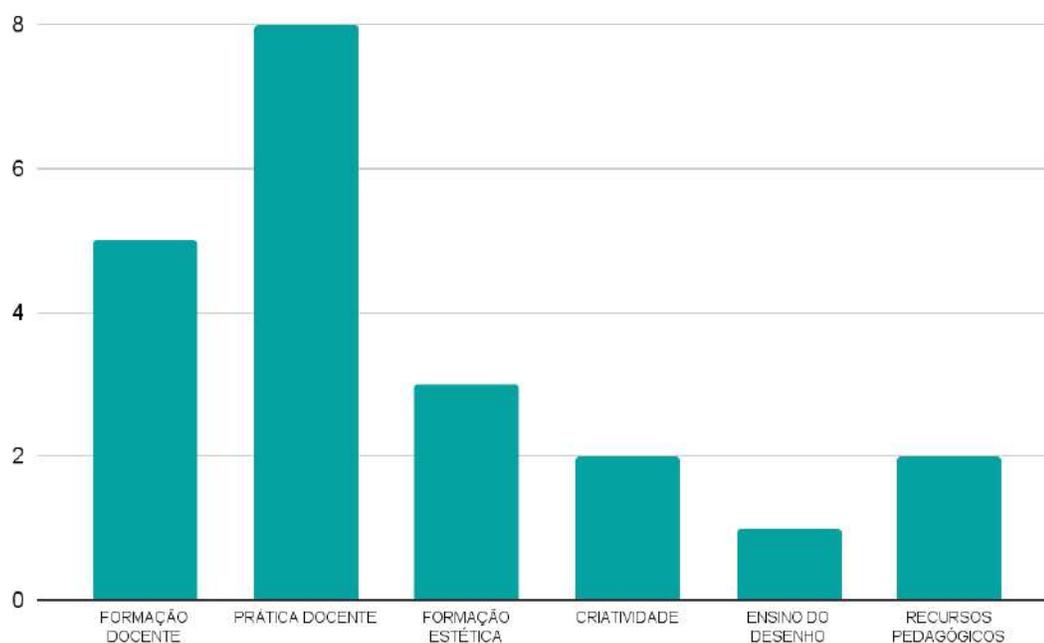
As pesquisas são predominantemente descritivas, tendo em vista a natureza metodológica, as quais descrevem e analisam as situações em distintas estratégias metodológicas. Apesar de se constituírem de situações singulares, o conjunto das produções evidencia reincidências e semelhanças, as quais serão discutidas no capítulo três.

Com relação às temáticas, as quais totalizam sete temas, o gráfico 8 indica a preponderância da prática docente enquanto categoria mais presente, totalizando oito literaturas, seguindo com formação docente, com cinco trabalhos, e formação estética, com três.

Em índices percentuais, os números são:

- Prática docente: 38,1%
- Formação docente: 23,8%
- Formação estética: 14,3%
- Criatividade: 9,5%
- Recursos pedagógicos: 9,5%
- Ensino do desenho: 4,8%

Gráfico 8 – categorias gerais das temáticas
universo: 6 categorias



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

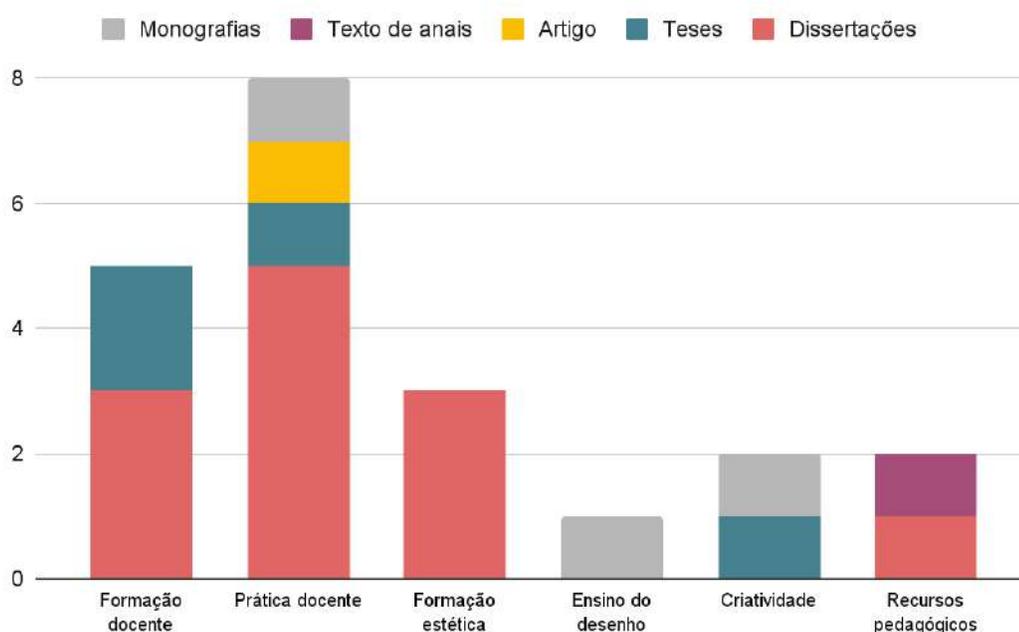
Para sistematizar este gráfico, procedeu-se da seguinte maneira: inicialmente, elaborou-se uma tabela com o registro do título, dos assuntos existentes na ficha

catalográfica e das palavras-chave. Em seguida, realizou-se a leitura do resumo, do sumário e da introdução, buscando compreender a grande área temática e os subtemas das pesquisas.

O Gráfico 9 demonstra o quantitativo de temas por tipo de produção, evidenciando que predominam dissertações nos três temas de maior abrangência, quais sejam a prática docente, a formação docente e a formação estética. Das oito produções sobre prática docente, cinco são dissertações, seguindo com uma tese, um artigo e uma monografia. No eixo formação docente, encontramos três dissertações e duas teses, enquanto que em formação estética, observamos que todas as três produções são dissertações.

Gráfico 9 – categorias gerais das temáticas por tipologia

Universo: 6 temas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Releva mencionar, portanto – para além das categorias gerais das produções -, que há categorias de discussão mais específicas. A seguir, apresentaremos características gerais das tendências de análise nas pesquisas.

2.3.1 Prática docente

Concentram-se nesta categoria a maioria dos vinte e um trabalhos coletados para análise, ou 38,1%, o que nos leva a considerar que a prática docente é o principal tema das pesquisas sobre ensino de arte na Educação Infantil. Moreira²³ (2022) ao propor uma análise de literatura para compreender a formação dos professores de artes visuais, coletou os enfoques teóricos e metodológicos de bases da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e CAPES e constatou que

a maioria dos trabalhos apresentados trazem **práticas docentes** em diferentes contextos. Verificamos, também, que o tema **formação docente**, apesar de existir em maior número entre os artigos, é pouco discutida com o aprofundamento necessário para o currículo no campo da Educação e das Artes. (MOREIRA, 2022, p. 128, grifos nossos).

Consoante a nossa pesquisa, as temáticas prática docente e formação docente são as de maior incidência. Como mencionado anteriormente, são oito produções, das quais cinco são dissertações, uma tese, uma monografia e um artigo. Vale ressaltar também os seguintes indicativos: das dissertações, três são oriundas de Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais, uma de Mestrado Profissional em Artes, uma do Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e as suas Tecnologias e uma em Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano; uma tese em Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais; e uma monografia de especialização em Programa de Pós-graduação em Arte-PPG-Arte.

Um ponto importante é que seis trabalhos abordam especificamente o âmbito das artes visuais, enquanto dois tratam do ensino de arte, de forma geral.

Outro aspecto que se observa é o fato de que três dissertações se tratam de uma análise da prática docente do próprio pesquisador, em seus contextos de atuação. Isso acontece nos seguintes trabalhos:

- “Os saberes das artes visuais na Educação Infantil: o olhar de uma professora numa escola pública municipal de Natal/RN”, (PPGAV);

²³ Pesquisadora do OFPEA/BRARG.

- "Ensino da Arte na Educação Infantil na perspectiva da matriz Histórico-Cultural: os interstícios do ser e vir-a-ser professora da Arte", (Metodologias para o Ensino de Linguagens e as suas Tecnologias);
- "A reinvenção da imagem de si. A construção de um pedagogo que ensina artes visuais" (PPGAV).

Os outros cinco discutem aspectos múltiplos, sendo eles:

- uma tese que analisa as práticas de alunos na formação inicial, na disciplina de Estágio Supervisionado de um curso de Artes Visuais;
- um artigo em periódico que apresenta e discute uma prática ocorrida na Educação Infantil, por meio da pesquisa didática e tendo como foco o desenho com o corpo;
- uma monografia que investiga como o docente da Educação Infantil atua com artes visuais;
- uma dissertação que pesquisa as contribuições das artes visuais para a inclusão de crianças com Síndrome de *Down* na Educação Infantil; e
- uma dissertação que examina como as professoras de Artes Visuais elaboram práticas pedagógicas com os conteúdos étnico-raciais.

2.3.2 Formação docente

Cinco, dos vinte e um trabalhos selecionados, discutem centralmente este tema, ou, ainda, 23,8%, dos quais fazem parte três dissertações e duas teses.

Não há, neste eixo, congruência quanto aos Programas, uma vez que repete apenas um (em Educação). Por outro lado, há três produções que abordam o ensino de arte, sem pormenorizar as artes visuais, e dois trabalhos enfocando-a especificamente, que são: a dissertação intitulada "Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de professoras de artes visuais", do Programa de Pós-Graduação em Educação, e a tese "Acessos da docência em artes visuais", do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual.

Os subtemas também são bastante singulares:

- uma dissertação estuda a formação do professor no trabalho com crianças de até três anos;

- uma tese analisa a integração das artes na formação de professores de Arte no Brasil e na Espanha;
- outra dissertação investiga o ensino de arte da Educação Básica à formação docente para professoras com deficiência;
- outra, analisa as narrativas escritas de professoras sobre os discursos de dominação patriarcal contido nas imagens;
- ainda, uma tese que investiga as histórias de vida e identidade de professoras no contexto da educação profissional.

A partir destes, percebe-se que a tendência das pesquisas sobre formação docente não é do ponto de vista das artes visuais e nem sobre o contexto da Educação Infantil, ainda que todas tragam apontamentos sobre este nível de ensino e o aprofundem.

As aproximações, portanto, podem ser reconhecidas pela pluralidade de temas e pela concentração em teses e dissertações.

2.3.3 Formação estética

O terceiro tema com maior ênfase nas produções selecionadas é a formação estética, totalizando 14,3%, três trabalhos no total, todos dissertações. Dessas, duas são originadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, e uma do Mestrado Profissional em Artes. Todas propõem suas discussões à luz das artes visuais. Assemelham-se as dissertações “Professorartista agires espirais: horizonte do provável” e “A construção do projeto estético da criança na primeira infância”, que, embora tenham em suas matrizes perspectivas teóricas distintas, analisam a produção artística de alunos em contexto de Educação Infantil do ponto de vista das artes visuais. Diversamente, a dissertação “Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas” enfatiza a educação estética a partir da leitura de imagens e da brincadeira na Educação Infantil, com análise da ação pedagógica com as crianças.

2.3.4 Criatividade

A criatividade ou atividade criadora é recorrente em duas das vinte e uma produções selecionadas, representando 9,5%. Há uma tese oriunda do Programa De Pós-Graduação em Educação e uma monografia de especialização em Docência na Educação Infantil, ambas propondo análises em artes visuais e na Educação Infantil. A primeira mencionada aborda a formação artística e estética de crianças e de professores, enfatizando o desenvolvimento da criação a partir de pesquisa bibliográfica. A segunda também vislumbra investigar o desenvolvimento da criatividade, porém, com enfoque de análise nos processos de crianças, com pesquisa de campo.

2.3.5 Recursos pedagógicos

Assim como a criatividade, os recursos pedagógicos representam 9,5% do total de trabalhos, sendo uma dissertação e um texto de anais de evento. A dissertação provém de Programa de Pós-graduação em Educação, e investiga o potencial pedagógico do Livro Ilustrado de Literatura Infantil no processo de ensino e aprendizagem das Artes Visuais em ambiente escolar, consistindo, deste modo, em análise acerca das artes visuais na Educação Infantil. Já o texto, trata-se de documento de Anais do XIX Simpósio de Iniciação Científica da FACLEPP – Unoeste, Presidente Prudente – SP. Escrito por dois autores – um discente e uma docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNOESTE -, discute a importância da ludicidade como recurso pedagógico manifestado por meio do jogo, da brincadeira e da arte na Educação Infantil. Não aproxima-se das artes visuais em específico.

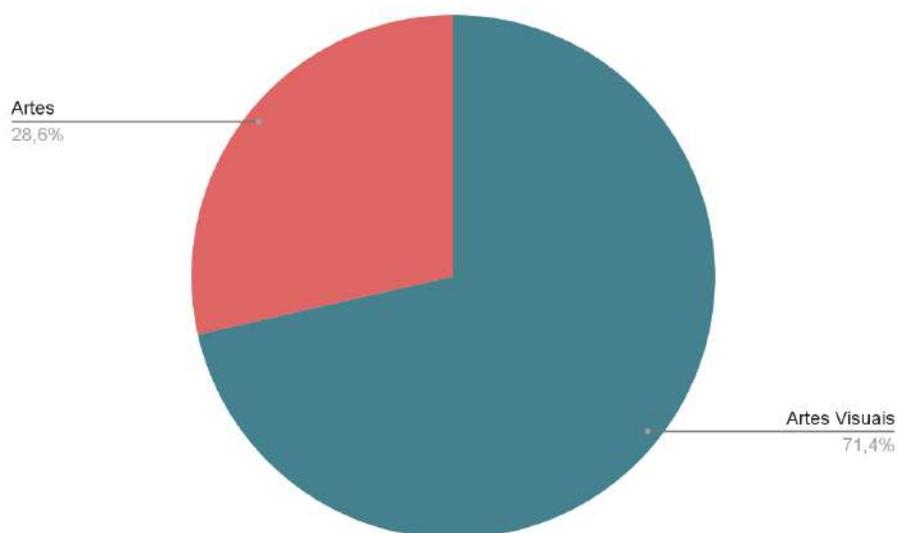
2.3.6 Ensino do desenho

Da mesma forma que o anterior, este tema totaliza 4,8% e possui uma monografia de especialização, a qual provém do Programa de Pós-Graduação em Artes, curso de

Especialização em Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas da Universidade Federal de Minas Gerais. Investiga os processos de aprendizagem das artes visuais por meio do ensino do desenho na Educação Infantil, através de pesquisa bibliográfica.

Por conseguinte, pode-se classificar as produções selecionadas em dois grandes grupos de acordo com a abordagem. O primeiro, em menor incidência, tematiza o ensino de arte de forma ampla, contemplando várias linguagens. O segundo representa a maior parte dos casos, direcionando-se às artes visuais especificamente. Para melhor vislumbrar este dado, consolida-se o gráfico 10, o qual apresenta o percentual de produções que centralizam suas discussões às artes visuais em relação às que abordam o ensino de arte amplamente.

Gráfico 10 – abordagem temática
universo: 21 produções



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se, assim, a predominância do enfoque às artes visuais, concentrando quinze trabalhos, enquanto que o ensino de arte abarca menos da metade, isto é, seis produções. É pertinente ressaltar que prepondera a formação inicial dos pesquisadores em Licenciatura em Artes Plásticas/Visuais, dado que pode contribuir para a prevalência da abordagem temática. Corroborando a essa afirmação, Alvarenga (2020, p. 168-169)

– pesquisadora do OFPEA/BRARG – aponta para a formação em Artes Plásticas/Visuais ser majoritária, seguida de Música:

Vale lembrar, também, que no componente curricular Arte a formação do professor pode ser em diversas linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e/ou em “Artes – interdisciplinar”) e, dessas opções, as que apresentavam maior quantidade de vagas e alunos matriculados, em 2017, eram Artes Visuais (22.657 matrículas) e Música (16.661 matrículas). Isso indica que a maior quantidade de professores lecionando a disciplina de Arte na Educação Básica tem formação em uma dessas duas linguagens artísticas.

Tendo por base o exposto até aqui, percebemos que a pesquisa qualitativa prepondera como metodologia das produções selecionadas, destacando a análise do contexto profissional ou da prática de docentes como maior estratégia metodológica utilizada, sendo a prática docente o tema central das produções e as artes visuais a área temática de maior incidência.

Diante dos aspectos evidenciados nas produções acadêmicas, o próximo capítulo irá identificar os pressupostos que as norteiam, com vistas a analisar as bases teóricas e as concepções concernentes à prática docente, à práxis, à criança e à infância, de forma a problematizá-las à luz do materialismo histórico-dialético. Também irá conceituar pós-modernidade, acentuando os antagonismos que se refletem nas categorias mencionadas acima sob o prisma das pesquisas em análise.

CAPÍTULO 3

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS MATRIZES TEÓRICAS

A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado.

DERMEVAL SAVIANI

3 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS MATRIZES TEÓRICAS

Posto que foram apresentadas as características das produções acadêmicas selecionadas para esta pesquisa, pretende-se, neste capítulo, compreender as bases teóricas que fundamentam tais produções, de modo a problematizar de que forma os autores concebem a práxis docente em artes visuais na Educação Infantil, minudenciando as bases teóricas e os conceitos contidos em suas investigações. Para isso, articularemos os teóricos pelos quais nos apoiamos, à luz do materialismo histórico-dialético, com vistas a agudizar os aspectos fundamentais dos fenômenos em análise, dialogando com as produções acadêmicas.

Este capítulo se constitui de fundamentos teóricos e suas relações com os dados em análise, através de um movimento de ida e vinda contínuo. A centralidade teórico-metodológica e ideológica da maioria das pesquisas é a pós-modernidade, e, por este motivo, iniciamos conceituando-a. Assim, será possível tensionar as relações entre o que dizem os autores *versus* o que dizem as pesquisas, buscando captar as contradições entre o que essas últimas enunciam.

Os principais dados coletados nas literaturas selecionadas serão apresentados e discutidos em profícua conversa com Saviani (2019), que versará sobre as pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2011), que conceituará este slogan, Arce (2001), que elucidará as implicações do neoliberalismo na educação e Cássio (2019) que problematizará a BNCC. Através destes e de outros autores, examinaremos as asserções sobre prática pedagógica, prática docente, bem como os conceitos sobre criança e infância.

3.1 SOB A ÉGIDE DA PÓS-MODERNIDADE

Para evidenciar alguns aspectos da pós-modernidade e seu prestígio no campo intelectual, bem como compreender quais são as implicações e contradições que a própria teoria concebe, iniciaremos introduzindo concepções de pós-modernidade. Segundo Eagleton (1998, p. 7), pós-modernidade é uma forma de pensamento, a qual:

questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes

narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades.

Sua popularidade aqui, no Brasil, acentua-se quando, nos idos dos anos 1990, o neoliberalismo já estava espreado nas práticas sociais. Como todo bom modismo, cooptou, na época, boa parte da intelectualidade brasileira, fazendo com que as teorias ditas pós-modernas passassem a vigorar entre os intelectuais.

Sobre o conceito de intelectuais, Gramsci aprofunda a questão dos intelectuais orgânicos, tópico de relevo nessa discussão, uma vez que consiste num importante grupo social em direção ao consenso. Gramsci (1982) infere que todo grupo social, na medida em que nasce em base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria organicamente uma ou mais de uma camada de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função no campo econômico, de maneira que o empresário capitalista cria, junto de si, o economista, o cientista da economia política. No contexto da Itália gramsciana, os funcionários de nível médio como engenheiros, professores, advogados, etc., cumpriam a tarefa de adequar a ideologia na Itália às funções da vida prática burguesa, levando Gramsci a assim identificá-los.

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Essa assertiva elucida o caráter hegemônico dos intelectuais, no sentido do fortalecimento do consenso espontâneo, o qual ocorre pelo prestígio do grupo dominante, e também pelo arranjo coercitivo do Estado, ambas forças de dominação próprias do capitalismo.

Os intelectuais orgânicos à burguesia, naquele contexto da Itália gramsciana, estavam comprometidos em garantir que a visão de mundo do povo e sua decorrente

prática social estivessem em sintonia com o desenvolvimento da nova estrutura econômica (MARTINS, 2011). Da mesma forma que se buscou aprofundar a intelectualidade dos indivíduos, a intenção era multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las, resultando em organizações escolares de graus diversos. A escola é, então, o instrumento para produzir intelectuais de diversos níveis. Conforme Martins (2011), Gramsci compreende que a complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser medida pelo número das escolas especializadas e sua hierarquização. A escola, portanto, era um dos principais aparelhos reprodutores de visão de mundo, além de responsável pela formação dos intelectuais.

Frisa-se, portanto, que em Gramsci a categoria intelectuais orgânicos existe concomitante à classe dominante quanto ao proletariado, ambos coexistindo na vida prática. Aqui, como observamos, o intelectual orgânico é uma tendência sincrônica à edificação de um ideário filosófico, que é a teoria pós-moderna, bastante recorrente nas pesquisas investigadas, como mostra o excerto da Produção 15 (2018, p. 19), inferindo que “Este eu singular, não existe em concretude, é virtual, apesar de produzir situações concretas.”

Para Neves (2013, posição 2) nos últimos dez anos no Brasil:

os professores passam a atuar como atores coadjuvantes da expansão/integração do mercado interno brasileiro e do aumento da competitividade internacional do país pós-crise de 2008, bem como da consolidação da hegemonia burguesa, por intermédio da disseminação das ideias, valores e práticas dessa classe no âmbito escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via.

Partindo da análise gramsciana sobre os intelectuais orgânicos, a autora enfatiza que os professores formuladores, na maioria das vezes disseminadores da hegemonia burguesa, ocupam progressivamente papel político nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais, contribuindo para a disseminação de práticas culturais incorporativas. São, portanto, no capitalismo contemporâneo, importantes intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia.

Arce (2001) destaca que a Universidade foi grande fornecedora de munição para o ideário neoliberal no Brasil, através da incorporação do movimento pós-moderno, decretando o fim da razão, do sujeito, da história, da verdade, do progresso, entre outros.

A crise/morte da razão vem acompanhada da ideia de que o presente é contínuo, efêmero, imaginário, sem rupturas, sem lutas, sem slogans, fragmentado, e que a realidade é impossível de ser abarcada em sua totalidade: “A energia visceral de aprender-desaprendendo. Gerúndio-método. Desmétodo. Fluxo permanente do inmaturationamento no fazer/viver. Esforço em deixar o campo da desaprendizagem aberto às curiosidades do corpo.” (Produção 15, 2018, p. 20-31).

De aparência radical e essência conservadora, o pós-modernismo e sua chancela a-histórica que não antevê um futuro para nós muito diferente do presente (e comemora tal perspectiva), comprova-se como teoria hegemônica, a qual critica aquilo que vislumbra manter. Vale lembrar que “as ideologias estão em ação para legitimar e não só refletir o que se faz.” (EAGLETON, 1998, p. 129).

É desta perspectiva filosófica que as matrizes teóricas observadas nos trabalhos em análise emergem: partem de autores que trazem, em seus escritos, ideais aderentes à condição política contemporânea, como a produção 14, que apoia-se em pressupostos naturalizantes do desenvolvimento, sobretudo em Herbert Read no que concerne ao ensino de arte, preconizando que:

Em relação a autoexpressão, entende-se que ela não deva ter um planejamento anterior e ainda, o professor tem o papel de facilitador que auxilia o aluno na compreensão do que está acontecendo. A observação é uma das muitas habilidades que o indivíduo desenvolve no decorrer da vida, e o autor defende que certos indivíduos têm uma maior predisposição para a observação e o registro do que é visto. (Produção 14, 2020, p. 59).

Como já mencionamos, sob o rótulo de modernizadoras, as ideias neoliberais de aparência progressistas tornaram-se reais e são propagadas pelos intelectuais. Para Arce (2001) o neoliberalismo é implacável tanto no plano econômico quanto no plano das ideias, pois coloca como referência a ausência de referência e a incerteza como verdade absoluta:

Intuição é a divergência, inconstância que move o ser à transformação, à novas formas de construção do conhecer. A intuição é a “tendência crítica” do ser [BERGSON apud KASTRUP, 2007, p.29]. O próprio problema nascido no e do corpo. Intuição-Invenção, formação de problemas nos mobilizando a solucioná-los, porém, sem termos a resposta velada, pronta para ser descoberta. Da ordem do eventual, imprevisível, nos exige esforço e resulta o novo. (Produção 15, 2018, p. 24).

Não obstante, a educação é responsável pela formação do indivíduo neoliberal competitivo, *habilidoso* para transpor os desafios que o mercado impõe, *adaptável*, *flexível*, *dinâmico*, com *competências* na manga, *cidadão crítico* do mundo, pronto para o mercado. Os termos em itálico são os que nos deparamos frequentemente no já, então, globalizado mundo, no já, então, consolidado cenário político liberal e, em muitas das pesquisas aqui presentes, as quais iremos pormenorizar nos tópicos seguintes.

3.2 PRÁTICA DOCENTE: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Consoante ao apresentado no capítulo anterior, a prática docente sobressai enquanto tema central das produções acadêmicas analisadas. Em muitas, ela é o objeto central, enquanto que noutras, é abordada superficialmente. Todavia, examinaremos as especificidades deste objeto nos estudos levantados. Tal análise se estrutura pelos discursos presentes nas pesquisas, assim como pelo exame das escolhas teóricas e, de sobremaneira, pelas terminologias utilizadas, as quais nunca são isentas de significados e de ideologia.

As oito pesquisas circunscritas nessa temática possuem singularidades em sua totalidade, porquanto os contextos sócio-históricos de produção não são os mesmos. Cabe lembrar, conforme demonstrado no item 2.3.1 do capítulo dois, que neste grupo se situam cinco dissertações, uma tese, uma monografia e um artigo, sendo seis trabalhos voltados ao ensino das artes visuais e dois ao ensino de arte, além de que, três produções são focadas na análise da prática docente do próprio pesquisador. quadro

É peculiar a exígua especificação conceitual sobre prática docente nos trabalhos, especialmente porque a temática, em tese, trata precipuamente disso. Surgem variadas terminologias, como ação docente, atividade docente, trabalho docente e, ainda, prática pedagógica, ação pedagógica, trabalho pedagógico e prática educacional. Isso acentua, por si, um vácuo teórico que se embrenha nas pesquisas selecionadas, uma vez que

muitos aspectos parecem ser trabalhados sem o devido rigor e, mais ainda, sem romper com o senso comum. Lima (2016, p. 164) destaca que “não basta informar ao leitor um quadro teórico, ou seja, apontar os conceitos, como muitas vezes identificamos nas pesquisas, mas pensar de que maneira esses conceitos se articulam com o objeto de estudo.” Em muitos casos nas pesquisas, fica difícil compreender o princípio explicativo utilizado na produção de determinado conhecimento, porque a própria noção de epistemologia não parece clara aos autores. Em linhas gerais, há uma subversão do conceito de prática docente, na medida em que é empregue indistinta e inadvertidamente.

A seguir, iremos examinar como o debate sobre a prática docente é proposto, pormenorizando quais implicações teóricas, quais contradições e que contribuições sobre o tema as pesquisas levantam. Paralelamente, apresentaremos a concepção de prática docente à luz do materialismo histórico-dialético.

3.2.1 A prática docente construtivista

De forte afinidade com o escolanovismo, foi possivelmente o construtivismo o pioneiro das bases científicas do lema pedagógico aprender a aprender – expressão axiomática das propostas educacionais alinhadas com o projeto neoliberal, que representa a adequação das estruturas da educação ao processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2011) – a ser melhor discutido na sequência. O construtivismo possui em sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Jean Piaget (SAVIANI, 2019). Encetando da biologia, a ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. Sobre o pressuposto do construtivismo, Saviani (2019, p. 435) assevera que:

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz dados da sensibilidade, mas que constrói conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo” [...].

Essa teoria passou a exercer grande força de sedução sobre os pedagogos, professores e formuladores das políticas educacionais e, como qualquer teoria adaptada a um contexto, metamorfoseou-se. Saviani (2019) denomina essa transformação de

neoconstrutivismo, pois, diferentemente da ênfase das pesquisas de Piaget e seus seguidores que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cedeu lugar à retórica reformista. Em sintonia à pós-modernidade, o neoconstrutivismo satisfaz-se com o êxito e não com a verdade: compraz-se na conquista do fim prático perseguido e não na explicação. Centra-se no que é vivido e não pensado. Trabalha sobre os índices perceptivos e não sobre os signos e símbolos. É essencialmente individual (SAVIANI, 2019), como podemos observar no seguinte trecho da Produção 15 (2018, p. 33):

Produzindo-se em acoplamento das instâncias individuais, institucionais e coletivas. Acoplamento no sentido apropriado para o social e filosófico, e as relações que o compõe, da biologia de Humberto Maturana e Francisco Varela, em que os organismos e meios vivem em relação de interações autopoieticas, a partir de suas autonomias estruturais. Assim, perturbam-se e acoplam-se, estabilizando-se e produzindo-se permanentemente. (KASTRUP, 2007, 129-179, 2015b).

Nisso, tem-se uma teoria de afinidade à teoria do professor reflexivo, que estima os saberes docentes concentrados na experiência cotidiana. Possui elo também com a pedagogia das competências, a qual será pontuada logo mais.

Observamos os preceitos construtivistas na Produção 1, a qual conceitua prática docente em sua dissertação atrelando-a a saberes docentes, recorrendo à Maurice Tardif para embasá-los. A pesquisadora explora a teoria deste autor para defender que os saberes docentes decorrem de saberes plurais (profissionais/pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais), e que tais saberes demarcam o processo de formação de professores e sua prática docente, uma vez que, conforme a autora, a formação do professor se dá a partir das múltiplas relações sociais que coexistem, nas “**vivências** familiares, comunitárias, grupais, assim como a **interação** com a cultura, arte, religião e ciência, sem dúvida vão incidindo sobre a identidade dos sujeitos e, conseqüentemente, sobre a constituição dos seus saberes”. (Produção 1, 2016, p. 47, grifos nossos).

Sem negar a imprescindibilidade da formação do professor ocorrer em várias esferas, algumas premissas do construtivismo podem ser observadas no excerto. É característico, não apresentar diferenças qualitativas sobre a instância formativa do professor, ou, quando há, prepondera a experiência pessoal, pois o construtivismo é uma teoria que se organiza em torno da construção do conhecimento pelo indivíduo

(organismo vivo) e sua relação com o meio físico e social. Assim, não qualifica o que entende por social, e, ao não fazer, poderá atrelar-se à ideologia dominante – (neoliberal).

Abrindo um importante parêntesis, vale ressaltar que, na etapa da Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁴ observamos o conceito de interação, advindo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)²⁵, indicando-as como um dos eixos estruturantes deste nível de ensino:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Apesar de não situar as bases teóricas ao conceituar interação – o que por si só já representa uma lacuna deste documento -, associa as interações fora do âmbito da aprendizagem conceitual. Outro aspecto da redação do texto da Base é o uso de exemplos em vez de conceitos, denotando fragilidade na capacidade de abstração, que é essencial para a adoção de postura crítica em direção à superação. Com isso, a Base não fornece subsídios teóricos ao leitor, ao passo que cria uma forma de escamotear as matrizes teóricas pelas quais se embasa, como a noção de interação do organismo com o meio, oriunda do construtivismo. A ideologia que visa manter a estrutura de dominação se perfaz neste documento, levando o leitor a adotar sempre um exercício de exame crítico, no sentido de compreender que a estrutura ideológica não está explícita no texto, tampouco as consequências concretas daquilo que sugere.

Sobre a ideologia burguesa, Marx e Engels (2010, p. 113, grifos dos autores) esclarecem que as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante, ou seja:

²⁴ Disponível para download em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 16. jul 2022.

²⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2022.

a classe que é o poder **material** dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, o poder **espiritual** dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe também dos meios para a produção espiritual e, por isso, as ideias dos que carecem dos meios necessários para a produção espiritual estão geralmente subordinadas à classe dominante.

Com isso, as ideias dominantes são a expressão ideal das relações materiais organizadas como ideias e as relações que fazem da classe a classe dominante, também atribuem o papel às suas ideias. Os indivíduos pertencentes à classe dominante dominam todo o conjunto de uma época, e o fazem de forma ampla, de forma a dominarem também como produtores de ideias e reguladores da produção e da distribuição das ideias de seu tempo, por isso mesmo, ideias dominantes, e, assim, ideológicas. (MARX; ENGELS, 2010). Mészáros (1996, p. 22) também contribui para o entendimento de ideologia enquanto a forma de dominação de uma classe sobre a outra como estratégia de perpetuação do poder:

[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas *sociedades de classe*. Sua persistência obstinada se deve ao fato de ela se constituir objetivamente (e reconstituir-se constantemente) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos.

De aparência relativamente autônoma, os discursos ideológicos exercem forte influência, mesmo nos processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

No construtivismo, o interacionismo abarca a compreensão de modelo biológico de interação entre o organismo e meio, implicando noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente, não levando em conta a relação histórico-social entre objetivação e apropriação, justamente o que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano (DUARTE, 1993).

Além da menção frequente às interações, outro aspecto de relevo na fala da pesquisadora é quanto à validade dos saberes elaborados pelos pesquisadores e formadores universitários. Citando Tardif, a Produção 1 (2016, p. 46) propõe que:

o saber docente corresponderia a uma dimensão conjunta de diversos objetos, questões e problemas, todos relacionados com seu trabalho, não correspondendo dessa forma apenas “aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação”.

Não discordamos que a prática docente é composta por um conjunto de elementos relacionados ao trabalho do professor e não apenas à ciência. Nosso ponto de discordância reside em dois aspectos: primeiro à ideia de que prática e teoria são coisas apartadas, em que as questões relacionadas ao trabalho são práticas e reais, enquanto que as relacionadas à produção acadêmica não, evidenciando uma falsa dicotomia entre teoria e prática. Também tangencia-se a ideia de que o pesquisador da universidade está distante do cenário educacional.

Na Produção 12, há uma tentativa ligeiramente mais assertiva de abordagem da prática docente em relação às outras produções até aqui analisadas, especialmente na medida em que se propõe a investigar como as professoras de artes visuais, que atuam na educação básica, elaboram práticas pedagógicas diante dos conteúdos étnico-raciais. Deste modo, ela utiliza Libâneo para intensificar o que baliza uma prática docente efetiva, em termos mais concretos e claros do que em parte das demais pesquisas, as quais tratam imprecisamente o conceito de prática docente.

Como observamos, então, as produções conceitualizam a prática docente por diferentes perspectivas e autores. Contudo, há correspondência quanto às bases teóricas escolhidas, uma vez que se tratam de concepções pós-modernas. Um aspecto que ficou patente é a inexatidão do(s) próprio(s) fundamento(s) de prática docente, ainda que os trabalhos tragam ora em seu título, ora em suas palavras-chave, ou até mesmo como premissa estrutural de suas pesquisas o termo.

Para nós, a educação é mediação indispensável a todas as atividades sociais e ocorre no intercâmbio entre sujeito e sujeito, com fim orientado para a transformação da consciência do outro, ou seja, requer uma prática docente voltada para este fim, prática essa que precisa intercorrer as trincheiras da consciência (do conhecimento filosófico/científico) e transpor as camadas imediatas da empiria.

O dualismo entre teoria e prática manifesto na pesquisa acima, não é senão fruto de uma leitura de mundo pautada em concepções pós-modernas de educação. Contrariamente, assentamos nossos estudos, conforme já assinalado no capítulo um, na

unidade dialética entre teoria e prática, ancorando-nos na ideia de que o ser humano não se separa do pensamento, e que tal atitude resulta em maniqueísmos, especialmente se olharmos isoladamente aos fenômenos.

3.2.2 A prática docente tecnicista

A inserção da pedagogia das competências nas escolas se deu pelo propósito de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ou seja, ao modelo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Enterra-se, pouco a pouco, o ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, e, em seu lugar, dissemina-se o ensino por competências referidas a situações determinadas (SAVIANI, 2019). A meta é, portanto, potencializar a eficiência, tornar os indivíduos maximamente produtivos no mundo do trabalho e na vida da sociedade, como apregoa o liberalismo e o neoliberalismo. Na Produção 9 (2020, p. 68), observamos essa concepção:

Aplicada à capacidade humana, a polivalência está relacionada a versatilidade multifuncional, a saber, a capacidade prática de exercer multitarefas. O sujeito polivalente possui habilidades úteis às diferentes situações, contextos e funções. Deste modo, polivalente é a pessoa capaz de transitar bem em diferentes áreas e/ou técnicas.

Ser produtivo significa a expansão do capital, sua valorização, o crescimento por incorporação da mais-valia, pois o processo de produção capitalista não é meramente a produção de mercadorias. Mas é o que absorve trabalho não pago, que cria valor, que cria mais-valia.

A base da pedagogia tecnicista são os princípios de eficiência, produtividade e racionalidade, tudo visando o máximo resultado com o mínimo de dispêndios. No Brasil, as reformas educativas baseadas nestes princípios são massivamente consolidadas nos anos 1990 e reiteram a “parceria” com a iniciativa privada e com as mais variadas espécies de organizações. A isso, Saviani (2019) chama de neotecnicismo, destacando que:

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. (SAVIANI, 2019, p. 439).

No neotecnicismo interessa avaliar os resultados para garantir a eficiência e a produtividade. À qualidade total – que não é a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas a qualidade em termos de satisfação total do cliente -, a subjetividade dos indivíduos é cooptada pela ideia de “vestir a camisa da empresa”. Nas escolas, isso significa considerar a sociedade como cliente, os alunos como produto, e os que ensinam como prestadores de serviço (SAVIANI, 2019, p. 440). Tal paradigma não se restringe à educação básica, mas também no nível superior, com a descaracterização das próprias universidades especializadas por campo de saber, o que faz com que a universalidade do conhecimento, característica ontológica do conceito de universidade, torne-se desnecessária e obsoleta (SAVIANI, 2019).

Com efeito, delimitaremos, aqui neste tópico, produções que versam sobre as competências a serem desenvolvidas pelos indivíduos através do ensino, especialmente quanto ao exame da prática docente em tais pesquisas. Vamos retomar, inicialmente, alguns aspectos da Produção 1, em que aparece o conceito de saber docente e, com ele, o enfoque tecnicista, na medida em que o autor consolida o que crê ser importante à prática docente:

Para Tardif (2002, p. 60), “[...] atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de **saber-fazer e de saber ser** [...]”. (Produção 1, 2016, p. 46, grifo nosso).

Por seu turno, a concepção de saber neste autor é relacionada a um conjunto de conhecimentos, *competências, habilidades/aptidões* e atitudes dos docentes. A lógica das competências e habilidades será discutida em seguida, mas, novamente, vale alertar para o sentido das palavras utilizadas e suas bases teórico-ideológicas, como nas terminologias destacadas aqui. Mészáros enfatiza que:

[...] a pura verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-

conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de maneira a apresentar suas próprias regras de seletividade, tendenciosidade, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”. (MÉSZÁROS, 1996, p. 13).

Essa é a contradição verificada em boa parte das pesquisas analisadas, de aparência revolucionária, mas transitando entre concepções pedagógicas pós-modernas – questão a ser detalhada no item 3.1.2 – e, com isso, conserva caráter necessariamente ideológico, enquanto expressão dos interesses dos dominantes. Para Duarte (2011, p. 30):

a ideologia das classes dominantes, mesmo quando se apresenta como um conhecimento objetivo, neutro, não ideológico, científico, está comprometida com a mistificação da realidade, com a não objetividade do conhecimento, com o escamoteamento da verdade.

Assim sendo, na pesquisa examinada há a presença do aprender a aprender²⁶, na medida em que há concordância, ao abordar prática docente, com os conceitos de competências, habilidades, saber-fazer e saber ser. O aprender a aprender será aprofundado no próximo tópico, quando discutiremos a prática docente escolanovista. Contudo, vale antecipar que este ideário se concretiza mediante o Relatório de Jacques Delors, produzido pela UNESCO em 1996.

A pedagogia das competências, cunhada por Philippe Perrenoud²⁷, defende que os sujeitos devem saber mobilizar conhecimentos que permitam ajustar-se satisfatoriamente às imposições do capital. Competências e habilidades, portanto, são argumentos sintonizados com a ideia pura de que cabe à educação erradicar a pobreza e a desigualdade, e, para isso, basta investir no saber imediato: fornecer ao indivíduo instrução, para que seja capaz de buscar seu lugar ao sol.

Vale ressaltar que Tardif e, conseqüentemente Produção 1 (2016), estão em sintonia a esse ideário ao considerar quais as necessidades do professor em seu *saber*

²⁶ Este lema é o emblema do ideário pedagógico escolanovista, que representa uma tendência pedagógica que retira da escola a função de ensinar.

²⁷ Privilegia as práticas inovadoras e as competências emergentes que orientam as formações iniciais e contínuas, que contribuem para a luta contra o fracasso escolar e desenvolvem a cidadania, recorrendo à pesquisa e com ênfase na prática reflexiva. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

docente. O aprender a aprender sintetiza uma concepção educacional voltada à formação da capacidade adaptativa dos indivíduos (DUARTE, 2011). Aderir a ele, deliberadamente ou não, implica em aderir a um conjunto ideológico educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea.

Tornamo-nos vigilantes ao uso de determinados termos, cujas matrizes teórico-ideológicas são nítidas, como as expressões ‘competências’, ‘habilidades’, ‘saber-fazer’, entre outras, muito embora, elas estejam em voga na atualidade.

A dissertação de mencionada se apoia em teorias que advogam em favor do desenvolvimento de competências e habilidades, ancoradas no aprender a aprender, características dos ideólogos que defendem a educação como solucionadora dos problemas gerados pelo capital, e, ainda, na educação voltada à “formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2011). Vimos que para Maurice Tardif, o saber docente corresponde majoritariamente ao conjunto de saberes/conhecimentos relacionados ao trabalho do professor, e em menor grau, aos conhecimentos científicos. Se os saberes advindos do trabalho do professor são a soma de competências e habilidades desse profissional, não nos resta dúvidas de que há não uma contradição, mas a evidente concepção de educação e de ensino apoiadas na lógica neoliberal, a qual reforça a educação para a manutenção do sistema econômico vigente e deturpa a noção de formação docente em sua relação com o conhecimento científico.

A Produção 11 investiga como a prática docente em artes visuais favorece a inclusão de crianças na pré-escola. A autora não caracteriza propriamente o termo ‘prática docente’, mas produz uma linha de pensamento justificando as escolhas de âmbito pedagógico que levam às atitudes (didáticas) do professor. Ela assinala que a prática docente é motivada por estratégias artístico-pedagógicas, recursos e propostas de intervenção que podem favorecer a aprendizagem, o entusiasmo e o gosto dos alunos. A autora embasa suas ideias em Françoise Lantheaume, salientando que um importante aspecto da docência é a premissa do “*tomar para si*”, *competência* profissional adquirida pela experiência e pela reflexão sobre a própria prática, inferindo que a ação de tomar para si é a própria competência, além de ser uma saída para os professores.

Deparamo-nos novamente com o termo competência, haja vista sua incidência na Produção 1. Há uma contradição notória em ambas as pesquisas ao ambicionar a

transformação no plano subjetivo, na ordem de mudança na vida prática dos sujeitos, no sentido de serem capazes de ter senso crítico sobre a realidade – muito embora a ideia de crítica do real não seja muito bem explicitada. Ao mesmo tempo, utilizam bases teóricas que compreendem o trabalho docente a partir da ótica da competência, silogismo situado e datado política, cultural, social, filosófica e historicamente. O conceito de competência, visto anteriormente, diz respeito ao que é necessário ao indivíduo para viver na condição de desempregado, para desenvolver sua resiliência ao acomodar-se aos interesses do capital. Conceber a formação de professores na esfera de competências e habilidades, para além de indicar conformidade com a ideologia dominante, sucede o empobrecimento teórico dos professores, os quais centralizam a prática pedagógica para os resultados. Pereira e Evangelista (2019), ao analisar 86 matérias publicadas pela Nova Escola (NE), observaram que há forte ação para a elaboração e difusão do modelo docente estruturado para a lógica das Competências Socioemocionais e o manejo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs):

O dobre da qualidade de ensino soou quando a NE atribuiu às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e às Competências Socioemocionais (CSE) posição medular na BNCC para a formação do professor 4.0. As habilidades socioemocionais, expressão usada pela NE, correspondem às competências socioemocionais, inteligência emocional, soft skills, habilidades não cognitivas, competências para o século XXI e são mencionadas nas 10 Competências Gerais da BNCC, principalmente nas de número 9 e 10 [...]. (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 78).

No âmbito da Nova Escola, há a adesão de um ideário educacional permeado pelo intrigante “professor 4.0”, trabalhador moldável aos novos padrões de exploração. Duarte (2011, p. 55), sobre o espaço que a educação ocupa no plano ideológico, salienta que:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

O autor enfatiza que no aprender a aprender o que vale é o professor aprender a aprender ao longo de sua vida e com os outros, e que este método de *construção* de

conhecimento prevalece sobre o conhecimento em si, pois importa a aquisição dos métodos de construção de conhecimento.

No âmbito da Nova Escola, há a adesão de um ideário educacional permeado pelo intrigante “professor 4.0”, trabalhador moldável aos novos padrões de exploração. Duarte (2011, p. 55), sobre o espaço que a educação ocupa no plano ideológico, salienta que:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

No aprender a aprender – a ser discutido em seguida – o que vale é o professor aprender a aprender ao longo de sua vida e com os outros, e que este método de *construção* de conhecimento prevalece sobre o conhecimento em si, pois importa a aquisição dos métodos de construção de conhecimento. Trataremos deste lema a seguir, no tópico 3.2.3.

Nos moldes da autora da Produção 14 – que em sua pesquisa apresenta práticas dos alunos no contexto do estágio -, se confina ao espaço de testar ou completar o que foi estudado na Universidade e mostrar ao estagiário como é o mundo do trabalho, de modo que este reflita mediante a experiência ocorrida, o que funciona e ou que não é *assertivo*. Para além, a autora sublinha em tópicos questões determinantes que o estágio engendra nos estagiários, a partir de Miguel Zabalza em seu livro *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária* (2014) tais como:

Desenvolver habilidades de tipo interpessoal e social; Melhorar as possibilidades de emprego dos estudantes; [...] Melhorar a atitude diante da supervisão, a autoconfiança, o conhecimento do trabalho, as habilidades na busca de emprego e raciocínio prático; Auxiliar os estudantes a se integrarem adequadamente no mundo do trabalho; [...] Desenvolver uma maior maturidade nos alunos; Capacitar os estudantes para fazer contribuições mais positivas e também para demonstrar atitudes mais positivas em sala de aula. (Produção 14, 2020, p. 94).

Em linhas gerais, os pressupostos que o estágio fornece aos estudantes, na perspectiva da autora, suprimem o caráter político e até mesmo pedagógico que o estágio deveria se basear. O estagiário que no estágio desenvolve *habilidades* subjetivas e

emocionais, em vez de psíquicas e intelectuais, parece, de fato, pronto para o mercado de trabalho tal qual a agenda ideológica da educação pós-moderna difunde. Adiante, a autora intensifica, com base em Philippe Perrenoud e *Dez novas competências para ensinar* (2000), os saberes docentes necessários à *autoformação* (sic), apontando para a prática reflexiva e coletiva e caracterizando a formação a partir de procedimentos distantes do exercício de apropriação do conhecimento sistematizado.

3.2.3 A prática docente escolanovista

Aprender a aprender é um fenômeno e ao mesmo tempo é o emblema do ideário pedagógico escolanovista, o qual ganha força com o processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, “do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo”. (DUARTE, 2011, p. 34). É a palavra de ordem do capital para disseminar uma educação democrática, seduzindo significativa parcela de intelectuais da educação. Desta forma, traços de práticas docentes permeados pelos preceitos da Escola Nova, ainda que no contexto atual, expressam relação direta com a defesa da educação, alinhadas à manutenção do capitalismo. Por isso mesmo, o que intitulamos de pedagogias hegemônicas são, antes de qualquer coisa, pedagogias alinhadas com a ideologia dominante e, claro, com a defesa do aprender a aprender. O construtivismo (ou neoconstrutivismo), bem como o tecnicismo (ou o neotecnicismo) refletem o aprender a aprender, que, da mesma forma, representa o neoescolanovismo (SAVIANI, 2019). Estado e organizações empreendem esforços para contemplar, pela educação, mecanismos de suporte ao neoliberalismo, uma vez que para sua plena efetivação, pressupõe apoio da base intelectual brasileira. Arce (2001) complementa que a classe intelectual brasileira adere ao neoliberalismo de braços abertos, fornecendo suporte teórico a esse, através da absorção das concepções pós-modernas de homem e sociedade.

Não por acaso, a expansão do neoliberalismo no âmbito intelectual se espraia por todos os espaços e tempos. Conseqüentemente, as características do aprender a

aprender são observadas tanto no âmbito da formação de professores quanto na prática docente, ou seja, ocorrem tanto na esfera da formação docente quanto na escola. Duarte (2008), elenca os quatro posicionamentos deste ideário, a saber: (1) engrandece as aprendizagens autônomas; (2) privilegia a obtenção dos métodos de construção de conhecimento e secundariza os conhecimentos já sistematizados; (3) defende que as necessidades da própria criança são prioridade da ação educativa; (4) propõe que a função da educação é preparar os indivíduos para as mudanças de uma sociedade dinâmica.

O Relatório de Jacques Delors²⁸ – produzido em 1996 pela Comissão Internacional da UNESCO, balizou os quatro pilares da educação: o ‘aprender a conhecer’, o ‘aprender a fazer’, o ‘aprender a viver juntos’ e o ‘aprender a ser’. Por meio desses, a educação pode solucionar os problemas relacionados à pobreza. A saída é o aprender a aprender (DUARTE, 2011). Com isso, evidencia-se a orientação ideológica do Relatório, calcado no aprender a aprender.

O revigoramento do aprender a aprender ganhou relevo nos debates sobre educação da década de 1990, os quais pautaram a formulação de políticas públicas para a educação brasileira através de documentos elaborados por organismos internacionais²⁹. Tais organismos promoveram conferências para conter a pobreza nos países ditos subdesenvolvidos a partir da produção de documentos, propostas e metas para a educação. Logo, pautar a educação para a aquisição de conhecimentos e habilidades em direção à superação da pobreza passou a ser uma diretriz das políticas para o setor, já que o próprio pai do neoliberalismo, Friedrich von Hayek, o qual afirmou que a desigualdade é um processo natural, que o ser humano é incapaz de conhecer tudo (abarcar a totalidade) e que o ato de conhecer é um atributo individual (ARCE, 2001).

De volta à Produção 11, o termo utilizado para ilustrar a ideia de refletir sobre a prática é o *tomar para si*, também podendo ser compreendido como *aprender fazendo*. Se tomar para si é uma competência, e se tal competência é obtida pelo ato de refletir sobre a experiência, essa afirmativa só pode estar circunscrita no aprender a aprender,

²⁸ Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

²⁹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial.

seja pelas definições acima destacadas, seja pelo uso candente do termo *competência*. Esses aspectos deságuam numa formação de professores pautada na exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo.

Para Vigotski (2001, p. 115), além de fonte de desenvolvimento, a aprendizagem é o “momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não-naturais (formadas historicamente)” (VIGOTSKI, 2001, p.115). Ensinar é a intervenção intencional e consciente do professor, visando garantir a apropriação do patrimônio genérico-humano e promovendo, com isso, o desenvolvimento psíquico de quem aprende.

A defesa da Educação Infantil como campo do conhecimento, sobretudo no ensino de arte, tem representado, nos debates predominantemente hegemônicos da atualidade, algo controverso. Isso porque existe uma disputa sobre o tema nessa etapa da Educação Básica, na medida em que relaciona o conhecimento com ensino conteudista. Entretanto, este tipo de associação é superficial, porque é inviável, sem análise de conjuntura, vincular socialização e ensino dos conhecimentos historicamente elaborados com todo e qualquer tipo de ensino, especialmente o dito conteudista.

A Produção 11 intensifica as discussões sobre o conceito de ensino, e, como abordaremos o tema ainda neste capítulo, focaremos agora nos aspectos relacionados à compreensão de prática docente no trabalho da pesquisadora.

Do ponto de vista da autora da Produção 11, uma importante base para subsidiar o trabalho do professor na Educação Infantil, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Anteriormente, mencionamos que documentos oficiais não são isentos de ideologia, e que ideologia não é outra coisa, se não o consenso na esfera do discurso produzido pela classe dominante e reproduzido – muitas vezes sem saber – pela classe dominada.

Assim, a Produção 11 passa a explorar vários trechos do RCNEI para sustentar a correta compreensão do trabalho pedagógico com artes visuais na Educação Infantil, conforme segue:

Nesse contexto, o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.01) orienta que, o professor ao planejar e o organizar momentos de aprendizagens precisa estar aberto à escuta das crianças, ao desejo de **experimentação** que elas têm e ao modo como elas encaram a aprendizagem.

“Na instituição de Educação Infantil o professor constitui-se, portanto, no **parceiro** mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de **experiências educativas** e sociais variadas.” (BRASIL, 1998, v. 01, p. 30).” (Produção 11, 2018, p. 46, grifos nossos).

Vale elucidar o destaque aos termos *experimentação*, professor como *parceiro/apoio/coadjuvante* que garante *experiências educativas*, os quais já viemos problematizando até aqui, na medida em que representam os pressupostos escolanovistas de professor.

O RCNEI é um documento bastante controverso, e contém em toda sua estrutura o ideário do aprender a aprender. Segundo Arce (2001, p. 273), o RCNEI é “uma medusa de mil cabeças decrépitas”, composto de enorme reducionismo e vulgarização dos teóricos utilizados. A autora explica:

[...] quando após realizar sua leitura nos voltamos à sua extensa bibliografia que, na sua grande maioria, não é utilizada no texto. Destacamos que ao longo do documento não existem referências às autorias das idéias ali expressas. Exemplificamos este fato com o alicerce do pedagógico no documento que se apresenta pela utilização do chamado “construtivismo” como forma mais avançada de pensar e proceder, construtivismo este de definição eclética, uma verdadeira medusa com mil cabeças decrépitas, destituídas de seus fundamentos teóricos, assépticas, unidas à revelia de suas distintas visões de homem e sociedade e imposta de forma hegemônica. (ARCE, 2001, p. 272).

Neste momento em que Arce tece a crítica ao RCNEI, Newton Duarte recém lançara a primeira edição de “Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, substancial material que analisa o ecletismo produzido sobre Vigotski para com as teorias interacionistas (ou sócio interacionistas) e construtivistas, que excluem sua base materialista histórico-dialética. Além do ecletismo presente no RCNEI, há a supressão de autores que são mencionados no documento e não referenciados. Arce (2001), portanto, questiona: como pode um documento eclético e incoerente teoricamente contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento na Educação Infantil e guiar o trabalho pedagógico?

Em nosso contexto, passados mais de vinte anos dessa análise, podemos considerar: não teremos trégua quanto às estratégias do capital para causar

propositalmente severas distorções teóricas, bem como omitir as matrizes das perspectivas escolhidas para compor seus documentos educacionais, sobretudo enquanto o profissional da educação for orientado que a docência, do ponto de vista do capital, se aprende fazendo e refletindo sobre o que se faz. O professor prático-reflexivo, amplamente enaltecido nas pesquisas aqui examinadas, será incapaz de questionar. O RCNEI escamoteia o conhecimento na escola e eleva a escolha individual dos alunos como prática suprema, em que a pseudo-diversidade cultural faz a *construção* de experiências de aprendizagem significativas. Os demais documentos não são diferentes. Logo, há indícios suficientes para não sair em sua defesa, especialmente em pesquisa acadêmica, a não ser que se esteja a serviço do capital.

A despeito da concepção de professor reflexivo, também observamos na Produção 14 os pressupostos do docente de Artes, o qual deve ser capaz de, segundo a autora:

assimilar saberes de uma **prática educacional reflexiva, construída** pelo exercício e estudo realizado através de teorias especializadas que, aliadas às características sensíveis da práxis artística, podem levar a uma docência rica em saberes teóricos e **experiências construídas** a partir de conhecimentos obtidos anteriormente em estágios de docência” (Produção 14, 2020, p. 18-19, grifos nossos).

Não há interlocução sobre o conceito de práxis artística ou das percepções sobre a prática educacional em si. Há, no entanto, a assunção do docente reflexivo que se constrói através de experiências. Vale lembrar que o conceito de construtivismo, anteriormente discutido aqui.

A autora da Produção 14 se apoia no Projeto do Curso de Artes Visuais da FAP (Faculdade de Artes do Paraná) para esboçar os pressupostos do estágio no curso, o qual:

[...] procura oferecer uma formação de qualidade aos profissionais docentes de acordo com as exigências da sociedade contemporânea. O curso propõe a partir do conhecimento específico na área das artes visuais, uma educação **crítica e reflexiva**, dotada de **valores** éticos e sociais, preocupada com a construção de uma sociedade, multicultural, participativa e **democrática**. Nesse sentido, pressupõe uma **educação para a cidadania**, capaz de tratar da complexidade e das **diferenças**, comprometida com a qualidade do ensino de arte. (Produção 14, 2020, p. 92, grifos nossos).

Há uma série de problemáticas postas neste trecho, desde a ideia de professor da sociedade (mercado) contemporânea, professor aprendiz a professor cidadão. O que está “apto” para o mercado, também atua na lógica da política educacional brasileira, articulando-se organicamente para a produção do trabalhador requerido pelo mercado (SHIROMA et al., 2017).

O aprendiz, professor que tem que saber fazer o aluno aprender, curiosamente sem a mediação do ensino é o facilitador de aprendizagens referentes à vida cotidiana, além de acompanhante do aluno. Como enfatizam Shiroma et al. (2017, p. 28), “o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar”. O trabalho docente fica, neste cenário, reduzido à resolução de problemas imediatos e à mobilização de um conhecimento prático. Além do mais, professor aprendiz, ou prático/crítico-reflexivo trata-se de uma descaracterização do papel do professor como um intelectual. Em nossa percepção, atitude crítica não é problema, ao contrário, compreende traços essenciais da atitude filosófica, que é negativa na medida em que diz não ao senso comum e positiva porque interroga sobre como as coisas são de um modo e não de outro. Entretanto, essa acepção não é a mesma presente na noção do docente crítico-reflexivo da educação neoliberal, porquanto cobiça alinhar a formação do professor de tal modo que esse não seja capaz de refletir a respeito de nada além de sua própria prática, pois não criou as bases teóricas para ir além disso.

Também, fica explícito, não apenas na Produção 14, mas nos trabalhos anteriormente analisados, a ideia do aprender a aprender em todos os âmbitos, ou seja, o professor que deverá ensinar o aluno a aprender a aprender deverá também aprender a aprender durante a sua formação.

3.2.4 A prática docente para a democracia e cidadania

A noção de indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, e, conseqüentemente como trabalhadores de direitos e de deveres, consolida-se como forma ideológica de um tipo específico de sociedade: a capitalista. E, como é sabido, este tipo social não é o último e nem o mais desenvolvido. Marx e Engels (2007) explicitam como a ideologia caracteriza o capitalismo como a única forma de sociedade possível.

Há de se convir que os preâmbulos da democracia e da cidadania servem à hegemonia que vislumbra uma sociedade melhor, mas capitalista. Uma sociedade mais justa, mas capitalista. Uma sociedade menos desigual, mas capitalista. Uma sociedade mais equânime, mas capitalista. Uma sociedade menos devastadora do meio ambiente, mas capitalista. Uma sociedade menos racista, mas capitalista. Uma sociedade menos feminicida, mas capitalista. Para não nos estendermos muito, afinal, há tantas condições desiguais que o capitalismo ou criou ele próprio ou deu continuidade, que não daríamos conta, numa página, de lista-las. Ocorre que tais terminologias são contradições, ou seja, só podem existir neste sistema de divisão de classes. Não há como extingui-las sem que sem que também pereça o próprio sistema que as produz. Por isso mesmo, o democrático cidadão não pode se constituir enquanto prerrogativa de ensino ou de prática educativa que tateie a educação do povo, a educação emancipatória. Em outras palavras, a democracia burguesa – própria da sociedade capitalista – difere da democracia substantiva³⁰, em termos de efetiva participação da classe trabalhadora nas decisões políticas, somente possível com a superação da sociedade de classes.

Antes de seguir, vale destacar que hegemonia (termo que utilizaremos ao longo do estudo), é calcado em Gramsci, e diz respeito, portanto, à classe dominante, ou melhor, às ideias por ela difundidas. É através da sociedade civil que uma classe se torna hegemônica ao difundir sua concepção de mundo (visão específica de entendimento de ser humano e mundo, suas relações, as relações de capital e de trabalho, etc). Uma classe é hegemônica quando detém a direção ideológica da sociedade e essa é admitida pelas demais classes, isto é, as classes dominadas legitimam a dominação da classe dominante. Com isso, uma classe para consolidar-se no poder, ou seja, para ser

³⁰ Expressão conceituada em: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

hegemônica, além do uso da força (coerção), deve usar o convencimento (coesão), para instalar sua concepção de mundo, uma vez que a coerção é insuficiente sozinha.

De forma mais ou menos velada, essas ideias de democracia e de cidadania circundam muitos analisados aqui. Na Produção 14, há a noção de professor cidadão, presente no trecho do Projeto de Curso em que a autora se apoia para consolidar os objetivos do estágio supervisionado, o qual trata da construção de valores éticos e sociais e pela educação cidadã para uma sociedade democrática, indicando, assim, a potência dos slogans da “Educação ao Longo da Vida” e “Educação para Todos” (SHIROMA et al., 2017) ao serem contemplados nos documentos vigentes Universidade adentro. Slogans esses forjados pela UNESCO e presentes na política brasileira, tendo em vista a promoção da democracia, da cidadania e da coesão social. As expressões “cidadania” e “democracia” traduzem ideologias e agendas políticas específicas do capital.

Neste sentido, não há como separar do domínio sistema econômico capitalista a ideologia democrática. Interceder pela cidadania, pela democracia, pela justiça, pela igualdade, pela paz, pelo desenvolvimento ecológico, pelo fim da fome no mundo, etc., é paradoxal no capitalismo, pois é inconcebível, a esse sistema econômico de acumulação, existir sem expropriação e exploração material e humana.

Tonet (s/d), pondera que a cidadania é indissociável da sociabilidade capitalista, em que o núcleo categorial é o ato de compra e venda da força de trabalho. Para ocorrer um contrato de compra e venda de força de trabalho, é necessário, segundo o autor, que os contratantes sejam pessoas livres, iguais e proprietárias, seja dos meios de produção ou da força de trabalho. Por este motivo, a ideia liberdade e igualdade se faz socialmente relevante. Ocorre que a igualdade exigida pelo contrato é apenas a formal, na esfera jurídico-política. Ela não se estende obrigatoriamente a outros campos da vida social e, ainda, concorre para ocultar a desigualdade real entre os contratantes. Desta forma, a igualdade jurídica é ao mesmo tempo expressão e condição da reprodução da desigualdade social no capitalismo. Essa contradição entre o plano da igualdade formal e a esfera da vida concreta das pessoas – desigualdade real, está na base distintiva da ideologia liberal, como comenta Saviani (2012), em que a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é o que erige tal ideologia.

Democracia, aliás, em conformidade com o autor e em relação ao processo educativo, é a superação da desigualdade à igualdade, em que só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático se efetivar a distinção da “democracia como *possibilidade* no ponto de partida e a democracia como *realidade* no ponto de chegada [...]. Democracia é uma conquista; não um dado. (SAVIANI, 2012, p. 78). Desta feita, educação democrática é, à luz da pedagogia histórico-crítica, a articulação do trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade.

Em contrapartida, do ponto de vista do capital e do Estado, tudo está resumido à preparação da força de trabalho e à potencialização das condições de sua exploração. Sem que haja a ruptura desse sistema, democracia e cidadania são e sempre serão parte do grande projeto educativo cujo objetivo primário é desarticular e precarizar a educação para recrudescer os processos formativos educacionais voltados ao controle do professor e da escola. Ademais, as ideologias (dominantes) vão se articulando entre organismos multilaterais, o Estado, os movimentos sociais, e sendo disseminadas com o apoio da classe dominante.

A Produção 14 dá ênfase à ideia de que o estágio busca “complementar os estudos acadêmicos e proporcionar *experiências de trabalho do mundo atual* para que os futuros professores possam desenvolver seu trabalho docente de *maneira assertiva* desde o início de sua vida profissional.” (Produção 14, 2020, p. 92, grifos nossos). Os conceitos que a autora vai articulando na medida em que caracteriza o estágio, seja por meio dos autores escolhidos ou pelo Projeto de Curso balizador do estágio, parecem tornar o espaço do estágio como terreno fecundo para o professor globalizado, da sociedade do conhecimento, produtor de resultados. Importante destacar que a ideia de sociedade do conhecimento³¹ se articula com a posição tecnicista, que parte do princípio de que a tecnologia já libertou o ser humano da exploração e dominação ou fará isso em breve – omitindo a luta de classes e o uso da tecnologia para a superexploração.

Vale lembrar que a disciplina de estágio é também um “espaço de discussão crítica e política frente aos desafios educacionais do atual cenário de ensino” (ANVERSA, 2021,

³¹ Sobre este tema ver a análise de Newton Duarte em: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

p. 181) e que possibilita ao estudante em formação a dimensão do ensino como ato de socialização de conhecimentos.

Como observamos a partir das contradições existentes nos trabalhos até aqui analisados, ainda que implicitamente, a conceituação de prática docente está circunscrita em perspectivas tangenciadas no aprender a aprender e na negação do ensino.

3.3 DE PRAXE A PRÁXIS

De acordo com o que já foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, entendemos práxis como atividade humana de produção desatrelada ao utilitarismo e ao imediatismo. O aspecto gnosiológico, ou seja, que engloba a prática como fundamento e critério da verdade, é o mais notado no contexto das produções. A categoria práxis aparece nas Produções 2, 7, 8, 12 e 14³², e, de modo geral, é compreendida como *relação* entre teoria e prática, com exceção da Produção 7, que entende a práxis como *unidade* de teoria e prática para a transformação. De forma a garantir um caminho profícuo de exame das produções, deixaremos a Produção 7 por último, começando com os outros quatro trabalhos, porque constituem-se similarmente.

A Produção 12, anteriormente examinada quanto à ideia de prática docente, emerge novamente. Através de Paulo Freire, a autora menciona a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, que não é outra coisa senão resultado do *pensar certo*, mediante movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Segundo ela, “é pensando a prática (práxis) de hoje que posso mudar as minhas próximas práticas, essa reflexão deve se constituir como algo permanente na vida do educador” (Produção 12, 2018, p. 56-57). Com isso, releva a noção de práxis enquanto ação que deriva da prática, ou que é a própria prática, porém, disfarçada de outro nome mais sofisticado.

A Produção 14, também já discutida no tópico 3.2, analisa a prática dos alunos do curso de artes visuais em diversas situações relativas ao Estágio Curricular Supervisionado. Ela menciona a práxis artística e a educacional algumas vezes, sendo quase todas no interior de citações de diferentes autores.

³² O termo práxis é, na verdade, verificado em mais produções, mas para compreender quais concepções estão subjacentes, determinamos analisar somente nas em que aparece pelo menos quatro vezes.

Em Hamilton de Godoy Wielewicki, a autora se apoia para consolidar a concepção de estágio como acontecimento fora da universidade, que possibilita “compartilhar valores, convenções, uma práxis, enfim não necessariamente acoplada – embora relacionada – com o espaço da universidade.” (Produção 14, 2020, p. 93). Desta feita, práxis é subsumida à ideia de algo que permeia dois campos distintos: a universidade e a escola. Aquilo que está entre dois elementos.

Na Produção 8 há seis menções ao termo práxis, sendo cinco correlatas à práxis pedagógica e uma à práxis em geral. Contudo, o autor não aprofunda o uso do termo, tampouco o conceitua, tratando-o como um conjunto de ações que compõem seu fazer, lembrando que sua pesquisa é um trabalho que analisa a própria prática docente. Ele afirma: “se, na época, eu tivesse os conhecimentos e experiências que tenho hoje sobre ensino da arte, inseria, em minha práxis pedagógica, o currículo oculto, que me permitiria usar alguns materiais e imagens da própria região [...]” (Produção 8, 2016, p. 43). E segue pontuando que o aprimoramento de sua práxis pedagógica foi “ler, pesquisar e aprofundar o material Arte BR para tentar traçar caminhos metodológicos com o uso da reprodução das imagens de obras artísticas nas aulas de artes visuais.” (Produção 8, 2016, p. 90). Ao que tudo indica, são ações mobilizadas para um fim utilitário e imediato, correlacionando práxis pedagógica a um repositório de recursos, específicos e aplicáveis em sua profissão docente.

A Produção 2 cita a práxis em muitos trechos, precisamente trinta vezes, atrelando-a à prática, em sua maioria. Um aspecto latente é a conceituação de práxis como sendo *sua* prática, ou seja, como o conjunto de ações e experiências que a compõem como professora. Os termos experiências e vivências são frequentemente mencionados pela autora, o que pode ser explicado, talvez, pelo fato de se tratar de uma narrativa autobiográfica:

Nesse sentido, **a experiência prática dos professores, ou seja, a minha práxis**, é a peça fundamental nesse processo. E nesse aspecto insiro-me como parte essencial em um processo mutual na relação ensino e aprendizagem em arte. (Produção 2, 2016, p. 26).

Há o entendimento de práxis como experiência prática constituída em processo mútuo e dialógico, propondo, também, a existência de uma práxis politizada, possível

pela constituição da autonomia cognitiva e sensível que o ensino de arte potencializa (Produção 2, 2016). Essa concepção expressa a crença de que a arte é o antagônico do capital, ignorando o fato de ser, a arte, um mecanismo de produção simbólica imerso no capitalismo e, portanto, revestido de aspectos inerentes ao próprio modo de produção, em vez de isenta.

Para a autora, através das experiências se constituem identidades e subjetividades, e, com isso, a função da práxis é humanizar, processo decorrente das “**vivências** advindas de **experiências** do senso comum e do mundo das teorias” (Produção 2, 2016, p. 45). Ancorada em pressupostos pós-modernos, notamos a tendência em privilegiar a temporalidade daquilo que acontece nos contextos, sempre na esteira das vivências e das experiências. Harvey (2009) observa que privilegiar a espacialização do tempo é condizente com boa parte do que o pós-modernismo articula hoje.

Ainda, na Produção 2 a práxis deve ser norteadada pelo que as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNEI) preconizam: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras” (Produção 2, 2016, p. 45). E segue: “Pelo exposto nas DCEI, a arte configura-se em mediadora por excelência.” (Produção 2, 2016, p. 46). Atribuir à arte uma ação inerente ao humano, a mediação, a qual depende propriamente de trabalho humano, denota a sobrevalorização da arte enquanto autônoma.

A autora segue adotando como preceito a compreensão de práxis sob o prisma da atitude docente, não deixando evidente conceitualmente a relevância da práxis:

Pensar a totalidade humana, nesta premissa, requer vislumbrar o desenvolvimento percepto/sensível conjuntamente com os valores culturais a serem apropriados e recriados pelos sujeitos da aprendizagem. Só nesta dimensão ocorrerá a construção de caminhos conciliadores para uma existência na mutualidade. Quer seja, na ambiência da práxis educativa, ou na relação com o mundo e seus objetos. Estes, enquanto espaços cartográficos, microcosmos geográficos, onde a felicidade e a responsabilidade caminhem juntas, criando e recriando o mundo via um processo amoroso. (Produção 2, 2016. p. 58).

O trecho acima possui elementos pertinentes no que tange ao desenvolvimento sensível, à apropriação e reprodução da cultura, mas não elucida suficientemente a premissa da práxis. Para além do trecho, os conceitos trazidos pela autora vêm pautando

a práxis como algo que compõem o professor, denotando ser essencial efetivar a práxis educativa. O problema reside em não explicitar esse conceito, além de desconsiderar, no debate, a dimensão política da educação. Ao mencionar a práxis politizada, por exemplo, a autora não propõe pensar naqueles que necessitam a manutenção da garantia do conhecimento sistematizado na escola, que por seu turno, é o único espaço de acesso aos conhecimentos historicamente elaborados para grande parte da população brasileira.

A docência, portanto, pressupõe a transmissão de conhecimentos, e para que se transmita, ou seja, que se divida com o outro os conhecimentos que já se tem de forma sistematizada, é necessário ter clareza dos objetivos, dos métodos, dos conteúdos, dos recursos e do destinatário da ação pedagógica. Isso é rico, e isso é afeto e responsabilidade.

E é assim que eu percebo e concebo o conceito de práxis. Uma **relação entre distintos**, diferentes, contrários, divergentes, mas, convergentes para o campo que Vygotsky, Feuerstein e Freire, denominam de Mediação. Nesse sentido, uma prática educativa mediada pelo diálogo é o mecanismo para a libertação consciente, tanto da Assumpção do mediado, quanto do mediador. Pois é elo de conexão, cooperação para a percepção e o entendimento da responsabilidade e gestão da autonomia em busca do aprender, tanto à nível pessoal, quanto profissional. Para Freire, os formadores/formandos, são concebidos como sujeitos do processo de construção do conhecimento, e o mundo e a cultura, como mediadores (Produção 2 2016, p. 100, grifos nossos).

Aqui fica evidente a compreensão de práxis como uma relação. Conforme abordamos no primeiro capítulo, a educação é uma forma de práxis social, porque diz respeito ao intercâmbio entre homem e homem. Mas, diferentemente do que a Produção 2 abarca, mediação – ao menos em Vigotski – não é ponte para se chegar a um fim.

O conceito vulgar de mediação se assenta na relação de reciprocidade entre o sujeito e a aprendizagem, como uma troca de experiências entre as pessoas para a perspectiva de conhecimento. O conceito de mediação em Vigotski, por sua vez, é complexo, e examinado de forma dialética. Para ele, mediação é intervenção que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e propicia desenvolvimento; é responsável pela formação das funções psíquicas superiores³³. A

³³ Atributos especificamente humanos compreendidos como comportamentos complexos culturalmente formados. Para aprofundar, ver *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, de Lev Vigotski.

mediação é a unidade dialética que resulta em transformação, responsável, portanto, por criar possibilidades de reelaboração da realidade. Realidade, aliás, em que o signo, a atividade e a consciência se relacionam.

A Produção 7 considera a práxis como unidade de teoria e prática que visa a transformação da realidade concreta. Como essa dissertação destaca a formação de professores de Arte da Educação Infantil, questiona sobre a práxis educativa do professor em direção à emancipação humana. A autora elucida o método de sua pesquisa especificando também seu entendimento de práxis:

método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, **unidade de teoria e prática** na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2000, p.77), tornando possível a constatação da realidade do problema, analisando-o junto ao contexto do conjunto da vida humana, e **propondo meios para sua transformação**. (Produção 7, 2019, p. 17-18).

Reforçando a práxis como categoria central da filosofia marxista, não nos furtamos de acentuar que práxis não se trata apenas de uma forma de interpretação do mundo, mas como guia de sua transformação, evidenciando:

Salientam-se os conteúdos estéticos em sua máxima elaboração, para que também aquele que está inserido no contexto escolar, ao se defrontar com as manifestações da Arte possa ter seu desenvolvimento culminado no ápice. Sendo a Arte uma parte da cotidianidade intensificada e objetivada em um produto estético, na escola a relação que esse apreciador irá estabelecer no momento, para que, posteriormente ele possa agir na sua prática social como **práxis transformadora**, sofrerá influências de como o professor exercerá a função mediadora. (Produção 7, 2019, p. 76).

Releva mencionar que no trabalho educativo a relação necessária no sentido da emancipação humana é o estudante em direção ao conhecimento. A mediação desta unidade é o método didático, que, por sua vez, é a síntese da prática de ensinar. Por isso, é necessário o professor incorporar o método, atuando criativamente na produção do ensino. A autora da Produção 7 explica que é na associação da teoria e da prática que as concepções teóricas do professor ficam em evidência, e, portanto, a ação de mediar também é atrelada a aos mesmos pressupostos, pois as escolhas pedagógicas correspondem aos ideais que o professor elege para sua prática. Essas escolhas refletem

no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento. Representam e expressam concepções de mundo, de ensino, de educação e de sociedade, as quais são indissociáveis da atuação do professor.

Isso deslinda o lapso conceitual acerca da práxis visto em boa parte das produções analisadas, muitas das quais não abarcam os fenômenos em sua essência, conduzindo reflexões em que a práxis é acessório linguístico, tomada de praxe, distante da concepção de práxis que transforma a realidade social.

3.3.1 Relação teoria e prática

As pesquisas não aprofundam teoria e prática, embora as mencionem. A Produção 7 – única que tem como pressuposto teórico e filosófico o materialismo histórico-dialético -, define teoria e prática, justamente para embasar o método, conforme já visto anteriormente.

Teoria e prática são inseparáveis, não somente na esfera do método científico, não somente, portanto, no pressuposto que compreende sua indissolubilidade e correspondência (a dialética). O que observamos, entretanto, é que ao senso comum são conceitos dicotômicos e, ainda, um pretere o outro.

Dar relevo à prática pedagógica no âmbito do materialismo histórico-dialético, mais especificamente, na esfera da pedagogia histórico-crítica, propõe, de partida, a primordial unidade dialética existente entre teoria e prática. A oposição teoria *versus* prática é assentada na lógica pós-moderna, que rotula a teoria e reverencia a prática. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 3) sustentam que a ansiedade docente por fazer diferente muniu a dimensão prática da teoria, atrelando-a a compreensões meramente instrumentais e pragmáticas sobre a didática, e essa dimensão técnica da prática de ensino passou a privilegiar a forma, ou seja, o método, em detrimento do conteúdo. A dicotomia teoria *versus* prática, expressa, portanto

a alienação entre trabalho intelectual e manual instalada pelas relações sociais de produção burguesas. Diferentemente, sob enfoque lógico dialético, teoria e prática são polos opostos interiores um ao outro, a serem compreendidos na base do que seja oposição e contradição. Opostos assim concebidos, não são polos

confrontados externamente, mas sim manifestações fenomênicas das contradições internas entre o que os institui [...].

Essa ilação explicita um importante princípio da dialética, que é a identidade dos contrários. Os opostos não são confrontados exteriormente, mas concebidos como interiores um ao outro, afirmando-se a unidade indissolúvel entre os opostos, que resulta em compreender a unidade indissolúvel entre teoria e prática, ou, “a dimensão essencialmente prática de toda teoria e a dimensão essencialmente teórica de toda prática” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 4).

A dialética, portanto, não privilegia um polo da relação, e por isso mesmo, a dicotomia teoria versus prática, é a “expressão da alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais de produção próprias à sociedade burguesa.” (MARTINS, 2010, p. 26). Superar essa oposição não ocorre sem que se estabeleça a crítica radical a essa forma de organização social, uma vez que a afirmação da dialeticidade entre teoria e prática demanda a compreensão acerca do que seja oposição e contradição.

3.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA

Em conformidade com Martins (2021), os espaços institucionais destinados à Educação Infantil, mesmo em pleno século XXI, ainda não alastraram as concepções de Educação Infantil no patamar das especificidades do desenvolvimento infantil, ainda que haja inúmeras produções científicas explicando-o. Aqui, em nosso trabalho, as produções encaminham conceituações na mesma direção, ou seja, sem apontar para a especificidade do desenvolvimento na infância. Concepções pelas quais encontram-se, em sua maioria, circunscritas em perspectivas naturalizantes, partindo do pressuposto que nos primeiros anos de vida os dispositivos inatos – as propriedades que nascem com os indivíduos – ganham maturação; é, portanto, uma noção biologizante, em que os pré-requisitos da humanidade são legados pela natureza hereditária, compreendendo o ser humano como natural/individual que gradativamente e através de interação com o meio se torna social (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Essa teoria reitera que nossa história de formação é secundária. Por outro lado, e em menor grau, precisamente em uma produção aqui analisada – a Produção 7 -, há a

defesa da concepção científica, a qual corresponde à teoria histórico-cultural e que se compatibiliza com as noções de desenvolvimento neuropsíquico e da **formação** humana em geral. Nesta, a aprendizagem promove desenvolvimento, e não o contrário, como no primeiro caso. O desenvolvimento é, então, condicionado pelo ensino, pela intervenção do outro, oportunizando a estimulação requerida para que as estruturas orgânicas entrem em atividade.

Abrantes (2015) esclarece que poder decodificar a realidade para além das aparências pela via individual (como defendem os adeptos à concepções naturalizantes), somente é possível na medida em que há apropriação dos conhecimentos sistematizados. Para este autor, a socialização dos conhecimentos é objeto de luta política, de luta de classes:

[...] a socialização dos conhecimentos e a formação multilateral do conjunto da sociedade é um problema da classe trabalhadora. Interessa conhecer científica e metodicamente a realidade, visto que essa forma de vínculo com o real demonstra precisamente o movimento e tendências de vir-a-ser dos objetos e fenômenos do real. Interessa à classe trabalhadora ter acesso às produções artísticas para que lhe seja possível, a partir do acúmulo de fruições artísticas, desenvolver a autoconsciência do humano de modo a esclarecer-lhe dores e sentimentos, além de vislumbrar novas realidades sociais ainda impossíveis. Interessa à classe trabalhadora acesso ao conhecimento filosófico para que se possa conhecer e questionar a realidade formulando perguntas abrangentes que lidem com problemas objetivos do ser humano, politizando a existência das pessoas no mundo e permitindo a tomada de consciência da participação na produção coletiva da realidade. (ABRANTES, 2015, p. 134).

Neste sentido, a concepção científica ou histórico-cultural de desenvolvimento, pauta-se no compromisso político em que o caminho para a transformação radical da sociedade está no acesso ao conhecimento, onde a socialização tende, em última instância, ao bem comum. Socializar os conhecimentos é tarefa da educação escolar, e apropriar-se deles, é a centralidade dos processos de escolarização por parte dos estudantes.

A Educação Infantil, primeira etapa do ensino escolar, precisa ser abarcada em sua inerência formal. No entanto, o que se veicula pedagogicamente nestes espaços, enquanto objetivos, metodologias, conteúdos e papel do educador parecem direcionar-se na contramão da formalidade, da institucionalidade. Essas variáveis apresentam-se

tremendamente discrepantes ao conhecimento científico, que é – ou ao menos deveria ser – via de regra, o mote da escola.

Alguns objetivos da educação escolar abundam nas produções, tais como preparar a criança para a vida social cotidiana e para a autonomia, circunscritos, portanto, na convivência social. Entretanto, a autonomia na esfera individual sujeita-se a uma formação para a vida, para as “escolhas”, com uma suposta ideia de liberdade, quando, na verdade, não supera as exigências imediatas e pragmáticas do cotidiano alienado, como aponta Abrantes (2015, p. 134) “que, em última instância, representam demandas para que os indivíduos multipliquem e objetivem nas relações sociais os interesses da parcela exploradora da sociedade.” Nestes casos, os conteúdos não necessitam grande elaboração, pois centralizam-se no imediato e no circunstancial. Percebemos, então, que o pragmatismo caracteriza a educação informal, inclusive no método, bastando conteúdos correspondentes ao atendimento dessa demanda, coadunado ao espontaneísmo, muitas vezes orientados unicamente pela vivência social e prática de quem ensina, resultando em ensino assistemático, por vezes, focados no individual, no particular e no subjetivo, desconsiderando que educação se faz no universal.

Para a autora da Produção 1, o ensino de arte na Educação Infantil possibilita desenvolver autonomia, respeito e cuidado:

Acreditamos que trabalhar as Artes Visuais na Educação Infantil contribui para o avanço da sua autonomia, o respeito e cuidado com o outro, fazendo com que elas reflitam sobre suas produções, que podem ressignificar conceitos e práticas. (Produção 1, 2016, p. 45).

Identificamos nessa fala a ideia de autonomia, respeito e cuidado, finalidades de ensino recém explicitadas. Além da indistinção da função do ensino e do objetivo geral da educação escolar, há a associação do ensino de arte como componente do currículo que fortalece estes três preceitos, como sendo sua função primária. Ainda que o desenvolvimento da autonomia, do respeito e do cuidado, sejam questões importantes, são exíguas em relação à tarefa da educação escolar, e mais ainda, do ensino de arte. Outro aspecto concerne à compreensão de que a obra em si, sem o trabalho pedagógico para compreendê-la, não gera ressignificações e transformações na prática. O ensino de arte em direção ao desenvolvimento das máximas potencialidades estéticas dos

indivíduos requer mediações indispensáveis do conhecimento, sobretudo nos processos de reflexão do trabalho, conforme exposto na citação acima.

Apesar de ser comum associar os processos de sociabilidade, como o respeito para com o outro e cuidado consigo à Educação Infantil, não podemos nos furtar de reforçar que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação escolar deve firmar-se em sua inseparabilidade para com o ensino. Na perspectiva formal, pela qual arrazoamos, os objetivos educacionais convergem à elevação dos sujeitos para além da vida cotidiana, à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados, pelos quais podemos promover o desenvolvimento integral da criança.

3.4.1 Seduzidas pelos documentos educacionais

Muitas pesquisas aduzem aos documentos educacionais enquanto guias que encaminham o aporte teórico e metodológico da Educação Infantil. Das vinte e uma produções, treze os enaltecem, são elas: as Produções 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 18, 19 e 21. Contrariamente, apenas a Produção 13 tece algumas críticas à BNCC, destacando alguns pontos a respeito do ensino de arte. Em geral, as produções apresentam asserções de enorme caráter acrítico e condescendente. A Produção 12 (2018, p. 48) propõe que o PCN “nos faz refletir como a arte pode colaborar com o estudo de outras culturas, e também os conteúdos étnico-raciais”. Já a Produção 17 (2016, p. 17) assegura que “com as orientações dos documentos que norteiam a Educação Infantil, como os RCNEI e DCNEI, podemos fazer um excelente trabalho artístico com as crianças.” Sobre o RCNEI, a Produção 1 (2016, p. 16) infere que “esses documentos são fundamentais para refletirmos sobre a Arte na Educação Infantil”. Ela defende em diversos momentos “como material de suporte para os professores da Educação Infantil o documento RCNEI” (Produção 1, 2016, p. 24). É preciso realçar que do ponto de vista do RCNEI, educar é sinônimo de favorecer situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que contribuam para desenvolver relações interpessoais. O professor, por sua vez, é concebido como propositor facilitador, em que a organização do trabalho educativo leva em consideração os conhecimentos que as crianças trazem, em que elas

próprias devem encontrar soluções das situações propostas em diálogo com seus pares, sem o direcionamento do professor.

Nas pesquisas, há a profusão de discursos que apontam os documentos educacionais como referências teóricas irretocáveis, neutras e eficientes. A sedução por estes documentos é perfeitamente compreensível, uma vez que cumprem não só o papel de centralizar métodos, conteúdos, referenciais e o próprio currículo; olhando de fora, parecem uma dádiva. Mas, como muito falamos, o olhar de fora é um olhar comum, e analisar a conjuntura é tarefa ímpar da produção científica.

Um aspecto a destacar sobre os documentos educacionais, é a forma como são erigidos, para intervir diretamente na formação docente, tendo em vista a produção de visões de mundo, de educação, de relações de classe, de trabalho, entre outros conceitos inerentes aos documentos. Assim, o professor é formatado, para tornar-se protagonista de tais acepções, disseminando-as no âmbito da formação da força de trabalho, ainda que não perceba.

Desde muito a educação é disputada por interesses antagônicos, mas interesses de classe. É necessário, do ponto de vista do capital, cooptar aquilo que ainda não foi dominado. Vale destacar que há duas formas de dominação: coerção e consenso, que também podem ser chamados de ditadura e hegemonia. Cada vez mais, novos mecanismos de dominação emergem, e dominar através de liderança moral e intelectual, pelo convencimento, resulta, segundo Dantas e Pronko (2018, p. 78-79), “capaz de tornar as formas de pensar, sentir e agir da classe dominante como formas ‘próprias’ do conjunto da sociedade”. É preciso criar meios para que os modos de pensar e viver no mundo da classe dominante tenham aderência da classe dominada. Para isso, a classe dominante desenvolve formas de convencimento através, principalmente, dos aparelhos privados de hegemonia³⁴, os quais formulam, consolidam e difundem projetos de sociedade (GRAMSCI, 2011). É esta estrutura que garante a dominação burguesa, a qual

³⁴ Hegemonia quer dizer que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na repressão. Para os grupos dominantes obterem o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Assim, constituem-se mediações entre a economia e o Estado que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola. É neste sentido que Gramsci compreende a sociedade civil como aparelho privado de hegemonia.

precisa renovar e fortalecer permanentemente o consentimento da classe dominada. Acerca dos aparelhos privados de hegemonia, Pronko (2016, p. 251-252) salienta que:

São organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante. Esse trabalho de convencimento passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia, enquanto classe dominante, para fortalecer sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como legítimas e necessárias.

Criar e reproduzir consensos é iminente, bem como fragilizar os professores e por consequência, a educação. Não à toa, alastra-se a educação como redentora, que salva e emancipa, ideia habitual no senso comum, porém, alarmante em contextos de produções científicas.

Interessa à burguesia a disseminação da educação salvacionista, porque ela favorece o arrefecimento do próprio processo educativo como um todo, distanciando a possibilidade de formação de consciência de classe, de consciência da realidade. Contribui com o acobertamento do conceito de Estado, caracterizando-o como “sujeito autônomo e com vontade própria para interferir numa dinâmica social” (PRONKO, 2016, p. 259), quando, na verdade, o Estado é capitalista, muito longe de ser aparelho de encarnação do bem comum. Segundo a autora, o Estado se refere ao mesmo tempo à aparelhagem estatal e à forma específica que assume a dominação no capitalismo.

Sendo o Estado burguês e, portanto, engendrado pela burguesia e para ela edificado, as políticas e os documentos educacionais vislumbram interesses burgueses, ainda que pretensamente sirvam aos interesses dos trabalhadores. Por isso mesmo, os documentos consolidam-se por meio de organizações públicas e privadas e possuem estratégias demarcadas para reter a fração que porventura ainda não foi abocanhada. Fragilizar e desqualificar o professor é um projeto, não uma consequência acidental.

Vejamos mais alguns trechos de pesquisas que sintonizam com documentos educacionais, para analisar as formas pelas quais os discursos hegemônicos reverberam:

Portanto, o campo epistemológico de formação do pedagogo precisa ser atualizado de acordo com as exigências que poderão surgir. Respaldo-me na

repercussão das associações dos arte/educadores e no cumprimento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Produção 8, 2016, p. 68).

Como este é o caso de uma pesquisa narrativa, é plausível destacar ações pessoais, bem como apontar as matrizes teóricas do pesquisador. Há pouco rigor da análise para uma dissertação. A noção de atualização do professor é bastante controversa, uma vez que há necessidade de formação sólida e continuada, visando a qualificação do trabalho e a garantia em formar-se e manter-se como intelectual, e não sujeitar-se a atualizações e exigências (do mercado) pelas quais basta estar atento; não cabe ao professor adaptar-se a elas. Quanto a cumprir os preceitos da Base, para além do que já foi considerado acima, cabe destacar que ela não é um manual.

Dentre os vários objetivos, sintetizo o aspecto essencial da BNCC, de traçar um panorama cartográfico ao processo de aquisição do saber que funcione como uma bússola, tanto aos que ensinam, como aos que aprendem. (Produção 2, 2016, p. 31).

É recorrente os pesquisadores em análise adjetivarem a BNCC como guia, seja de conteúdos, de métodos, de recursos, entre outros aspectos que se voltam ao ensino e à aprendizagem. Contudo, a abundância destes discursos e o empenho em demarcá-la como revolucionária parece estar naturalizado, de forma a entendê-la como uma conquista pela qual é impossível viver sem.

É preciso muita atenção para não haver a adesão acrítica ou a aceitabilidade de um discurso que, na maioria das vezes, vai contra a defesa da educação de qualidade que tantos professores e pesquisadores almejam. Releva questionar quais interesses a Base representa à sociedade, bem como: quem a formulou? De onde veio a ideia? Quem ganha com a Base? Quem patrocinou e batalhou para que ela existisse? Quem compõe o Movimento pela Base Nacional Comum³⁵?

³⁵ Formado em 2013, é composto pela Abave, Cenpec, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, Consed, FGV Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Lungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/USP, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos Pela Educação, Uncme, Undime, Vozes da Educação; agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 ago. 2022

De uma maneira ou de outra, na arena social, há disputas de interesses antagônicos. Não há como não se posicionar, assim como não há como advogar a favor do documento conhecendo as respostas a essas perguntas.

A Base é uma política de centralização curricular assentada nas avaliações em larga escala e peça chave dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos. Cássio (2019) afirma que o MEC, a imprensa, os consultores ligados à fundações e institutos empresariais apontam a BNCC como o futuro da educação brasileira, “o grande projeto educacional para o país” (CÁSSIO, 2019, p. 15). Grandes jornais não pouparam elogios, sobretudo a mídia especializada em economia, quando da disseminação da Base como caminho profícuo para a educação.

O Movimento pela Base Nacional Comum motiva debates sobre a Base desde 2014 e promove conexões entre o currículo nacional obrigatório, as avaliações em larga escala e a indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil (CÁSSIO, 2019), aspectos que interessa pulverizar para além do Movimento, pois implicam a necessidade de avaliar para produzir índices, os quais por sua vez já possuem soluções consolidadas. Evidentemente, a realidade das escolas não é representada pelo o que é mensurado nos indicativos das avaliações, embora o movimento seja pelo convencimento do contrário, de que a única realidade que importa é a dos níveis de proficiência.

A BNCC, por seu alcance nacional, amplifica a ideia de centralização. Em conformidade com Cássio (2019, p. 26),

três senhas têm sido comumente acionadas para legitimar a BNCC no debate público e para convencer escolas e professores de que ela representa uma revolução na educação brasileira:

- a Base é fruto de ampla participação social, tendo sido coletadas, no processo de sua construção, mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão e outras milhares de contribuições nas etapas subsequentes (seminários estaduais e audiências públicas);
- a Base é um mecanismo promotor de igualdade educacional, e consagra o direito de aprender no Brasil;
- a Base ajuda a superar a fragmentação das políticas educacionais, contribuindo para fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo como balizadora da qualidade da educação.

O que o autor intitula como senhas, são mitos que estão relacionados à BNCC, os quais vigoram em várias pesquisas aqui abordadas. Quanto ao primeiro, o autor

esclarece que o MEC considerou um como contribuições respostas de questionários de múltipla escolha sobre a relevância dos objetivos de aprendizagem e a clareza do texto, sendo 98,48% as “12 milhões de contribuições”. O que pode ser considerado efetivo, como comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto, representam apenas 1,52% do total de “contribuições” (CÁSSIO, 2019), as quais não há esclarecimento nos relatórios do MEC sobre como foram examinadas ou incorporadas à segunda versão da BNCC.

Quanto aos direitos de aprendizagem, aparecem como sustentáculo conceitual da Base, consolidados como facetas para se referir a listas de conteúdos, dotados de ideologia que incidem na matriz formativa que orienta a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos ditos direitos de aprendizagem. Estes, por sua vez, são terminologias com grande força retórica, pois, afinal, seria contra o direito de aprender? Inobstante, configura-se como uma noção bastante vaga, de forma a poder ser adaptada para servir a várias agendas educacionais, especialmente as que preconizam formas de controle do trabalho docente (CÁSSIO, 2019).

Os direitos de aprendizagem acabam por orientar o foco das políticas educacionais para o trabalho dos professores, de forma a serem estes, em vez do Estado, os responsáveis pelo fracasso identificado nas avaliações. Outro aspecto é o deslocamento do termo educação para aprendizagem, que, claramente, não é aleatório ou desprezioso. Para Cássio (2019, p. 33) “ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações)”. O autor ainda salienta que lutar pela garantia do direito de educação pública, gratuita, laica, de qualidade etc., passa a ser depreciada à medida em que a educação se torna um direito de aprendizagem, padronizada e mensurável.

A respeito do terceiro mito, a BNCC configura-se como uma política consideravelmente mais barata do que as de concreta valorização do trabalho docente, ou à melhoria das condições materiais das escolas (CÁSSIO, 2019). Privilegiar a Base como política educacional é uma saída econômica.

A BNCC, em suma, propõe a centralização curricular, avaliações censitárias, padronização de materiais didáticos e uniformização da formação docente. Há quem

defenda a importância de referenciais nacionais como a Base, já que os precursores, como os PCNs e outros Referenciais, não cumpriram este papel. A organização curricular em redes de ensino tende a necessitar apoio de documentos desse aporte para elaboração de suas propostas curriculares. O que evidenciamos é a inexistência de políticas públicas para a efetiva melhoria das condições de trabalho docente e das condições concretas das escolas, e a BNCC não reduz desigualdades educacionais conforme pretensamente propõe, sobretudo na medida em que não lhe interessa eliminá-las, pois dela se retroalimenta e mantém seu funcionamento. Portanto, ainda que muitos discursos observados nas pesquisas enalteçam documentos educacionais como forma de corroborar com a relevância de seus trabalhos, certificando suas práticas pedagógicas como autênticas, sérias e fundamentadas, o caráter ideológico desses documentos precisa ser considerado, em vez de adulado:

A escolha desse produto cultural bimodal, afetivo, estético e multicultural como suporte para o ensino de artes visuais, objeto deste estudo, também se apoia nos documentos orientadores da educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Pedagógica (PP) da instituição participante da pesquisa (NEI/Cap). Esses documentos trazem indicações importantes, tanto para o trabalho com a leitura de literatura (linguagem verbal), quanto com o ensino de artes visuais (linguagem visual), as duas presentes nos LILIs (Produção 6, 2018, p. 26).

Outro aspecto controverso que merece atenção é o apreço às artes integradas, admitidas na Produção 9 como polivalência aperfeiçoada:

A BNCC favorece o ensino das artes integradas, conjuntamente ao ensino das especificidades das linguagens artísticas, o que implica em uma **demandade formação docente também em artes integradas**. Neste sentido, as formações de professores com habilidades específicas, pode ser somada a formação interdisciplinar, acelerando o passo da educação para diminuir a distância entre a evolução do pensamento artístico e do pensamento pedagógico. Tomemos como referência o que fazem os artistas quando inovam e criam fenômenos de diálogo, confluência e **fusão das artes**, para **propormos um ensino polivalente sob uma nova perspectiva** que contemple as interrelações das manifestações artísticas e promova a interdisciplinaridade. (Produção 9, 2020, p. 197, grifos nossos).

Dados do OFPEA/BRARG sistematizados por Nunes, Hillesheim e Fonseca da Silva (2020), levantam o questionamento sobre as artes integradas enquanto nova

roupagem à polivalência, uma vez que, segundo as autoras, a BNCC não aborda diretamente a temática da docência por área, com professor específico para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Ao analisar a Base, as autoras explicitam que “o documento sequer aborda a questão do professor que ministra a disciplina de Artes na escola, quanto mais a necessidade de formação específica. Deste modo, a análise possível de se fazer é de que as artes integradas não são nada mais, nada menos que a velha polivalência.” (NUNES; HILLESHEIM; FONSECA DA SILVA, 2020, p. 14). Com isso, é necessário considerar dois pontos distintos: a intencionalidade da Base em atualizar uma concepção que paira há muito nas discussões sobre o currículo, que é a polivalência e como ela é proposta; e a associação da integração/interdisciplinaridade escolar como análoga à produção artística contemporânea, uma vez que essa última tende ser híbrida e perpassar várias linguagens, mas não deve ser compreendida como similar ao ensino, visto suas diferenças em diversos aspectos. Salienciamos, com isso, a necessidade de aprofundar tais questões com o devido rigor de análise.

Para a autora da Produção 18, a BNCC também aparece como norteadora dos processos educativos:

No contexto educacional atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, reforça o entendimento da **criança como protagonista** em todos os contextos dos quais faz parte. A Arte passa a ser considerada pela BNCC como uma área de conhecimento integrada às diversas linguagens da educação infantil, por meio dos “**Campos de Experiências**”. Essa forma de organização prioriza a construção de conhecimentos pelas crianças a partir de **vivências e experiências** significativas com sentido para elas (Produção 18, 2020, p. 20).

Pasqualini (2021) afere que ter a Educação Infantil contemplada na Base é uma conquista, no sentido de a abarcar como etapa da educação básica, ainda que existam inúmeras ponderações a serem consideradas em relação ao documento, como já indicamos. Contudo, o arranjo curricular por campos de experiências é uma normativa, ainda que isso não implique na necessidade de pensar projetos curriculares apoiados neste conceito de prática pedagógica.

Em conformidade à autora supracitada, os proponentes dos campos de experiências defendem que o arranjo foi pensado para modificar maneiras tradicionais das práticas pedagógicas, a fim de se afastar do modelo educacional do ensino fundamental que, segundo eles, garante a especificidade da Educação Infantil. É

necessário, portanto, distanciar-se do modelo pedagógico que tenha o conhecimento como lastro.

O acesso ao conhecimento sistematizado é inerente à educação escolar, conforme já apontamos no início deste tópico. Contrariamente, o arranjo escolhido pela Base para contemplar áreas de conhecimento (os campos de experiências) são considerados como grande fonte de desenvolvimento, indicando, ainda que de forma implícita, uma concepção de desenvolvimento, calcada no idealismo, especificamente no construtivismo. A Base é antiescolar no âmbito da Educação Infantil, fragilizando essa etapa de ensino na medida em que retira a especificidade da escola (PASQUALINI, 2021).

O conceito de experiência não é contemplado teoricamente na BNCC, o que se mostra um lapso que não pode ser ignorado, uma vez que conduz a uma leitura baseada em senso comum. Consoante a Pasqualini e Martins (2020, p. 428), “os campos de experiência configuram um conceito de ordem mais especificamente metodológica, ou seja, referem-se mais diretamente ao modo de condução do trabalho pedagógico”, necessariamente a partir da proposição de práticas estabelecidas segundo os desejos e as iniciativas das crianças.

O ceticismo epistemológico demonstrado na predileção às experiências e na negação do conhecimento, indica translucidamente a agenda da Base em colocar em dúvida a possibilidade de conhecer a realidade e a não valorização das ciências enquanto conhecimento objetivo que revela a realidade. É, portanto, calcada numa perspectiva que secundariza o conhecimento e fortalece posições relativistas (PASQUALINI; MARTINS, 2020). Apesar do esforço em escamotear o conhecimento e sobrevalorizar as experiências, é preciso sublinhar que não existe experiência humana sem conteúdo. Ante o exposto pela pesquisadora da Produção 18 mais acima, o protagonista do processo de ensino é o professor, o que não significa menosprezar e desrespeitar a criança na prática educativa. Pelo contrário, entender a centralidade do professor no processo de ensino significa valorizar a infância, as crianças e ter em vista o máximo desenvolvimento dessas, sua plena humanização.

3.4.2 Pressupostos teóricos que norteiam concepções de infância e criança

Com relação às definições de criança e de infância, boa parte dos trabalhos as conceitua de acordo com o objeto de suas pesquisas, tendo, portanto, ampla abrangência teórica. É recorrente, em determinadas produções, apoiar-se na história social da infância de Philippe Ariès e na sociologia da infância e no subsequente pressuposto da criança como produtora de cultura. Observamos alguns aspectos recorrentes nas produções: o apoio teórico no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a compreensão de desenvolvimento infantil por determinismo biológico, individual e pragmático; e a ideia do livre brincar para se desenvolver, também presentes nestes documentos, uma vez que suas matrizes são edificadas na perspectiva idealista.

Como já elucidamos anteriormente, o frenesi por preservar a identidade da Educação Infantil culmina na adoção de uma perspectiva antiescolar, que supõe e reforça ensino como sinônimo de ensino bancário e conhecimento como sinônimo de conjunto de assuntos desnecessários e hierarquizados. Com esta lógica incongruente, polinizam concepções de ensino de fato não escolares, fragilizando ainda mais a Educação Infantil. As pesquisas mostram que suas matrizes teóricas sobre criança e educação na infância vão na direção idealista e pragmatista, que por sua vez, são alardeadas nos documentos educacionais, os quais pautam-se na pedagogia da infância, que rompe laços com o ensino e com a figura do professor como transmissor de conhecimentos. A tendência do esvaziamento do ensino na educação de crianças pequenas não é novidade, mas questão que caracteriza a própria história da Educação Infantil, desde sua origem (ARCE; JACOMELI 2012). Entretanto, alarga-se na contemporaneidade a outros níveis educacionais e acentua-se na eloquência de minar o ensino e a transmissão de conhecimentos, ato bastante comum no grupo de pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2003).

Com respaldo em Silva (2012), notamos que o RCNEI concebe a criança como sujeito criador, como produtor de cultura, influenciado e influenciador do meio e detentor de saberes próprios. Portanto, a sociologia da infância, que por sua vez fomenta a pedagogia da infância, compõe a matriz epistemológica do RCNEI, conjugando princípios

baseados na teoria construtivista. Para essa pedagogia, o mais relevante é o contexto sociocultural da criança, sua cultura, suas capacidades intelectuais e emocionais, sendo a própria criança o *ator* principal do processo educativo, em que o professor considera e respeita os limites e o tempo de cada criança. Conforme Silva (2012) cabe à pedagogia articular o conhecimento que a criança traz e as experiências práticas, sempre dando voz aos sujeitos envolvidos e valorizando o conhecimento cotidiano, espontâneo. Outro aspecto presente nessa teoria é o não diretivismo no processo educativo, que por conseguinte leva ao espontaneísmo.

Este é um aspecto muito presente em muitas pesquisas, incluindo, as que reiteram os documentos educacionais como propositivos e determinantes ao trabalho pedagógico. A Base, por exemplo, enfatiza que as experiências da própria criança, espontâneas, e a interação da criança com seu entorno como a grande fonte de experiência e aprendizagem, aproximando-se, portanto, da pedagogia da infância e, claro, do construtivismo. Contudo, é improvável que as experiências espontâneas das crianças sejam formativas, considerando, aqui, formativo aquilo que diz respeito à lógica intrínseca da educação escolar, ou seja, a concepção de ensino científico. Retirar a diretividade do professor e legá-la à criança não significa respeitar e ofertar à criança maiores possibilidades de desenvolvimento, porque as experiências espontâneas irão reproduzir a lógica dominante (PASQUALINI, 2021). O conteúdo da prática social das crianças, de seu cotidiano é saturado de diretividade. Retirá-la do professor por uma suposta busca pela autonomia e valorização da criança, é uma escolha um tanto quanto irresponsável, do ponto de vista educativo.

Na Produção 2 (2016, p. 32, grifos nossos) propõe:

Dessa forma, em acordo ao que a legislação atual preconiza e a demanda indica, a necessidade de ações conjugadas no duo **educar e cuidar**, os espaços das instituições educacionais da infância, caracterizam-se em locus **privilegiado e potencial das experiências diversas** que contribuirão para a formação integral da criança (BRASIL, 2010a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil referenciadas pela autora, demarcam como identidade da Educação Infantil o binômio cuidar-educar, mas não contribuem para o avanço no entendimento das especificidades do ensino infantil.

Segundo Pasqualini (2010, p. 11) em sua análise sobre os princípios da organização do ensino na Educação Infantil, “isso porque se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa em esclarecer como e para quê educar – e cuidar de – crianças nas instituições de Educação Infantil.” Neste sentido, essas proposições suscitam que cuidar é uma dimensão e educar outra, como se estes dois processos fossem possíveis separar. Entretanto, Martins (2021) salienta que na escola de Educação Infantil, não se cuida sem se educar e não se educa sem se cuidar. Portanto, cuidar e educar são processos intervenculados e interdependentes, os quais vislumbram o desenvolvimento das crianças, situando-se para além da oferta de experiências diversas, mas, sobretudo, na promoção de aprendizagens.

Quanto ao segundo aspecto, alguns trechos se fazem necessários para a digressão. Na Produção 17, é patente a compreensão da formação artística espontânea: “deixar que as crianças se expressem livremente é entender que elas são sujeitos que pensam, sentem. (Produção 17, 2016, p. 24). A pesquisadora sugere que desta forma as crianças transmitem o que pensam e sentem, sendo papel do professor estimular produções artísticas sem a intervenção do professor.

Em relação à brincadeira, a autora da Produção 5 menciona que:

É possível notarmos que a criança estava tentando dizer que gosta mesmo de brincar, de pipa, de todas as brincadeiras. Barbosa (2009, p. 71) pontua que “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético”. Para a autora, a brincadeira é uma cultura da infância. (Produção 5, 2016, p. 66).

A compreensão do brincar como ato de liberdade e próprio da infância é, também, muito comum no cotidiano da escola, nas produções acadêmicas e, claro, nos documentos educacionais. Arce (2013) explica que por mais simpática que possa parecer essa ideia, ela ignora o conhecimento já acumulado sobre desenvolvimento infantil e as possibilidades educativas. Associar brincadeira e liberdade com criança feliz e plena não expressa a definição de criança em sua relação com um trabalho pedagógico comprometido e eficiente. Nas DCNEI, são pautadas como experimentação livre, como liberdade para melhor desenvolver a criatividade e a socialização, conotando a Educação Infantil como um espaço onde não se aprende, diferenciando-se da escola em geral.

A autora salienta que a interação com adultos é motor do desenvolvimento infantil, e que os motivos e necessidades não são instintivos, mas fruto de estímulos que geram comportamentos e modos de se colocar no mundo. São a base psicológica para as ações, ainda que subjetivas, da atividade de comunicação. Para Arce (2013) motivos e necessidades são prerrogativas da vontade. Inicialmente o bebê tem os motivos dirigidos pela necessidade e na medida em que a criança se insere na atividade social, a ordem se inverte. Dito de outra forma, o sujeito primeiro interage por sobrevivência, depois constrói novas necessidades, desenvolvendo vontade, como por exemplo, o paladar: criança gostar de doces é uma premissa histórico-social e não inata.

Entendendo, portanto, que a interação com adultos é responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social da criança e considerando que a criança conhece o mundo através da atividade, ou seja, agindo no mundo, a brincadeira se configura como atividade que propicia à criança este agir no mundo. Ao brincar a criança procura apreender o mundo. Não deixa de ser, portanto, uma tentativa da criança atuar no mundo como o adulto. Em contrapartida, quando brinca não expressa ação desinteressada ou livre, mas está em processo de apreensão da realidade, está se em formação.

Em se tratando de educação escolar, a intencionalidade pedagógica inclusive nas brincadeiras é indispensável, especialmente porque é equivocada a ideia de que a brincadeira é o momento de não interferência do adulto, ou que não pode ser utilizada para introduzir conceitos. A despeito da atividade dominante na pré-escola³⁶, a brincadeira (de papéis) é justamente o que guia a aprendizagem e gera desenvolvimento na criança, sendo, portanto, uma atividade educativa dirigida pelo adulto professor. Isso significa assumir que atividades estruturadas, ou seja, a materialização das áreas do conhecimento que também farão parte da brincadeira, constitui em possibilidades de ensino de conhecimentos acumulados pela humanidade, respeitando as características do desenvolvimento de cada sujeito da aprendizagem para não serem aquém ou além das capacidades física, intelectuais e emocionais. Brincar não é qualquer coisa e nem

³⁶ Os autores soviéticos denominam idade pré-escolar o momento em que a atividade dominante é a brincadeira de papéis (idade aproximada entre 3 – 6 anos). O desenvolvimento infantil caracteriza um movimento que compõe o primeiro ano de vida (comunicação emocional direta); primeira infância (idade 2 – 3 anos), em que a atividade dominante é a objetal manipulatória, sendo estes 3 momentos os que compõem a Educação Infantil.

tudo na Educação Infantil é brincadeira. Brincar, portanto, tem especificidades, é procedimento de ensino. A ciência já avançou muito na compreensão de que as crianças, enquanto brincam, aprendem e, portanto, a atividade pode parecer livre para a criança, mas para o professor, nunca.

Novamente, chamamos atenção aos discursos contidos nos documentos educacionais, que reverberam concepções escola afora são consentidos e disseminados em pesquisas. As brincadeiras, como já mencionado, estão assinaladas nas DCNEI e, por conseguinte, na BNCC, a qual fundamenta-se no que rege a Diretriz.

A pesquisadora da Produção 7, dissertação orientada pela perspectiva sócio-histórica, apresenta a seguinte definição de criança: “de seres biológicos a seres sociais e culturais, a criança apenas se torna membro da comunidade dos homens quando se apropria das características tipicamente humanas (Produção 7, 2019, p. 79).

É importante destacar que, embora em menor grau, há pesquisadores que compreendem e encaminham os debates no plano histórico, social e cultural, de forma a reiterar a necessidade de subtrair concepções naturalizantes, uma vez que não avançam nem contribuem para a teoria educacional. Denominamos assim, porque entendemos que o conjunto intelectual das produções embasam o trabalho prático e refletem concepções que vão se alastrando. É assim que operam as ideias e os consensos. Sublinhamos, portanto, a escassez de investigações sobre o desenvolvimento infantil, destacando, também, a incidência nas pesquisas da supremacia do livre brincar, compreendendo a intervenção como danosa, e do ensino como algo pejorativo, romantizando a infância e gerando descompasso no processo de escolarização, desvalorizando e precarizando o professor que atua na Educação Infantil.

É compreensível, embora não necessariamente aceitável, este entendimento de que a Educação Infantil não deva ser o espaço do conhecimento, pois tais ideias estão presentes ideológica e hegemonicamente, difundindo a premissa de que qualquer tentativa de intervenção intencional e direta por parte do adulto no desenvolvimento infantil feriria a educação das crianças.

Depreendemos que os pressupostos que permeiam o trabalho educativo nas pesquisas são, em sua maioria, circunscritos no ideário do aprender a aprender, o que, em linhas gerais, apesar de fazer contribuições (cada qual no âmbito de seus objetos de

estudo), não rompem com a perspectiva social hegemônica. A estrutura ideológica se apresenta articulada de tal forma que os limites do individualismo e do pragmatismo parecem intransponíveis. A Produção 7, por sua vez, com respaldo à perspectiva crítica, aborda a formação do professor a partir de presenças e ausências, postulando caminhos para a práxis educacional em Arte, para a emancipação humana.

Este fenômeno não ocorre por acaso, mas é resultado da luta de classes, visto que a institucionalidade da sociedade capitalista atua nesse sentido: se expressa nos documentos educacionais, nos relatórios produzidos pelos organismos multilaterais, etc, na disseminação de teorias contra-hegemônicas.

Conclui-se desse capítulo que os materiais formadores mencionados acima não orientam o professor no sentido da práxis emancipadora e se articulam, de forma disfarçada, aos interesses de transformar a educação em mercadoria. Os professores de arte da Educação Infantil que perdem essa totalidade ficam reféns destes materiais que operacionalizam uma prática conformada com a realidade alienada. É necessário, portanto, politizar o professor de arte da Educação Infantil.

O próximo capítulo detalha como as pesquisas fundamentam o ensino de arte, mediante o arcabouço teórico histórico-cultural, com vistas a compreender os conceitos sobressalentes das pesquisas em relação à arte e seu ensino.

CAPÍTULO 4

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A ARTE E SEU ENSINO?

É preciso decifrar as particularidades distintivas da arte, compreender sua peculiaridade que não se compara a nenhuma outra coisa. Somente dominando isso seremos capazes de avaliar seu mérito e compreender quais traços da arte são comuns e o que não é arte. Apenas sabendo o que é arte seremos capazes de determinar o significado, em seus fenômenos, da economia de forças, da sublimação, da empatia, da unidade na diversidade e muitos outros. Essa é a única tarefa metodológica possível e passível de ser resolvida. Não começar por ela significa começar pelo fim.

LEV VIGOTSKI

4 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A ARTE E SEU ENSINO?

No capítulo anterior, pudemos compreender quais concepções relacionadas à prática docente e pedagógica sobressaem nos nas pesquisas, além dos conceitos sobre práxis, criança e infância nelas contidos. De agora em diante, situaremos os pressupostos do ensino de arte presentes nas produções, em diálogo com autores da teoria histórico-cultural e de preceitos marxianos.

Iniciamos conceituando a práxis ontocriativa, evidenciando a teoria do reflexo e o entendimento da arte como processo de reprodução da realidade objetiva na subjetividade, destacando a categoria trabalho como meio do ser humano forjar socialmente sua subjetividade. Para isso, apoiamo-nos em Marx (2010b) e em Vigotski (1999) para discutir o conceito e a função da arte e suas implicações na realidade.

Analizamos também as formas pelas quais os autores das produções acadêmicas compreendem a arte e seu ensino, constatando três aspectos sobressalentes, que são: a arte como expressão, como fazer e como conhecer. Nesta contextura, fundamentamos sobretudo em Marx (2010c) e Anjos e Duarte (2017), com vistas a compreender conceitos destacados nas produções, como a livre expressão, a aprendizagem por experiências e os elementos formais como base do conhecimento em arte, além de outros que ganham relevo na medida em que as discussões avançam, encerrando com alguns apontamentos sobre a importância do ensino de arte.

4.1 FUNDAMENTOS DO ENSINO DE ARTE

As pesquisas em análise, cada qual com seu objeto, dedicam capítulos e tópicos para embasar o ensino de arte. Dentre o total de produções, ou seja, vinte e uma, em apenas duas não há menções a Ana Mae Barbosa. É a referência mais utilizada, seguida de Maria Rezende e Fusari e Maria Heloisa Ferraz, as quais aparecem em doze trabalhos. Nomes como Analice Dutra Pillar, Lúcia Gouvêa Pimentel, Luciana Grupelli Loponte, Edith Derdyk, Rosa Iavelberg e Fernando Hernández também são recorrentes, embora menos frequentes. De igual maneira, documentos educacionais também estão presentes na fundamentação e conceituação do ensino de arte, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Iremos problematizar alguns aspectos que sobressaem mais do que outros, organizando-os da seguinte maneira: 1) como a arte é concebida e conceituada a partir das referências? e 2) quais tendências teóricas referenciam a prática pedagógica. Contudo, antes de apontarmos as contradições presentes nas pesquisas a partir dessas premissas, elucidaremos a concepção de arte a partir do materialismo histórico-dialético.

4.1.1 Arte como reflexo da realidade objetiva

Por meio do materialismo histórico-dialético, é possível edificar uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios usados no estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. Por este ângulo, a arte é uma das formas de ideologia, a qual, à semelhança de todas as outras, surge como superestrutura na base das relações econômicas e de produção. Em termos gerais, é uma compreensão medular para tecer análise sobre arte e estética³⁷.

É importante a compreensão da arte no capitalismo não apenas como expressão estética, mas também como mercadoria, no sentido de que não é isenta da estrutura social pela qual se situa e se concebe, ainda que também ela possa contribuir, no âmbito da sensibilidade, para “uma formação emancipadora, quando conserva sua característica intrínseca de signo do desenvolvimento espiritual da civilização.” (CASTRO; COSTA; PAES, 2019, p. 288). A arte, enquanto instrumento precípua de produção histórica da humanidade, como área do conhecimento, é precedida pelo trabalho. Conforme assinalamos no primeiro capítulo, o trabalho é, no âmbito do materialismo histórico-dialético, a atividade que diferencia seres humanos de animais, é uma prática social fundadora do mundo humano, é criação. Pelo trabalho há a reprodução e a transformação da realidade.

³⁷ Arte situada no campo da estética e a estética no campo da teorias dos valores ou axiologia, em que a relação da arte é com o belo e com a formação ou incorporação na pessoa de uma nova organização quanto ao pensar e agir no mundo.

Para tanto, é necessário aprender a criar, e, posteriormente, a usar instrumentos, o que exige se apropriar das funções dos instrumentos e das operações que o indivíduo necessita executar para o uso destes. Sendo assim, pode-se afirmar que “o instrumento contém atividade social acumulada, e tal atividade deverá ser transferida do objeto para o sujeito, o que é chamado de processo de apropriação”. (LEONTIEV, 1978 apud SACCOMANI, 2016, p. 46). Essa relação dialética entre apropriação e objetivação transforma tanto o sujeito como o objeto, ou seja, há a transformação subjetiva e objetiva.

A práxis ontocriativa, isto é, a ação de apropriação da natureza pelo ser humano, em que a infunde e aos seus sentidos de humanidade – tornando-os teóricos -, é o pressuposto da especificidade humana. Leontiev é categórico ao sustentar que o ser humano é o único ser que possui uma atividade criadora, afirmando que

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, apud SACCOMANI, 2016, p. 50).

A criação é, assim, pautada na apropriação dos produtos da atividade humana para a criação de novas objetivações. Para haver trabalho é preciso criar: criar ferramentas, modos de agir, criar o que não está dado na natureza (SACCOMANI, 2016). Tudo o que nos circunda é, portanto, criação humana não natural e não espontânea.

Nessa perspectiva, a arte é atividade humana de criação mediante objetivação e subjetivação que possui características singulares. Vigotski analisou a arte no campo da psicologia, compreendendo-a como uma atividade concebida pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando aos indivíduos se relacionarem com esses sentimentos como algo externo que se interioriza por meio da catarse³⁸. Agudizaremos as concepções de Vigotski sobre arte no tópico seguinte.

³⁸ Conceito empregado aqui diferentemente da tradição psicanalítica. Catarse, no marxismo é processo complexo do indivíduo que caminha em direção da superação dos limites da vida cotidiana.

A psicologia histórico-cultural, uma vez que é cimentada no materialismo histórico-dialético, contribui para o entendimento do processo de reprodução da realidade objetiva na subjetividade – pontos que serão aprofundados mais a frente –, destacando que o psiquismo humano não nasce de fenômenos puramente subjetivos, mas de apropriações sociais que existem objetivamente. Conforme Duarte (2009, p. 465) “as relações entre o objetivo e o subjetivo são abordadas por meio da dialética entre os processos de objetivação e apropriação da cultura material e não material, desde os utensílios e a linguagem na vida cotidiana, até a ciência, a arte e a filosofia”. Deste modo, as idiossincrasias entre cada área necessitam ser elucidadas e compreendidas, porque, apesar da compreensão do elemento fundante do ser humano – a atividade criadora, as formas pelas quais se manifestam não são homólogas.

Lukács, em seus escritos estéticos, também fornece incipiente análise da arte como ação que historicamente precedeu o trabalho, e que, tal qual este, está imbricada no processo de reprodução da realidade objetiva, partindo do pressuposto de que a arte é reflexo da realidade objetiva, assim como a ciência e outras formas de consciência da realidade. A teoria estética deste autor parte da investigação do fenômeno artístico, sustentando que a realidade existe em si independentemente do que ela é para nós, evidenciando que toda forma de consciência, inclusive a arte, não é outra coisa senão a reprodução da realidade objetiva na subjetividade.

Tanto a perspectiva de Lukács quanto de Vigotski tem como princípio epistemológico central a tese materialista de que a realidade existe independentemente da consciência. A máxima de Marx (2010b, p. 99), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência”, nos leva à síntese de que a consciência humana é, portanto, reflexo da realidade objetiva na subjetividade. É importante esclarecer que este modo de compreensão da consciência não defende a reprodução direta e mecânica em que o reflexo da realidade objetiva na consciência é mera cópia ou recepção passiva da realidade por parte do sujeito.

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, a análise das relações entre objetividade e subjetividade estão circunscritas nesta centralidade da categoria de trabalho enquanto atividade propriamente humana. O modo de observar as especificidades da atividade humana no materialismo, portanto, é considerando-a a partir

da dialética entre os processos de apropriação dos elementos da realidade objetiva para o atendimento das necessidades dos seres humanos e da objetivação de propriedades humanas nos produtos dessa atividade. A vida dos seres vivos, conforme já explicitado anteriormente, é caracterizada por ser um processo ativo, em que as ações sobre a realidade estão direcionadas por necessidades.

[...] Nesse processo de construção, o ser humano transforma a natureza “pura” em uma natureza humanizada, objetivando-se nos produtos de sua atividade; ou melhor, os produtos de sua ação sobre a natureza constituem-se como atividade humana objetivada. A relação direta entre necessidade e atividade passa, no ser humano, a ser uma relação mediada pela própria atividade, agora tornada algo fixado na realidade objetiva, fixado nos produtos do trabalho. (ABREU e DUARTE, 2019, p. 19).

Os autores assinalam ainda que quando a realidade objetiva é transformada pela ação humana, a experiência desta “nova” realidade também é modificada, direcionando novas necessidades, justamente porque o ser humano precisa produzir continuamente sua própria existência.

Dito isso, é possível avançar o debate sobre a problemática das relações entre objetividade e subjetividade deixadas em aberto anteriormente, porque na medida em que consideramos a prática social como terreno de construção da realidade humana, a subjetividade é compreendida enquanto um elemento dessa realidade. É importante destacar, para o contexto desta conjectura, que é por meio do trabalho que o ser humano forja socialmente sua subjetividade.

Entretanto, o surgimento deste processo no ser humano, em outras palavras, a formação da subjetividade, não ocorre de forma mágica, mas através de necessidades objetivas que direcionam a dinâmica de apropriação e objetivação da atividade humana. O reflexo da realidade, neste sentido, entende a realidade em movimento, o que pressupõe a compreensão de suas configurações atuais, sua história e suas alternativas de futuro. Kosik (1976, p. 114) argumenta que “a consciência humana é ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto”. Assim, compreender a consciência dialeticamente é fundamental para entender as especificidades da arte como um reflexo da realidade objetiva. E mais, como ação demarcada pela atividade espiritual forjada pelo ser humano, tal qual elucidou Marx

quando discorre à educação dos cinco sentidos, assegurando que a objetivação da essência humana “é necessária tanto para tornar **humanos** os **sentidos** do homem como para criar um **sentido humano adequado** à inteira riqueza da essência humana e natural”. (MARX, 2010b, p. 15, grifos do autor).

Destarte, os sentidos se fizeram humanos, tal qual todos os aspectos humanos, os quais franquearam um longo percurso histórico para, aos poucos, serem produzidos e reproduzidos. É tão somente dessa forma que a vida (humana) prossegue sem a necessidade de recriar diariamente aquilo que já suplantamos. Ademais, toda a atividade humana, por seu caráter essencialmente dialético, nunca se desvincula da realidade pela qual vigora. É deste modo que iremos, a seguir, postular o conceito de arte em Vigotski.

4.1.1.1 *Vigotski e a arte*

Se há algo que Vigotski se empenhou em fazer foi contribuir para a decifração das particularidades distintivas da arte. Situado no contexto modernista, desferiu críticas ao naturalismo cotidiano, compreendendo que a arte dialoga com o real, mas o ultrapassa. É a metáfora bíblica da transformação da água em vinho – a qual falaremos em seguida -, em que há o cerne dessa ideia.

O conteúdo da arte, também por ele chamado de aspecto ideológico, não é o principal enfoque a que Vigotski diz ser essencial, mas sim, ao que é próprio da manifestação artística, ou seja, a forma poética. É nela que reside a chave para um novo modo de pensamento, para novas ideias, para novos sentimentos. (MARQUES, 2022). O conteúdo pode ser compreendido e consolidado, mas, para além da exposição do pensamento, e a poesia, como fica?

Pelo seu método de estudo, isto é, o materialismo histórico-dialético, é evidente a defesa da existência de leis próprias que a arte dispõe e que, portanto, a definem como tal. Através deste método, o autor propõe uma série de escritos sobre arte. Nos deteremos em alguns pontos específicos em razão de nosso objeto, ou seja, a práxis docente no ensino de arte. Recorreremos, para tanto, especialmente ao célebre *Psicologia da arte*, originalmente datado de 1925. Contudo, há muitos outros textos do autor que versam sobre a questão da arte, mas nem sempre acessíveis e com adequada

tradução. Não por este motivo, embasamo-nos sobremaneira em *Psicologia da arte*, uma vez que suscita questões fundamentais à nossa análise, contribuindo, portanto, para o aprofundamento do capítulo.

Iniciaremos com a catarse, que, em síntese, é sinônimo de complexa transformação dos sentimentos; é conceito central em Vigotski para o entendimento da especificidade da arte. Relaciona-se à lei da reação estética, a qual “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”. (VIGOTSKI, 1999, p. 270). Assim, podemos entender que a base da reação estética são as emoções ocasionadas pela arte, que são por nós vivenciadas, mas encontram sua descarga na atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Em conformidade ao autor:

Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa **unidade de sentimento e fantasia** que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa **transformação das emoções**, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VIGOTSKI, 1999, p. 272, grifos nossos).

Vigotski (1999) buscou desenvolver uma tese que pudesse explicar a relação interna que existe entre o sentimento e os objetos suscetíveis da percepção, ancorado no vínculo existente entre a fantasia e o sentimento. Para isso, infere que “a emoção não se expressa nas reações químicas, pantomímicas, secretórias e somáticas de nosso organismo, mas precisa de certa expressão por meio de nossa fantasia” (VIGOTSKI, 1999, p. 263). A emoção sempre recorre à imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem, por vezes, uma segunda expressão. Mas, toda expressão é estreitamente vinculada à realidade, às vivências dos sujeitos concretos.

O autor preconiza que é essencial distinguir o sentimento comum do artístico, sendo esse último exacerbado pela fantasia. Também ganha relevo a asserção de que as emoções ocasionadas pela arte não se manifestam em nenhuma ação externa, pois

para o autor, toda obra de arte tenciona favorecer certas emoções que, no entanto, não podem se expressar propriamente pela ação da emoção:

Deste modo, o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. **As emoções da arte são emoções inteligentes.** Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia. (VIGOTSKI, 1999, p. 267, grifos nossos).

Além do mais, a arte acarreta, concomitantemente, emoções opostas, operando pelo princípio da antítese. Basicamente, é como se a arte suscitasse uma série de sentimentos opostos entre si e causasse um curto-circuito e a destruição desses sentimentos. Seria então, o verdadeiro efeito da obra de arte, ou seja, a catarse.

Considerando a contradição como propriedade fundamental da forma artística e do material, e sendo que a parte determinante da reação estética é o predomínio da contradição emocional – a catarse -, Vigotski examina, a partir dessa contradição, o significado que a arte adquire. Qual seria a relação da reação estética com todas as outras reações humanas? E como, a partir dessa interpretação, discorrem-se o papel e o significado da arte no sistema geral do comportamento humano? Para buscar tais respostas, o autor depreende a função social da arte, elucidando-a a partir de duas perspectivas antagônicas: a teoria do contágio e a superação por incorporação.

Na primeira, a qual o autor faz a crítica, acredita-se que o efeito da arte é contagiar o receptor com os sentimentos do artista, que, segundo Vigotski (1999), reduz a arte a uma forma qualquer de emoções, indiferenciando sentimento comum e sentimento suscitado pela arte. Vigotski entende que isso é apenas um processo de ampliação quantitativa dos sentimentos. Neste caso, a arte não apresenta nenhuma diferença específica, pois “a sua avaliação deve partir do mesmo critério de que partimos quando apreciamos qualquer sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 304).

O autor exemplifica a teoria do contágio com o milagre da multiplicação dos peixes e pães, em que cada indivíduo se saciou, pois comeu pão e peixe. No entanto, pão e peixe são o que já comem, tal qual a arte, se sua função fosse tomar o sentimento de uma determinada pessoa e transmiti-lo a outros indivíduos.

Vigotski entende que o processo realizado pela arte não é o de disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo (artista) sente em seu cotidiano, mas o contrário: permite que o indivíduo se aproprie de formas socialmente desenvolvidas de sentir. A arte cumpre função essencial no que tange à elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano. De forma bastante similar, o autor analisou o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento na infância e na adolescência. Esboçaremos brevemente essa ideia para que se faça claro, em seguida, o conceito de incorporação por superação. Duarte (2016, p. 69) explica que o pensador bielorusso constatou que a aprendizagem dos conceitos científicos na escola “produz uma grande transformação dos conceitos espontâneos que a criança adquire em sua vida cotidiana.” Isso é possível porque há uma base formada pelos conceitos espontâneos, um processo de superação por incorporação.

A aprendizagem escolar dos conceitos científicos é considerada por Vigotski não como ponto de chegada de um desenvolvimento psicológico precedente e independente do ensino, mas sim como o ponto de partida, ou seja, o desencadeador de um processo posterior de desenvolvimento de pensamento. (DUARTE, 2016, p. 69).

Isso acontece porque conceitos científicos e espontâneos se relacionam diferentemente com os fenômenos da realidade: nos espontâneos, a relação entre conceito e objeto necessita a mediação realizada cotidianamente, que não é sistemática, é organizada de forma não consciente e mesmo assim se chega a resultados. O mesmo não vale para os conceitos científicos – se não houver sistematização não ocorre a apropriação – mediação pedagógica.

Os conceitos científicos, em comparação aos espontâneos, têm potencial por sua alta capacidade de síntese e de generalização, mas o impasse é seu caráter abstrato; já os espontâneos, ganham força pela relação imediata ao objeto, dando-lhe concretude, mas se limitam pela incapacidade de ir além das aparências. Os conceitos espontâneos possibilitam a aquisição dos científicos, e os científicos, possibilitam sair da imediatez da vida cotidiana e da superficialidade.

Fechando este parêntese, voltemos à questão da arte, a qual gera similarmente o processo de “superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional”

(DUARTE, 2016, p. 70). Isso significa que a arte utiliza material proveniente da vida cotidiana, porém, lhe dá uma forma diferente, produzindo nos sujeitos sentimentos que geralmente não são vivenciados no cotidiano. Aqui, mais uma vez, Vigotski alude a um milagre do evangelho para ilustrar sua ideia, neste caso, a transformação da água em vinho, em que, diferentemente de comer o que se come todos os dias (pão e peixe), o que já se tem em seu cotidiano, ou ainda, sentir o que o artista sente, a função da arte é, contrariamente, a de produzir nos indivíduos efeitos diferentes dos que são sentidos no cotidiano.

a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que **transforma**, que **supera** o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte- disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (VIGOTSKI, 1999, p. 307-308, grifos nossos).

Este pressuposto indica que no princípio o sentimento é individual, tornando-se social ou generalizando-se através da obra de arte. O autor enfatiza que pela teoria do contágio a arte nunca acrescenta nada ao sentimento, além de distanciar-se, dessa maneira, do próprio ato criador, sendo indistinta de um grito ou de qualquer outra forma de sentir. Vale destacar que o sentimento individual inicial é resultado da sociedade alienada. Mesmo que ele se expresse nos limites da fragmentação e da brutalidade da sociedade capitalista ele também é resultado – resultado da hegemonia do cotidiano alienado. Destacamos o caráter cultural dos sentimentos humanos, e suas distinções dos sentimentos na expressão artística, uma vez que essa demonstra sentimentos contraditórios.

Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as idéias de um homem toda uma sociedade, – que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos. [...] Poderia parecer que, se a arte simplesmente nos contagiasse com os sentimentos que a vida nos comunica, a paisagem devia morrer na cidade, ao passo que a história mostra exatamente o contrário. (VIGOTSKI, 1999, p. 308).

A catarse, a transformação de sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções, traduz a ideia de que a arte, em vez de ser a expressão da vida, é sua antítese. Considerar a arte como catarse significa assumir que a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo. Para criar arte, não é suficiente ter um sentimento, ou ainda, ter técnica. É necessário o ato criador de superação do sentimento, de solução, de conquista sobre ele. É onde a arte acontece. Precisamente por isso, a percepção da arte também exige ato criador, porque para que ocorra percepção, não basta “vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra, é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento.” (VIGOTSKI, 1999, p. 314). É necessário, portanto, atingir a catarse, para que o efeito da arte ocorra em toda a sua plenitude.

Assim, a arte nunca gera de si mesma uma ação prática, mas prepara o organismo para tal ação. Quando nos deparamos com o perigo e precisamos correr, sentimos medo. Mas o útil é a ação de correr. Em arte, o útil é o medo, a descarga que cria possibilidade de fuga ou o correto enfrentamento. A arte não é regida pela lei do menor esforço, mas contrariamente, é dispêndio tempestuoso e gasto desordenado de forças, de psique, de energia. “A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma que as suas raízes e essência sejam individuais.” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). Comumente, associa-se social a coletivo, equivalente a multiplicidade de pessoas. Vigotski destaca que o social existe mesmo onde há uma pessoa e suas emoções pessoais. É precisamente por isso que quando a arte opera a catarse e com ela abarca as questões mais importantes de um indivíduo, seu efeito é um efeito social.

Não é como depreendem os teóricos do contágio, em que o sentimento que nasce em um sujeito contagia a todos, tornando-se social; é exatamente o contrário: “A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade.” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). A distinção primordial dos seres humanos é que introduziram e separaram do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, os quais se

tornaram instrumento da sociedade, tal qual a arte, técnica social do sentimento, igualmente um instrumento da sociedade pelo qual incorporamos ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Por este ângulo, é mais válido dizer que o sentimento não se torna social, mas pessoal, pois quando cada um de nós vivencia a arte, transforma-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social.

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento, aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela, teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. (VIGOTSKI, 1999, p. 316).

Por si mesma, a arte não nos leva exatamente a nada, porém cria uma necessidade imensa e vaga de agir, cria condições, abre rotas e permite acesso a forças que subjazem em nós, atua como um cataclismo, revelando novas camadas. Por isso mesmo ela é uma orientação, uma organização do nosso comportamento para o futuro, um requisito que pode nunca se concretizar, mas que nos leva a querer acima da nossa vida o que está por trás dela. (VIGOTSKI, 1999). Desta feita, o autor considera a arte como reação predominantemente adiada, uma vez que entre sua execução e seu efeito existe um extenso intervalo.

O último enfoque que abordaremos neste tópico é o efeito prático e vital da arte, o efeito pedagógico, pelo qual Vigotski também se enveredou. Para o autor, há dois campos que correspondem ao sentido educativo da arte, que é a crítica e a arte na educação.

A primeira valoriza e funciona como transmissor entre a arte e a sociedade, “organiza as consequências da arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 321). É uma espécie de orientadora pedagógica da ação da arte, uma vez que não tem força própria para interferir no seu efeito básico, encontrando-se entre esse efeito da arte. Evidentemente, cumpre à crítica a valorização das qualidades estéticas da obra em questão. Quanto ao segundo aspecto, Vigotski considera:

O ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento inconsciente e criador, significaria isto que todos os momentos e forças conscientes foram inteiramente suprimidos desse momento? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o

educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

O autor ainda conjectura que é possível organizar os processos conscientes de modo a suscitar através deles os processos inconscientes. Todo e qualquer ato artístico sempre incorpora as ações de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc, sendo incorreto presumir que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes. (VIGOTSKI, 1999).

Por isso mesmo o ato artístico é o processo concluído da nossa reação a um fenômeno, o qual produz desenvolvimento e ampliação da personalidade, enriquecendo-a com novas possibilidades, preparando-a para a reação concluída ao fenômeno, tendo, portanto, um sentido educativo.

Para desenvolver a percepção (da arte) é necessário observar concomitantemente, nas palavras do autor, “o verdadeiro estado de coisas e o desvio desse estado de coisas, e como dessa contraditória percepção surge o efeito... da arte.” (VIGOTSKI, 1999, p. 328). Em última e em primeira instância, a arte surge da realidade e volta-se para ela, e pode-se afirmar com segurança que, para Vigotski, a arte é a mais importante concentração de todos os processos sociais e biológicos do indivíduo na sociedade. É também um meio de balancear o indivíduo com o mundo nas situações mais complexas da vida.

Vale rememorar a tese marxiana de que a arte é a mais importante ação criadora humana, uma vez que a criação artística leva ao conhecimento da essência dos fenômenos, e com isso enriquece o ser humano com novos conhecimentos. Marx concede elevado papel à sensibilidade humana, em geral e, em particular, à sensibilidade estética. O sentido estético emerge quando a sensibilidade humana se enriqueceu de tal maneira que o objeto é essencialmente realidade humana, é realidade das forças essenciais humanas (MARX, 2010c). Na mesma linha, Vázquez (2010, p. 74) assentiu que “a sensibilidade estética é, por um lado, uma forma específica da sensibilidade humana; por outro, é uma forma superior dela”. Já mencionamos no primeiro capítulo que a tomada de consciência teórica está associada à fruição estética e, precisamente por isso, o conhecimento artístico é fundamental nas realizações humanas.

Contudo, todas as constatações aqui esboçadas partem da compreensão materialista, histórica e dialética da realidade, quer dizer, há um mar de concepções antagônicas na medida em que procedem de outras perspectivas. Serão retomadas neste próximo tópico.

4.1.2 Abordagens de arte como fazer, conhecer e expressar

De modo geral, as pesquisas situam a arte a partir dessas três premissas. Não é de hoje que ecoa a ideia da arte como expressão, conhecimento e trabalho/fazer. A arte como expressão não se desvincilhou, por enquanto, do pressuposto espontaneísta e, embora décadas após a Pedagogia Renovada ter amortecido, a expressão enquanto processo individual e subjetivo ainda é recorrente nas pesquisas sobre o ensino de arte. Da mesma forma, o fazer artístico relacionado ao fazer pelo fazer e centrado na formação de habilidades – decorrente da Educação Artística polivalente da década de 1970, também ronda as concepções atuais de ensino de arte. Por conseguinte, a importância do conhecimento específico em arte, amplamente defendida pelos pressupostos da Abordagem Triangular e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é ainda abordada sem avançar na compreensão do caráter social, humano e ontocriador do trabalho artístico, desvinculando a arte da realidade material e social de onde emerge.

Se é através do movimento histórico de sua humanidade que o ser humano atua por apropriação objetiva e subjetiva, de modo a criar um sentido humano para tudo, logo, nada está dado natural nem espontaneamente. Porém, notamos que muitas pesquisas, no que se refere ao ensino de arte, enunciam como função desse o desenvolvimento dos sentimentos, ou, ainda, a expressão dos sentimentos, de forma a tensionar a subjetividade, ampliar a visão de mundo (sem precisar o que significa isso) e possibilitar a compreensão dos elementos formais da arte. A Produção 1 traz este tipo de elucubração:

por meio da Arte, a criança pode se **expressar**, expor seus sentimentos e ideias, e ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. O Ensino de Artes Visuais amplia a **aquisição de conhecimentos** e construção da formação cultural potencializando a aprendizagem nas crianças. As Artes Visuais devem ser

ensinadas e aprendidas como uma **forma de expressão**, de adquirir **competência** para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões. (Produção 1, 2016, p. 35, grifos nossos).

Conforme acabamos de elucidar com Vigotski, é equivocado atrelar a expressão ao fator individual e subjetivo apenas, desconsiderando o fator social e objetivo da existência dos sentidos e dos sentimentos. Os sentidos tornaram-se humanos, pois o humano é sempre uma conquista sobre a natureza, e não algo já dado, afinal, “o olho se tornou olho **humano**, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os sentidos se tornaram **teoréticos**”. (MARX, 2010c, p. 109, grifos do autor). Quando nascemos, o olho não contempla um determinado objeto. Isso significa que até mesmo os sentidos naturais, biológicos, deixam de ser simplesmente naturais e tornam-se humanos. A formação dos cinco sentidos, como já vimos, é um trabalho de toda a história do ser humano até aqui, e a objetivação da essência humana é indispensável. O processo de formação dos sentidos como sentidos humanos é imanente ao processo de criação de objetos humanos.

No caso do ensino de arte, para possibilitar às pessoas a criação de sentido a partir da arte, é necessário que se crie tal sentido; é, na verdade, necessário criar a necessidade estética e artística. Este é um pressuposto fundamental à concepção de arte e seu ensino, uma vez que perdura a defesa da formação dos sentidos e da sensibilidade através da expressão por vias bastante distintas e questionáveis. Conceber a formação da sensibilidade de dentro para fora, como um processo natural, é precipuamente o oposto de conceber a formação da sensibilidade de fora para dentro, como processo social.

Soma-se à defesa da expressão como especificidade do ensino de arte, a compreensão do desenvolvimento autônomo e natural, decorrente da oferta de materialidades da arte: “quando as crianças desenham, modelam, recortam e colam, com vários materiais, são formas de se expressar, comunicar e dar sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade” (Produção 1, 2016, p. 43).

Discordamos que a autonomia da criança na escolha de materialidades, conteúdos e procedimentos artísticos seja produtora no processo formativo. Faz parte do trabalho educativo a intencionalidade pedagógica, e essa, como a própria palavra indica, é elemento proveniente do professor, não do aluno; escolhas pedagógicas não

devem ser realizadas por estes últimos, porque neles o conhecimento encontra-se ainda sincrético. Além da escolha dos materiais artísticos se configurar como parte do planejamento – podendo inclusive corresponder à conteúdo ou forma, a depender dos objetivos educacionais -, há a imprescindibilidade da mediação, que conforme já visto anteriormente, é responsável pelos saltos qualitativos na aprendizagem. Vigotski condensa as relações entre aprendizagem e desenvolvimento no conceito de área de desenvolvimento iminente – que diz respeito ao que a criança não consegue fazer sozinha, mas consegue com ajuda do outro. O ensino desenvolvente é o que se antecipa ao desenvolvimento precisamente para poder produzi-lo, orientá-lo (MARTINS; RABATINI, 2011), transmitir à criança aquilo que ela não aprenderia por si só.

De acordo com o que já discutimos, as funções psíquicas superiores são desenvolvidas, e, em se tratando de ensino, o professor tem o papel de formá-las nas crianças. O trabalho educativo precisa voltar-se à integrar as funções psíquicas superiores no processo pedagógico dirigido, isto é, seu desenvolvimento deve estar posto como condição para a realização da atividade pela criança. Para Pasqualini (2010, p. 177):

A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver no aluno devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade da criança (a busca pela consecução de determinado objetivo), evidencia que não basta expor a criança a estímulos diversos, ou seja, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura – para além disso, é preciso organizar sua atividade.

Com isso, é necessário analisar o conteúdo da atividade da criança, além de investigar como essa atividade se constitui no cotidiano, porque toda ação de qualquer sujeito no mundo, especialmente das crianças, não é isenta de conteúdo social. Pasqualini (2010, p. 178) enfatiza a seguinte fala de Leontiev (2001) quanto à diretividade do trabalho educativo:

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Salientamos o papel do trabalho educativo, o qual necessita ocorrer precisamente na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo, e, assim, determinar seu psiquismo e sua consciência. Entendemos, com isso, que o papel diretivo do trabalho educativo promove desenvolvimento na criança. O professor atua sobre a atividade da criança e, com isso, determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Essa premissa é fundamental em termos de compreensão da função do professor, como sujeito que não se limita a acompanhar processos e experiências, a seguir as crianças. Diretividade é ter clareza de objetivos, conteúdos e formas de ensinar, fazendo de forma adequada à idade da criança.

O caráter espontâneo e passivo é presente de forma direta em muitas produções, sobretudo as que reforçam de modo eloquente a arte (na escola) como meio de expressão subjetiva. Em diferentes contextos de pesquisas – na Produção 17 e na Produção 11 respectivamente -, a ideia de livre expressão associada à autonomia são evidentes:

Sabendo que a arte desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, tendo em vista também como uma ferramenta de interação social, acredito que a sua inserção nas escolas desde a Educação Infantil se constitui como um fator importantíssimo, que auxilia no desenvolvimento integral da criança, possibilitando a **expressão livre do seu pensamento e suas emoções**, desenvolvendo seu raciocínio com criatividade e imaginação, ajudando também na sua linguagem e outras habilidades essenciais à sua formação. (Produção 17, 2016, p. 16, grifos nossos).

A Arte, na escola, especialmente para as crianças, deve se inserir no campo da **exploração**, da **experimentação**, da descoberta, da **liberdade**. As oportunidades de aprendizagem devem acontecer, mas com leveza e ludicidade. (Produção 11, 2018, p. 91, grifos nossos).

A controversa concepção de livre expressão, embora amplamente discutida e problematizada, paira no consenso e também nas produções acadêmicas. É importante destacar que a questão da diretividade apontada mais acima, é condição do processo educativo, uma vez que, se não é dada pelo professor, é dada por outrem. Há diretividade invisível nas escolhas das crianças, seja por influência daquilo que vivem no contexto familiar, entre amigos, nas mídias, etc, enfim, por tudo e todas as instituições sociais que circundam e permeiam a sociedade a qual a criança está inserida.

Outro aspecto pertinaz nas redações dos textos é a defesa da arte como conhecimento. No entanto, preconizam a importância das informações artísticas das obras: dados sobre a autoria, a data, o contexto, sobre a linguagem, a técnica, os materiais, os significados e possibilidades interpretativas, os elementos formais, curiosidades, entre outros dados.

Arte e conhecimento compõem uma unidade, pois a imagem artística da realidade é uma forma particular de conhecimento – é aquele conhecimento que coloca o ser humano e suas contradições em destaque, que se conquista pela forma particular da produção artística. Conhecimento que precisa ultrapassar a barreira da informação, pois essa não resulta em apropriação da arte e não significa o desenvolvimento dos sentidos estéticos. É neste âmbito que boa parte das pesquisas resvalam ao subtrair da especificidade do ensino de arte seu papel essencial em possibilitar a compreensão da genericidade da arte enquanto mecanismo de produção simbólica com determinações políticas, sociais, geográficas, históricas e culturais.

A arte, enquanto expressão das máximas potencialidades do ser humano, é parte da história do gênero humano, e dispõe de elementos específicos que a tornam, inclusive, uma necessidade ontológica. A Produção 7 (2019, p. 14-15), salienta que:

Conceber a Arte como elemento importante dentro da educação sistematizada é levar em conta que ela está carregada de uma história, que sua função está para além das técnicas que possui, mas que tem o propósito de revelar o real, mesmo quando se mostra longe da realidade. A Arte é uma expressão feita pelos homens, para usufruto deles próprios.

Desta feita, quando a arte adentra as instituições escolares, configura-se enquanto conteúdo escolar, e contribui com a finalidade que a escola possui, ou seja, para proporcionar os meios adequados que possibilitam o acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2012). É deste modo que, na perspectiva sócio-histórica, compreendemos a arte como totalidade, que não apenas possui conteúdos isolados e particulares, e por isso mesmo o professor deve selecionar, nas manifestações artísticas, o que há de mais elaborado para ensinar às crianças, de modo que elas assimilem o conhecimento, incorporem-no e enriqueçam seu desenvolvimento. Tal atitude é notavelmente oposta à postura do facilitador, acompanhante do processo educativo, que, pela oferta de

materialidades diversas (e informações variadas) vislumbrando ampliar referências e *experiências*, furta os alunos de seu direito de acesso às riquezas culturais humanas produzidas historicamente.

A partir do entendimento do estatuto ontológico da arte, o tópico a seguir irá problematizar concepções presentes nas pesquisas que preconizam a educação do olhar, costurando as análises com nosso entendimento sobre o papel da educação escolar como fio condutor da emancipação humana, preâmbulo para pensar o papel da arte nesta mesma direção.

4.1.2.1 Arte como educação do olhar ou educação para olhar arte?

Algumas produções enfocam a leitura de imagens e dedicam partes de suas pesquisas a fundamentar o letramento visual.³⁹ No que tange às premissas da arte como expressão, fazer e conhecer – assunto do subtópico -, a leitura visual é um preceito ao mesmo tempo específico, porque circunda aspectos da apreensão do universo visual e, ao mesmo tempo geral, pois possibilita outros tipos de leituras e compreensões, extrínsecas ao universo da arte.

Na Produção 14, há a defesa da prática pedagógica por meio de leitura visual, a qual tem por base:

a aprendizagem dos elementos básicos da linguagem visual (ponto, linha, plano, cor, textura, equilíbrio, ritmo, contraste, etc.) procurando a alfabetização ou o letramento visual do indivíduo preparando-o para as nuances da linguagem visual e suas possibilidades. A compreensão das mensagens visuais é natural, mas tende a ser mais eficiente na medida em que ocorre um aprendizado afetivo de seus elementos, o que permite o entendimento das questões ligadas a imagem visual como uma forma de linguagem ampla e repleta de significações. (Produção 14, 2020, p. 68).

Nota-se, no apontamento da autora, que é por meio da aprendizagem dos elementos básicos da linguagem visual que o sujeito conseguirá, *naturalmente*, compreender a mensagem/imagem. Há alguns imbrólios na maneira como essa ideia é defendida: primeiro, postula uma relação de correspondência linear do conhecimento ao

³⁹ Termo utilizado pela autora da Produção 14 para se referir à leitura de imagens na escola.

objeto. Ademais, simplifica o processo de aprendizagem de um signo à frugal apreensão dos elementos formais e, ainda, indica que basta a compreensão destes para a apreensão da totalidade. Sem mencionar a naturalização do processo, que, conforme a perspectiva histórico-cultural, nunca ocorre espontaneamente; na tese, essa ideia tangencia o fato de que compreender elementos formais acarreta sempre em apreender questões outras da imagem. No entanto, sabemos que o reflexo é muito mais amplo do que a correlação conhecimento/objeto, pois o reflexo não representa somente o objeto, mas especialmente sua transformação em imagem cognitiva, ou seja, em conceito. Em conformidade com Martins (2013a, p. 35),

Como resultado da “atividade subjetiva”, o reflexo psíquico pressupõe, portanto, o processo de refletir, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual e, igualmente, o produto do reflexo, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza.

Sendo a atividade subjetiva parte da atividade prática, o pensamento enquanto propriedade da matéria, difere de todas as outras possibilidades materiais, e ainda assim não pode ser tido como abstração pura, porque corresponde à imagem do real. Ainda que este excerto não esteja apresentado na fala da pesquisadora da Produção 14 mais acima, é importante situar o caminho metodológico de aporte materialista dialético para a superação do dualismo matéria/ideia, uma vez que o psiquismo humano está em discussão quando se propõe tematizar leitura de imagens.

A autora segue conceitualizando leitura visual, inferindo que:

A leitura da imagem é um processo individual e eventualmente, resulta da combinação de várias possibilidades ou métodos de leitura sugeridos que aliados ao repertório cultural, estabelecem a reflexão de cada um. Temos sempre que considerar que a interpretação da imagem vem carregada da experiência individual e que quando lemos uma imagem o fazemos em relação à construção estética que trazemos. A interpretação do mundo é feita relacionando a cultura e as experiências de cada um, a imagem pode ter uma grande carga estética e mesmo assim ser desagradável tendo em vista questões morais por exemplo. (Produção 14, 2020, p. 76).

A experiência individual ocorre na e pela atividade social, considerando que as experiências pessoais culminam na qualidade de relação com o objeto artístico. Por isso, a experiência individual pode ocorrer pela relação com produções ricas, isto é,

elaboradas, ou cotidianas, que necessitam ser levadas em conta no encontro com a obra artística.

Na teoria histórico-cultural, o que o indivíduo possui de humano é produto da apropriação das riquezas materiais e ideativas objetivadas ao longo da história da humanidade (ANJOS; DUARTE, 2017). O indivíduo se forma na medida em que se apropria das produções culturais e da objetivação das riquezas daí resultantes. Muito já respaldamos que pelo trabalho o ser humano transforma a natureza atribuindo-lhe aspectos humanos, ajustando-a aos seus objetivos e atribuindo aos objetos naturais significados e funções sociais, o que se chama processo de objetivação, e que serão apropriados por outros indivíduos, conhecido como processo de apropriação (ANJOS; DUARTE, 2017). As formas de se relacionar com a natureza foram se complexificando para formas não cotidianas, sem objetivo de satisfazerem necessidades pragmáticas e imediatas. Conforme Anjos e Duarte (2017), são denominadas objetivações genéricas para si essas produções tardias do gênero humano, como é o caso da ciência, da arte e da filosofia, as quais exigem um grau maior de complexidade psíquica por parte de quem delas se apropria.

Todo ser humano forma sua individualidade em si, devido à apropriação, desde a mais tenra idade, das objetivações genéricas em si, e não há sociedade que possa existir sem a mediação de tais objetivações. A apropriação, pelo ser humano, das objetivações genéricas para si, forma a individualidade para si, ou seja, a máxima possibilidade da formação do indivíduo, uma individualidade que se relaciona com a cotidianidade de forma consciente, mediada pelas objetivações genéricas para si. Portanto, assim como o gênero humano ascendeu-se de sua genericidade em si à genericidade para si, importa que o indivíduo também ascenda de sua individualidade em si à individualidade para si. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 118).

Com isso, ir do cotidiano ao não cotidiano, assim como controlar o *para si* sobre o *em si* é um processo dialético de superação por incorporação, asserção apresentada anteriormente. Quando o ser humano supera sua cotidianidade, incorpora-a e avança às esferas não cotidianas. É mediante a apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano que o indivíduo se humaniza, incorpora em sua subjetividade as formas complexas de sentir, pensar e agir que se encontram encarnadas nos objetos materiais e ideativos produzidos ao longo da história. (ANJOS; DUARTE, 2017). Por este ângulo, o sentido de individualidade proposto pela pesquisadora da Produção 14 é falho, uma

vez que ignora a formação da individualidade pela mediação das objetivações, além de sugerir que as visões/interpretações de mundo são questões individuais ou pessoais, inerentes a cada um, quando, em verdade são sociais.

De volta à Produção 1, há a defesa de que a escola de Educação Infantil é uma porta de entrada ao acesso às imagens e às obras de arte, que deve possibilitar “a construção de **críticos e apreciadores** da Arte desde pequeno” (Produção 1, 2016, p. 42). Apoiada em Analice Dutra Pillar, assevera que para que se chegue neste objetivo, isto é, ter aparato para a crítica da arte e saber apreciar uma imagem, é necessário “olhar construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes” (Produção 1, 2016, p. 42). Em mais uma produção, há essa expectativa circunscrita ao ensino de arte. Há muitos aspectos passíveis de análise neste discurso, mas, em razão do objeto de nossa pesquisa, nos deteremos no seguinte: compreender uma imagem é entender os seus elementos formais constitutivos? Educar o olhar é, portanto, tecer comentários sobre os elementos formais da imagem, resultando em compreensão do mundo?

Na Produção 17 está explícita a ideia de que o trabalho com os elementos da linguagem visual são as maneiras mais factíveis de se trabalhar com crianças:

Chegou a vez de trabalhar com as crianças a releitura de algumas obras artísticas que selecionei, **como são crianças e as cores chamam muito atenção delas**, eu separei algumas obras de Romero Brito. Eu como professora tive que pesquisar a vida e a obra do Romero Brito para conversar com as crianças sobre sua produção. Nesse primeiro momento conversei com eles quem era o artista, Romero Brito e falei um pouco sobre a sua biografia que ele nasceu em Recife em 6 de outubro de 1963, é um pintor, escultor e serígrafo. Começou a carreira aos 18 anos de idade, mas desde 8 anos de idade que sentia interesse em artes plásticas. Como as obras de Romero Brito chama atenção pelas formas e cores iniciei trabalhando com as crianças as formas geométricas, uma vez que já tínhamos trabalhado com as cores. Essa atividade teve como objetivo propiciar a visualização, exploração, contato e manuseio de diversos objetos que compõem as formas geométricas e identificar as formas geométricas nas obras do artista. (Produção 17, 2016, p. 28).

Suponhamos que um sujeito venha a conhecer os elementos formais de uma imagem, que saiba perfeitamente narrar o que tem numa pintura, incluindo técnicas avançadas como o traço, a pincelada, a teoria das cores, etc. Digamos que saiba até

mesmo referenciar a época, o autor, o movimento de arte e o que tudo isso junto significa. Isso quer dizer que o olhar foi educado? ou que se educou a consciência para olhar?

O trecho da pesquisa denota tanto o caráter preponderante do formalismo enquanto conteúdo, enquanto recurso e possivelmente, enquanto método de ensino de arte. Para além, explicita a insciência do sujeito da aprendizagem quanto aos processos específicos de desenvolvimento. Para pensar ensino é vital pensar aprendizagem, e isso implica necessariamente saber como os sujeitos aprendem. No momento didático, partir de algo que o estudante se identifica para superar o cotidiano não pode ser desconsiderado, uma vez que conceitos científicos e espontâneos formam uma unidade contraditória. O problema reside em fixar-se no cotidiano, especialmente porque muitas vezes não ir além do que os alunos já conhecem é contraproducente, não gera aprendizagem e desenvolvimento. Os conhecimentos precisam ser complexos a ponto de não estacionar na repetição de algo que já se domina. Uma das mais disseminadas teses de Vigotski quanto ao desenvolvimento é a teoria da zona de desenvolvimento real/atual (ZDR) e zona de desenvolvimento potencial (ZDP). A primeira diz respeito aos ciclos de desenvolvimento já percorridos e se expressa nas tarefas que a criança já domina e é capaz de realizar com autonomia. A segunda, refere-se às funções psicológicas em processo de desenvolvimento e se expressa nas tarefas que a criança consegue realizar sob orientação. O ensino que apenas exercita o que já foi alcançado em termos do desenvolvimento mental pela criança (ZDR) não tem efeito sobre ou não contribui para o desenvolvimento psíquico infantil.

Através do reflexo mimético da experiência subjetiva em uma obra de arte, conseguimos compreender melhor não a realidade em si mesma, mas o ser humano, ou melhor, as impressões do ser humano sobre a realidade (reflexo antropomórfico⁴⁰).

Se a arte serve somente a ela mesma, ou seja, a arte pela arte, por uma pretensa autonomia, é, com toda certeza, dispensável. Mais ainda, o ensino dela. Então, o que tem a arte de específico? Para Lukács (1966), arte e ciência são formas superiores de compreensão e representação da realidade humana, que correspondem a necessidades da vida social e produzem efeitos e influenciam o modo de entender, de sentir e de agir

⁴⁰ O autor explica este conceito em sua obra *Estética* vol. I (1966).

na cotidianidade. Exteriorizar a vida social, seja na criação ou na fruição de objetos, ocorre como uma rica totalidade de relações.

O objeto da relação estética, da dimensão sensível – que diferentemente da ciência que busca revelar a coisa em si -, revela aquilo que é para si, como expressão e afirmação da subjetividade, ou seja, das forças humanas, próprias de um ser social (TROJAN, 2016). A arte permite não a apreensão da realidade em si mesma, mas a apreensão de como o ser humano se sente perante a realidade, pois é sempre uma totalidade, rica de amplitude subjetiva. É uma totalidade sensível que trata de diversos temas da experiência humana. Justamente por isso, é parco usar a obra para tratar sobre determinado conteúdo. O que tem na arte para se ensinar está para além dos assuntos que ela pode conter. Evidentemente que existem elementos da linguagem visual na obra, assim como existem assuntos dos mais variados, mas a compreensão das particularidades da obra não leva isoladamente e naturalmente à aprendizagem.

O ensino de arte cumpre a função de ensinar o domínio consciente, a incorporação das formas socialmente elaboradas de expressão, em vistas a realizar um salto qualitativo. Não se trata da arte em si mesma, e sim de como o ser humano se apropria dela. O cerne é, portanto, proporcionar ao aluno a apropriação das formas socialmente elaboradas de organização plástica e visual, que resultam, na conjuntura deste trabalho, nas artes visuais.

Há que se reiterar que o ensino é intencional, assim como a aprendizagem, e a natureza dos conteúdos escolares é partícipe na qualidade do desenvolvimento psíquico das crianças. É preciso romper com concepções de arte como parte de um capital cultural acumulado previamente dado, em que seu papel histórico é reduzido a um complemento da vida humana. Isso fica evidente em perspectivas idealistas que naturalizam o processo de criação e de recepção da arte.

Para Reis (2005) existe no campo educacional o domínio estratégico de um certo saber sobre arte, que, de modo geral, diz respeito a uma instância superficial porque baseada nas demandas do mercado e institucionalizada arbitrariamente, em que, por fim, suscita o não reconhecimento do trabalho de arte como instância produtiva da sociedade. Embora de forma implícita, essa premissa se perpetua na sociedade, e, como a escola é condicionada pela sociedade a qual pertence (e não o contrário), a arte é distanciada do

seu caráter ontocriador, é descaracterizada. Como o próprio Vigotski reforça demasiadamente, é preciso decifrar o que singulariza a arte, compreender sua peculiaridade, aquilo que a distingue de outras coisas. Sem isso, permaneceremos absortos pela visão utilitarista e periférica do ensino de arte. De acordo com Castro, Costa e Paes (2019, p. 289), “o ensino de arte não pode reproduzir o senso comum ou interesses externos à própria arte, pelo contrário, pressupõe a apropriação de um conhecimento metódico e sistematizado [...]”. É evidente que esse discurso, ainda que já tenha sido exaustivamente proclamado, é apenas um aspecto do conjunto de questões que permeiam o ensino de arte. Após realizarmos o exame das abordagens teóricas sobressalentes nas pesquisas e chegarmos a algumas conclusões, é preciso reforçar o que Fonseca da Silva (2018) chamou atenção quando analisou a conjuntura das políticas educacionais para a formação de professores, e dos “indícios de incêndio” – assim intituladas – as práticas políticas em curso, que buscam, segundo a autora “reiteradamente descaracterizar o caráter político do ensino de Arte e da própria Arte, que vem, ao longo do último ano no Brasil, mais deliberadamente sendo caçada.” (FONSECA DA SILVA, 2018, 126). É preciso permanecer de olhos bem abertos às ideologias que subtraem da escola os conteúdos, que esvaziam a própria possibilidade daquilo que preconiza Saviani (1996): o movimento do senso comum em direção à consciência filosófica. O próximo capítulo deste estudo sedimenta os discursos dos professores de arte da Educação Infantil e fornece subsídios para concebermos o ensino de arte para a emancipação humana.

CAPÍTULO 5

A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE ARTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: “como se pode conhecer a realidade?” é sempre precedida por uma questão mais fundamental: “o que é a realidade”.

KAREL KOSIK

5 A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE ARTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frente aos indícios apresentados através do exame da literatura acadêmica, buscamos, agora, alargar o estudo da prática docente dos professores de arte da Educação Infantil, através da análise do estudo de campo realizado com professores atuantes em um município de Santa Catarina.

A estratégia de coleta de dados do campo de pesquisa escolhida foi o questionário eletrônico, com vistas a captar o que pensam e o que dizem os professores de arte a respeito do trabalho educativo. Direcionamos o enfoque ao entendimento sobre como eles organizam o planejamento e, com isso, a prática pedagógica, contendo questões relacionadas à formação inicial e continuada, à atuação e a aspectos pedagógicos, sendo estes últimos a maior seção, com reflexões que conduzem ao entendimento dos critérios de seleção dos conteúdos, das metodologias e das teorias educacionais que estruturam a elaboração do planejamento dos professores pesquisados.

O capítulo se inicia com a apresentação e definição do método deste estudo, caracterizando as estratégias da pesquisa e fundamentando os principais conceitos pelos quais o trabalho, como um todo, é concebido. Assim, nos apoiaremos em Galvão, Lavoura e Martins (2019) ao longo do capítulo, visto que elucidam o método materialista histórico-dialético ao passo que também aprofundam os conceitos específicos do trabalho educativo. Subsidiarão a compreensão de conteúdos escolares e metodologias e as respectivas especificidades requeridas quanto ao planejamento, Saviani (2012; 2013b), Pasqualini (2010) e Martins (2018). Ao fim, consolidamos importantes pressupostos quanto ao papel desfetichizador da arte e apontamos alguns caminhos em direção à práxis emancipadora.

5.1 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E AS ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

O debate empreendido em todas as seções que compõem essa pesquisa constitui-se teórica, filosófica e metodologicamente, por meio do materialismo histórico-dialético, cujos princípios foram estabelecidos por Karl Marx. Esse método, por analisar a conjuntura e apreender a realidade, diverge dos métodos vigentes, e tal aspecto conduz

à necessidade de rigor quanto ao objeto de análise, partindo do pressuposto da objetividade da realidade. Outro aspecto é a importância da subjetividade – pensamento teórico – do pesquisador no movimento de compreender o objeto pesquisado para além da empiria imediata, no sentido de superarmos o que está cristalizado, o que está dado como intransponível.

Por buscar compreender a realidade no contexto educacional para além da aparência, essa perspectiva se direciona na contramão do que está estabelecido, ou melhor, do que o capitalismo difunde. Por isso mesmo, o método está em todas as instâncias da pesquisa e para além dela, aliás. Optamos por conceituá-lo ao final, ainda que o raciocínio histórico-dialético se faça presente em todas as seções anteriores, especialmente no primeiro capítulo, onde a concepção de práxis requereu explicar o método.

Partindo do entendimento de que a realidade existe independentemente da consciência que temos dela, o método dialético é lógica e teoria do conhecimento. Este último, por sua vez, é um reflexo da realidade objetiva no pensamento, e, para apreender o objeto, é necessário superar sua aparência pseudoconcreta, que é a manifestação imediata e aparente do fenômeno, isto é, sua manifestação empírica. É importante mencionar que apreender o objeto e sua transformação é característica essencial do método materialista histórico-dialético, o qual objetiva, portanto, a superação da pseudoconcreticidade à concreticidade do fenômeno estudado.

No senso comum, o concreto é entendido como sinônimo de empírico (PASQUALINI, 2010). Mas, na tradição marxista, o concreto somente pode ser apreendido pelo pensamento “como resultado de um processo de síntese, ou seja, é produto de um processo de análise de determinado fenômeno”. (PASQUALINI, 2010, p. 24). Isso implica o entendimento de que a apreensão da realidade pelo pensamento não acontece de maneira imediata, mas através da mediação da análise das abstrações teóricas. Em outros termos, é resultado do princípio de apropriação do concreto pela mediação do abstrato, e por este motivo, sempre o primeiro contato com a realidade objetiva na pesquisa científica é um contato com o pseudoconcreto, isto é, a representação caótica e imediata do todo, ou seja, a aparência. Para alcançar a concreticidade do fenômeno, o método materialista histórico-dialético não visa apenas

uma análise descritiva, mas resultado da síntese de múltiplas determinações, resultado de uma análise explicativa.

Enquanto método que busca explicar o mundo objetivo e suas leis para atender certas necessidades sociais (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63), concebe o ser humano como sujeito transformador da natureza que cria necessidades por meio do trabalho, sua atividade vital, e as satisfaz. A lógica dialética, portanto, procura revelar as leis gerais do movimento do pensamento, pelo qual é possível alcançar a verdade objetiva, que será subjetivada pelos sujeitos para que seja possível refletir fidedignamente o real. Conforme os autores mencionados, “o método, para Marx, é a expressão do movimento lógico do pensamento em diferentes graus de determinações e de desenvolvimento, permitindo apreender a realidade objetiva na forma de um reflexo ideal.” É através do método que se torna possível ir além da pseudoconcreticidade, da aparência das coisas, e a lógica dialética permite desvelar as formas fenomênicas da empiria imediata, penetrando nas relações internas dos fenômenos. Compreender o real em sua complexidade é essencial à ação revolucionária. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

No marxismo, “a prática é o critério da verdade, é seu critério de cientificidade. [...] A verdade é subjetiva como conhecimento humano (precisa ser apropriada pelos indivíduos) e objetiva como conteúdo do conhecimento (independente da consciência dos sujeitos para existir).” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 68). O real (concreto) é ao mesmo tempo ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, só que inicialmente, a apreensão desse real se limita ao concreto empírico, sincrético, pois impreciso, difuso e superficial. Através da mediação da análise e do pensamento abstrato, apreende-se este mesmo concreto como uma “totalidade enriquecida” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 70), de forma sintética e precisa, agora, concreto pensado, como síntese de múltiplas determinações.

Nessa perspectiva, portanto, buscamos colocar em movimento o objeto de estudo, isto é, a práxis docente em Artes Visuais na Educação Infantil, para relacioná-lo com as determinações para além da aparência imediata. Assim, entendemos que as relações entre teoria e a prática não podem ser analisadas apenas a partir de sua expressão imediata e isolada, mas na contradição entre fenômeno e essência.

Estabelecer um estudo por meio da dialética é ir para além do próprio estudo em si, é constituir um modo de pensar e agir, que, de modo geral, não é hegemônico. Como elucida Frigotto (2000, p. 73),

[...] quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto uma práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e plano da realidade histórica.

Essa assunção é muito emblemática no contexto deste estudo, pois sintetiza o método materialista histórico-dialético como concepção de mundo, como meio para conhecer a realidade e como práxis, ainda que isso se faça de forma bastante preliminar, ou seja, muito mais na tentativa de captar o fenômeno e sua essência, e indicar possíveis caminhos para novas reflexões, novas pesquisas.

Explicar teoricamente, isto é, conceitualmente, as determinações de um fenômeno, como a prática docente em arte na Educação Infantil, requer mediação teórica. De acordo com Kosik (1976, p. 26, grifos nossos):

O fato de que de tudo se pode elaborar uma teoria, e que tudo pode ser submetido a um explícito exame analítico demonstra um certo 'privilégio' de que goza a esfera teórica em confronto com as demais. Além da arte, existe também uma teoria da arte; além do esporte, existe também uma teoria do esporte; além da práxis, existe também uma teoria da práxis. Mas de que gênero de privilégio se trata? [...] A teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um ou outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua **compreensão explicitamente reproduzida**, a qual, de retorno, **exerce a sua influência** sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente.

Analisar conceitualmente um fenômeno, significa reproduzir explicitamente as relações que estão implicadas nele, para tornar possível a transformação do fenômeno via prática social. Justamente por isso, o modo como o fenômeno se manifesta imediatamente é ponto de partida da análise. Dito de outra maneira, trata-se de saber que a aparência imediata e empírica do fenômeno é parcial, periférica. É pseudoconcreta. A essência está lá (no fenômeno), embora apenas sob certos ângulos. Por isso mesmo, "o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde" (KOSIK, 1976, p. 11).

Desta feita, pretendemos considerar o movimento em que os elementos se apresentam sem desarticulá-los da totalidade e de sua história, adotando, para isso, coesão teórica quanto ao referencial selecionado, partilhando dos mesmos princípios sócio-históricos.

O mesmo ocorre com os instrumentos de coleta de dados e técnicas para tratamento e análise, cabendo categorizar este estudo enquanto pesquisa bibliográfica e de campo, sendo a estratégia de coleta de dados no campo o questionário.

A revisão bibliográfica compreende a articulação de materiais, neste caso, teses, dissertações, artigos, textos de anais de eventos e monografias. Esse tipo de pesquisa permite examinar de forma ampla o que foi produzido em relação ao problema de pesquisa, propiciando o exame teórico do objeto. Por meio dela, é possível compreender como tem se configurado a prática docente no ensino de arte na Educação Infantil. Também, o exame do material contribui para verificar as bases teóricas referentes à prática docente e perceber os pressupostos teóricos que articulam as discussões neste âmbito.

Paralelo à pesquisa bibliográfica, o questionário eletrônico⁴¹ (APÊNDICE B) foi utilizado visando captar o que pensam e o que dizem os professores de arte da Educação Infantil sobre sua prática pedagógica e docente. É composto por 32 questões, referentes aos dados de identificação, formação, atuação e aspectos pedagógicos. São 19 questões abertas e 13 fechadas.

⁴¹ Utilizamos a ferramenta Google Forms, sendo o questionário encaminhado por e-mail juntamente à carta convite com informações sobre a pesquisa.

Figura 2 – Página inicial do questionário eletrônico do *Google Forms*⁴²

The image shows the initial page of a Google Form. At the top, there are navigation tabs: 'Perguntas', 'Respostas' (with a count of 12), and 'Configurações'. Below the tabs is a header image of a child painting. Underneath the image, it says 'Seção 1 de 5'. The main title of the form is 'Pesquisa sobre a formação de professores de Arte no âmbito da Educação Infantil'. Below the title is a paragraph of introductory text: 'Convidamos você para participar da Pesquisa "A formação de professores de Arte no âmbito da Educação Infantil: um olhar para a práxis docente à luz do materialismo histórico-dialético", do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC). Essa pesquisa é realizada por Priscila Anversa, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e tem o propósito de compreender a prática docente do professor de artes, com formação em Artes que atua na Educação Infantil.'

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Feitas as considerações sobre o método, sobre o tipo de pesquisa e sobre as estratégias de coleta, apresentaremos a seguir os sujeitos da pesquisa de campo, considerando a realidade em movimento e a dimensão histórica, trazendo também contribuições para pensar mudanças.

5.2 OS PROFESSORES PESQUISADOS E O CONTEXTO DE FORMAÇÃO E DE ATUAÇÃO

Os professores participantes deste estudo atuam na Educação Infantil em município de Santa Catarina e são formados em arte. São 14 profissionais ao todo, sendo que destes, 12 responderam à pesquisa, a qual foi direcionada a todos professores de arte do segmento, independentemente de sua formação. Deste total, temos o seguinte resultado quanto à área de formação em artes:

- 9 cursaram Artes Visuais, sendo que 1 também cursou em Artes Cênicas⁴³.

⁴² Disponível em: <https://forms.gle/7vEXV3M8TWkT8gsF9>

⁴³ Este é o caso do/a Docente 1, que tem formação em ambas as áreas.

- 3 são formados em Artes Cênicas;
- 1 é formado em Música.

Devido ao objeto da pesquisa, os dados relacionados ao planejamento foram analisados somente dentre os 9 professores formados em Artes Visuais. Já os dados sobre atuação e formação (formação inicial e continuada), de todos os 12 respondentes.

5.2.1 Formação inicial

Quanto à formação profissional, 8 (66,7%) tem Especialização completa, 2 (16,7%) possuem Mestrado completo, 1 (8,3%) Mestrado incompleto (em andamento) e 1 (8,3%) Doutorado incompleto (em andamento). O Gráfico 11 ilustra estes dados.

Gráfico 11 – Formação profissional
universo: 12 docentes

Qual sua formação profissional?
12 respostas



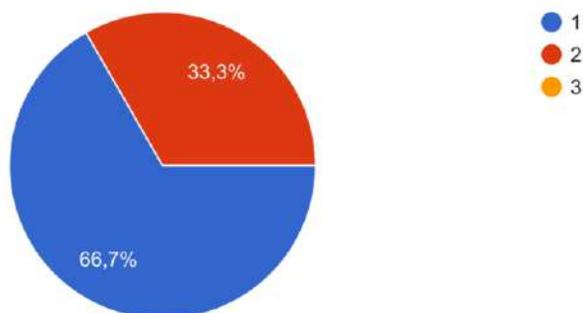
Fonte: Dados do questionário (2022).

Com relação à quantidade de cursos superiores de graduação realizados, 8 (66,7%) docentes realizaram 1 curso e 4 (33,3%) cursaram 2 graduações. O Gráfico 12 evidencia este dado.

Gráfico 12 – Número de cursos realizados
universo: 12 docentes

Quantos cursos de Ensino Superior você já realizou?

12 respostas



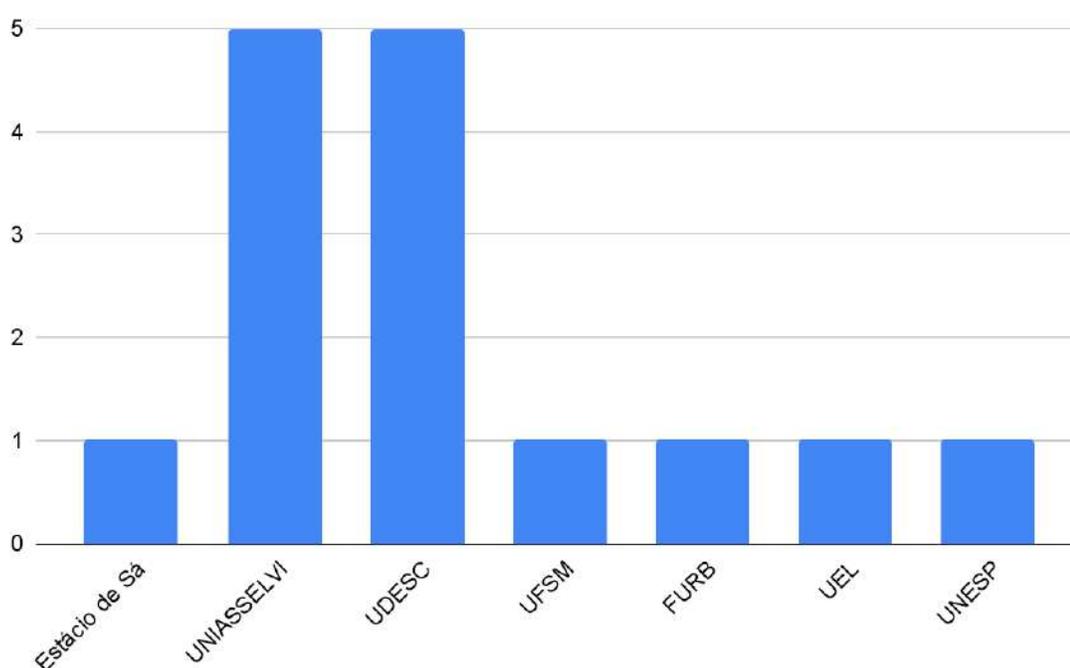
Fonte: Dados do questionário (2022).

Dos 4 professores que responderam ter realizado 2 graduações, somente 2 informaram o segundo curso. Ambos são professores com formação em Artes Visuais e, portanto, com a segunda licenciatura: em Artes Cênicas, no caso do Docente 1, e Licenciatura Plena em Letras Português/Francês (Docente 12).

Sobre a área de formação, predomina a Licenciatura em Artes Visuais, com 9 professores (75%), seguido de Artes Cênicas com 3 (25%), Música com 1 (8,3%) e Letras Português/Francês com 1 (8,3%). Dentre os professores de artes de Biguaçu, portanto, não há nenhum com formação em Dança. Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) destacam que onde há oferta de licenciaturas consolidadas, o número de professores sempre é um pouco maior, informação de relevo neste contexto em que se verifica a prevalência da formação em Artes Visuais, Artes Cênicas/Teatro e Música, cujas ofertas concomitam em duas IES distintas, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a UNIASSELVI.

As instituições em que os professores cursaram as licenciaturas dividem-se da seguinte forma quanto à esfera: 8 universidades públicas, 6 privadas e 1 autarquia⁴⁴, conforme apresentado no Gráfico 13. Quanto à modalidade, em 6 instituições o ensino é presencial e em 1, semipresencial.

Gráfico 13 – Instituição do curso de graduação
universo: 12 docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) – pesquisadoras do OFPEA/BRARG traçam um importante panorama sobre a formação de professores de Arte entre 2000 e 2015, demonstrando o aumento das licenciaturas tanto na modalidade EaD quanto na

⁴⁴ A FURB, desde 19 de março de 2010, por meio da Lei Complementar Municipal nº 743, é uma autarquia municipal de regime especial, possuindo plena autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme disciplina seu Estatuto, nos termos do art. 207 da Constituição Federal. Fonte: <https://www.furb.br/web/1488/institucional/a-furb/apresentacao>.

presencial. De acordo com as autoras, a modalidade EaD instituiu-se no Brasil nos finais dos anos 90, e o primeiro curso de arte nessa modalidade surgiu em 2004. Elas informam que em 2015, a quantidade de licenciaturas EaD na área de arte era composta de: 3 cursos de Educação Artística, 20 cursos de Artes Visuais, 7 de Música e 4 de Teatro. No mesmo período, a oferta de cursos na modalidade presencial era a seguinte:

Em 2015, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), na parte que trata sobre as Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, havia um total de 395 cursos de licenciatura na área de Arte, sendo 45 em Artes (Educação Artística); 147 em Artes Visuais; 31 em Dança; 119 em Música; e 53 em Teatro. (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 1016).

Consoante ao que as autoras apresentam, existem mais cursos presenciais do que a distância. Porém, em relação à quantidade de vagas oferecidas nas duas modalidades, o único que ofertou maior número de vagas na modalidade EaD, em 2015, em comparação às vagas ofertadas na modalidade presencial, foi Artes Visuais. Os demais ofertaram mais vagas nos cursos presenciais.

Outro importante dado revelado no estudo é quanto ao crescimento aproximado dos cursos entre o ano 2000 e 2015, nas modalidades presencial e a distância: Artes Visuais (1.470%), Música (1.100%), Teatro (900%) e Dança (800%).

No âmbito do ensino de arte na Educação Infantil, o atendimento educacional parece estar em conformidade ao estudo de Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), ou seja, as instituições têm ofertado e formado, em sua maioria, professores de Arte Visuais, os quais predominam, também, no corpo docente da Educação Infantil do município pesquisado.

Quanto ao tempo de formação, temos os seguintes dados:

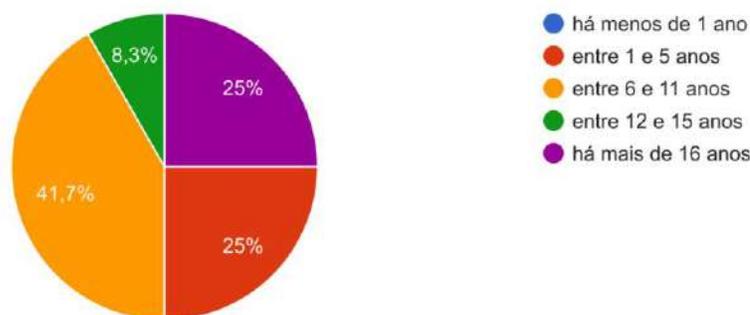
- 3 docentes são formados entre 1 e 5 anos;
- 5 entre 6 e 11 anos;
- 1 entre 12 e 15 anos; e
- 3 há mais de 16 anos;

O Gráfico 14 mostra em percentuais estes índices.

Gráfico 14 – Tempo de formação
universo: 12 docentes

Há quanto tempo você é formado em Artes?

12 respostas



Fonte: Dados do questionário (2022).

Prevalece, portanto, na Educação Infantil do município, professores que estão formados há pelo menos 6 e no máximo 11 anos, ou, que finalizaram seus cursos entre 2011 e 2016. Nenhum professor pesquisado formou-se há menos de um ano. Concomitantemente, 3 professores têm sua formação há 2, 3, 4 ou 5 anos, ou seja, finalizada entre os anos de 2017 e 2021, e 3 estão formados há mais de 16 anos, isto é, finalizaram seus cursos até o ano de 2006. Percebe-se certa heterogeneidade quanto ao tempo de formação, no sentido de haver, basicamente, todos os tempos de formação estabelecidos na pergunta, com exceção dos formados há menos de 1 ano, que não é o caso de nenhum dos professores respondentes desta pesquisa.

5.2.2 Formação continuada

Nesta seção, o intuito com as perguntas era o de compreender como a formação continuada permeia a prática docente, sobretudo na medida em que objetivamos compreender os pressupostos necessários à práxis.

Questionamos inicialmente se a instituição promove formação continuada, e obtivemos como resposta o seguinte: excetuando-se um docente, todos os demais

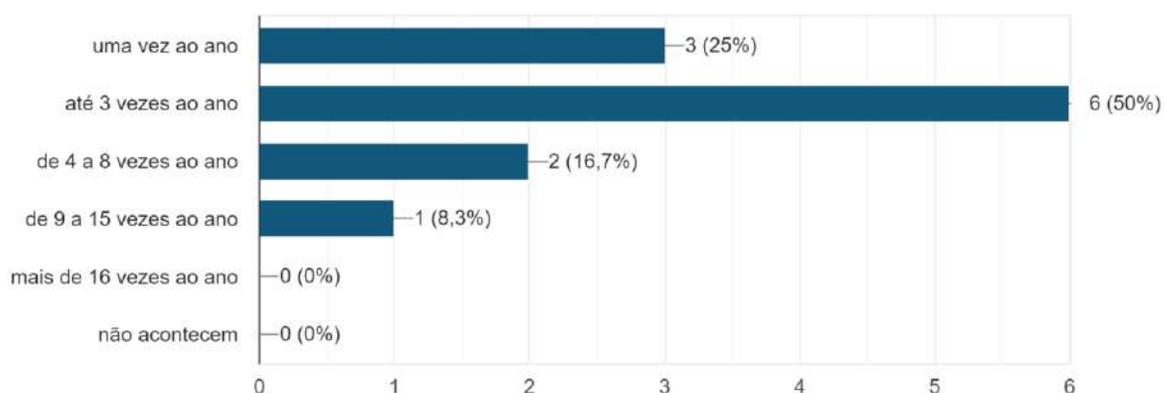
informaram que a secretaria municipal oferta formação, na seguinte periodicidade ilustrada no Gráfico 15:

- metade afirmou ocorrer até 3 vezes ao ano;
- 3 informaram acontecer 1 vez ao ano;
- 2 docentes declararam ser de 4 a 8 vezes por ano; e
- 1 alegou ocorrer de 9 a 15 vezes ao longo do ano.

Gráfico 15 – Periodicidade das formações continuadas
universo: 12 docentes

Com que periodicidade ocorrem essas formações?

12 respostas



Fonte: Dados do questionário (2022).

Em sequência, o questionário se direciona ao tipo das formações (cursos, palestras, seminários etc.), ao formato (presencial ou remoto) e à duração. Como essa questão era aberta, nem todas as informações obtidas contemplaram a pergunta. Quanto ao tipo de formação, com exceção do Docente 6, que afirmou não ter presenciado nenhuma ainda, do Docente 5 – que indicou apenas o formato (presencial) – e do Docente 9, que informou suas percepções das formações, os demais listaram, em sua maioria como o principal tipo a palestra, sendo, assim, 8 menções à formação por meio de palestras. Cursos (workshops), seminários e paradas pedagógicas também foram elencados pelos docentes. Com relação ao formato, foi informado que acontece em

ambos, ou seja, presencial e remotamente. Sobre a duração, houve algumas variações nas respostas. O Docente 7 informou que

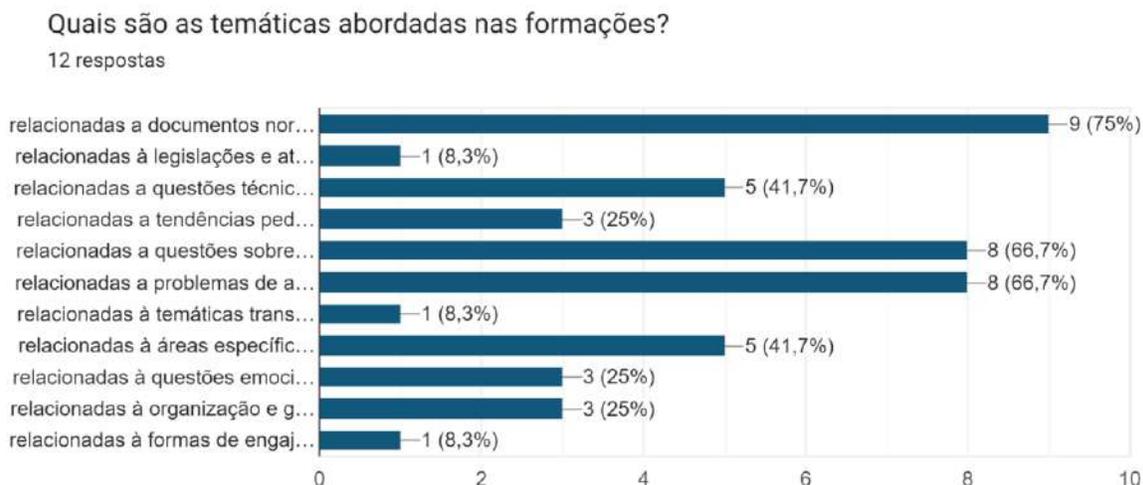
Em geral ocorrem no início do período letivo e durante o recesso escolar de julho, compreendendo em torno de duas semanas anuais. A formação ocorre tanto por meio online como presencial e se dá em forma de palestras, cursos (workshops) e outros encontros pontuais para discutir demandas específicas. Em geral a rede municipal de educação procura oferecer uma formação que compreenda uma carga horária mínima de 40 horas anuais, a fim de que após dois anos o servidor tenha acumulado 80 horas para aquisição de gratificação de desempenho, biênio, na carreira.

Este dado contém importantes informações, buscando elucidar, para além do que foi indagado, sobre questões específicas do plano de carreira do município. Já a percepção do Docente 9 quanto às formações, é em relação ao tempo de aprofundamento, considerado pequeno, ressaltando que acabam sendo demasiado sucintas. O Docente 12 detalha:

Palestras presenciais e remotas, algumas dinâmicas e leitura de textos com convidados externos ou organizadas pela Diretora, Especialista ou Professora do Centro Infantil à convite da direção. Os temas são sempre pertinentes à Educação Infantil: Contação de histórias, Arte, desenvolvimento da criança, processo criativo etc. Geralmente, fazemos uma Parada Pedagógica mensalmente. Há dispensa de aula nesse dia, prevista em calendário, e todos os profissionais participam juntos da formação, promovendo esse encontro coletivo e trocas dialógicas. (Docente 12).

Com relação aos temas das formações, as opções eram fechadas, para que pudessem assinalar quantas fossem necessárias. O Gráfico 16 mostra os dados que evidenciaremos em seguida:

Gráfico 16 – Temas abordados nas formações
universo: 12 docentes



Fonte: Dados do questionário (2022).

Os temas relacionados a DOCUMENTOS NORTEADORES, como BNCC, PPC, entre outros, figura o mais contemplado nas formações, tendo 9 respondentes, o equivalente a 75% dos professores.

Em seguida, duas temáticas são as mais assinaladas: relacionadas a questões sobre INCLUSÃO e a PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM, COGNITIVOS E TRANSTORNOS, sendo ambas as categorias temáticas assinaladas por 8 docentes cada, representando 66,7% do total.

Em terceiro, dois temas foram registrados: os relacionados a QUESTÕES TÉCNICAS, como o uso ferramentas, aplicativos, programas, entre outros, juntamente com temas relacionados à ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO. De igual forma, 5 docentes marcaram essas duas temáticas, configurando, portanto, 41,7%.

Na sequência, três temas obtiveram o mesmo percentual, ou seja, 25%, ambos assinalados por 3 docentes cada. São relacionados com: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS, QUESTÕES EMOCIONAIS dos alunos e ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO do professor.

Por fim, três assuntos foram contemplados por 1 professor cada, quais sejam: relacionados a LEGISLAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE NORMATIVAS, TEMAS TRANSVERSAIS e FORMAS DE ENGAJAR E MOTIVAR os alunos.

Nesta questão, havia um campo aberto para informar outros temas, caso fosse necessário. Nenhum docente usou este recurso.

Em último, perguntamos sobre o que, na visão do docente, falta ser abordado nas formações. Essa era uma questão aberta, em que a maioria respondeu que é necessário organizar formações direcionadas à área do conhecimento, totalizando 8 respostas indicando este tema, conforme podemos observar em algumas afirmativas: “Coisas mais específicas da área de formação” (Docente 5). Para o Docente 3, é necessário “temas ligados à área de conhecimento com práticas e vivências”. Já o Docente 7, justifica tanto a necessidade de temas da área de atuação, quanto à necessidade de aprofundamento dos conceitos requeridos:

Ainda falta uma formação continuada que seja consistente aos professores de acordo com sua área de atuação e que aborde temas para além da superfície, sejam eles teóricos, metodológicos e que apresentem diferentes abordagens dos conteúdos. É importante também que os profissionais sejam melhor informados e instrumentalizados das legislações, atualizações de normativas e políticas públicas da educação, compreendendo seus movimentos e possibilidades de atuação frente aos desafios que se impõem.

O Docente 12 considerou a necessidade de “ênfase em formações relacionadas à organização e gestão do tempo do professor; tendências pedagógicas inovadoras e, no meu caso, que focasse o ensino da Arte [...]”.

Outro aspecto a destacar é com relação à inferência do Docente 1, indicando a importância em “Trazer pessoas específicas da área, ou áreas relacionadas”, preconizando a imprescindibilidade de coesão entre seleção temática e definição dos profissionais formadores.

Para o Docente 2, as formações deveriam centrar-se em “Conteúdos mais específicos para trabalharmos com as crianças. Pensar coletivamente em objetivos que queremos que as crianças alcancem”, comentário que aponta para o interesse em formações que convoquem a pensar os objetivos de aprendizagem e a pensar, também, sobre conteúdos. A definição de conteúdos é uma tarefa coletiva, relacionada ao corpo

docente. Produzir uma proposta organiza o trabalho do docente e o coloca em segurança em relação ao que fazer e para que fazer.

Houve quem sugeriu temas relacionados “as faixas etárias de atendimento” (Docente 9), nos levando a pressupor que se trata de pensar formações focadas em periodização do desenvolvimento, assunto de vital importância.

O Docente 8, por sua vez, sugere “Formações para o ensino da Arte que contemple todas as linguagens”, o que nos leva a ponderar sobre o metabolismo do currículo (ou dos criadores dele), que convence o professor sem formação para que busque, por conta própria, remediar um problema instituído no currículo, o qual requisita a oferta de todas as linguagens sem requerer o profissional com formação específica.

O Docente 11 manifesta que o *bullying* é um tema necessário às formações.

Considerando os apontamentos sobre a formação continuada, podemos delinear as seguintes considerações: o município organiza em geral 3 momentos ao ano contemplando a formação continuada dos professores, sendo predominantemente palestras, com temas diversos, ainda que o mais aparente seja o enfoque aos documentos educacionais.

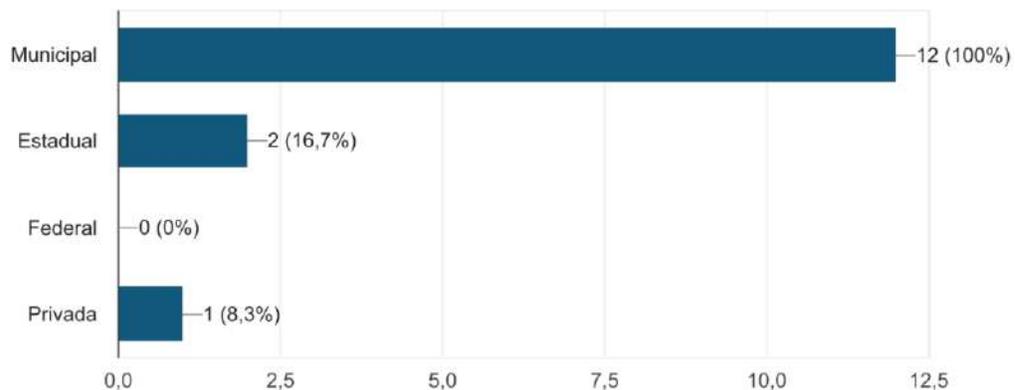
5.2.3 Atuação

Para entender em quais âmbitos de ensino, além da Educação Infantil, estes professores atuam, e quais as possíveis análises podemos estabelecer para com estes dados, iniciamos esta seção com a pergunta do questionário direcionada à esfera de atuação dos 12 professores. Temos o seguinte resultado, conforme o Gráfico 17 abaixo:

Gráfico 17 – Esfera de atuação
universo: 12 docentes

Você atua em que esfera?

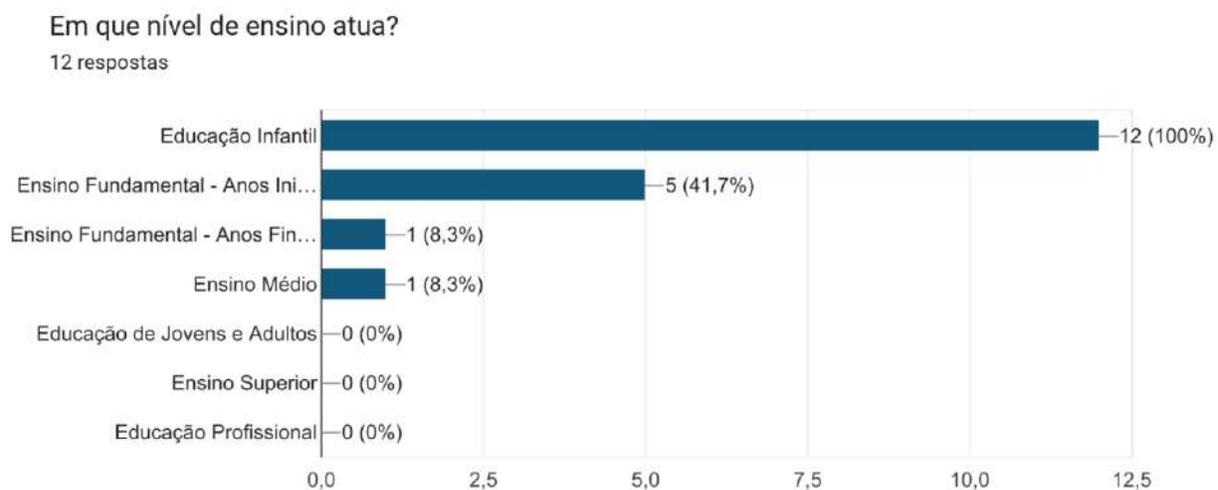
12 respostas



Fonte: Dados do questionário (2022).

Evidentemente, os 12 docentes da pesquisa atuam na esfera municipal, porém 2 deles também atuam na rede estadual e 1 na esfera privada. Da mesma forma, todos atuam na Educação Infantil e alguns também atuam em outros níveis de ensino, quais sejam: 5 no Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 1 no Ensino Fundamental – Anos Finais e 1 no Ensino Médio.

Gráfico 18 – Nível de ensino que atua
universo: 12 docentes



Fonte: Dados do questionário (2022).

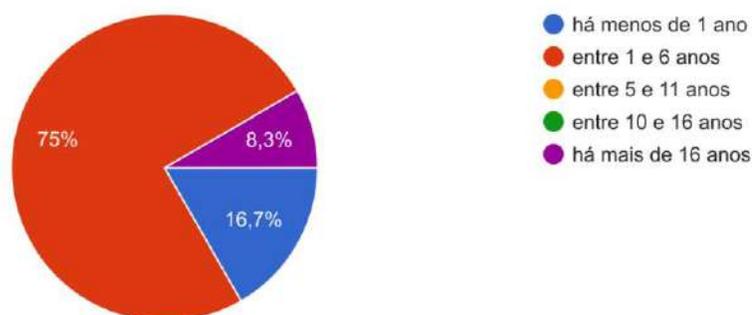
A última questão relacionada à formação e atuação, direcionava-se a verificar há quanto tempo os professores atuam na Educação Infantil (com a disciplina de artes). Vale mencionar que o município do enfoque deste estudo passou a contratar docentes para este nível de ensino a partir de 2019, corroborando com as respostas da maioria dos professores, ao passo que 9 (75%) declararam atuar neste nível de ensino entre 1 e 6 anos. O segundo maior tempo informado é menos de 1 ano, com 2 docentes (16,7%). Por fim, um dos docentes informou atuar na Educação Infantil há mais de 16 anos (8,3%).

Gráfico 19 – Tempo de atuação em Artes na Educação Infantil

universo: 12 docentes

Há quanto tempo você atua como professor de Artes na Educação Infantil?

12 respostas



Fonte: Dados do questionário (2022).

Diante das informações a respeito da formação e atuação, temos os seguintes dados de forma individual no Quadro 3:

Quadro 3 – Caracterização individual dos professores

universo: 12 docentes

Docente	Nível de formação	Área	IES da graduação	Tempo de formação	Tempo atuação na EI	Nível ensino
Docente 1	Especialização	AV/AC	Privada	6 a 11 anos	1 a 6 anos	EI
Docente 2	Mestrado	Música	Pública	16+	1 a 6 anos	EI
Docente 3	Especialização	AV	Pública	16+	1 a 6 anos	EI
Docente 4	Especialização	AV	Privada	1 a 5 anos	menos 1 ano	EI, EF1, EF2
Docente 5	Especialização	AV	Privada	6 a 11 anos	1 a 6 anos	EI
Docente 6	Especialização	AC	Pública	1 a 5 anos	menos 1 ano	EI, EF1

Docente 7	Especialização	AV	Pública	1 a 5 anos	1 a 6 anos	EI, EF1
Docente 8	Mestrado	AC	Pública	12 a 15 anos	1 a 6 anos	EI
Docente 9	Mestrando/a	AV	Pública	16+	16+	EI, EM
Docente 10	Especialização	AV	Privada	6 a 11	1 a 6 anos	EI
Docente 11	Especialização	AV	Privada	6 a 11	1 a 6 anos	EI, EF1
Docente 12	Doutorando/a	AV	Pública	6 a 11	1 a 6 anos	EI, EF1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Através dos registros e dados exibidos, podemos considerar que no recorte deste estudo – 14 professores de arte da Educação Infantil -, dentro do grupo de respondentes ao questionário (12 professores), a formação preponderante em arte é Artes Visuais, seguida de Artes Cênicas/Teatro e depois Música, realizadas predominantemente em instituições públicas, em que a conclusão da licenciatura ocorreu há pelo menos 1 e no máximo 6 anos, sendo a Especialização o nível de Pós-Graduação da maioria dos pesquisados. Com relação à atuação, a maior parte atua exclusivamente na Educação Infantil, e por fim, quanto ao tempo em que atuam neste nível de ensino, a maioria informou ser há menos de seis anos, especificamente, entre 1 e 6 anos.

O grupo de professores formados em Artes Visuais configuram nosso foco de análise, e temos, dentre eles, a seguinte síntese no Quadro 4 quanto à formação e atuação:

Quadro 4 – Caracterização individual dos professores de Artes Visuais

universo: 9 docentes

Docente	Nível de formação	Área de formação	Tipo de IES	Tempo de formação	Tempo atuação na EI	Nível ensino
Docente 1	Especialização	AV e AC	Privada	6 a 11 anos	1 a 6 anos	EI
Docente 3	Especialização	AV	Pública	16+	1 a 6 anos	EI
Docente 4	Especialização	AV	Privada	1 a 5 anos	menos 1 ano	EI, EF1, EF2
Docente 5	Especialização	AV	Privada	6 a 11 anos	1 a 6 anos	EI

Docente 7	Especialização	AV	Pública	1 a 5 anos	1 a 6 anos	EI, EF1
Docente 9	Mestrando/a	AV	Pública	16+	16+	EI, EM
Docente 10	Especialização	AV	Privada	6 a 11	1 a 6 anos	EI
Docente 11	Especialização	AV	Privada	6 a 11	1 a 6 anos	EI, EF1
Docente 12	Doutorando/a	AV	Pública	6 a 11	1 a 6 anos	EI, EF1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com base nos dados vistos até aqui, excetuando-se dois docentes, a Pós-Graduação de todos os demais é a Especialização. Quanto ao tipo de instituição em que cursou a licenciatura, a predominante é a privada; já o tempo de conclusão do curso de licenciatura prevaiente é de 6 a 11 anos de formado, bem como o tempo de atuação como professor de artes na Educação Infantil é de 1 a 6 anos. Por fim, o conjunto dos dados nos informa que somente 4 dos 9 professores atuam apenas na Educação Infantil, aspecto que enceta discussões futuras sobre as condições de trabalho dos professores de artes, uma vez que necessitam, para preencher sua carga horária, atuar em distintos níveis de ensino e por vezes em diferentes instituições e esferas. Para pensarmos um projeto de formação sólida em arte na Educação Infantil, é necessário considerar tais elementos.

Em razão do objeto da pesquisa, que é a práxis docente em Artes Visuais na Educação Infantil, a partir da seção seguinte examinaremos apenas as respostas dos professores formados em Artes Visuais, visto que para compreender a prática pedagógica necessitamos encontrar as contradições. Assim, buscaremos captar por meio dos discursos aspectos relativos aos conteúdos, às metodologias e às teorias educacionais, categorias estreitamente à práxis pedagógica e à práxis docente. Iniciaremos explicitando as bases teóricas que estruturam a prática docente do professor formado em Artes Visuais que atua na Educação Infantil.

5.3 PLANEJAMENTO

Não há como pensar em ensino sem ter em consideração o planejamento. Ele é o

cerne da prática pedagógica, é a própria objetivação do trabalho pedagógico. É o que caracteriza e, portanto, é um traço distintivo do professor. Ao planejar estão pressupostas uma gama de concepções. Está contida, na ação de planejar, as concepções de criança, de desenvolvimento, de ser humano, de sociedade, de educação, de intencionalidade do ato pedagógico, da função social da escola, dos conteúdos curriculares, de objetivos do ensino, de sujeito da aprendizagem e suas necessidades, das condições de trabalho, etc. Em síntese, o professor nunca planeja isento de concepções, imune ao que acredita, ao que já internalizou. Contudo, há diferenças entre conceber um planejamento e programar ações.

Saviani (2013b, p. 13) acentua que a natureza do trabalho educativo pertence à esfera do trabalho não material, ou seja, de ideias, valores, princípios, símbolos, conceitos, hábitos, atitudes, etc. Sua especificidade “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, indicando o objeto da educação, o qual:

diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Por este ângulo, é necessário para a elaboração do planejamento partir da prática social à prática educativa, de forma a possibilitar ao aluno o alcance de uma visão sintética do conhecimento, com vistas a poder ele mesmo analisar de forma mais complexa a prática social, que já não será mais igual a que ocorreu no ponto de partida, porque depois deste processo, há avanço propiciado pelas mediações teóricas de análise dos fenômenos. É evidente que na Educação Infantil, há especificidades quanto à apropriação do conhecimento transmitido pelo professor – conforme já elucidamos anteriormente. Ainda assim, nessa etapa da educação escolar também se formam as bases conceituais e, neste sentido, há aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

Com a tese vigotskiana explicitada no capítulo anterior de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, compreendemos que o planejamento deve, então, ser estruturado para produzir desenvolvimento, para trazer avanços à criança. A função do planejamento de ensino é, portanto, gerar desenvolvimento. Como? De acordo com

Marsiglia (2010, p. 102, grifos nossos), “por meio de ações pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os **elementos culturais** que, ao serem assimilados, produzam a humanização nos sujeitos singulares”. A identificação dos elementos culturais é, em suma, a escolha dos conteúdos, os quais serão incluídos pelo critério de distinção daquilo que é clássico na perspectiva da práxis: aquilo que é mais elaborado, sistemático, que desvela a realidade em suas contradições, tudo isso no sentido da transformação da realidade para a emancipação humana, bem como, consoante a Saviani (2013b), o que perdurou ao tempo, pois é essencial enquanto referência ao mundo em que vivemos e necessário para se compreender o atual estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. O guia do planejamento escolar é, portanto, constituído primordialmente pela escolha dos elementos culturais mais relevantes, dos conteúdos. Observamos, aqui, uma das distinções entre as pedagogias do aprender a aprender e a pedagogia histórico-crítica, porquanto para a primeira o ensino é dirigido pelos interesses do aluno. Já a concepção histórico-crítica, apoiada na teoria histórico-cultural, o ensino é dirigido para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, que acontece por meio da superação da dimensão individual do professor e pressupõe trabalho coletivo: definir objetivos conjuntamente e pensar conteúdos.

Nos é caro a compreensão de que a escola precisa assegurar o acesso às formas mais desenvolvidas do saber objetivo (MARSIGLIA, 2010). Entretanto, temos ciência de que o relativismo cultural tangenciado pelo pós-modernismo aponta para a existência de infinitos saberes, questionando a existência de um saber mais desenvolvido do que outro, reproduzindo a lógica do capitalismo com a ideia de que a realidade é mera elaboração subjetiva em que é possível “negociar significados em função de uma ou outra convenção cultural” (MARSIGLIA, 2010, p. 109). Considerando que o planejamento é fundamental para a apreensão da realidade, reiteramos sua íntima relação à importância dos conteúdos, indicando, entre outras coisas, quais serão estes conteúdos, como serão distribuídos e abordados e para quem se destinam.

A essência da pedagogia é o método, e o debate em torno do “como ensinar” é espinhoso no campo da didática, especialmente na Educação Infantil, segmento em que a concepção predominante é a do não-ensino; conforme já explicitamos em diversos

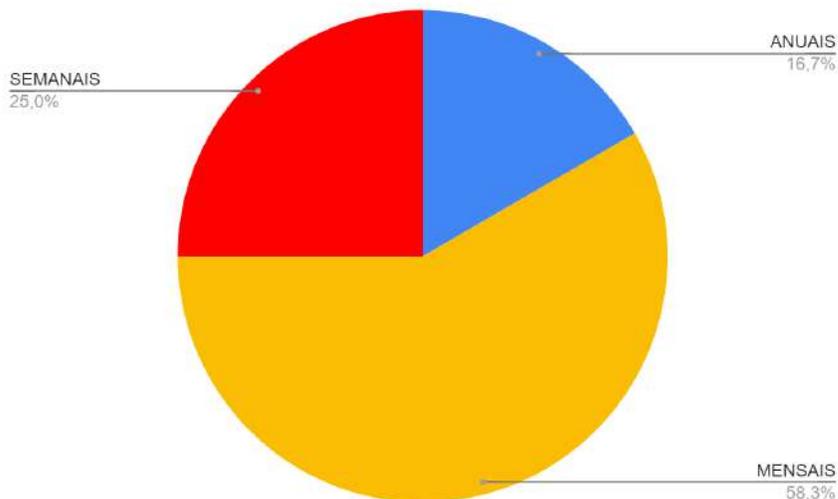
momentos, assumir que não se ensina neste segmento configura um posicionamento político e ideológico em relação às crianças e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dessas. Na contramão da secundarização do ensino, entendemos que uma prática pedagógica que clama por sujeitos maximamente desenvolvidos, não abre mão do planejamento, pois o entende como catalisador do ensino, processo intencional, organizado, sistemático, com finalidades e objetivos orientados por conteúdos com metodologias adequadas.

Assim, entabularemos a análise dos próximos tópicos com vistas a identificar os pressupostos dos professores acerca do planejamento, dos conteúdos, das metodologias e das matrizes teóricas pelas quais se embasam em sua prática docente a partir dos questionários realizados.

5.3.1 Periodicidade de elaboração de planejamento documentado

A pergunta sobre a periodicidade de planejamento documentado exigido pela instituição de Educação Infantil obteve respostas diversas, sendo que alguns docentes assinalaram mais de uma resposta. O Docente 1 informou que o planejamento exigido é o anual, o mensal e o semanal. Já o Docente 4 indicou que são necessários planejamentos anuais e mensais. Os demais marcaram apenas um tipo de planejamento, resultando a predominância, portanto, da exigência de elaboração de planejamentos mensais, equivalendo a 7 (58,3%) respostas. Em seguida, os planejamentos semanais aparecem em 3 (25%) respostas. Por último, os planejamentos anuais foram mencionados 2 (16,7%) vezes, representando, portanto, a minoria exigida pelas instituições. O Gráfico 20 retrata esses dados:

Gráfico 20 – Periodicidade de planejamento exigido
universo: 9 docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Vale destacar que a categoria “planejamentos mensais” foi atribuída pelos docentes 1 e 4, os quais demarcaram três e dois tipos de planejamento exigido, respectivamente.

Outro aspecto a considerar é quanto à elaboração do planejamento, cuja pergunta buscava compreender se é elaborado através de um padrão pré-determinado ou não. Dos 9 docentes, 7 (83,3%) informaram que sim e 2 (16,7%) responderam não.

Estes aspectos informados quanto à periodicidade exigida e ao uso de modelos prévios nos levam a considerar que existe a dimensão individual do professor para a seleção e definição dos processos relacionados ao planejamento. No entanto, destaca-se a necessidade de autonomia do professor em construir e participar das proposições do projeto político pedagógico, necessariamente uma produção coletiva e participativa, visto que sintetiza uma intencionalidade pedagógica.

5.3.2 Os tópicos mais importantes do planejamento

Os OBJETIVOS despontam como tópico mais relevante do planejamento. Em seguida, apareceu a METODOLOGIA; em continuidade, os RECURSOS e o TEMA e, em minoria, o eixo TURMA.

Quadro 5 – Eixos do planejamento considerados mais importantes
universo: 9 docentes

OBJETIVOS	METODOLOGIAS	RECURSOS	TEMA	TURMA
8	4	3	3	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Importante elemento da didática, os objetivos estabelecidos de acordo com o que é estabelecido pelo professor no planejamento, somados à seleção de conteúdos a serem ensinados e com metodologias enriquecidas e diversificadas levam à formação das elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento das crianças (LAZARETTI; MELLO, 2018). Os objetivos precisam estar, assim como os demais elementos mencionados, em unidade. Os objetivos são entendidos como metas, como pontos de chegada, são responsáveis por explicitar quais ações acontecerão e o quão claras elas estão, estabelecendo, portanto, este eixo como o mais importante na estruturação do trabalho educativo, do ponto de vista dos professores pesquisados.

O objetivo, estar muito claro do que quero explorar na criança, dar sentido em tudo que fará. Através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, autoestima, capacidade de representar o simbólico. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções. (Docente 3).

Objetivos, tanto gerais como específicos: possibilitam definir um horizonte, ou seja, o lugar em que pretendo chegar no desenvolvimento dos conteúdos com os educandos e no resultado do trabalho prático naquele período determinado. Metodologia: auxilia tanto na transposição dos pressupostos teóricos em uma sequência didática, como na previsão de inclusão dos recursos pedagógicos nessa dinâmica, dos livros aos conteúdos audiovisuais, em uma linha que tenha coerência para os educandos. (Docente 7).

Outro ponto em destaque na fala deste docente é a metodologia, a qual indica a necessidade primária da compreensão do papel da educação escolar na humanização dos indivíduos, requer pensar sobre *como* efetivar a mediação entre indivíduo e gênero, pensar sobre no que as escolhas resultarão, e *como* podemos promover o máximo grau de desenvolvimento nos indivíduos. Aprofundaremos o debate acerca da metodologia mais adiante, mas não nos furtamos de destacar que os professores pesquisados elencaram-na como importante fator no planejamento, ao mesmo tempo, destacando o tema e os recursos no mesmo nível de importância.

Objetivo, metodologia e recursos, porque dessa forma consigo explicar e exemplificar o que irá ocorrer na turma, bem como qual meu propósito com determinada proposta. (Docente 1).

Na Educação Infantil **o tema, objetivos e os recursos** disponíveis, pois isso me permite saber se é exequível (Docente 4).

Tema e objetivos. Remonta um processo (Docente 9).

Tema, metodologia, objetivos, turma, recursos. O planejamento deve ser feito com análise na turma / série/ grupo, com temas, metodologias, recursos e objetivos. (Docente 10).

Acho que os tópicos do planejamento não fazem sentido se olhados separadamente, mas já que é preciso indicar um, tomo a **METODOLOGIA** como o mais importante, pois este é um tópico mais descritivo em relação ao demais. Apresenta o "passo a passo" do que será realizado na aula. Na metodologia posso articular os demais tópicos, demonstrando quais recursos/materiais serão utilizados, quais processos artísticos serão desenvolvidos, sinalizando os objetivos pretendidos e o que será observado para compor a avaliação. De modo geral, creio que se alguém pegar meu plano de aula e ler apenas a metodologia conseguirá ter um panorama da organização e dos encaminhamentos gerais da aula, o que pode não ocorrer numa leitura isolada de algum outro tópico, por exemplo. (Docente 12).

Como se observa, nenhum professor elencou o conteúdo como elemento de relevo no planejamento. Saviani (2013b) nos esclarece o porquê: existe uma dicotomia que se expressa na oposição entre forma e conteúdo, onde valorizar conteúdo é sinônimo de ser conteudista, desconsiderando formas, processos e métodos pedagógicos. Centrar-se nos conteúdos parece automaticamente secundarizar o restante, sobretudo, formas e processos, o que é falso, pois a questão central da pedagogia é a questão dos métodos e o conteúdo não é objeto da pedagogia como tal. Diz o autor que a ideia de conhecimento para um cientista não é a mesma que para um professor.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista, o conhecimento é um fim. (SAVIANI, 2013b, p. 65).

Por isso, como o próprio autor comenta, o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor, pois ensinar requer questionar para que serve ensinar tal disciplina a tais alunos, em que essa disciplina é relevante para o desenvolvimento dos alunos. Sucede, assim, a questão da transformação do saber elaborado em saber escolar, transformação pela qual “se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência que possibilite assimilação.” (SAVIANI, 2013b, p. 65).

A questão central da pedagogia é a unidade forma-conteúdo, unidade essa que não se decompõe. A forma, o método, o processo, precisam ser considerados em função de viabilizar o domínio de conteúdos; nunca em si mesmos. Pedagogia maneja forma e conteúdo, introduz a criança na cultura, processo pelo qual o ser humano se humaniza e, no âmbito escolar, diz respeito ao saber elaborado, sistematizado, metódico. Cumpre à escola, portanto, a função de promover às gerações o acesso a esses saberes e, para tanto, deve pensar formas para que isso aconteça, o que coloca em questão a essencialidade do processo educativo a começar pelo planejamento, uma vez que o professor buscará, sempre, converter o saber elaborado em saber escolar.

Para a pedagogia histórico-crítica, planejamento é processo que articula conteúdo – o que ensinar; forma – como ensinar; e destinatário – a quem ensinar, tríade desenvolvida por Martins (2013b) a partir de aporte teórico da psicologia histórico-cultural. Como estes dizem respeito ao método pedagógico específico dessa pedagogia, serão abordados mais adiante.

5.3.3 Tópicos menos importantes do planejamento

A maioria dos professores, precisamente 7, apontaram para a não existência de um tópico preterido em específico, indicando que “Todos são necessários, um complementa o outro.” (Docente 3). No entanto, três docentes registraram a duração como sendo um item menos relevante no planejamento: “**Duração**, pois cada aluno tem seu tempo, e as vezes é necessário retornar ao tema.” (Docente 4). Antever o tempo, na percepção dos docentes, pode ser danoso devido à incompatibilidade com o tempo de cada aluno e mesmo em relação ao processo de ensino em si. “**Duração**, penso q pode limitar o processo de aprofundamento.” (Docente 9). O Docente 4 se refere ao processo de aprendizagem, enquanto que o Docente 9, com o processo de ensino.

Nesta inferência do Docente 12, há uma razão para a exclusão da duração, que está relacionada à obriedade do tempo de aula, no sentido de que o plano é feito para cada semana e as aulas possuem sempre o mesmo tempo de duração (duas aulas faixas, no caso), tornando a categoria repetitiva.

Para mim, todos os tópicos são relevantes. Mesmo que o modelo pré-determinado pela instituição não contemple bibliografia, recursos e título, eu costumo incluí-los para ter um panorama melhor dos encaminhamentos naquela turma, ao longo do semestre. A **duração** não costumo colocar, pois como o plano é semanal e as aulas são duplas, a cada entrada na sala de aula, o plano tende a ser iniciado e finalizado; ficaria sempre uma informação repetitiva. Quando o tema necessita de mais tempo para ser desenvolvido, daí sim o plano indica que será quinzenal ou mensal, apontando a organização de cada semana para desenvolvimento do assunto.

Para o Docente 10, a **avaliação** é dispensável:

Não vejo necessidade da **avaliação** na Educação Infantil. Quanto mais cedo a criança entrar no mundo das artes mais sensível será o seu olhar para a observação das culturas do mundo em que vive. A criança nesta fase não precisa de avaliação.

A avaliação constitui um importante aspecto do planejamento, pois descreve os processos pelos quais se determinará quanto houve avanço, por parte do aluno, de um ponto a outro. Conforme Marsiglia e Magalhães (2014, p. 1311), “é uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em

relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem”. As autoras fazem uma importante reflexão quanto às perspectivas que embasam e definem avaliação, pontuando que, ao avaliar, também estão implicadas as concepções de educação, e que há divergentes perspectivas pedagógicas com suas especificidades. Na abordagem construtivista, por exemplo, “a avaliação deve tomar o aluno por suas possibilidades de desenvolvimento e não ter como parâmetro o que o professor quer que ele aprenda” (MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2014, p. 1310). Essa perspectiva leva em conta o processo, o percurso individual do aluno, as possibilidades de desenvolvimento, o interesse, entre outras características, presumindo que são próprias de cada um – o que faz sentido para uma concepção biologizante.

Avaliar é atribuir valor a partir de determinado parâmetro, e precisamente por conta disso, é importante que os valores estejam claros. Também, o objeto da avaliação necessita estar definido. Portanto, é premente compreender a avaliação como resultante de fatores objetivos. Além do mais, acreditamos que a finalidade da educação escolar reside em transmitir aos sujeitos o que eles não podem aprender por si próprios, promovendo, com isso, o desenvolvimento humano. Assim, a função do professor é essencial, porquanto é o responsável pelo planejamento de ensino, pela organização dos conhecimentos em conteúdos através dos meios mais adequados à apropriação da cultura; neste sentido, é o professor quem possui elementos para avaliar o que o aluno alcançou dos objetivos que foram planejados e direcionar as melhorias que devem acontecer para a efetivação da aprendizagem. A avaliação não é unilateral, mas estabelecida mediante a relação entre os vários elementos que estruturam o planejamento. É responsável por verificar a aprendizagem partindo dos componentes do planejamento, tendo em mente que não se dá sempre mediante um único instrumento, mas é estabelecida de acordo com as situações de aprendizagem específicas.

A avaliação não classificatória e que pressupõe o movimento entre o desenvolvimento conquistado e o processo vivo de transformação determinado pela educação é possível, como observado pelos pressupostos da zona de desenvolvimento real, indispensável, aliás, para a práxis emancipadora.

5.3.4 Conteúdos

Partindo da compreensão de conteúdo como o saber objetivo que foi transformado em saber escolar, examinaremos os conceitos destacados pelos professores relacionados aos conteúdos, dado o fato de que essa categoria não teve relevo nem menção alguma no tópico sobre planejamento, o que configura, por si, um indício: o conteúdo tem pouco relevo no ato de planejar. Antes de analisarmos como ele é concebido no conjunto da prática docente, discorreremos como alguns importantes autores o designam.

Tuleski e Martins (2021, p. 46) esclarecem que em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski revela que o critério essencial para o conhecimento é “seu valor vital, a utilidade para a vida, tendo como base o princípio da realidade concreta, o que daria pleno significado aos estudantes.” No entanto, não se trata de um conhecimento voltado à resolução de problemas imediatos, mas para a compreensão do conhecimento científico cristalizado, em que se faz necessário dominar suas mais diversas áreas, fundamental para a compreensão da realidade. Em razão da complexidade, exige o desenvolvimento máximo dos processos intelectuais e atencionais, e conforme as autoras, seu aperfeiçoamento direciona ao trabalho criativo. Trabalho, aqui compreendido em seu sentido ontológico, tal qual a medula do processo de humanização, que, na sociedade de classes, assume uma forma desumanizadora (TULESKI; MARTINS, 2021).

Em razão do aspecto essencial que o conhecimento possui, portanto, é necessário distinguir conhecimento elaborado e espontâneo, discussão já efetuada no capítulo anterior. “A escola deve centrar-se na transmissão do saber científico, metódico e sistematizado e não se pautar em saberes que produzem palpites ou opiniões sem bases factuais.” (TULESKI; MARTINS, 2021, p. 48). O sentido da escola, a necessidade de existência da escola é propiciar apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações (SAVIANI, 2013b). Tendo isso em mente, quais seriam, então, os conhecimentos a serem transmitidos? Os conhecimentos clássicos, assertiva que nada tem a ver com a ideia vulgar que atrela essa categoria a questões temporais e/ou geográficas. Clássico é o que é universal e, segundo Saviani (2013b, p. 50, grifos nossos):

dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é **objetivo**, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente.

Identificar, portanto, quais conhecimentos são mais desenvolvidos perpassa reconhecer se oportunizam a objetivação do ser humano cada vez mais universal e livre. O critério, conforme Duarte (2016, p. 67) é o da “plena emancipação humana”. Nos processos de ensino, portanto, é necessário verificar aquilo que contribui para a humanização do indivíduo. Na perspectiva da práxis emancipadora, é necessário o movimento coletivo para a identificação de conhecimentos, articulado com o projeto político pedagógico e as políticas públicas de educação. A definição coletiva dos conteúdos concomita como resistência às políticas públicas alienadoras, culminando na tarefa de organizar contingencialmente essa arena de disputa, em oposição a ideia de que é tarefa de pessoas isoladas, justamente porque não cabe ao professor responsabilizar-se por questões de ordem estrutural que não são possíveis de realizar na esfera individual.

5.3.4.1 Os critérios utilizados para selecionar os conteúdos a serem abordados nas aulas

Neste tópico, a interrogação visava compreender o que é levado em consideração na seleção dos conteúdos do planejamento, isto é, quais procedimentos compõem a definição e a escolha dos conteúdos. As respostas foram bastante heterogêneas, tanto com relação ao assunto – ao teor das respostas, quanto à forma pela qual se expressam. Algumas proposições são sucintas e apenas elencam conteúdos, outras explicitam as razões pelas quais os critérios foram apontados.

Dois docentes, que elencaram documentos educacionais como critério de seleção dos conteúdos: a “**Proposta Curricular**” (Docente 4); e “**siglo a BNCC**” (Docente 11), sem detalhar os motivos pelos quais os utilizam, configurando, assim, as mais sucintas respostas em relação aos demais. Embora ambas asserções denotem desvio ao nexo

da pergunta, que propõe investigar o procedimento e não a fonte, podemos considerar que talvez isso decorra do próprio arranjo dos documentos educacionais, aos quais com sua característica primária de direcionar e orientar, passam a ser usados como principal via para o planejamento, seja de forma deliberada pelas instituições de ensino ou não. Nos furtaremos de discorrer sobre o docente 4, uma vez que não explicita qual Proposta se refere.

O Docente 12 também cita a BNCC como critério para a escolha dos conteúdos, explicando outros e correlacionando-os:

- BNCC;
- Referências prévias das crianças;
- Curadoria de práticas artísticas e referências de artistas;
- Contexto de recursos disponíveis;
- Parcerias com as profis de regentes;

Na escola, costumamos partir da BNCC, do que traz os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem. A partir disso, olho para o contexto da escola no sentido das histórias/diálogos/referências que as crianças vão me mostrando ao longo do tempo (seja de um personagem, um lugar, uma história etc) e busco associar e fazer a curadoria de referências artísticas a partir disso. Sei que o foco é conteúdo, mas também preciso olhar para o contexto de quais materiais/recursos temos disponíveis (infelizmente há algumas limitações sobre materiais e espaço físico, então é preciso fazer essa consideração para planejar). Por vezes, as professoras regentes compartilham seus planejamentos comigo, para fazermos parceria com a Arte em algum plano de aula ou pequeno projeto.

Este movimento articulado pelo Docente 12 para a seleção de conteúdos possui inúmeras facetas que levam em conta a realidade. Destacamos o diálogo entre professores e o compartilhamento de planejamentos, uma vez que trabalhar isoladamente para identificar conteúdos e pensar formas didáticas é uma tarefa que não é possível de realizar. O docente parte da Base, uma vez que é uma realidade instaurada e, sem se deter nela, considera e observa as crianças para uma avaliação inicial, verificando também as condições de realização do trabalho educativo.

Releva destacar que a BNCC é um documento que tem como premissa orientar os currículos e adentrar a esfera educacional de forma ampla, conforme já evidenciamos no terceiro capítulo. Em termos de conteúdos e conhecimentos, o documento apresenta um lapso, pois a quem ele interessa, isto é, à classe burguesa, o alargamento das possibilidades de exploração e manutenção deste modelo social é sempre urgente.

Quanto mais conhecermos a realidade, maiores são as possibilidades de transformação social. Assim, por uma série de fatores que correspondem a estratégias ideológicas, a Base suprime os termos conhecimento e conteúdo, o que engendra no grupo de pessoas envolvidas no processo educativo a necessidade de tensionar, indagar e resistir.

Compreendemos que a definição dos conteúdos parte de um procedimento, de uma metodologia entre identificar e selecionar os conteúdos, e, muito embora tal procedimento não esteja explícito, deveria ser o primeiro fator a ser ponderado na escolha, pois, segundo Saviani (2016), é preciso estabelecer a crítica ontológica, dialética, política e epistemológica, intensa e radical sobre o conhecimento objetivo.

Por isso mesmo, a complexidade da definição dos conteúdos é um fator de discussão, especialmente no ensino de arte, que diferentemente de outras áreas do conhecimento, é historicamente esvaziado de debates que considerem a organização sistemática dos mesmos. Além do mais, vale ponderar sobre como as políticas públicas se empenham em usurpar dos professores os procedimentos que envolvem tal trabalho, no sentido de fazer crer que não cumpre ao conjunto de docentes essa tarefa e ofertando documentos para “facilitar” essa atividade. Teixeira (2021, p. 107) indica que

não se trata apenas de identificar e selecionar um rol de conteúdos com base nas experiências que vêm firmando-se como dominantes na escolha de conteúdos apoiada com compêndios, manuais didáticos e experiências práticas dos professores especialistas das áreas de conhecimento/ensino.

Cria-se uma esfera de convencimento do benefício das cartilhas, dos manuais, etc., ao mesmo tempo em que cria-se condições para que os professores caiam nessa armadilha, precarizando o trabalho, retirando horas dedicadas ao planejamento, ou inserindo outras ações para que se acumulem tarefas e se tenha, cada vez menos tempo para planejar.

É necessário considerar a linha tênue que separa o trabalho dos professores por meio dos instrumentos burocráticos que os controlam, desligando o planejamento da execução do trabalho, *versus* a ideia de autonomia do professor, sujeito caracterizado na individualidade. A práxis emancipadora exige a definição de conteúdos na esfera do coletivo, incluindo o corpo docente e seus saberes críticos.

Considerando que não é possível pensar educação sem considerar as questões sociopolíticas, vimos pontuando neste estudo que há interesses irreconciliáveis em jogo, sobretudo na esfera educacional, um campo de batalha. A classe trabalhadora direciona-se à pleitear a garantia das máximas possibilidades de humanização das crianças, a qual não está estabelecida e que, diante dos fatos, não reside nos documentos educacionais nem em toda a sorte de literaturas produzidas. Evidenciamos que há inúmeros intelectuais que legitimam a ideologia e, com isso, nos colocam a questionar: como atuar na contramão, na contra-hegemonia? Guardadas as devidas especificidades da pergunta, sugestionaremos alguns caminhos ao final do capítulo.

Para o Docente 3, o critério de seleção dos conteúdos é “O **interesse da criança**, o **contexto** em que ela vive. A aprendizagem da arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística.” Há na atualidade, a reincidência do espontaneísmo e do relativismo – conforme já discutido no capítulo 3 -, à orientação ao protagonismo do aluno na elaboração do planejamento. Isso porque difunde-se a ideia de que é adequado ao processo de ensino partir daquilo que interessa à criança, tal qual como comentamos anteriormente sobre a pedagogia da infância e a nocividade, segundo essa pedagogia, de se impor algo à criança. Tornou-se frequente valorizar o protagonismo da criança e não do professor. Conforme nossa discussão no terceiro capítulo, com o recrudescimento do ideário neoliberal encaminha-se o desmonte pela via intelectual e também pelos documentos vigentes da educação, os quais, em geral, pautam que conteúdo é delimitado mediante interesse da criança.

Lamare (2016) evidenciou em seu estudo a filiação filosófica e ideológica da pedagogia da infância com o neoliberalismo e o pós-modernismo, uma vez que difunde que creches e pré-escolas não devem ser espaços de produção do conhecimento, mas de socialização, inclusão e coesão social. Sua análise parte do pressuposto das reformas gerencialistas iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, com o discurso da má qualidade dos serviços públicos, sobretudo das escolas e da formação docente, demandando que a “salvação” residia em preparar as próximas gerações para conviver com a incerteza, com o risco, com o inesperado, em suma, adaptar-se, ser flexível, resiliente. O princípio de equidade e de igualdade de oportunidades de acesso inaugurou

a “aprendizagem útil”, e com isso, uma pedagogia que estivesse filiada a esses princípios: a pedagogia da infância.

Sob o slogan “dar voz às crianças”, ratifica-se a presença do pensamento pós-moderno no âmbito da educação infantil, pautada numa visão subjetivista da educação, em que os processos de escolarização (ensino e transmissão de conhecimentos) são prejudiciais ao desenvolvimento, apostando que ouvir em espaços de convívio coletivo é suficiente para romper com os antagonismos sociais; o diálogo e a escuta permitem a aceitação das diferenças, cabendo ao professor ouvir as crianças e com elas aprender; com base em sua prática, refletir sobre o cotidiano. Um viés que apregoa, portanto, que o conhecimento é subsumido à prática, ao imediatismo, que valora unicamente o conhecimento empírico.

De acordo com Lamare (2016, p. 149), este viés pedagógico tem como horizonte:

a) a infância por seus próprios méritos; b) a criança em si para a sociedade em geral; c) as crianças como “atores sociais” fora de uma totalidade social; d) a equidade na particularidade; e) a educação “antiescolar” como a “solução” dos problemas educacionais.

Sublinhamos que educação é um processo pelo qual se constitui a universalidade do gênero humano, porém, a pedagogia da infância a concebe fora da totalidade social constituída no interior de um sistema de relações, sem analisar o processo histórico de objetivação do gênero humano e o indivíduo como um ser social. O materialismo histórico-dialético, por sua vez, não desconsidera o individual, mas, ao contrário, leva em conta o seu processo de formação dentro das circunstâncias históricas.

Não há problemas em ouvir a criança, em considerar o destinatário da ação pedagógica ao elencar os conteúdos e as formas pelas quais o ensino se estabelecerá. Mas, atribuir ao sujeito da aprendizagem o protagonismo do trabalho educativo, é ignorar que a criança é um ser social que é parte das relações sociais, que não condiciona a realidade, mas por ela é condicionado.

Acentuamos que, ante o exposto nesta tese a este respeito, retirar a diretividade do processo educativo do professor não implica a não existência de diretividade. A diretividade invisível será, portanto, a própria prática social da criança, encharcada de preconceitos, de opiniões, de inúmeras questões postas na sociedade as quais existem

e refletem os comportamentos das crianças. Além do mais, o repertório delas é absolutamente inferior ao do adulto, no sentido de estar em desenvolvimento, e portanto, ser inviável a escolha pautada em supostos interesses.

Quanto ao contexto a ser considerado na escolha dos conteúdos, significa assumir, por exemplo, que se é uma escola rural, priorizam-se conteúdos do campo? Num contexto de pescadores, os conhecimentos são voltados à pesca? Num local em que a maioria das pessoas são católicas, a escolha dos conteúdos é permeada pelo catolicismo? Poderíamos seguir listando inúmeros exemplos para ilustrar o que já deliberamos anteriormente sobre o desenvolvimento do pensamento empírico e do teórico, sobre conhecimento espontâneo e científico, e sobre quais as consequências do ensino voltado ao pragmatismo, à cotidianidade, e em contraponto, aos voltados à ciência e ao conhecimento da realidade.

Outros aspectos apontados quanto ao critério de seleção dos conteúdos foram: “O **perfil da turma**, a **faixa etária** e o **objetivo** que quero alcançar. Algumas propostas funcionam melhor em uma faixa etária do que na outra, e isso precisa ser levado em consideração.” (Docente 1). Outro Docente 12 reforça a importância de olhar para o contexto da escola e das crianças, observando também as condições concretas que a própria escola dispõe ou não: “Sei que o foco é conteúdo, mas também preciso olhar para o contexto de quais materiais/recursos temos disponíveis (infelizmente há algumas limitações sobre **materiais e espaço físico**, então é preciso fazer essa consideração para planejar).

Concordamos que seja premente pensar o destinatário da ação pedagógica (a criança) no planejamento, implicando considerar a faixa etária, as aprendizagens já alcançadas/a alcançar e os comportamentos sociais culturalmente já formados/a formar. O conhecimento sistematizado, necessita, como aponta Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 104)

ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário).

Neste excerto os autores dimensionam sobre uma forma pedagógica que visa a transmissão do conhecimento, sendo este, então, um fim a atingir: pensar procedimentos, recursos e técnicas que contribuam para a efetivação dos conteúdos considerando os sujeitos a que se destina a ação, tendo como horizonte o saber escolar (o conhecimento sistematizado). Importante destacar que o professor, ao pensar critérios de escolha de conteúdo precisa possuir o conhecimento sintético para poder ensinar, ao passo que possa transformar o conhecimento sincrético dos alunos em conhecimento sintético, sistemático. Um conhecimento transformado conceitualmente.

Na resposta do Docente 7, alguns aspectos são comentados em relação ao que vimos sobre o destinatário:

Na Educação Infantil não existe, até o momento, um currículo base homologado para a disciplina de artes. A seleção desses conteúdos é realizada considerando a **etapa de desenvolvimento psicológico e social** dos meus educandos, buscando conteúdos e sequências pedagógicas que possam **fazer sentido** para eles, que tenham **intencionalidade**, que permitam algum **aprendizado no processo** e proporcionem a **exploração e experimentação**. Já no Ensino Fundamental há um currículo preliminar e, nesse caso, utilizo a base como ponto de partida para pensar a abordagem e a profundidade dos conteúdos previamente selecionados, mas também abordo outros temas que considero pertinente apresentar nessa etapa da vida dos educandos, por exemplo: cinema, vídeo, fotografia e arte digital.

O aluno, por sua própria condição enquanto destinatário da ação pedagógica, seja ele da Educação Infantil ou não, por exemplo, possui o conhecimento sincrético, o qual passa a ser sintético na medida em que há trabalho educativo elaborado para transformá-lo. Assim, quando mencionamos a importância de se conhecer o aluno, o destinatário da ação pedagógica, nos referimos à necessidade de saber como ele aprende.

Nesta importante instância, critérios específicos relacionados à seleção de conteúdos também precisam ser considerados, uma vez que se pressupõe que o planejamento é a expressão da prática docente enquanto objetivação essencial do professor, ao mesmo tempo que também é a expressão da prática pedagógica, pois encarna o ensino, que expressa a intencionalidade ao mesmo tempo que produz motivo para aprender.

5.3.4.2 As fontes/locais acessados para fazer a escolha/seleção dos conteúdos

Nesta questão de resposta aberta, a premissa da pergunta era identificar as fontes utilizadas na definição e seleção dos conteúdos. Como resultados, alguns professores indicaram apenas uma fonte, enquanto outros mais de uma. A ordem de predominância é o acesso a livros, seguido de consulta a sites, documentos educacionais, outros⁴⁵ e vídeos. Hillesheim (2018, p. 174) – pesquisadora do OFPEA/BRARG – mapeou em sua tese os instrumentos utilizados pelos professores de artes de Santa Catarina na preparação de suas aulas, tendo também como resultado os “[...] livros didáticos, material audiovisual e sites de pesquisa foram opções aos quais os professores foram objetivamente inquiridos.” O Quadro 6 evidencia os dados de nossa pesquisa:

Quadro 6 – Fontes usadas na seleção de conteúdos

Universo: 9 docentes

LIVROS	VÍDEOS	DOCUMENTOS EDUCACIONAIS	SITES	OUTROS
6	1	2	5	2

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os livros aparecem como a mais frequente fonte para a seleção dos conteúdos, embora não sejam especificados em sua autoria e conteúdo. Em contrapartida, o Docente 3 detalha o conteúdo dos livros e qual site acessa: “Livros de arte na ed. infantil. Site instituto arte na escola”.

De forma geral, quem elencou livros também mencionou sites, como o Docente 4: “Livros de Artes e sites”, da mesma forma que o Docente 5 comenta: “Internet, livros”. Similarmente, o Docente 12 respondeu “Sites e livros.” No caso do Docente 11, a única fonte mencionada é o site.

⁴⁵ A categoria “outros” diz respeito à ocorrência em uma vez de *materiais pedagógicos e livros infantis*. Optamos por elencar livros infantis em outros, entendendo-o como material de estudo com características específicas.

Quanto aos documentos educacionais, há menção à BNCC por dois professores, sendo que um deles, o Docente 9 também cita o Currículo Base do Território Catarinense e o do município.

Sobre a categoria *outros*, não há informações sobre quais materiais pedagógicos são utilizados, nem quais *livros infantis*, limitando possibilidades de análise em relação a esses aspectos.

O Docente 7 detalhou seu procedimento de seleção:

Realizo a busca dos conteúdos por meio da pesquisa e leitura de livros, materiais pedagógicos e conteúdos audiovisuais na internet. Para a Educação Infantil não faço a restrição por conteúdos em arte somente, pois este segmento tem uma característica de ensino globalizado e é mais difícil encontrar materiais que sejam segmentados por tema. (Docente 7).

Há dois pontos a se considerar quanto ao preceito mencionado. O primeiro reside no fato de pressupor que não é possível ensinar determinados conteúdos na Educação Infantil devido à complexidade. Embora a criança pequena não opere com conceitos, opera com equivalentes funcionais aos conceitos (generalizações do pensamento), tornando quaisquer conteúdos apropriados, desde que sistematizados pelo professor em direção à apropriação deles, considerando a atividade que guia o desenvolvimento. Em segundo lugar, é importante considerar que o trabalho educativo na Educação Infantil forma as bases para o desenvolvimento conceitual, ou seja, não se deve esperar que as crianças da Educação Infantil apreendam, daquilo que aprendem, em níveis de abstração conceitual. A título ilustrativo, uma criança bem pequena forma as bases em seu psiquismo para, por exemplo, compreender os pressupostos conceituais da arte efêmera, ou imaterial. É possível ensinar este conteúdo, com entendimento da atividade dominante naquela idade e considerando os equivalentes funcionais aos conceitos.

5.3.4.3 *Os conteúdos abordados com maior frequência nas aulas*

Há heterogeneidade quanto aos conteúdos usados com maior frequência, devido à multiplicidade nas respostas: há quem tenha apontado apenas um conteúdo, que é o caso dos Docentes 4, 5 e 9, como quem tenha elencado treze conteúdos, como o

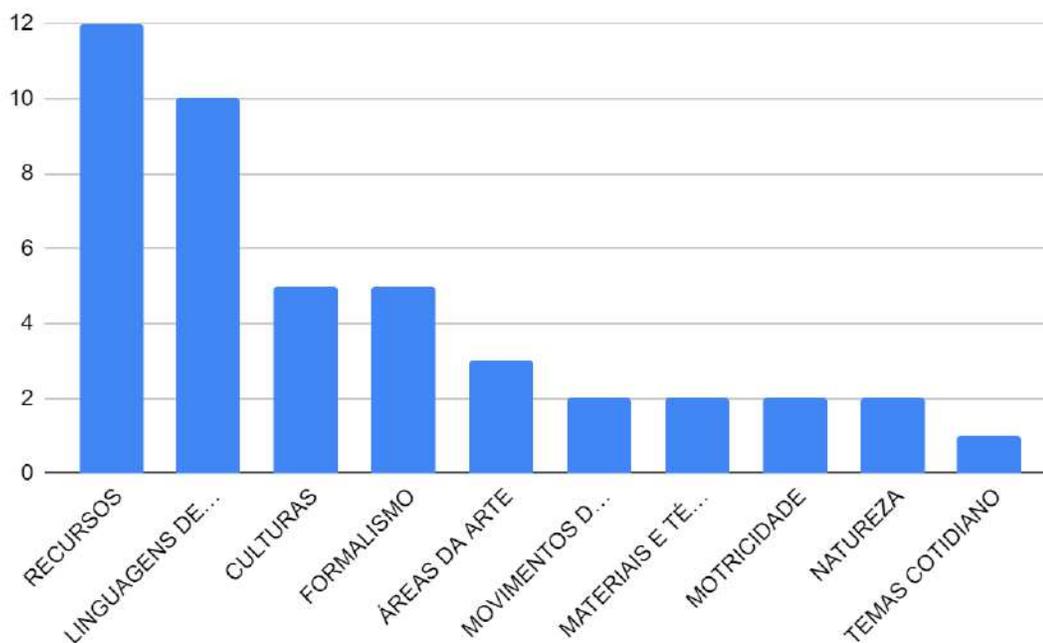
Docente 7. Temos um total de 44 conteúdos relatados e, a seguir, especificaremos cada um, listando-os da exata maneira como foram mencionados no questionário, já agrupando-os por categorias de semelhança e por ranking.

- *arte e brincar*
- *o brincar*
- *brincadeiras*
- *brincar heurístico*
- *leitura de imagem por meio.de jogos*
- *musicalização*
- *brincadeiras cantadas*
- *cantigas/música*
- *contação de história*
- *pequenas histórias*
- *experimentação com materiais não estruturados*
- *experimentação de diversos materiais*
- *instalações*
- *instalação*
- *desenho*
- *pintura*
- *colagem*
- *escultura*
- *vídeo*
- *fotografia*
- *arte digital*
- *gravura*
- *arte cultura local*
- *arte brasileira, indígena e africana*
- *cultura indígena*
- *cultura afrodescendente*
- *culturas (regional, nacional e estrangeira)*
- *elementos visuais*

- *elementos da linguagem visual*
- *elementos básicos da linguagem visual*
- *Traços, sons, cores e formas*
- *cor*
- *artes plásticas*
- *teatro*
- *dança*
- *materiais*
- *artistas cubistas*
- *arte urbana*
- *procedimentos e técnicas*
- *habilidades de coordenação*
- *coordenação motora*
- *arte da natureza*
- *meio ambiente*
- *manifestações populares*

Para melhor compreender e extrair algumas tendências para análise, elaboramos um gráfico, agrupando os conteúdos citados por categorias análogas.

Gráfico 21 – Categorias dos conteúdos elencados pelos professores
universo: 9 docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O grupo que intitulamos “RECURSOS” refere-se ao conjunto de meios para se chegar ao conteúdo, expressos da seguinte forma pelos professores: *arte e brincar*; *o brincar*; *brincadeiras*; *brincar heurístico*; *leitura de imagem por meio de jogos*; *musicalização*; *brincadeiras cantadas*; *cantigas/música*; *contação de história*; *pequenas histórias*; *experimentação com materiais não estruturados*; e *experimentação de diversos materiais*. São 12 itens, portanto, compondo este grupo.

Em “LINGUAGENS DE ARTES VISUAIS”, temos menções a 10 áreas concernentes às artes visuais elencadas pelos professores, que são: *desenho*; *pintura*; *colagem*; *gravura*; *escultura*; *vídeo*; *fotografia*; *arte digital*; *instalações*; e *instalação*.

O conjunto “CULTURAS” corresponde a conteúdos relacionados às culturas locais, nacionais e estrangeiras, bem como africana e indígena. São 5, pontuados pelos professores da seguinte maneira: *arte cultura local*; *arte brasileira, indígena e africana*; *cultura indígena*; *cultura afrodescendente*; e *culturas (regional, nacional e estrangeira)*.

“FORMALISMO” corresponde ao grupo de elementos da linguagem visual; 5 foram citados, quais sejam: *elementos visuais; elementos da linguagem visual; elementos básicos da linguagem visual; Traços, sons, cores e formas; e cor.*

“ÁREAS DA ARTE” trata-se das 3 grandes áreas mencionadas: *dança; artes plásticas; e teatro.*

O grupo “MOVIMENTOS DE ARTES VISUAIS” diz respeito ao que foi listado pelos professores como conteúdos relacionados a algum movimento de arte: *artistas cubistas e arte urbana.* Há, portanto, 2 itens neste grupo.

Denominamos de “MATERIAIS E TÉCNICAS” os dois conteúdos elencados como *materiais e procedimentos e técnicas.*

“MOTRICIDADE” é composto por 2 elementos: *coordenação motora e habilidades de coordenação.*

Em “NATUREZA” há *arte da natureza e meio ambiente.*

Por fim, intitulamos como “TEMAS COTIDIANOS” o que o docente atribuiu como *manifestações populares*, explicando que diz respeito ao “universo de referência dos educandos (jogos, filmes, desenhos, brincadeiras e brinquedos, por exemplo).” (Docente 7).

Cinco professores indicaram o brincar ou brincadeiras como conteúdo frequente em suas aulas, sendo que dois apenas mencionam o termo, como “o brincar” (Docente 4) e “brincadeiras” (Docente 11), enquanto outros incrementam, possibilitando certo contexto, como o Docente 3, que menciona “arte e brincar”, o Docente 1 informa “brincadeiras cantadas” e o Docente 12, que contextualiza melhor seu critério: “Considerando minha prática docente, para as crianças bem pequenas, as práticas artísticas são mais no âmbito do **brincar heurístico**, são sensoriais e experimentais de diversos materiais artísticos e riscadores, envolvidos por situações lúdicas como **brincadeiras** [...]” Neste caso, contabilizamos dois conteúdos, por entender que se tratam de proposições distintas.

O brincar/brincadeira, quando citado como conteúdo em destaque, como o mais frequente nas aulas, pode representar, na verdade, o entendimento deste enquanto recurso, e não necessariamente conteúdo. Pasqualini (2010, p. 72) também identificou a

recorrência da brincadeira entendida como conteúdo em sua pesquisa de doutorado com professoras da Educação Infantil:

Ao afirmar que precisa recorrer ao lúdico para ensinar determinados conteúdos para as crianças do maternal, a professora chama nossa atenção para o fato de que a relação entre criança e conteúdo não se dá de forma direta: a brincadeira é um meio para ensinar o conteúdo. O mesmo pode ser afirmado em relação à menção das professoras a jogos com regras ou jogos de montar, que não constituem conteúdos em si mesmos, mas recursos para o ensino de determinados conteúdos [...].

O brincar e as brincadeiras são formas de se chegar a um objetivo educacional e não um conteúdo em si, o que revela o caráter fragilizado quanto à concepção e a essência do conteúdo. Parafraseando Martins (2010, p. 21), “privilegia-se a forma mutilada de conteúdo!”.

Considerando o que já discutimos quanto aos arranjos utilizados nos documentos educacionais para consolidar ideologias, e que na Educação Infantil isso implica romper vínculos com o conhecimento científico – entendido como especificidade do ensino fundamental -, cumpre também aos documentos mascarar sua aliança com os objetivos do capital, valendo-se de concepções teóricas que dão vazão ao seu ideário, que é o caso das pedagogias do aprender a aprender. Para disseminar que a Educação Infantil tem sua marca própria e que a manutenção dessa identidade requer distanciar-se do conhecimento sistemático, tangencia o pragmatismo e o sucesso individual associado às oportunidades.

Uma das formas de manifestação da oposição ao conhecimento e da valorização da individualidade, do protagonismo infantil, da liberdade e do espontaneísmo é o eixo (estruturante) das práticas pedagógicas denominado “brincadeira”, que, juntamente com as interações, caracteriza, segundo a BNCC (2018), o cotidiano da infância. A recusa em denominar as áreas do conhecimento e substituí-las com o arranjo campos de experiência⁴⁶ implica, talvez, na dificuldade em reconhecer quais são as áreas do

⁴⁶ “Arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2018, p. 40), formado por cinco campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

conhecimento da Educação Infantil, uma vez que os campos de experiências não as explicam e propõem, como arranjo, um grupamento de palavras sem a devida conceituação, mas com exemplos. A armadilha da Base é justamente não definir os nexos dos traços essenciais dos campos, sem deixar evidente o conceito. E sem ter clareza, a reboque da forma, o conteúdo se dilui.

Outrossim, o caráter lúdico da Educação Infantil não pode se restringir apenas às situações de brincadeiras ou jogos, pois brincadeira não é ação unânime em toda a Educação Infantil. Em cada momento há atividades que guiam a intercorrência da reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. O período da brincadeira de papéis enquanto atividade guia/dominante é a idade pré-escolar. Abrantes e Eidt (2019, p. 22) aduzem que o movimento de mudanças qualitativas internas ao período da primeira infância encerra na crise dos três anos, marcando a ruptura entre primeira infância e infância enquanto épocas do desenvolvimento.

Essa crise representa a unidade contraditória entre a busca de autonomia da criança, na situação em que procura realizar atividades da vida diária com independência, e os limites operacionais para a sua realização. Os pequenos questionam os limites colocados pelos adultos e lutam para realizar de modo autônomo e independente atividades como vestir-se, alimentar-se, amarrar sapatos. A busca de autonomia e a motivação para integrar-se ao mundo adulto caracteriza o início da dominância da atividade de brincadeira de papéis. Ela passa a constituir para a criança uma nova atividade desafiadora, pois é aquela que abre novos horizontes para o desenvolvimento da sua vinculação com a realidade e permite relações com dimensões do trabalho adulto no campo da imaginação que não lhe seriam permitidas na realidade de sua vida.

Entre mais ou menos três e seis anos, a brincadeira de papéis passa a guiar o desenvolvimento da criança, o que significa que é a atividade central neste momento. Por meio dela, a criança se apropria das relações sociais existentes e as reproduz, imitando, fazendo de conta. Vale ressaltar que “as brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos” (FACCI, 2004, p. 69).

Por ser uma etapa do ensino, e portanto, a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil é espaço de aprendizagem e desenvolvimento, e para isso, precisa ser

guiada nesta direção. Sabendo que a criança da pré-escola, por si própria, brinca para se desenvolver, é necessário que o professor, enquanto responsável pelo processo educativo, planeje situações em que se proponha aprendizagem por meio da brincadeira de papéis, considerando recursos que, por meio da atividade dominante/guia⁴⁷, possibilitem às crianças as máximas possibilidades de acesso aos bens culturais, engendrando experiências estéticas ricas. O desafio educativo é o de qualificar a brincadeira com conteúdos humanizadores, e as artes visuais são fundamentais para socializar conteúdos emancipadores.

Também outros itens listados como conteúdos, como a contação de histórias, a experimentação com materiais não estruturados, a musicalização, são, na verdade, recursos, ou meios para o ensino dos conteúdos.

Pasqualini (2010) destaca que é comum associar recurso à materialidades, a instrumentos e objetos, porém, entendemos neste estudo, recurso como aquilo que medeia a relação da criança com o conteúdo, o que o professor usa como meio de ensino de determinado conteúdo, seja de natureza material ou não, como materiais pedagógicos diversos, recursos culturais (histórias, canções, brincadeiras, etc), a própria entonação da voz do professor e os gestos que faz ao se dirigir às crianças, entre outros.

Ante o exposto, o grupo de conteúdos que prepondera entre os professores é o grupo de ações e procedimentos, que denominamos de “recursos”. Este dado reflete o contexto, em que a forma se estabelece como conteúdo. A forma é a essência da questão pedagógica, o que singulariza um processo educativo e pedagógico – conforme já elucidamos noutro momento -, mas não pode ser considerada em si mesma. A diferenciação se dá sempre pelo conteúdo. Conforme explicita Saviani (2013b, p. 123), “se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma.” Conteúdo dita a forma, e não o contrário. Importante lembrar que ambos (forma e conteúdo) organizam-se em volta do aluno concreto – que necessita dominar certos conhecimentos para compreender a sociedade que se insere. Este aluno concreto, segundo o autor, uma vez

⁴⁷ Conforme os autores da Escola de Vigotski, atividade dominante ou atividade guia são as atividades que desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição do indivíduo para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Os períodos de desenvolvimento na Educação Infantil são: a comunicação emocional direta, a atividade objetual manipulatória e a atividade de brincadeiras/jogos de papéis.

inserido nos meios e nas relações herdadas das gerações anteriores, sintetiza as relações sociais e as transforma e, exatamente por isso, “o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu”, invalidando a premissa de que o aluno pode escolher o que fazer, o que conhecer.

Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. (SAVIANI, 2013b, p. 122).

Este é o ponto onde se situa a questão do conhecimento sistematizado, uma vez que o aluno empírico, o qual em termos imediatos pode não se interessar pelo domínio desses conhecimentos, expressa curiosidades e vontades que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto, no sentido de que, a despeito de sua condição, quer queira ou não, está situado numa sociedade que exige o domínio dos conhecimentos. (SAVIANI, 2013b).

No intuito de compreender quais os conteúdos que porventura não são selecionados, examinaremos, na sequência, os motivos pelos quais, do ponto de vista dos professores, não são abarcados no planejamento.

5.3.4.4 Conteúdos importantes não selecionados

Neste item, 4 docentes disseram não existir nenhum conteúdo, no escopo de sua prática pedagógica, que não seja selecionado. Quanto aos demais, as respostas foram todas distintas. Para o Docente 9, a não escolha do conteúdo se relaciona à sua não habilitação, formação: “Canto, música. Não tenho formação e habilidades”. Essa afirmativa nos conduz à discussão sobre as artes integradas, uma espécie de polivalência repaginada, que de tempos em tempos ganha novos apelidos, mas no fundo, consiste em atribuir ao professor com formação específica o dever de ensinar todas as linguagens. Este, por sua vez, precisa lidar com o fato de não ser formado para tal atuação, ao mesmo

tempo em que compreende e advoga pela importância do ensino de todas as linguagens estimadas no currículo, como podemos ver na resposta desse professor.

Para o Docente 10, o conteúdo “Reciclagem consciente.” não é selecionado para o planejamento, porém, a supressão da justificativa não nos fornece subsídios para compreender os motivos pelos quais esse conteúdo não é escolhido.

O Docente 11 relata o seguinte conteúdo: “recorte, perigoso trabalho com todos ao mesmo tempo”.

É pertinente destacar que na seleção de conteúdos, é necessário compreender o destinatário, no sentido de ter clareza sobre como ele aprende e saber constatar quais conteúdos são mais desenvolvimentistas. O exposto nos permite questionar, então, o que determina a escolha de um conteúdo desenvolvimentista? Para Martins (2018, p. 86), àquilo que “transforme os modos de o sujeito operar com eles à medida de seu desvelamento.” Sabendo que é através da formação de conceitos que desenvolvemos a consciência, por ordenar logicamente a imagem subjetiva da realidade objetiva (converter a representação em signo), os conteúdos de ensino, por seu turno, têm efeito nas estruturas de generalização – na identificação de propriedades gerais dos fenômenos -, e neles intervêm para que se requalifiquem, ou seja, para promover aprendizagens desenvolvimentes.

Mas como efetuar um ensino calcado em conceitos científicos na Educação Infantil? Para responder a essa pergunta, Martins (2018) elaborou a distinção entre conteúdos de *formação operacional* e conteúdos de *formação teórica*, em referência ao desenvolvimento da criança. Os de *formação operacional* incidem diretamente “na promoção do desenvolvimento de novas habilidades na criança, acionando as funções psíquicas mobilizadas pela atividade–guia, e **criando as bases** para a formação de comportamentos complexos, culturalmente instituídos.” (MARTINS, 2018, p. 90, grifos nossos), ou seja, incide nas bases da formação de conceitos. Os de *formação teórica*, “incidem diretamente das estruturas de generalização (formação de conceitos) e indiretamente na complexificação das funções psíquicas” (MARTINS, 2018), incidem na formação de conceitos e na complexificação das funções psíquicas. Tem-se, portanto, uma relação teórico-prática cruzada na relação aluno-professor, que nos leva a compreender que toda a construção de conhecimento (toda a aprendizagem) ancora-se

no plano concreto-difuso (ponto de partida) concentrado nas manifestações fenomênicas do real (sensível, prática e imediata). A autora propõe que nos primórdios do desenvolvimento dos sujeitos particulares, os conteúdos têm em vista atender demandas operacionais para os domínios do sujeito sobre o real, para que com isso possam se constituir outras e mais complexas demandas. Tomamos por exemplo uma criança na Educação Infantil em seu primeiro ano de vida, em que os conteúdos se direcionam aos operacionais, como, por exemplo, segurar uma ferramenta (giz, pincel, etc) para com ela riscar. O professor precisará, para que a criança aprenda a segurar uma ferramenta, dominar conteúdos teóricos que orientem ao ato de ensinar a fazê-lo. Na medida em que a criança complexifica a aprendizagem e se desenvolve e dá um salto qualitativo, necessitará, portanto, outras aprendizagens que resultarão em desenvolvimento de novas capacidades, paulatinamente. Uma dessas capacidades ganha relevo, a formação da capacidade abstrativa (formação de conceitos) e a relação cada vez mais complexa com conteúdos teóricos.

Essa tese da distinção dos conteúdos operacionais e teóricos permite traçar especificidades existentes entre os processos de aprendizagem e de ensino na medida em que os ilustra como processos indissociáveis, mas distintos:

a aprendizagem e o ensino atendem percursos lógicos diferentes. A aprendizagem ocorre de “baixo para cima”: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese à síntese, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’: do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade. (MARTINS, 2018, p. 91).

Não é excesso salientar que formar conceitos científicos, cuja premissa é tarefa central do ensino escolar, não é sinônimo de ensino de questões específicas de um dado conteúdo, mas na formação do psiquismo, das estruturas mentais gerais relacionadas ao pensar, ao agir e ao ser, dos indivíduos. Formar conceitos pressupõe a relação com um sistema teórico, e a teoria é sempre sobre alguma particularidade da realidade. Portanto, o psiquismo, como atividade consciente, não se realiza a despeito dos sistemas teóricos

que sintetizam a "lógica" de relação do ser humano com determinado objeto que integra a prática social humana. A formação do psiquismo somente se realiza na vida individual pela apropriação de conteúdos históricos.

Qualquer conteúdo formal que esteja além do desenho é mais difícil de abordar e, portanto, trabalho mais de forma mais pontual. Essa limitação acontece pela escassez de material diversificado, ausência de espaços adequados e, por vezes, falta de apoio pedagógico, pois dependendo do tema e conteúdo trabalhado um professor de artes não conseguirá tocar a atividade sozinho. A instalação, por exemplo, apresento como possibilidade, mas dificilmente desenvolvo de forma prática pela insegurança e as dificuldades apresentadas acima. (Docente 7)

Tenho tentado introduzir mais referências de imagens, culturais e de artistas para ampliar o repertório estético das crianças. Isso ainda está em processo, pois há algumas limitações de materiais como impressões coloridas, projetor de imagem, livros de artistas para crianças etc. (Docente 12)

Diante das respostas, há que se ponderar que os conteúdos selecionados ou não para o planejamento esbarram nas possibilidades materiais objetivas para a prática educativa. O método na seleção pode, por vezes, iniciar pelo desafio de ser premente considerar as condições pelas quais o ensino sucederá.

O impeditivo relacionado aos conteúdos não selecionados transita entre o que é viável e materialmente possível diante do cenário escolar, ao conhecimento que o professor dispõe em relação a conteúdos e à periculosidade de se trabalhar com determinadas ferramentas.

Considerando as incidências imperantes, temos como formulação sintética quanto aos conteúdos, o seguinte excerto: o critério de seleção e escolha dos conteúdos é regido pelos documentos educacionais, mormente a BNCC, seguido do interesse e referências das crianças. A principal fonte consultada para essa seleção de conteúdos são livros e o conteúdo preponderante é a brincadeira. Para dar seguimento aos aspectos do planejamento, na seção seguinte veremos como as metodologias são consideradas no e quais tendências metodológicas são mais frequentes.

5.3.5 Metodologias

Como visto, os conteúdos vinculam-se a o *que* se ensina e, diferentemente mas intimamente relacionado, os métodos referem-se ao *como* se ensina, que é a essência do processo pedagógico, como enfatizamos anteriormente.

Na medida em que compreendemos que o ensino escolar tem importância no processo de humanização dos sujeitos, e que este processo permite apreender a realidade, faz-se necessário entender como, então, fazer a mediação entre o indivíduo e o gênero. Diante disso, outras questões surgem, sobretudo em relação a o que alcançaremos com as escolhas que fizermos, sejam elas quanto aos conhecimentos que irão promover o mais avançado grau de desenvolvimento, quanto a como alcançar isso? A escolha dos procedimentos, portanto, é crucial neste processo.

Contudo, há que se frisar, mais uma vez, que o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, isto é, ao grau de desenvolvimento das crianças em seus respectivos níveis de escolarização, o que determina a complexidade do conteúdo e condiciona a forma. Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam que, por isso mesmo, não há “a” forma, “o” método, “um” procedimento, ou “uma” metodologia na organização do trabalho pedagógico. E é neste sentido que compreendemos que as formas adequadas ao trabalho educativo dependem de questões outras, sobretudo da conversão do conhecimento em conteúdo e das condições objetivas da atividade pedagógica. Consoante ao fato de o método relacionar-se com o trabalho educativo, partindo da prática social (e a ela retornando), não é estanque, e não se constitui de sequências esquemáticas ou passos que se dão um depois do outro. Dada nossa ênfase sobre a indissociabilidade dos processos entre o que, como e a quem se ensina, é essencial ao nosso objeto captar a compreensão dos procedimentos metodológicos e como são concebidos pelos professores pesquisados, configurando, portanto, nosso objetivo com esta seção.

5.3.5.1 A escolha da(s) metodologia(s)

Em relação às escolhas metodológicas, cuja pergunta se dirigia a investigar os procedimentos, os critérios que determinam a seleção das metodologias, a maioria dos professores afirmou definir de acordo com a idade dos alunos. Assim, dos 9 docentes, 3 comentaram que depende da faixa etária, sendo que um deles mencionou também a adequação à realidade – percepção bastante aberta. Dos outros 5, 1 apontou para a maturidade, a qual pode ter relação indireta com a idade, mas não é a mesma coisa; outro docente afirmou que considera o ritmo da turma, resposta também abrangente, que pode significar o nível de desenvolvimento, o tempo de desenvolvimento, entre outros. Para o Docente 3, “depende da expectativa de aprendizagem. Utilizo materiais diversos estruturados e não estruturados, planejo atividades coletivas e que façam a criança refletir e criar.” (Docente 3). Há 2 docentes que sinalizam para a BNCC, sendo que um apenas menciona, sem explicar, enquanto o outro comenta o seguinte:

Os documentos oficiais apontam algumas metodologias possíveis, como também dão espaço para que o professor estabeleça quais as mais adequadas conforme seu contexto de atuação. Pensamentos como "considerar as trajetórias dos estudantes, respeitar suas singularidades e promover o trabalho colaborativo" são encontrados nos documentos norteadores. Como os planejamentos passam pela aprovação de um/a profissional que orienta as professoras, a Especialista, caso a metodologia não esteja adequada ao contexto, haverá orientação para readequação.

Ambos os docentes citaram a BNCC em respostas anteriores, o que chama a atenção para a instauração dessa nas instituições e, conseqüentemente, à adesão por vezes instituída.

Por fim, um docente comentou que o critério de escolha é mediante as metodologias conhecidas na formação inicial, por não haver cobrança na escola e na rede quanto ao planejamento estruturado, sendo mais importante os aspectos didáticos e os conteúdos.

Em geral não faço uma leitura ou pesquisa dos meus planejamentos do ponto de vista metodológico e termino por utilizar aqueles que aprendi durante a graduação e de maneira pouco estruturada. Como não somos cobrados nesse sentido tanto em nível de escola, como de rede, acabamos nos concentrando mais nos aspectos didáticos e dos conteúdos. (Docente 7).

Em conformidade com Lazaretti e Mello (2018, p. 119), a didática (teoria do ensino) “se expressa pela unidade entre os elementos objetivos–conteúdos–metodologias como síntese de uma organização do ensino que pode desempenhar sua função social como atividade educativa, numa direção humano–genérica.” As autoras atentam para o fato de haver correspondência entre objetivos (estabelecidos pelo professor em seu planejamento) com a seleção de conteúdos e com as metodologias específicas para tais desenvolvimentos. Sem haver a organização do ensino mediante planejamento, seja pelas razões mais múltiplas que se derem, incluindo-se, aqui, o fato de documentos educacionais lograrem este papel, fragmenta-se essa ação, e por consequência, prejudica-se o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

A questão seguinte se refere às metodologias utilizadas com mais frequência, em que permite entender como se condensam os pressupostos teóricos e filosóficos dos docentes.

5.3.5.2 *As metodologias mais frequentes no planejamento*

Da mesma forma que em respostas anteriores, neste tópico tivemos respostas variando entre docentes que citam por meio de uma ou duas palavras alguma metodologia, bem como docentes que informam várias. Há também os que explicam em detalhes suas escolhas, enquanto os que não o fazem, os quais dificultam a compreensão dos pontos elencados.

Três docentes afirmaram utilizar a Abordagem Triangular⁴⁸. Alguns não explicitam suficientemente suas respostas, tornando-as sobremaneira enigmáticas:

Apresentação de material, descoberta do material na caixa. (Docente 1).

Todas que estão disponíveis ou que se possa transformar. (Docente 4).

As que ressaltam a consciência com o meio ambiente, respeito com o meio. (Docente 10).

⁴⁸ Inicialmente conhecida como metodologia triangular, a Abordagem Triangular foi sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa nos fins dos anos 80, compreendendo o ensino de arte a partir de três pilares: o fazer, o ler e o contextualizar.

Dinâmica (Docente 5).

Estas inferências sugestionam um enfoque arbitrário quanto ao próprio esquema metodológico de escolha de procedimentos de ensino, isto é, da escolha de metodologias que embasam, justificam e norteiam os meios pelos quais haverá apropriação pelas crianças do conhecimento transmitido pelos professores. Muitas vezes pode ser deveras confuso o entendimento dos mecanismos e recursos que irão ocorrer para o ensino de um dado conteúdo, e os procedimentos metodológicos que farão com que o ensino seja apreendido e, com isso, as crianças se desenvolvam. Há muitos recursos, que podem fomentar a apropriação do conhecimento, para mediar a relação da criança com o conteúdo. Só que o método diz respeito ao conjunto de procedimentos. Retomaremos um exemplo anteriormente utilizado do bebê em seu primeiro ano de vida que precisa aprender a segurar um pincel e com ele pintar para elucidar as diferenças. Nesse período, o bebê necessita estar em relação com o outro (mais experiente), uma vez que a atividade guia é a comunicação emocional direta. Colocar ferramentas artísticas num recipiente, numa garrafa plástica, por exemplo, e com ela ir comunicando-se afetiva e emocionalmente com o bebê é um recurso, uma dinâmica, uma proposição pedagógica excelente, mas não é em si, uma metodologia. A metodologia é o que abarca, neste processo dinâmico, o objetivo de o bebê aprender a segurar o pincel e com ele pintar, que é algo que ele ainda não domina. Outros recursos podem, portanto, fazer parte deste processo em direção à apropriação do conhecimento (pintura), uma vez que o método, o como ensinar, não se resume a uma ação isolada, ou a uma categoria isolada.

Quanto aos demais docentes, novamente há menção à BNCC; neste caso, apenas um docente a apontou como sendo sua metodologia. Outro docente não faz essa afirmativa, mas comenta que os documentos norteadores – e com isso entendemos se tratar de documentos educacionais vigentes -, são considerados nas escolhas metodológicas:

Considerando os documentos norteadores da prática pedagógica e por iniciativa própria de estudos, na Educação Infantil (que tem sido algo novo para mim), percebo que está presente nos meus planejamentos um tanto da tão disseminada Abordagem Triangular, uma vez que busco promover o fazer artístico, a apreciação e a reflexão (especialmente do que as próprias crianças produzem), mas também vejo o uso de metodologias que promovam o aprendizado em pares

ou grupos, também gosto de trabalhar com contextos/estações/sessões com desafios criativos e experimentações e pesquisa de materiais. Creio que essas práticas possam estar próximas do que chamamos de metodologias ativas, e também sócio interacionista e construtivista. Outra coisa é a metodologia da documentação pedagógica para além dos portfólios, que auxilia muito na escrita dos pareceres descritivos ao final dos semestres, porém esta tem sido difícil de realizar, mas ao menos busco fazer alguns registros em fotos e vídeos para retomar a observação do fazer artístico das crianças, especialmente dos bebês, e planejar novas propostas, por exemplo. (Docente 12).

Além de citar a Abordagem Triangular, o docente explica a escolha das metodologias ativas, do construtivismo e do sócio-interacionismo.⁴⁹ No terceiro capítulo, mostramos a predominância do construtivismo e de outras propostas pedagógicas alicerçadas no aprender a aprender, operando por consensos ideológicos estabelecidos no interior da estrutura educacional. Por seu turno, calcadas na premissa de negação do conhecimento, que, com efeito alegam a necessidade de superação da suposta mera transmissão de conhecimentos nos currículos, propondo concepções curriculares baseadas na lógica de formação por competências e habilidades, com destaque para as metodologias ativas e ênfase em vivências práticas com estímulo à aprendizagem diversificada.

Entendemos que o utilitarismo e o pragmatismo contidos nessas concepções não vislumbram qualificar a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos para a emancipação humana, e é neste sentido que observamos, nas teorias, a predominância da educação para a manutenção da hegemonia burguesa.

Ainda que existam falas diversas quanto às metodologias e os critérios de escolha, o que por si, é um dado, observamos que considerar a idade dos alunos é um dos aspectos mais presentes nas falas. Assim, o “como” ensinar neste contexto é permeado pela faixa etária, que determina a escolha do procedimento metodológico, que, por sua vez, não é baseado em uma metodologia específica, mas em várias, dependendo do contexto e dos objetivos.

⁴⁹ Duarte (2011) evidencia as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria histórico-cultural – cujo legado radica-se da Escola de Vigotski. O sócio-interacionismo costuma ser associado com a teoria vigotskiana, e o autor explicita em seu estudo o equívoco dessa afirmação, uma vez que o sócio-interacionismo é, na verdade, correlato ao construtivismo.

5.3.6 Matrizes teóricas e a escolha das referências para a elaboração do planejamento

Neste tópico, a questão inicial visava identificar como os professores selecionam suas bases teóricas para elaborar os planejamentos. Perguntamos como ocorre a escolha das referências teóricas para a elaboração do planejamento, ou seja, com base em que processos o referencial é determinado? Com isso, torna-se possível identificar as fontes teóricas que permeiam as práticas pedagógicas nesta conjuntura. Embora não se trate de uma questão sobre as fontes em si, isso acabou sendo determinante: a maioria citou a fonte, e não o processo investido em elencar o que é essencial à escolha das referências. Aqui, assim como em questões anteriores, também tivemos respostas sucintas, indicando um procedimento, e respostas que apontam para mais de uma forma de organização da escolha teórica. Considerando essa variabilidade, temos ao todo 13 apontamentos, os quais estão dispostos no Quadro 7:

Quadro 7 – Procedimentos de escolha das referências teóricas para o planejamento
universo: 9 docentes

DOCUMENTOS EDUCACIONAIS	PESQUISAS EM LIVROS/INTERNET	AUTORES DA ARTE E EI	OUTROS
5	2	2	4

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Prepondera entre os professores os documentos educacionais para fundamentar o planejamento de ensino. São 5 docentes considerando-os como forma para embasar o planejamento. Em seguida, há duas categorias elencadas em igual número depois de documentos educacionais, que são: a) pesquisa em livros (variando entre livros didáticos e paradidáticos) e internet; e b) consulta a autores do campo da arte e da Educação Infantil (ou da pedagogia), conforme seguem as falas do Docente 1: “A partir dos documentos legais, e *autores que estejam de acordo com a arte para a EI*”, e o Docente 12: “Busco por referências que dialogam com os campos de experiência, objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento, para isso realizo *pesquisas que no campo da Arte e da Pedagogia, no que se refere à infância e experiência artística.*”

Designamos “outros” as respostas que não pudemos categorizar, apenas a título de ilustração no quadro, mas evidenciamos, a seguir, cada qual:

Através do tema proposto no planejamento. Como em todo planejamento, a preocupação com o conhecimento prévio e a realidade do aluno, articulados aos objetivos e os procedimentos metodológicos embasados nos autores escolhidos como referência. (Docente 3).

Os que **correspondem aos conteúdos** (Docente 5).

Para a parte metodológica e didática não tenho hábito de fazer a pesquisa para escolher qual será a base para a elaboração do planejamento. Como não é um item cobrado e demanda maior tempo, estudo, pesquisa e até mesmo orientação, termina secundarizado frente aos conteúdos. Esses **referenciais acabam sendo aqueles que aprendi durante a graduação e estão embutidos na prática**, mas sem uma elaboração teórica. (Docente 7).

BNCC, e baseando nas **aulas práticas**. (Docente 11).

Verificamos com essas menções que o Docente 3 investe em fontes teóricas que priorizem os temas do planejamento, requerendo considerar e articular à realidade do aluno, aos objetivos e aos métodos. Já o Docente 5, prioriza teorias que fundamentam ou elucidam os conteúdos. O Docente 7 relata que não costuma fazer pesquisas específicas, informando que o que aprendeu na formação inicial está em sua prática, ilustrando, aliás, que teoria e prática nunca se dissociam. Releva comentar que por essa razão, estão em movimento, da mesma forma que o planejamento, também dinâmico e dialético. O Docente 11 estabelece sua fundamentação na BNCC e de acordo com as aulas práticas, o que nos leva à compreensão de que busca na Base elementos relacionados aos processos práticos do ensino de arte, ao fazer artístico.

5.3.6.1 Referências/fontes utilizadas para a elaboração do planejamento

Com esta pergunta, buscamos depreender especificamente os autores, nomes/títulos de literaturas, ou mesmo teorias/campos de estudos pelos quais os professores pesquisados se embasam. Da mesma forma que os tópicos anteriores,

houveram docentes citando uma referência, outros várias, e alguns explicando suas motivações para a escolha.

Dos 9 docentes, apenas o Docente 5 respondeu “Vários”, o que não nos permite tecer considerações. Quanto aos demais, algumas respostas se repetiram à anterior. Temos, portanto, o seguinte quantitativo de fontes teóricas utilizadas:

- 6 respostas indicando livros;
- 5 mencionando sites;
- 5 apontando documentos educacionais;
- 1 redes sociais; e
- 1 vídeos e filmes.

Das 6 inferências sobre utilização de livros, 4 especificam os autores ou o enfoque, como ocorre com o Docente 12, que indica “[...] livros que tratam sobre brincar heurístico; práticas de escolas ateliês; abordagem pedagógica de Reggio Emilia entre outras”, o Docente 4: “livros e documentos que fundamentam o trabalho nesta área de conhecimento”, o Docente 7:

Tenho um pequeno acervo de livros, tanto didáticos como específicos de arte, que utilizo como fonte para elaboração do planejamento, elencando os conteúdos, aspectos do conteúdo que serão abordados, artistas e obras que serão apresentadas, temática e linguagem que será desenvolvida naquela etapa. Essas referências dos livros são diversas e escolhidas mais pelo tema que pela linha de pensamento dos autores. [...].

Também, o Docente 10, baseia-se em: “[...] livros de histórias infantis ou não, conto, poesias, etc. Este docente nomina alguns autores ou perspectiva pelos quais embasa seu trabalho, que são: “Ruthe Rocha, Kandinsky, José de Alencar, Carlos Gomes. Van Gogh, Arte chinesa.”

Entre os docentes que informaram consultar sites, 2 explicitam os eixos ou temas nessas buscas, que é o caso do Docente 7, dizendo que “[...] Além dos livros também busco referências em alguns catálogos de exposições, sites e redes sociais de artistas, vídeos e filmes em meios digitais. Quanto ao Docente 12, o eixo temático de suas buscas em sites é o mesmo para os livros, os quais já foram mencionados acima.

Em relação aos documentos educacionais, elencados 5 vezes como base teórica do planejamento, temos os seguintes documentos destacados: 2 citam a BNCC, 1 elenca

a Proposta (a qual não possui indicativo de que Proposta se trata), 1 assinala o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense e 1 informa somente “documentos”.

Depreendemos com estes dados, que livros, sites, vídeos, filmes, redes sociais, não representam um embasamento em si, mas um local, uma ferramenta onde determinados conteúdos se encontram, tanto que é possível, por exemplo, acessar bases teóricas sobre arte em todos esses lugares/plataformas mencionados. Isso nos leva a pensar, portanto, que as bases teóricas relacionadas ao planejamento são, em sua maioria, orientadas por documentos educacionais, uma vez que estes compilam inúmeros aspectos do planejamento. Assim, chegamos à seguinte formulação quanto ao embasamento do planejamento: a seleção das bases teóricas para o planejamento é guiada pelos documentos educacionais, sendo o próprio critério de seleção, isso é, parte-se do pressuposto que os documentos congregam tudo o que é importante para a prática pedagógica, sendo, portanto, o parâmetro de seleção e a própria fonte em si mesma.

5.4 AS BASES TEÓRICAS E AS ABORDAGENS MAIS FREQUENTES

Por meio de questionamento sobre a existência de algum autor ou teoria imprescindível ao trabalho dos docentes, obtivemos importantes inferências para pensar sobre quais concepções de mundo, de educação, de escola, de ensino, de arte, etc, podemos estabelecer dentro do grupo de professores desta pesquisa.

Releva salientar, em conformidade com Saviani (2008), que se toda teoria pedagógica é teoria da educação, nem toda teoria da educação é teoria pedagógica, devido ao conceito de pedagogia, conforme já discutido anteriormente, o qual se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, que tem como objetivo, portanto orientar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, existem teorias que analisam a educação pelo viés de sua relação com a sociedade, não tendo como horizonte formular caminhos que orientem a atividade educativa. Ainda assim, são teorias da educação, mas não são teorias pedagógicas.

Para o autor, teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos:

aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas "pedagogias hegemônicas" porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas denominam-se "pedagogias contra-hegemônicas" porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente. (SAVIANI, 2008, p. 11).

As primeiras servem aos interesses dominantes, e tendem a hegemonizar o campo educativo; ou, podem corresponder aos interesses dos dominados, situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico, com vistas a transformar a ordem vigente, que é o caso das segundas.

A democratização do conhecimento sistematizado constitui em ferramenta das classes oprimidas no processo de transformação social, representando a concretização da necessidade revolucionária de que os dominados dominem aquilo que os dominantes dominam (SAVIANI, 2012). Conforme já advertia Gramsci, uma verdadeira educação contra hegemônica não joga fora o conhecimento em domínio da elite, mas o reconstrói colocando-o a serviço social.

Antes mesmo de iniciar as análises, um dado inicial sobressai: o fato de 3 professores não definirem um autor ou uma teoria. Respostas como "não", "tem muitos" e "aceito sugestões" indicam, em certo grau, a necessidade de se investigar, para além deste estudo, as circunstâncias pelas quais subtrai-se do professor aquilo que fundamenta sua essência: a intelectualidade. Releva destacar que nossa concepção de intelectual assenta-se, conforme já elucidado no primeiro capítulo, sobre o fato de a atividade de pensar ser genuinamente humana, e, por isso, ontológica. Nos apoiamos no conceito de Gramsci, e este autor afirma não ser possível definir um ser humano como não intelectual, porque não existe atividade humana em que se possa excluir o fator da intervenção intelectual.

Contudo, entendemos que um passo inicial é nos situarmos na condição de alienados, nos reconhecemos como classe trabalhadora, e, portanto, classe dominada, porque alienados de nossa produção. Alienados, pois, nos separamos dos bens que nós mesmos produzimos, do nosso trabalho, uma vez que os bens só podem ser produzidos por nós (trabalhadores), e só podem ficar sob domínio de quem os possui, do capital. De acordo com Marx (2010c, p. 80), "o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz

a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...]. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto.” Heller (2004), por seu turno, expressa que a alienação existe quando há um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos seres humanos, entre a produção e a participação consciente dos seres humanos nessa produção.

Nos é caro sustentar que a educação e toda sorte de outras esferas sociais não condicionam a sociedade, mas por ela são condicionadas, e é esperado que no interior das relações sociais e, portanto, também na educação, reproduzam-se as formas sociais existentes na prática social. O que buscamos, neste sentido, é empenhar-nos em entender as determinações. É tentar, ainda que muito timidamente, contribuir para a compreensão de nossa realidade através deste estudo.

Na esfera educacional, a essência ontológica é o intercâmbio entre ser humano e ser humano e não entre ser humano e natureza, ou seja, o objetivo não é transformar a natureza, mas relações sociais. Conhecer a realidade é, portanto, premissa para a efetivação de um trabalho pedagógico que se direcione à emancipação humana.

Isso significa assumir que na relação sujeito-sujeito, a finalidade é direcionada à transformação da consciência do outro, exigindo, portanto, o conhecimento da realidade. E que concepções de realidade existem, então, nas mais diversas teorias pedagógicas citadas? Eis um exercício importante a se fazer diante das teorias pelas quais nos deparamos.

O Docente 3 destaca Reggio Emilia, Paulo Fochi e Ana Marie Holm, além de mencionar estar lendo, no momento, *Cadernos de Docência: ensino das artes visuais na Educação Infantil*⁵⁰. O Docente 12 também confere importância à Reggio Emilia e alguns outros autores: “Certamente Paulo Freire, John Dewey, Maria Montessori e Loris Malaguzzi, pois pensam educação de modo democrático, amplo e sensível, focando o desenvolvimento humano e cognitivo do sujeito dentre outras admirações que tenho por todos.” Paulo Freire é indicado também pelo Docente 11. Já o Docente 4 destaca Ana Mae Barbosa, enquanto o Docente 7 cita Dermeval Saviani, e o Docente 9 diz “Penso

⁵⁰ FONSECA DA SILVA, Maria Cristina; ANVERSA, Priscila (org.). **Cadernos de Docência: ensino das Artes Visuais da Educação Infantil**. Florianópolis: AAESC, 2019

que trabalhar e aprofundar os autores já conhecidos, de imediato seria um grande avanço.”

Há, portanto, inúmeros nomes mencionados, os quais por vezes aparecem carregados de afetividade e admiração, uma vez que os autores e suas teorias se fazem presentes na prática de muitos docentes. Com efeito, é positivo observarmos neste contexto a profusão de autores, o que significa que há unidade entre teoria e prática, o que nos leva a pensar em pesquisas futuras que examinem como as teorias reverberam no cotidiano escolar. Por outro lado, é importante não perder de vista a necessidade constante de olhar para as teorias e sempre analisá-las de modo a superar seus limites.

Se tomarmos como ponto de análise as reincidências teóricas nessa análise, teremos duas tendências/autores mencionados duplamente: Reggio Emilia (ou Loris Malaguzzi) e Paulo Freire. Todos os demais foram mencionados uma única vez. No entanto, a despeito do exame, importa destacar algumas considerações, para estabelecer os nexos.

No capítulo 3, arrazoamos sobre as pedagogias hegemônicas, suas matrizes e também novos aspectos a elas incorporados diante do avanço do capital. Podemos dizer que hoje há uma grande produção literária explicando como operam as hegemonias no âmbito da educação, ou as ideias pedagógicas calcadas no aprender a aprender. Nos furtaremos de retomar novamente tais concepções, no entanto salientamos que não se trata de levantar fronteiras, mas evidenciar como determinadas teorias estão invariavelmente direcionadas por este ideário. E, claro, podem a qualquer momento, a despeito do movimento dialético da realidade, metamorfosear-se.

No estudo de Marsiglia e Santos (2015, p. 233) sobre o documentário *A educação proibida*, há as seguintes menções, (retiradas da página do documentário) que indicam concepções que amparam alguns ideários: a Educação Popular, de Paulo Freire, que “propõe uma pedagogia centrada na vida do sujeito, aprendendo com suas experiências e sendo responsável por guiar seu próprio destino” e Reggio Emilia em que “o adulto se baseia na observação e na descoberta das crianças, responsáveis pela seleção das atividades de acordo com suas motivações e interesses”. Limitamo-nos a essas duas, mas adiantamos que, a maioria das menções teóricas dos professores pesquisados, situam-se no aprender a aprender. Mas por quê?

Talvez essa pergunta não seja possível de responder celeremente, mas alguns possíveis motivadores, em nosso ver, e, de acordo com a análise dos autores supracitados, pode corresponder ao seguinte: todos os professores anseiam por transformações profundas nas escolas e nos processos educativos, conduzindo-os a pensar alternativas à forma escolar clássica, concebida consensualmente como fechada, limitadora, deseducadora, cerceadora de afetos e de processos criativos. A escola definitivamente é entendida como um lugar de homogeneização e desvinculação à realidade, um espaço hostil. Nisso, muitas vozes ecoam dizendo que podemos viver sem saber álgebra, por exemplo, mas não sem se relacionar, que importa pensar em quais são as necessidades do aluno e ensinar a partir de suas experiências, “aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas” (MALAGUZZI, 1999, p. 83, apud PRADO; AZEVEDO, 2010, p. 41). Sem conhecer os processos de aprendizagem (cujas teorias explicam há mais de décadas que não se aprende sozinho, pelo contrário, é o ensino que promove desenvolvimento), este seria um caminho a adotar. Mas, é preciso ficar alerta às premissas que indicam colocar o aluno diante de um problema e esperar que ele construa conhecimentos por si. Conforme Abrantes e Martins (2007, p. 324)

Defrontar qualquer aluno com um problema que não tem condições de conhecer em sua profundidade, bem como as vias de sua solução, é crueldade, ainda que travestida com roupagens de liberdade discente no processo de construção autônoma do seu próprio conhecimento.

Não é essa a transformação que parece razoável, porque o aluno, seja da Educação Infantil ou do Ensino Superior, certamente se apropriará espontaneamente de alguns conhecimentos, mas de forma lenta e precária. A escola é justamente o meio de transpor os indivíduos para além da vida cotidiana, inseri-los de fato na prática social (e não prática cotidiana), como conjunto do gênero humano (MARSIGLIA; SANTOS, 2015).

O fato é que é necessário grande esforço para ultrapassar a camada superficial do fenômeno, enxergar a conjuntura com outras lentes e é deveras difícil, perceber de imediato como podem as concepções que proferem palavras tão significativas e cheias de sentido, estarem atendendo às ideias dominantes?

Como diria Saviani (2013a, p. 232), só desdenha a escola quem dela já usufruiu: “Quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados. Conseqüentemente, para eles a escola não tem mais importância uma vez que eles já se beneficiaram dela”. Pensar no aluno nos seus interesses, bem como nos interesses de classe é dar valor à escola, é não se aliar a quaisquer sortes de teorias que negam o modelo escolar, que negam as conquistas da classe trabalhadora, que negam a beleza do ensino, da partilha com o outro.

Conforme observamos nas respostas dos docentes, as matrizes teóricas educacionais são diversas, mas, em geral, voltam-se ao aprender a aprender. Possivelmente não se trata de uma opção, mas, como já comentamos ao longo do estudo, por força da hegemonia, por força da ideologia, essa perspectiva domina o discurso dos professores. Outro aspecto que vale destacar é a ínfima existência de autores histórico-críticos no campo de arte e do ensino de arte, o que evidencia a escassez dessas referências e, ao mesmo tempo, a necessidade de elaborar produções que discutam a arte neste âmbito, sobretudo quando se trata de avançarmos em direção à superação da sociedade de classes.

Tentaremos, na última seção, estabelecer alguns caminhos e possibilidades diante do motor da pesquisa, que é compreender a práxis docente e conceber a práxis emancipadora.

5.5 DA PRÁXIS DOCENTE À PRÁXIS EMANCIPADORA: É POSSÍVEL UM ENSINO DE ARTE PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Diante do questionário e pelo exame da literatura sobre o ensino de arte na Educação Infantil dos últimos cinco anos, torna-se possível formular uma síntese que expressa a práxis docente e as contradições existentes nela, vislumbrando, por fim, estabelecer caminhos possíveis para a práxis emancipadora.

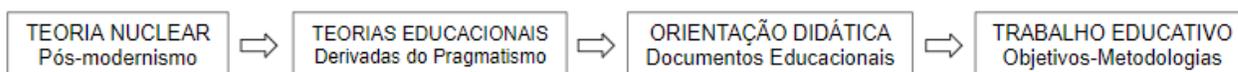
Com a investigação, entendemos a prática docente, na totalidade, se constitui da seguinte maneira:

- é permeada por *concepções de mundo pós-modernas*, circunscritas no *Idealismo*, sendo o pós-modernismo o núcleo filosófico e epistemológico;

- as *concepções de educação* são centradas no *Pragmatismo*, e consequentemente em concepções naturalizantes do desenvolvimento;
- a *orientação didática* é baseada nos *documentos educacionais*, que, entre outras coisas, orienta o trabalho pedagógico; e
- trabalho educativo é concebido por duas premissas essenciais: *objetivos-metodologias*.

Em síntese, temos a Figura 3 ilustrando como a prática docente evidenciada pelo estudo se constitui:

Figura 3 – Elementos constituintes da prática docente



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os elementos constituintes que se apresentam, estabelecem-se enquanto prevalecentes, o que não significa que sejam unânimes nem absolutos, mas formam uma totalidade. Vale destacar que na luta de classes, concepções hegemônicas tendem a radicar-se na formação inicial (e antes mesmo dela), sucedem-se na formação continuada, desenvolvem-se na prática educativa e para além dela. Formam, portanto, no âmbito desta pesquisa, o conjunto de categorias que determinam a prática docente, consolidadas na estrutura educacional.

Conforme elucidamos ao longo do estudo, deparamo-nos com o recrudescimento do ceticismo epistemológico e do relativismo, permeados por concepções que não têm como horizonte o conhecimento da realidade e a superação da sociedade de classes, que suprimem a teoria e naturalizam fenômenos sociais, pautando a realidade ao imediatismo.

O desmantelamento do pensamento científico, da riqueza artística e da reflexão filosófica instaurados na prática social por iniciativas políticas de censura do pensamento crítico, bem como a desvalorização da profissão docente e o sucateamento das condições de trabalho ligadas à produção da ciência e do avanço da formação humana, e, ainda, a constante dicotomia entre teoria e prática, exigem que exerçamos a

capacidade de compreender, de explicar e de lutar pela transformação do real, que é, em síntese, a própria práxis docente.

Diante do fenômeno colocado em contradição neste estudo, alguns caminhos podem ser estabelecidos, de forma a buscar incorporar a práxis, na prática, são eles:

- Compreender que toda teoria contém em si, concepções de outras teorias subjacentes a ela e que é necessário, portanto, investigar suas concepções mais radicais;
- Ter em mente que toda prática educativa carrega consigo uma dimensão política e vice-versa. Consoante a Saviani (2012), educação e política são fenômenos inseparáveis, mas distintos entre si. Na sociedade de classes, a educação está subordinada à política e é preciso, assim, enquanto classe e enquanto pares, assumir que as condições plenas da prática educativa não estão dadas, mas precisam ser conquistadas, e que tal disputa não cessa, sem que haja ruptura do próprio sistema de classes;
- Entender quais são as ações requeridas, na prática educativa, para guiar o processo de apropriação pela criança das riquezas culturais humanas; e
- Colocar-se sempre, diante das necessidades exigidas, enquanto classe e coletivo que se organiza, como sempre o fez, na resistência e para a superação dos desafios postos na atualidade (SAVIANI, 2018).

Para nos encaminharmos ao final, julgamos importante destacar, em linhas gerais, que o terceiro ponto acima nos é caro, no que tange a este estudo: ao ensino de arte na Educação Infantil. Entendemos que é na escola que se formam as bases para a emancipação de que estamos discutindo, e que se dá, portanto, mediante o pleno desenvolvimento das crianças, para assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem.

Julgamos ser essencial ao professor de artes da Educação Infantil, dentro dos pressupostos filosóficos deste estudo e que almeja a práxis, ter clareza de que: a) a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Escola pressupõe ensino e aluno, aprendizagem; b) a arte é uma necessidade ontológica que precisa ser ensinada para ser apropriada, precisa, portanto, antes mesmo do processo educativo acontecer, ter sido apreendida e assimilada pelo professor, o qual com o conhecimento já sintético,

conduz o aluno da síntese (conhecimento empírico) à síntese (conhecimento sistematizado); e c) o professor necessita organizar o processo educativo em torno do entendimento sobre como as crianças aprendem, ou seja, à didática requer compreender a periodização do desenvolvimento psíquico.

Com isso, três frentes emergem como horizonte da pesquisa:

- 1) Defender a Educação Infantil como educação, rompendo com a posição assistencialista do cuidar para as classes populares;
- 2) Luta por melhores condições de trabalho e remuneração dos professores, que necessitam de formação continuada e possibilidades concretas para serem fruidores da arte, para que possam conhecer e ensinar sobre ela; e
- 3) Luta pela compreensão dialética sobre o desenvolvimento humano, contra posições mecanicistas de educação e naturalistas, tão arraigadas em nossa cultura.

Lukács (1966) nos lembra da “missão desfetichizadora da arte”, tendo em mente que ela não o faz por si própria, não desfetichiza ninguém, uma vez que tem autonomia relativa; é pela educação que se apreende a arte. O conhecimento desfetichizador mostra os fenômenos sociais como relações entre os seres humanos, retirando dos objetos e dos fenômenos a aparência de coisas com vida própria. Duarte (2018, p. 77) esclarece que

as artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

O trabalho educativo é indispensável para formar (intencionalmente) nas crianças a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística. Entendemos que uma obra artística rica é a que reflete de forma profunda o conteúdo da realidade objetiva. De acordo com Abreu e Duarte (2019, p. 22),

Quanto mais a arte se aproxima da realidade maior é sua riqueza de conteúdo e, conseqüentemente, sua importância na prática social. Uma obra de arte deve ser um reflexo o mais “parecido” possível com a realidade objetiva, mas isso não se assemelha nem um pouco com o que consideramos ser algo “parecido” no senso comum. A natureza específica do objeto estético faz com que uma obra possa penetrar profundamente nos fenômenos da vida mesmo que não se assemelhe em nada com a realidade objetiva imediatamente dada. Mais do que isso: é justamente nessa liberdade de distanciamento perante a realidade objetiva imediata permitida pela individualidade da obra que ela se aproxima da realidade objetiva, que se torna “parecida” com ela.

A essência da realidade está sintetizada na obra, mesmo que isso não se apresente de imediato. Em contrapartida, na vida cotidiana nossa experiência é superficial e “epidérmica” (ABREU; DUARTE, 2019). A arte expressa essa essência de realidade, e por isso mesmo eleva a consciência, o entendimento qualificado da realidade.

A arte é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, resgata, distingue, liberta e ilumina. (VAN GOGH, 2008, p. 38-9).

Quanto à especificidade do ensino de arte, não é apenas sobre entender quem é Van Gogh, o que pintava, como pintava, em que contexto viveu. Não é sobre explicar Van Gogh – embora isso possa e deva fazer parte do ensino -, mas é sobre sentir como Van Gogh. Esse artista, para o senso comum, é um louco que cortou a orelha. Omite-se a relação sistemática e profissional que estabeleceu com a arte e a vida de seu tempo para a sua produção. Era um pesquisador incansável e tinha um projeto, e a ideologia burguesa desconsidera esse aspecto para difundir a ideia de que o belo é produzido por alguns loucos que possuem talento inato.

Acessar as problemáticas mais subjetivas e profundas do indivíduo, sentir as contradições do outro como suas, como parte da sua vida (ABREU; DUARTE, 2019), uma vez que essa vivacidade é da condição humana, mas não é dada nem sentida naturalmente.

A expressão artística tem como conteúdo elementos da subjetividade do ser humano e, assim, possui necessariamente um caráter emocional e afetivo. Marx (2010c, p. 161, grifos do autor) complementa nossa ideação:

Se tu quiseres fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres exercer influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser humano que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza – tem de ser uma **externação determinada** de tua vida **individual efetiva** correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, se mediante tua **externação de vida como homem amante não te tornas homem amado, então teu amor é impotente, é uma infelicidade.**

O objeto de arte (tal qual qualquer outro produto) cria um público capaz de compreender a arte e dela fruir. Trata-se de uma forma de produção, portanto, que não apenas produz o objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. (MARX; ENGELS, 2010). A particularidade da educação na relação com a arte é produzir um sujeito para o objeto artístico. Como realizar isso no processo educativo pautado pela necessidade de emancipação humana, senão por obras que formem a compreensão do ser humano no mundo e a vontade de transformar?

Eis que a especificidade do ensino de arte para uma educação contra-hegemônica dirige-se a promover o desenvolvimento da sensibilidade estética, requalificando a experiência emocional individual singular dos sujeitos. Para tanto, requer selecionar as formas mais ricas e os conteúdos que contenham tais riquezas do gênero humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o sociólogo não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados.

FLORESTAN FERNANDES

As formulações que resultaram deste estudo não devem ser tomadas como contribuições definitivas, mas como tentativa de se averiguar por meio das teorias histórico-crítica e histórico-cultural, com a revisão bibliográfica e com o exame de um contexto singular-particular à luz do materialismo histórico-dialético, para contribuir com o avanço teórico-prático sobre a práxis docente.

Nossa premissa com a pesquisa foi investigar como opera a prática docente dos professores de artes, visando compreender a práxis docente mediante análise de conjuntura. Tanto a revisão bibliográfica quanto o questionário nos forneceram subsídios para encontrar as contradições e, através do método da pesquisa, entender o movimento do objeto para realizar as inflexões críticas e contribuições.

A incursão ao contexto se iniciou com a interrogação à própria prática docente da pesquisadora, tanto por ter atuado como professora de artes da Educação Infantil, quanto como professora de ensino de graduação, especialmente a partir das disciplinas Prática de Ensino I e Estágio Curricular Supervisionado I. Discutir *o que* e *como* ensinar sempre foi e ainda é desafiador, e nesta etapa do ensino escolar, torna-se ainda mais complexo, especialmente pelo construto estabelecido do “não ensino”. Este caráter nos levou a buscar respostas para os elementos que necessitavam ser explicitados no trabalho educativo, correspondentes a *o que* e ao *como ensinar*, que dizem respeito ao para quê, por que e para quem ensinar.

Embora essas indagações não configurassem propriamente os objetivos deste estudo, elas esboçaram que o ponto de partida é a prática social e que os fenômenos derivados dessa, em sua pseudoconcreticidade, precisavam ser tomados por base para tornar-se produto de um processo de análise em direção à concreticidade. Diante disso, o exame da prática docente do professor, tomada como objetivo central, guiou o processo em direção aos objetivos específicos, os quais ponderaremos sobre os resultados a

seguir.

Com o mapeamento da literatura acadêmica sobre ensino de arte na Educação Infantil evidenciamos que das 21 produções selecionadas, prepondera como tema central das pesquisas a prática docente, sendo a metodologia prevalecente a qualitativa, com estratégias focadas em olhar o contexto profissional ou a prática de docentes, seja de outros ou do próprio pesquisador. A área temática central das produções é as Artes Visuais, e, excetuando-se uma pesquisa, a matriz teórica proeminente é o pós-modernismo, ainda que de forma indireta. Contudo, partem do princípio, cada qual com seu objeto de estudo, de que o presente é efêmero, incerto, a-histórico, sem rupturas, fragmentado, e que a realidade é impossível de ser abarcada em sua totalidade.

O pós-modernismo figurou, portanto, a perspectiva filosófica dos trabalhos analisados, uma vez que fundamentam-se em autores que trazem, em seus escritos, ideais aderentes à condição política contemporânea. Ao longo da análise das produções acadêmicas, examinamos como as categorias prática docente, práxis, criança, infância e ensino de arte são conceituadas, e foi por meio dessas concepções que evidenciamos as matrizes teóricas das pesquisas.

Como a prática docente é substancial em nosso estudo e é a orientação temática da maioria das produções, dedicamos boa parte da análise a compreender como essa categoria é conceituada, e tivemos como resultado, concepções circunscritas em quatro grupos teóricos. As centradas 1) no construtivismo, uma vez que assentam-se na prática orientada pelas vivências e experiências do aluno; 2) no tecnicismo, por pautarem-se no desenvolvimento de competências/habilidades/aptidões direcionadas aos alunos; 3) no escolanovismo, porquanto consideram práticas docentes correspondentes ao aprender a aprender e à cotidianidade; e 4) na pauta democrática e cidadã, pois entendem estes conceitos pela ótica da ideologia dominante e não pela emancipação humana.

Todas as concepções subsequentes sobre o ensino de arte, práxis, criança e infância se desdobraram, também, nas perspectivas assinaladas acima, uma vez que a teoria matriz é o pós-modernismo e dela derivam as teorias/concepções educacionais, as quais orientaram epistemologicamente todas as categorias supracitadas.

No que tange à pesquisa de campo e aos dados dela depreendidos, em relação à formação dos professores, 66% possui uma graduação, sendo 75% em Artes Visuais,

realizada predominantemente em universidade pública. A Especialização configura a principal forma de Pós-Graduação, representando 66%. Quanto ao tempo de conclusão da graduação, 41% é formado há menos de 11 anos. A respeito do tempo de atuação da Educação Infantil, 75% atua há menos de 6 anos.

Há inegável heterogeneidade no grupo pesquisado, abrindo possibilidades de maiores investigações a partir deste estudo, dentre as quais destacamos a formação inicial, de forma a explorar as especificidades dos currículos das instituições, sobretudo no que concerne às disciplinas voltadas à Educação Infantil. Outro aspecto que exige investigação é quanto aos documentos educacionais que subsidiam o trabalho destes professores, uma vez que os dados apontam para uma grande influência destes em várias instâncias e etapas do trabalho educativo. Consideramos ser relevante, também, alargar o campo de abrangência dos estudos, para mapear outros contextos em que há professores especialistas atuando na Educação Infantil.

Assim como a conquista da Educação Infantil como etapa da educação básica, o ensino de arte mediado por professores de artes neste contexto também configura um grande avanço. A mobilização por essa luta certamente representa, por si só, um marco referencial. Neste sentido, a contribuição deste estudo reside também em olhar para o contexto de análise em sua totalidade e possibilitar, direta ou indiretamente, contribuições que possam tornar-se realidade.

Constatamos que o trabalho educativo dos docentes pesquisados se estabelece com foco nos objetivos e nas metodologias, considerando a brincadeira como conteúdo precípua. Em virtude das chancelas ideológicas que secundarizam o conhecimento na Educação Infantil, o conteúdo, na ótica dos pesquisados, tem menor relevância e é muitas vezes compreendido enquanto assunto ou recurso, o que denota sua fragilidade no interior do processo educativo, desde o planejamento. Por sua vez, a teoria histórico-cultural mostrou que o desenvolvimento humano requer apropriação dos conhecimentos, e a pedagogia histórico-crítica indicou que o conteúdo é o conhecimento convertido em saber escolar, princípio essencial para a formação do psiquismo com o processo de humanização.

A organização do trabalho educativo requer a compreensão sobre o conteúdo e sobre a estrutura da atividade dominante em cada período, questões que observamos

ligeiramente fragilizadas, sobretudo porque prevalece a ideia de que o conteúdo é permeado principalmente pelos interesses do aluno e, também, pela compreensão de que considerar o destinatário (aluno) no planejamento, significa olhar sobremaneira para o contexto, e não para a periodização do desenvolvimento. De acordo com Saviani (2013b), o que é de interesse do aluno é de interesse do aluno concreto, como aluno que, maximamente desenvolvido, compreende a realidade e a transforma.

Evidenciamos, com este estudo, que a dicotomia entre teoria e prática do professor apresenta-se em grande ênfase com os pressupostos educacionais hegemônicos, amparados no pós-modernismo, o qual além de estabelecer fronteiras entre teoria e prática, deprecia a primeira e centram-se no pragmatismo e no utilitarismo. Isso sucede em diversas esferas da prática docente e, em específico, no planejamento, orientado, em sua maioria, pelos princípios estabelecidos pelos documentos educacionais. Conforme explicitamos no primeiro capítulo sobre práxis pedagógica, compreendemos o planejamento como ação fundamental no trabalho educativo, o qual envolve uma finalidade para a satisfação de uma necessidade, requerendo prévia-ideação (MASSON, 2016), ou seja, planejamento. Porém, a o planejamento está determinado pela causalidade, estruturando-se a partir da objetividade, porquanto não é simples idealização do futuro apartada do presente. É precisamente isso que expressa a unidade dialética indissociável entre teoria e prática, e, portanto, quanto mais o sujeito conhece a realidade, melhor se efetivará o trabalho pedagógico. Esse pressuposto condensa a contribuição deste estudo: um pensamento não se fundamenta se não sair da esfera do fundamento (VÁZQUEZ, 1977). Precisa ganhar corpo na realidade, sob a forma de atividade prática e este é o movimento práxico. Marx nos mostrou que o pensamento é terreno, é vinculado à prática, e a práxis é o fundamento do conhecimento, porque só conhecemos o mundo pelo fato de nele atuarmos e o transformarmos.

Depreendemos, com isso, que a educação tem a finalidade de transformar a consciência do outro, o que é suscetível ao conhecimento da realidade. No entanto, essa essência se deforma ao longo da história, especialmente por conta de seu papel na sociedade de classes, a qual em vez de tornar possível o desenvolvimento das potencialidades humano-genéricas, as cerceia. Em vista disso, a finalidade da educação escolar, e, portanto, infantil, consiste em organizar o ensino de modo intencional e

sistemático, por meio de objetivos que oportunizem a aprendizagem e desenvolvimento da criança, a fim de torná-la humana (LAZARETTI, 2013), ou seja, de apropriar-se gradualmente dos múltiplos elementos culturais necessários à superação por incorporação, em direção a promover o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas, através da mediação da aprendizagem escolar.

No entanto, nosso estudo revelou que a práxis docente em arte da Educação Infantil, uma vez subsidiada por um ideário hegemônico, não se estabelece em direção à práxis emancipadora, à superação da sociedade de classes. Os fatores que contribuem para a perpetuação dessa prática estão inequivocamente relacionados às condições do trabalho docente, e, evidentemente, à precarização deste fomentada pelo capitalismo contemporâneo. As análises, uma vez que dedicaram-se a compreender a prática docente, mostram que o arrefecimento do ensino de arte em direção à práxis emancipadora está relacionado ao planejamento, especialmente a pouca atenção ao conteúdo, o qual, no viés pedagógico histórico-crítico, é fundamental à emancipação humana. Isso se dilata na medida em que há a expansão do trabalho dos intelectuais orgânicos em direção à hegemonia burguesa, somando-se à abundante presença dos documentos educacionais na prática social. Os dados também apontam para a insuficiência das formações continuadas, especialmente quanto ao enfoque, sendo 75% direcionadas a assuntos sobre documentos educacionais, quando carecem de abordagens relativas à área específica do conhecimento.

Essas e outras questões estão subjacentes ao trabalho dos professores, os quais possuem dificuldades de toda a sorte, sobretudo às relacionadas às condições de trabalho. Entendemos que o planejamento precário evidencia uma estrutura social que utiliza a educação para a manutenção do status quo, conseqüentemente fragilizando os processos educativos e trazendo para o professor a sensação de impotência, sendo levado a lidar com a limitação, de forma a condescender com o que está posto.

Reiteramos que o trabalho educativo precisa abarcar uma sólida formação do professor, não no sentido vulgar, mas em termos de subsidiar o conhecimento da realidade, para poder nela atuar, e ela transformar. A práxis docente, enquanto expressão do trabalho do professor, contribui para proporcionar aos sujeitos a apropriação das objetivações genéricas da humanidade e, apesar de parecermos distantes de um futuro

diferente, da revolução, é no presente que delineamos o futuro. A arte, neste processo, precisa ser socializada como conhecimento indispensável para compreender o mundo e os seres, ou mesmo, a realidade. O refinamento e a qualificação dos processos em torno da prática pedagógica conduzem à práxis docente, resultando em indivíduos maximamente desenvolvidos, condição incipiente para a práxis emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 132-140, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12406>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.3, n.3, p.1-36, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Ligia Marcia. A produção do conhecimento científico: a relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v.11, n. 22, p. 313-25, mai/ago 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>. Acesso em 12 ago. 2022.
- ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. **Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar**: das relações entre a arte e a realidade objetiva. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 12-35, jan./abr. 2019.
- ALVARENGA, Valéria Metroski de. **A formação dos professores formadores nos cursos de graduação em Artes Visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina**. 2020. 439 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000081/000081fc.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- ALVARENGA, Valéria Metroski de; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4183>. Acesso em: 06 ago. 2022.
- ANVERSA, Priscila. Estágio em Artes Visuais na Educação Infantil: processos pedagógicos em debate. **Revista Pró-Discente: Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 27, n.

2, p. 180-199, 31 dez. 2021. Semestral. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/37272>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

_____. É possível falar em Pedagogia Histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 05, p. 05-12, 2013. Disponível em:
<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083>. Acesso em: 21 jul. 2020.

_____. **Interações ou brincadeiras**: afinal o que é mais importante na Educação Infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins **Educação Infantil versus Educação Escolar**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a Base**: 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/345743561_Existencia_vida_fora_da_BNCC . Acesso em 10 ago. 2022.

CASTRO, Uelinton; COSTA, Áurea de Carvalho; PAES, Paulo Cesar Duarte. A arte como disciplina epistêmica no ensino básico. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 29, n.61/ p. 287-304/ maio-agosto. 2019. eISSN 1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13165>. Acesso em: 29 ago. 2022.

_____. Vocação política e voca o científica da universidade. **Educa o Brasileira**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, 1993. Disponível em: <https://www.crub.org.br/crub-disponibiliza-a-revista-educacao-brasileira-vol-15-n-31-de-1993/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra. Estado e domina o burguesa: revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, Anakeila de Barros [et al.] (orgs). **Hegemonia burguesa na educa o pública: problematiza es no curso TEMS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/hegemonia-burguesa-na-educacao-publica-problematizacoes-no-curso-tems>. Acesso em 17 jan. 2022.

DAVYDOV, Vasily. **Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study**. Translated by Peter Moxhay. Nova Science Publishers, 2008.

DELORS, Jacques. **Educa o: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educa o para o Século XXI (destaques)**. Brasília: Unesco, 2010. 43 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 15 jul. 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribui o a uma teoria histórico-crítica da forma o do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publica es, 2018. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/PHC/Texto_7._Cap._12_-_pag._235_-255._Como_avancar._Desafios_da_PHC_hoje.pdf. Acesso em: 28. ago. 2022.

_____. **Arte e educa o contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea**. Perspectiva, Florianópolis, UFSC, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurrei o dos mortos: contribui o   teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o 'aprender a aprender':** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUROZOI, Gérard. **Dicionário de Filosofia.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil:** leituras a contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Para o sociólogo, não existe neutralidade possível:** o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados. *Leia*, v. 7, n. 96, p. 25, 1986.

FERREIRA, Nathália Botura de Paula. *Catarse e literatura: uma análise com base na Pedagogia Histórico-Crítica.* In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2013.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. *Indícios de incêndio: políticas e formação para o ensino de artes.* In: **Arte e ensino: propostas de resistência.** – Lisboa, D.L. 2018, 119-130. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37151/2/ULFBA_PE305_REDE_LIVRO_1_p119-130.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.* In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.69-90.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1.** Introdução ao estudo da filosofia. *A filosofia de Benedetto Croce.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 3.** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 6.** Literatura. Folclore. Gramática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O leitor de Gramsci:** escritos escolhidos 1916-1935. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente:** estratégias do capitalismo cultural. 2018. 261 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046/00004644.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Edições Loyola: 1988.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAMARE, Flávia. “Ser criança” no Brasil: concepções e disputas na sociedade de classes. **Revista Trabalho Necessário**, 14 (24), p. 145-175, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.14i24.p9614>. Acesso em 21 ago. 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na Educação Infantil:** implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) —

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2312/5371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/PHC/Texto_7._Cap._12_-_pag._235_-255._Como_avancar._Desafios_da_PHC_hoje.pdf. Acesso em: 25. ago. 2022.

LENINE, Vladimir Ilitch. **Que fazer: problemas candentes do nosso movimento**. Presente tradução na versão das Obras Escolhidas de V.I.Lénine Edição em Português da Editorial Avante, 1977. Disponível em: <https://fliphtml5.com/sddsv/jeil/basic>. Acesso em: 27 ago. 2022.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIGUORI, Guido. VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LUKÁCS, György. **Estética 1: cuestiones preliminares y de principio**. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966.

MARQUES, Priscila. **Liev S. Vigotski: escritos sobre arte**. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 99-119 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-07.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix. Educação proibida: reflexões sobre os ideários pedagógicos contemporâneos à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA: Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista v. 4 nº 01 p. 231 a 249 Junho/2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1438/1245>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Anais... Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006.

_____. **Educação Infantil na promoção do desenvolvimento da criança: o papel insubstituível do/a professora.** Brasil: HISTRAEB – História, Trabalho e Educação no Brasil, 2021. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RNrNvH9Xnt8&t=1090s>. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 13-31, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

_____. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: _____. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. O que ensinar? o patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/PHC/Texto_7._Cap._12_-_pag._235_-255._Como_avancar._Desafios_da_PHC_hoje.pdf. Acesso em: 25. ago. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. In: **Psicologia política.** vol. 11. nº 22. pp. 345-358. jul. – dez. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3899064>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática no ensino de arte: a língua no mundo.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Marcos Francisco. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ong’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011.

_____. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições,** Campinas, p. 131-148, dez. 2011. Anual. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução.** São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010c.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Para a crítica da economia política. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Os pensadores) 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MASSON, Gisele. O trabalho com fundamento do ser social e a educação como práxis social. In: SCHLESENER, Anita Helena.; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Orgs.). **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MICHELIS, Angela. A filosofia da práxis em Antonio Gramsci. **Aufklärung**, João Pessoa, v.4, n.2, Mai.Ago., 2017, p. 57-66.

MOREIRA, Ana Marcia Akai. Produção acadêmica sobre a formação do professor(a) de Artes Visuais. **Palíndromo**, Florianópolis, v.14, n. 32, p. 120 – 135, jan 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21069/13867>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO**. Goiânia: Anped, 2013. não paginado.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. A BNCC como fragmento de um projeto: reverberações na formação e no ensino de artes. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Ensino de artes, polêmicas atuais**: mesas de debate no IV ENREFAEB – Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes. Florianópolis: AAESC, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Currículo por campo de experiência sob o enfoque histórico-crítico**. Cambé: Secretaria Municipal de Educação (Semed) Cambé,

2021. Vídeo. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=a0F0RANw9Y8&t=2491s>. Acesso em: 13 ago. 2022.

_____. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho'. Unesp: Araraquara, SP, 2010.

_____. Proposta curricular para a Educação Infantil: a experiência de bauru. **Revista Espaço do Currículo**: João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 154-167, mai/ago 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 31 jul. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento**: Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PRADO, Alessandra E. F. Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação Infantil versus Educação Escolar**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRONKO, Marcela Alejandra. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**. v. 1, n. 2, pp. 248-264, 2016. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10461>. Acesso em 22 jan. 2022.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Ronaldo Rosas; REQUIÃO, Luciana. **Para uma crítica da educação estética no Brasil**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/para-uma-critica-da-educacao-estetica-no-brasil>. Acesso em 23 out. 2020.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/PHC/Texto_7._Cap._12_-_pag._235_-255._Como_avancar._Desafios_da_PHC_hoje.pdf. Acesso em: 28. ago. 2022.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 28 ago. 2022.

_____. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 28 ago. 2022.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Alan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017.

SILVA, Janaina Cassiano. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula da Educação Infantil In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação Infantil versus Educação**

Escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TONET, Ivo. **Cidadão ou homem livre?** s/d. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/cidadao_ou_homem_livre.pdf. Acesso em 24 jul. 2022.

TEIXEIRA, Lucas André. Pedagogia histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas do conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. In: GALVÃO, Ana Carolina (et al.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TULESKI, Silvana Calvo; MARTINS, Lígia Márcia. Finalidades, conteúdos e procedimentos de ensino em Pistrak, Vigotski e Saviani. In: GALVÃO, Ana Carolina (et al.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TROJAN, Rose Meri. Estética pós-moderna ou estetização do real? impactos no trabalho e na educação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Maria José Doza Subtil (orgs). **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

VAN GOGH, Vincent. Cartas a Théo. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

VAN RIJN, Rembrandt. **Rijks Museum**. Disponível em: <https://www.rijksmuseum.nl/nl/collectie/SK-C-5>. Acesso em: 23 set. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. S. **As ideias estéticas de Marx**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Obras escogidas**. Madrid, Visor, Tomo II, 1993.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexei; LURIA, Alexander. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado em Artes Visuais, vinculada Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV, do Centro de Artes – CEART, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob a coordenação da doutoranda Priscila Anversa, intitulada: “A formação de professores de Artes Visuais no âmbito da Educação Infantil: um olhar para a práxis docente à luz do materialismo histórico-dialético”, com orientação da Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

Consiste em responder ao questionário em formato online, o qual não lhe trará despesas e nem será remunerado.

Como alto benefício da pesquisa, destacamos a possibilidade de contribuir com a formação de professores de Artes Visuais, no exercício de seu trabalho docente na educação básica pública.

Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____

Local: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre a formação de professores de Arte no âmbito da Educação Infantil

Convidamos você para participar da Pesquisa “A formação de professores de Arte no âmbito da Educação Infantil: um olhar para a práxis docente à luz do materialismo histórico-dialético”, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC). Essa pesquisa é realizada por Priscila Anversa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e tem o propósito de compreender a prática docente do professor de artes, com formação em Artes que atua na Educação Infantil.

***Obrigatório**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo *
2. Telefone com DDD *
3. E-mail *

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

4. Qual sua formação profissional? *

Marcar apenas uma.

Superior completo

Superior incompleto

Pós-graduação (Especialização) completo

Pós-graduação (Especialização) incompleto

Pós-graduação (Mestrado) completo

Pós-graduação (Mestrado) incompleto

Pós-graduação (Doutorado) completo

Pós-Graduação (Doutorado) incompleto

Pós-doutorado

5. Quantos cursos de Ensino Superior você já realizou? *

Marcar apenas um.

1

2

3

Outro:

6. Em qual(is) área(s)? *

Marque todas que se aplicam.

Artes Visuais/Plásticas

Música

Pedagogia

Teatro/Artes Cênicas

Outro: _____

7. Em qual(is) instituição? *

8. Há quanto tempo você é formado em Artes? *

Marcar apenas um.

há menos de 1 ano

entre 1 e 5 anos

entre 6 e 11 anos

entre 12 e 15 anos

há mais de 16 anos

9. Você atua em que esfera? *

Marque todas que se aplicam.

Municipal

Estadual

Federal

Privada

Outro:

10. Em que instituição você trabalha (nome): *

11. Em que nível de ensino atua? *

Marque todas que se aplicam.

Educação Infantil
Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Ensino Fundamental – Anos Finais
Ensino Médio
Educação de Jovens e
Adultos Ensino Superior
Educação Profissional
Outro:

12. Há quanto tempo você atua como professor de Artes na Educação Infantil? *

Marcar apenas um.

há menos de 1 ano
entre 1 e 6 anos
entre 5 e 11 anos
entre 10 e 16 anos
há mais de 16 anos

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

13. Qual a periodicidade de planejamento documentado exigido em sua instituição?

Marque todas que se aplicam.

Planejamentos anuais
Planejamentos trimestrais
Planejamentos bimestrais

Planejamentos mensais

Planejamentos semanais

Planejamentos diários

Outro: _____

14. O planejamento é elaborado a partir de um padrão predeterminado? *

Marcar apenas um.

Sim

Não

15. Quais tópicos são elencados no planejamento? *

Marque todas que se aplicam.

Tema

Turma/série/grupo

Título

Objetivo geral

Objetivos específicos

Conteúdo(s)

Duração

Metodologia(s)

Recursos

Avaliação

Bibliografia

Outro:

16. Qual(is) tópico(s) do planejamento você considera mais importante(s)? Por que? *

17. Na sua opinião, algum tópico não é necessário ou não faz sentido no planejamento? Qual? Justifique. *

18. Que critérios você utiliza para selecionar os conteúdos a serem abordados nas aulas? *

19. Quais fontes/locais você acessa para fazer a escolha/seleção dos conteúdos? *

20. Quais conteúdos você aborda com maior frequência em suas aulas? *

21. Há algum conteúdo que você não seleciona, mas acredita ser importante? Qual? Justifique. *

22. Como ocorre a escolha da(s) metodologia(s)? *

23. Quais metodologias são mais frequentes em seu planejamento? *

24. Como ocorre a escolha das referências teóricas para a elaboração do planejamento? *

25. Quais referências/fontes você utiliza para a elaboração do planejamento? *

26. A instituição que você atua promove ações de formação continuada? *

Marcar apenas uma.

Sim

Não

27. Com que periodicidade ocorrem essas formações? *

Marque todas que se aplicam.

uma vez ao ano

até 3 vezes ao ano

de 4 a 8 vezes ao ano

de 9 a 15 vezes ao

ano

mais de 16 vezes ao ano

não acontecem

28. Como são essas formações? [cursos, palestras, seminários, entre outros; presencial ou remoto; qual duração, etc.]

29. Quais são as temáticas abordadas nas formações? *

Marque todas que se aplicam.

relacionadas a documentos norteadores, como BNCC, PPC, entre

outros relacionadas a legislações e atualizações de normativas
relacionadas a questões técnicas, como uso de ferramentas,
aplicativos, programas, entre outros
relacionadas a tendências pedagógicas inovadoras
relacionadas a questões sobre inclusão
relacionadas a problemas de aprendizagem, cognitivos e transtornos
relacionadas a temáticas transversais
relacionadas a áreas específicas do conhecimento
relacionadas a questões emocionais dos alunos
relacionadas a organização e gestão do tempo do professor
relacionadas a formas de engajar e motivar os alunos
Outro:

30. Para você, o que falta ser abordado nas formações? Justifique. *

31. Para além das formações continuadas, há alguma teoria ou algum autor que você destacaria ser imprescindível para o seu trabalho? Justifique.

32. Por fim, utilize este espaço para trazer contribuições que achar pertinentes e que não foram contempladas.

Google Formulários

