


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ÉRICA ZAVANELLA NAVARRO

Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na educação infantil



ARARAQUARA – S.P.
2023

ÉRICA ZAVANELLA NAVARRO

Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na educação infantil

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

ARARAQUARA – S.P.
2023

N322a Navarro, Érica Zavanella
Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na educação infantil / Érica Zavanella Navarro. -- Araraquara, 2023
169 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Lucas André Teixeira

1. Educação infantil. 2. História social da arte. 3. Pintura. 4. Materialismo histórico-dialético. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ÉRICA ZAVANELLA NAVARRO

Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na educação infantil

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Data da defesa: 29/09/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Joana Alice Ribeiro de Freitas

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação – UFG

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que me ensinaram a ver o que não está à vista e àqueles que diariamente resistem e lutam por uma educação de qualidade e pela transformação revolucionária do mundo.

AGRADECIMENTOS

Os registros de meus agradecimentos se esboçam por meio de uma audaciosa e sincera tentativa de colori-los na forma de uma diáfana aquarela. Primeiramente gostaria de agradecer a todos aqueles que geralmente se revelam ocultos no produto final de toda atividade humana, mas que estão lá incorporados sendo essenciais para que essa aquarela, sob o reflexo do olhar humano, pudesse ser concebida com cores tão variadas e belas. Assim como os conteúdos, as técnicas, os instrumentos, os meios e as matérias-primas são fundamentais para a produção de qualquer experiência humana, vocês também o são e sempre serão necessários em nossas vidas. São vocês os responsáveis por apresentar ao meu ser a beleza da realidade em movimento. Portanto, aos homens e mulheres que durante toda a história produziram a humanidade, permitindo que hoje eu pudesse esboçar a minha própria, os meus mais sinceros agradecimentos. Obrigada!

Aos meus pais, irmãos e professores, a minha imensa e eterna gratidão. Vocês são a folha de algodão em que eu começo essa pintura. Para que essa simples folha branca pudesse existir foram necessários o trabalho e a dedicação de vocês até aqui, dando-me a coragem para poder transformá-la em algo novo. Por isso agradeço a vocês toda educação, apoio e amor ao me ensinar a ser, viver e por me permitir acreditar que é possível lutar e construir um mundo novo e mais belo para todos. Sem vocês nada disso seria possível.

À minha amada irmã, Estela, por ser a base da minha vida. Assim como a água é essencial para diluir os pigmentos secos compactados no processo, você também o foi ao exercer essa função em minha vida de forma tão potente e límpida, permitindo com que as cores empregadas nesse projeto pudessem fluir suavemente. Te amo!

Ao meu companheiro amado, Fabricio e aos meus sobrinhos, Arthur, Enzo, André, Davi e Helena a minha gratidão. Vocês são e sempre serão os pigmentos mais puros e vibrantes que utilizo ao dar cor, brilho e valor à minha vida e aos produtos que extraio dela. Amo muito vocês. Espero que a busca por uma sociedade mais justa também possa inspirá-los a colorir o mundo.

Minha especial gratidão a todos os meus amigos, colegas de profissão e aos membros do Grupo de Estudos “Capital & Teoria do Valor”. Em especial aos queridos amigos Zégui Cagnin, Peterson Spider, Sandra Blundi, Angela “Cabeça” Martins, Will Andrade, André Machado, Caio Antunes, Joana Alice e a outros tantos, os quais felizmente são muitos. Vocês foram o meu godê. Imprescindíveis para que eu pudesse misturar, dosar e produzir novas cores e possibilidades.

Um agradecimento mais “frenético” ao meu amigo Arthur Guilherme Monzelli. Sem você, o processo de colorir seria impossível. Você, assim como um pincel de cerdas firmes, sutis e de formato singular, foi essencial para que eu não desistisse deste trabalho e pudesse carregar as tintas até o papel em branco. Pelos traços e marcas de sua especificidade deixados nessa aquarelável dissertação, meu muito obrigado.

À banca, Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes e Profa. Dra. Joana Alice Ribeiro de Freitas, meus agradecimentos por atuarem como o instrumento absorvente constituído de celulose, sem o qual não seria possível dar à tinta e a água aplicadas a sua medida, volume e intensidade necessários, corrigindo e retirando o excesso durante grande parte deste trabalho.

Por fim, um agradecimento especial ao meu orientador Lucas André Teixeira. A você que, durante todo o processo de produção desta singela obra, foi a precisão, a experiência e a leveza necessária da técnica aplicada a ela. Sem você não conseguiríamos manter a unidade entre forma e conteúdo, tornando-a real, viva, intensa, sofrida e maravilhosa. Obrigada pela confiança, pela paciência, pela amizade, pelo afeto e respeito empregados no processo de construção desta dissertação. Valeu demais, Lucas!

[...] eu não exijo que você faça arte de combate. [...] A bem dizer, não existe uma arte de combate. Mas si não existe uma ‘arte de combate’, toda arte é essencialmente combativa por definição. Pois que ela nunca foi um exclusivo problema de beleza; a beleza não é sinão o elemento transpositor de que a arte se serve pra funcionar dentro da vida humana coletiva. (ANDRADE, 1995, p. 12)

Em arte, ‘artístico’ é nós pormos o ‘estético’ a serviço dum assunto, isto é, dum funcionalidade humana. Pode até ser flor, não importa, embora tudo adquira valor político e de classe, até flor. (ANDRADE, 1995, p. 19)

RESUMO

O estudo que aqui se apresenta concebe o ensino de artes visuais na educação infantil a partir de um referencial teórico histórico-crítico que entende que as instituições escolares devam constituir-se como espaços privilegiados para a socialização sistematizada dos conteúdos e formas artísticas historicamente produzidas pela cultura universal. Diante de tal concepção, a educação escolar pode vir a contribuir para o enfrentamento e superação dos limites formativos impostos por uma sociedade de classes regida pelo modo de produção capitalista. Tendo em vista auxiliar na conquista desse objetivo mais amplo, o texto que aqui se apresenta consiste nos resultados de uma investigação de mestrado, de natureza teórico-conceitual e documental que estabelece como objeto de estudo a análise histórica e crítica do ensino de artes visuais na educação infantil, com destaque para compreender o papel da pintura na educação das crianças de 3 a 6 anos de idade, à luz dos pressupostos teóricos e filosóficos do marxismo. Define-se, por sua vez, como objetivo central desta pesquisa compreender quais as contribuições da história social da arte para o trabalho pedagógico do professor no ensino de conteúdos artísticos da pintura, como possibilidade de desenvolver o potencial estético formativo das crianças na educação. Ademais, elencam-se como pano de fundo os seguintes objetivos específicos: 1º) compreender a função que a arte desempenha no processo de humanização; 2º) entender como as artes visuais, em geral, e a pintura, em particular, se apresentam nos documentos normativos que amparam o currículo das escolas públicas de educação infantil no município de Araraquara (SP); e 3º) destacar a importância da história social da arte como pressuposto teórico metodológico do trabalho pedagógico do professor no ensino de conteúdos da pintura na educação infantil. Para que o potencial estético formativo da pintura alcance as novas gerações se faz necessário um trabalho educativo orientado historicamente e sociologicamente, visto que é desse processo que se deve organizar o trabalho pedagógico do professor que pretende ensinar a arte pictórica na educação infantil. É sob os pressupostos de uma história social da arte que se pode fazer a identificação e seleção de conteúdos em unidade com as formas de ensino que permitem o desenvolvimento do potencial estético e artístico com crianças de 3 a 6 anos de idade, sendo esta síntese, a defesa a que se pretende realizar ao longo do desenvolvimento desta investigação.

Palavras – chave: educação infantil; história social da arte; pintura; materialismo histórico dialético.

ABSTRACT

The study presented here conceives the teaching of visual arts in preschool education based on a historical-critical theoretical framework that understands that school institutions should constitute privileged spaces for the systematized socialization of content and artistic forms historically produced by universal culture. Given this conception, school education can contribute to confronting and overcoming the training limits imposed by a class society governed by the capitalist mode of production. In order to assist in achieving this broader objective, the text presented here consists of the results of a master's degree investigation, of a theoretical-conceptual and documentary nature that establishes as an object of study the historical and critical analysis of visual arts teaching in the preschool education, with emphasis on understanding the role of painting in the education of children aged 3 to 6 years old, in light of the theoretical and philosophical assumptions of Marxism. The central objective of this research, in turn, is defined as understanding the contributions of the social history of art to the teacher's pedagogical work in teaching artistic content of painting, as a possibility of developing the formative aesthetic potential of children in education. Furthermore, the following specific objectives are listed as a background: 1º) understand the role that art plays in the humanization process; 2º) understand how visual arts, in general, and painting, in particular, are presented in the normative documents that support the curriculum of public early childhood education schools in the city of Araraquara (SP); and 3º) highlight the importance of the social history of art as a theoretical and methodological assumption of the teacher's pedagogical work in teaching painting content in preschool education. For the formative aesthetic potential of painting to reach new generations, historically and sociologically oriented educational work is necessary, since it is this process that must organize the pedagogical work of the teacher who intends to teach pictorial art in preschool education. It is under the assumptions of a social history of art that the identification and selection of content can be carried out in unity with the forms of teaching that allow the development of aesthetic and artistic potential with children from 3 to 6 years of age, this synthesis being, the defense that is intended to be carried out throughout the development of this investigation.

Keywords: preschool education; visual arts; painting; dialectical historical materialism

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Exemplo da forma como se estrutura a tabela de organização dos elementos que compõe o currículo de Araraquara	122
-----------------	---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Campo 1 - Temas e/ou objeto de pesquisa das teses e dissertações BDTD e CAPES	61
Gráfico 2	Campo 2 - Procedimentos de coleta de dados das pesquisas BDTD e CAPES	62
Gráfico 3	Campo 3 - Tendências teórico-metodológicas das pesquisas coletadas na BDTD e na CAPES	63
Gráfico 4	Temas dos trabalhos encontrados na ANPAP (1ª filtragem)	76
Gráfico 5	Tema/objeto dos trabalhos consultados (ANPAP)	78
Gráfico 6	Procedimentos de coleta de dados dos trabalhos da ANPAP	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Levantamento dos trabalhos encontrados nas Bases de dados da BDTD e da CAPES.	59
Tabela 2	Levantamento dos trabalhos encontrados na ANPEd	72
Tabela 3	Levantamento dos trabalhos encontrados na ANPAP	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
BAAE	Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAV	Comitês de Educação em Artes Visuais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEPE	Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores Paulo Freire
CER	Centro de Educação e Recreação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GE	Grupo de Estudo
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LAPEI	Laboratório Pedagógico de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Neba	Necessidades básicas de aprendizagem
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNESCO

Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Método e procedimentos da pesquisa.....	30
2 ARTE, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	41
2.1. As determinações sócio-históricas da arte e o marxismo	41
2.2 Arte e formação humana: em defesa da escola como espaço privilegiado de educação estética	50
3: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
3.1 Aproximação com o objeto: o ensino de artes visuais na educação infantil	57
3.2 O que dizem os trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES	58
3.3 O que dizem os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd.....	70
3.4 O que dizem os trabalhos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP.....	75
4. O LUGAR DAS ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	96
4.1 Base Nacional Comum Curricular – (BNCC)	96
4.2 O currículo paulista	114
4.3 A proposta curricular para educação infantil da rede pública de ensino da cidade de Araraquara	120
5 A HISTÓRIA SOCIAL DA ARTE E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ARTÍSTICA	128
5.1 A criança e a formação social do desenvolvimento: as contribuições da Psicologia Histórico Cultural para o ensino da pintura.....	128
5.2 O ensino da pintura na educação infantil: traçando contornos sob os pressupostos sócio- históricos de uma estética marxista	143
6 À GUIA DE CONCLUSÃO	158
REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

Segundo o poeta austríaco, Ernst Fischer (1973, p. 21), “a arte é quase tão antiga quanto o homem”. Desde a Antiguidade até a atualidade, é possível encontrar inúmeras referências que afirmam a importância da arte na vida dos seres humanos. No senso comum, a arte aparenta ter inúmeros significados, ora ela é concebida como uma simples forma de entretenimento, ora ela é interpretada na condição de simples instrumento terapêutico, o que lhe atribui o papel de fuga de uma existência insatisfatória. Ao contrário das formas simplistas com que a arte vem sendo interpretada no cotidiano, a presente pesquisa se propõe a analisar a importância da arte, em especial da pintura, para a formação dos seres humanos sob a perspectiva crítica do materialismo histórico dialético, na qual a arte é concebida como produto de uma necessidade humana, uma forma singular de objetivação que reside no interior da prática social (FISCHER, 1973).

Para situar melhor o objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário primeiramente perfilar os dilemas e caminhos do percurso histórico formativo que culminaram em meu interesse pelo ensino das artes visuais¹ na educação infantil. Nessa breve incursão à minha trajetória formativa, pretendo expor alguns aspectos da compreensão que venho concebendo sobre o ensino de arte desde a minha formação na educação básica até o meu ingresso no ensino superior, com destaque para aspectos que são importantes para exposição do objeto de pesquisa.

Ao resgatar a memória acerca de como a arte passou a integrar minha história, retornei à educação básica². Quando me propus a refletir sobre minha trajetória formativa, percebi o quão frágil foi o ensino de arte durante minha formação escolar, resultando em apropriações equivocadas e simplistas sobre o papel que a arte ocupa na história da humanidade ou mesmo sobre as contribuições estéticas de movimentos, estilos, artistas e de suas obras para a formação dos seres humanos. Não é estranho para quem se propõe a fazer uma análise crítica sobre a educação escolar brasileira perceber que o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, em especial o saber artístico, vem sendo negligenciado e, quando ensinado, geralmente ocorre de forma assistemática, sobretudo, nas escolas públicas em que a ausência desse conteúdo no currículo escolar atende à concepção ideológica que negligencia a apreciação

¹ Por artes visuais compreende-se todas as manifestações e linguagens artísticas que têm o sentido da visão como principal fonte de apreciação e apreensão de seus produtos como, por exemplo, a obra de arte. Dentre as diferentes manifestações e linguagens artísticas visuais destacam-se: a pintura, o desenho, a fotografia, a arquitetura e o design digital.

² Refiro-me especialmente aos anos finais do ensino fundamental e aos anos de formação no ensino médio em escola pública.

e o conhecimento artístico destinados à apropriação de tal conteúdo às classes populares e exploradas. Nas escolas em que estudei, recordo-me que durante as aulas de educação artística³, predominavam as práticas de reprodução de obras de arte. Lembro-me também que durante tais aulas exibiam-se uma ou outra pintura de artistas e movimentos estéticos conhecidos e disseminados no imaginário popular como, por exemplo, Van Gogh, Tarsila do Amaral, Pablo Picasso, etc., para que reproduzíssemos com o “nosso olhar”, sem que houvesse algum tipo de aprofundamento teórico sobre técnicas ou mesmo uma contextualização mais abrangente sobre o movimento artístico ou sobre sua importância para o desenvolvimento da história da arte. Embora sejam de grande importância estética e formativa, muitas das obras selecionadas e reproduzidas em sala de aula são comumente encontradas em nosso dia-a-dia estampadas em mercadorias diversas, descaracterizando-as de sua relevância histórica e social.

O meu interesse pela arte se manifestou de forma mais evidente nos anos finais do ensino fundamental. Por sorte – ou não – essa manifestação foi identificada por uma professora que notou minha predisposição em conhecer mais sobre aqueles pintores e suas obras. Esta então, gentilmente, emprestava seus livros e impressões das obras para que eu pudesse contemplá-las em casa e no dia seguinte devolvê-las. Embora não houvesse em tais aulas de arte um aprofundamento teórico e histórico dos conteúdos próprios a esta disciplina, ainda assim o gesto da professora ampliou meu interesse por aprender a pintar.

No que se refere aos instrumentos e materiais utilizados durante tais aulas, recordo-me também de que raramente recorriamos àqueles que não fossem lápis de cor, lápis grafite ou canetas coloridas. Tintas, pincéis, telas ou outros tantos materiais e instrumentos para a prática da pintura ou do desenho não eram utilizados nas aulas. O uso desses materiais despertava grande curiosidade em razão das referências que vislumbrava nas obras e imagens reproduzidas em sala de aula. No entanto, o contato com tais materiais só ocorreu aos poucos, de forma bastante limitada, quando eles chegavam até mim como presentes em ocasiões especiais através de meus pais. Por um breve e curto período, após grande esforço financeiro de minha família, fui matriculada em cursos de artesanato essencialmente práticos. Nesses cursos, tal qual ocorria na escola, não havia aprofundamento teórico ou contextualização histórica sobre o uso das técnicas, dos seus instrumentos e materiais. Estes eram realizados de forma mecânica através de metodologias cujo pressuposto fundamental amparava-se no uso de instruções e receitas

³ A nomenclatura dada à disciplina escolar “educação artística” durante minha formação no ensino fundamental foi alterada para a nomenclatura “artes” pela resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006, a qual altera o Art. 1º A alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Para mais informações consultar o documento na íntegra em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf.

prontas de como fazer, focando na produção de objetos e utensílios de uso cotidiano/doméstico como, por exemplo, a confecção de sabonetes, panos de prato e potes de vidro decorativos, os quais não tinham uma preocupação em ensinar conteúdos fundamentais das artes visuais como proporção, forma, cor, perspectiva, entre outros, ou mesmo apresentar alguns dos elementos sócio históricos de produção de tais conhecimentos e técnicas artísticas, ou seja, tal formação voltava-se exclusivamente à reprodução mecânica de objetos decorativos cotidianos.

Esses cursos de artesanato, embora não tivessem restrição de gênero para sua composição, eram totalmente formados por mulheres. A formação através deles efetivou-se, principalmente, pelo baixo custo de seus materiais e do próprio curso em comparação aos demais cursos de formação em pintura como, por exemplo, o curso de pintura em tela. Na época mencionada, não havia cursos de formação acadêmica em arte na cidade em que residia, e os cursos de pintura que requeriam um grau maior de aprofundamento teórico, técnico e de uso de materiais eram inacessíveis às condições objetivas de minha família.

Embora ofertados em espaços de educação distintos, tanto o ensino oferecido durante o ensino fundamental quanto àqueles oferecidos nos breves cursos de artesanato que cursei não me permitiram ampliar os conhecimentos e saberes teórico-práticos específicos da arte que eu tanto ansiava aprender. Ainda que eu tivesse acesso mínimo a alguns materiais e técnicas artesanais para a prática artística, não havia nenhuma forma ou conteúdo de mediação pedagógica⁴ para a apropriação desses conhecimentos.

Por muito tempo, esse foi o único modo como a arte chegou até mim, como uma simples representação subjetivista da realidade ou como uma forma de “embelezar” e “enfeitar” os espaços e objetos de uso cotidiano, uma forma de expressar gostos e sentimentos, desconsiderando o fato de ser ela uma necessidade propriamente humana, ligada ao existir, submersa na totalidade da existência do ser humano enquanto ser genérico. Hoje, observando o processo formativo que ocorreu naquela época, posso afirmar que essa concepção da função social da arte enquanto experiência humana condensada, enquanto uma expressão sensível do real, não foi criada a partir das condições materiais do trabalho educativo. Apesar da defesa da escola como espaço privilegiado de socialização da cultura humana, hoje consigo perceber que esse princípio tende a não se realizar nas práticas educativas escolares da arte, principalmente por causa da hegemonia de concepções pedagógicas que, ao negar a importância do ensino dos saberes sistematizados (científico, artístico e filosófico), se alinham, e ainda o fazem, a uma

⁴ Durante minha infância e adolescência minha prática e experiência com a pintura ocorria de forma espontânea, à medida que tentava reproduzir imagens fotográficas ou de revistas sem orientação técnica especializada, portanto, de forma fragmentada e cindida.

visão de mundo que colabora com o empobrecimento da formação humana, ao mesmo tempo, que reproduz o modo de produção capitalista. Somam-se a isso, as precárias condições materiais de trabalho do professor, seja em relação à massificação e rotinização de suas ações curriculares, seja por suas condições salariais e formativas.

Entretanto, essas observações só foram possíveis de ocorrer devido ao meu ingresso no ensino superior, criando um espaço favorável e intencional que possibilitou a elaboração de um significado formativo que avançou para além da reprodução cotidiana da arte por meio de experiências humanas formativas, contato com os conteúdos e saberes artísticos, com formas sistematizadas e leituras críticas marxistas.

Em 2007, ingressei no curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara (SP). Até aquele momento o meu conhecimento sobre as teorias pedagógicas e sobre o próprio marxismo eram praticamente inexistentes. Foi por meio das disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Maria Orlanda Pinassi e pelo Prof. Dr. Newton Duarte que pude iniciar minha formação sobre os pressupostos ontológicos do materialismo histórico dialético. As leituras e análises sociológicas e filosóficas propostas por tais professores me permitiram construir um olhar histórico crítico sobre as determinações econômicas e sociais nas quais a humanidade é posta pelo modo de produção capitalista. O compromisso com a transformação radical da sociedade, tão presente nas aulas ministradas por esses/as professores/as, trouxe importantes contribuições para os meus estudos sobre temas relacionados à educação e à arte. No entanto, considerando o curso de pedagogia da maneira em que se encontrava estruturado, não se garantia, aos futuros professores, uma formação inicial de base teórica sólida que permitisse o desenvolvimento de um trabalho educativo totalmente pautado na socialização de conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, quiçá do *potencial estético formativo*⁵ da pintura na educação infantil. As condições objetivas que impediam a promoção de um processo formativo baseado no domínio de conteúdos a serem socializados, também eram materiais e ideológicos, tal como mencionei na fase de minha educação escolar. Portanto, havia problemas em relação à estrutura curricular, ao tempo hábil para esse processo de apropriação, assim como a hegemonia de concepções e ideários pedagógicos em que se verificava a supervalorização da prática em detrimento de conteúdos e fundamentos pedagógicos. Em síntese, essas condições trouxeram a sensação de que se atribui ao pedagogo

⁵ A expressão “potencial estético formativo” é utilizada neste trabalho como referência ao potencial artístico imanente, ainda que latente, da humanidade que precisa ser desenvolvido pelo trabalho educativo. Portanto, tal processo não acontece espontaneamente nem está dado de forma prévia em sujeitos privilegiados, necessitando de mediações para ser desenvolvido em cada ser humano.

a responsabilidade de transmitir conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, os quais compreendem saberes que vão desde as ciências exatas, humanas (inclusive e sobretudo das artes) até as ciências biológicas, sem que ele mesmo tenha tido a oportunidade de se apropriar desses conhecimentos em sua formação acadêmica.

Em razão dessa carência de conteúdo específico e de fundamentos teóricos no processo formativo do pedagogo, se faz bastante marcante a adesão e defesa de muitos desses profissionais às concepções pedagógicas que negligenciam a transmissão do conhecimento e partem do pressuposto de que a aprendizagem dos alunos ocorre de forma espontânea quando estes se relacionam com o mundo. Essa concepção ainda perdura na formação dos pedagogos, consolidando-se no contexto da educação pública brasileira. Na realidade, essa tendência se faz presente em todas as etapas da educação escolar, mas é no ensino das crianças bem pequenas e pequenas, em especial das crianças de 3 a 6 anos de idade⁶ que ela aparenta ganhar ainda mais representatividade. A esse respeito, Raupp e Arce (2012) asseveram que, no Brasil, a hegemonia das pedagogias que desvinculam ensino de aprendizagem tem se legitimado no trabalho educativo dos professores das crianças de 0 a 6 anos, por meio de práticas pedagógicas e discursos que reforçam ideários que fetichizam a infância, imprimindo nas crianças pequenas capacidades autônomas de desenvolvimento que banalizam e legitimam o esvaziamento do trabalho docente e, por consequência, da educação infantil.

Durante minha trajetória de formação no curso de Pedagogia, em decorrência da participação no Projeto de Extensão Universitária de ensino de Filosofia na Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira, coordenado pela Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, em 2010, fui contemplada com uma bolsa de Auxílio ao Estudante (BAAE II). Foi por meio de tais auxílios que pude iniciar minha formação teórico-prática em artes visuais, em especial sobre as linguagens da pintura e do desenho que, para além do conhecimento técnico e das formas, também eram abarcadas por conteúdos de análises teóricas advindas, principalmente, das áreas da sociologia e da história da arte.

Já em vias de conclusão do curso, deparei-me com a necessidade de preencher as lacunas formativas deixadas pela licenciatura em pedagogia antes de atuar e encarar o trabalho

⁶ A discussão em torno do objeto desta pesquisa, a saber: o ensino das artes visuais, em geral, e da pintura em específico, na educação infantil será discutido e analisado considerando a periodização histórico-cultural do desenvolvimento das crianças com idade entre 3 e 6 anos de idade, já que tal faixa etária é contemplada pelo trabalho educativo que realizo desde de 2014 nas escolas públicas da rede municipal de Araraquara. No entanto, embora a legislação nacional, mais precisamente o documento da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), defina que o atendimento das crianças dessa modalidade de ensino ocorra até os 5 anos e 11 meses de idade, muitos dos alunos das escolas de educação infantil da rede pública araraquarense chegam a completar 06 anos antes de concluírem tal modalidade.

docente, pois, como afirma Martins (2012), para que se possa superar as práticas educacionais espontaneístas é essencial que o professor disponha de saberes e conhecimentos que ajam de forma *direta e indireta* no desenvolvimento de seus alunos. Os conteúdos de mediação indireta, segundo Martins (2012, p. 95), são definidos como sendo “[...] os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc.”. Já os conteúdos de mediação direta são aqueles conhecimentos das várias áreas do saber científico que devem estar sob o domínio do professor para que ele possa transpor de maneira sistematizada aos alunos. Foi então diante da carência exposta em minha formação que, em 2011, ingressei no curso de graduação em Ciências Sociais, também pela UNESP Araraquara (SP).

A escolha por tal curso ocorreu essencialmente pela composição da grade curricular ofertada, o qual oferece uma formação acadêmica e humanística mais ampla e sólida das teorias e métodos que compõem as ciências sociais. Por meio das contribuições teóricas de autores clássicos da sociologia, da ciência política e da antropologia pude ampliar um pouco mais a leitura e compreensão dos fenômenos sociais e políticos que compõem a realidade, os quais refletem o modo como se organizam e se estruturam as instituições na sociedade, dentre elas a escola, bem como o papel que cada uma dessas instituições desempenha na luta de classes. Portanto, foi o curso de ciências sociais e sua proposta de uma formação crítica sobre a organização dos fenômenos sociais e de seus desdobramentos políticos, filosóficos e culturais que me possibilitou olhar a arte para além do que se faz visível nas cores, nas composições, nas técnicas, adentrando em seus temas, suas formas e conteúdos em direção à busca de uma totalidade e importância para o contexto histórico e social no qual foram concebidos. Porém vale destacar que, embora algumas das lacunas de minha formação humanística acadêmica tenham sido preenchidas pelos conteúdos ministrados durante o curso, novas foram formadas a respeito de como atuar e exercer a função social de professora.

Logo após meu ingresso no curso de Ciências Sociais, paralelamente, comecei a ministrar oficinas de filosofia e literatura para crianças e adolescentes em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no referido município. Diante dessa experiência profissional se tornou ainda mais necessário e urgente lutar para que a totalidade da riqueza material e não material produzida pelos seres humanos seja posta a serviço do desenvolvimento de toda sociedade e não de uma ou outra classe social, como mencionado no início desta introdução. A divisão social do trabalho, na forma como se apresenta na sociedade capitalista, impede que a riqueza objetiva e subjetiva produzida pelo trabalho seja apropriada por aqueles que a produziram. Segundo Marx (2015):

A alienação do trabalhador no seu objeto exprime-se, segundo as leis nacional - econômicas, em modo tal que: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; em que, quanto mais valores ele cria, tanto mais sem valor (*wertloser*) e indigno se torna; em que, quanto mais formado o seu produto, mais deformado o trabalhador; em que, quanto mais civilizado o seu objeto, tanto mais bárbaro o trabalhador; em que, quanto mais potente (*mächtiger*) o trabalho, tanto mais impotente (*ohnmächtiger*) o trabalhador; em que, quanto mais espiritualmente rico o trabalho, tanto mais sem espírito (*geistloser*) e servo da natureza se torna o trabalhador. [...] o trabalho produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. (MARX, 2015, p. 307)

Diante do exposto, assumi definitivamente um posicionamento na luta de classes em favor da classe trabalhadora. Assim deparei-me com a necessidade de construir uma práxis consciente que pudesse minimamente oferecer estratégias de luta para uma transformação da realidade social, que permitisse, não só a mim mas também àqueles diretamente ligados a minha prática profissional, construir planos e formas de resistência que superem o imediatismo da vida cotidiana, abrindo possibilidades de superação de uma visão de mundo que naturaliza a exploração do ser humano pelo ser humano, que naturaliza a desigualdade social.

Depois de atuar por três anos ministrando oficinas pela Secretaria de Assistência Social do município de Araraquara, em 2014, fui contratada, por meio de concurso público, como professora para trabalhar na educação infantil, onde permaneço até a presente data. Quando comecei a atuar como professora nessa etapa da educação básica pude observar a presença de um ecletismo pedagógico entre os professores, já denunciado durante minha formação, em que predominava a prática de teorias pedagógicas que centram o processo de ensino e aprendizagem no interesse das crianças, ou seja, teorias estas que defendem o lema pedagógico do “aprender a aprender”⁷ (DUARTE, 2006a). Embora haja por grande parte dos educadores brasileiros certa discordância e desconforto com o agrupamento de diferentes ideários pedagógicos sob um único lema educacional, é inegável, descreve-nos Duarte (2006a), o fato de que há alguns posicionamentos valorativos e pedagógicos comuns entre a pedagogia das competências, o construtivismo, o multiculturalismo, a teoria do professor reflexivo etc., os quais expressam sua essência através da ideia de que a construção do conhecimento se dá através da prática individual espontânea dos sujeitos.

⁷ “O lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (DUARTE, 2006a, p. 03).

Segundo Azevedo e Prado (2012, p. 34), “a visão que privilegia o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir dos interesses da criança e pelo “olhar atento” do professor tem repercutido hegemonicamente na área”, especialmente no que diz respeito à organização do currículo da educação infantil. Não diferente dessa visão se faz à organização do ensino de arte proposto a esta etapa, visto que a arte comumente é interpretada como um meio para o *desenvolvimento livre da imaginação* e da *criatividade*, ou pior, interpretada como um instrumento *prático e intuitivo* de produção para atividades secundárias que visam a decoração da escola durante as datas comemorativas dos calendários escolares, nas quais as crianças reproduzem de forma bastante empobrecida técnicas e obras artísticas, levando a uma descaracterização do papel que a arte ocupa na formação humana. Além da descaracterização da arte, isso também acarreta a descaracterização da educação, que, por um lado, empobrece os sujeitos e, por outro lado, esvazia a escola de sua função social como transmissora dos conteúdos necessários à humanização e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos (SAVIANI, 2021). Para que a humanização dos indivíduos ocorra através do trabalho educativo faz-se necessário a definição de quais serão os conteúdos dessa atividade e o papel que o professor ocupa nesse processo. Segundo Duarte (2018, p. 68), “a referência para a definição dos conteúdos escolares é a do processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre”, ou seja, a referência desses conteúdos deve representar aquilo que há de mais desenvolvido no campo das ciências, das artes e da filosofia, os quais devem ser preservados e incorporados à vida de todos os alunos e não ficarem restritos aos interesses de uma única classe.

Para Marsiglia (2011), a escola se define como uma instituição social que possui um papel específico na sociedade, o de promover o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pelo conjunto dos seres humanos e transmitir às novas gerações de modo que estas avancem historicamente, podendo de tal modo contribuir para a transformação da sociedade. A esse respeito, ressalta a autora:

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. (MARSIGLIA, 2011, p. 10)

A predominância dessas pedagogias que concebem as crianças como naturalmente protagonistas de seu próprio desenvolvimento era totalmente oposta à concepção de uma teoria pedagógica amparada pelos pressupostos do materialismo histórico dialético. Para a pedagogia

de base teórica histórico-crítica, a educação escolar é compreendida como o espaço de socialização do conhecimento produzido pelo acúmulo histórico de produção da humanidade, assegurando às novas gerações uma educação de qualidade em todos os graus e modalidades de ensino.

No entanto, há de se destacar que a escola por si só não é capaz de transformar radicalmente a sociedade, mas contraditoriamente ela pode fornecer às novas gerações subsídios teóricos e práticos para se pensar a realidade e, assim, agir sobre ela, de modo a transformá-la.

É diante dessa afirmação e da exposição do processo formativo que até aqui me constituiu como professora e pesquisadora, que essa investigação estabelece como **objeto de pesquisa** o ensino de artes visuais na educação infantil, com destaque para compreender o papel da pintura na formação das crianças de 3 a 6 anos de idade. A opção por dedicar especial atenção à pintura em vez de outras linguagens pictóricas como, por exemplo, o desenho se faz em decorrência de buscar compreender os motivos que levam os professores da educação infantil a secundarizar a prática e o ensino dessa linguagem artística, mesmo tendo, na grande maioria das escolas, uma grande variedade de materiais e instrumentos que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento do potencial estético na formação das crianças de 3 a 6 anos de idade através do ensino da pintura, tais como: tintas, pinceis, giz de cera, lápis de cor, canetas, papéis diversos e etc.

Assim como o desenho, a pintura não é uma habilidade natural, mas ao contrário, ela é produto da prática social, ela é fonte de conhecimento e, assim como todas as demais áreas do conhecimento, os saberes e características próprias das manifestações e linguagens artísticas necessitam ser socializados e transmitidos às novas gerações.

Segundo Cox (2007), há inúmeras razões que amparam a ausência de um ensino formal dessas *linguagens artísticas* nas escolas. Dentre tais justificativas, a mais comum se encontra alicerçada em argumentos do senso comum como, por exemplo, a associação da habilidade artística como uma capacidade inata, como um *dom*, algo naturalmente dado aos indivíduos desde o nascimento. Outras justificativas, por sua vez, encontram-se respaldadas em concepções pedagógicas que defendem um ensino mais livre e espontâneo, no qual o professor não deveria direcionar ou interferir no processo de aprendizagem da criança. Nas palavras da autora:

Outra razão para a falta de ensino está relacionada com a crença dos adultos sobre a natureza e propósito da atividade artística, particularmente na escola primária. Uma das crenças mais fortes é a de que o principal propósito da atividade artística seja proporcionar às crianças uma oportunidade de autoexpressão, sendo que essa

autoexpressão estaria mais relacionada com o lado emocional da natureza da criança do que com o racional. [...] Além de oferecer oportunidade de autoexpressão as artes plásticas são consideradas um importante meio para o desenvolvimento criativo das crianças. (COX, 2007, p. 07, grifos do autor)

A não intervenção ou mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem das artes visuais corroboram e reforçam a defesa das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006a), as quais empobrecem a formação humana à medida que negligenciam a socialização dos conhecimentos historicamente construídos. Como nos apontam Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 36), “o ensino do desenho depende da apropriação das operações motoras e mentais envolvidas nessa atividade, fixadas em instrumentos e técnicas”, bem como na apropriação do conhecimento histórico e artístico acumulado pela humanidade.

Ademais, não é incomum encontrar nas escolas de educação infantil o ensino das artes visuais como uma forma mecânica de desenvolver e aperfeiçoar a coordenação motora, de modo que, nas palavras expressas pelo senso comum, “*soltam a mão da criança para aprender a escrever*”. Porém, faz-se necessário ressaltar que não se deve negar a importância que o desenho desempenha no desenvolvimento da linguagem escrita. A psicologia histórico cultural, sobretudo os estudos e pesquisas realizadas pelo psicólogo soviético Vigotski⁸ (1998), nos fornece algumas evidências científicas que comprovam que o desenho se constitui como uma etapa importante do processo de apropriação da língua escrita pelas crianças. Porém, o desenvolvimento do desenho e a representação pictográfica não se resumem em si mesmos e tampouco devem ser compreendidos como um processo mecânico que promoverá, por si só, a alfabetização da criança pelo desenho das letras. O desenho, tal qual apresenta Vigotski (1998), faz parte do desenvolvimento da escrita, mas não deve ser somente uma etapa preparatória da linguagem escrita para as crianças. Segundo Vigotski (1998, p. 157), “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”.

Para o marxismo, assim como todas as demais formas de objetivação, também a arte se produz mediante a categoria fundante do ser social, a saber: *o trabalho*. De forma bastante sintética, o trabalho é entendido como a atividade que diferencia os seres humanos dos outros animais, sendo sua realização determinada por uma intencionalidade, uma ação prefigurada mentalmente. Ele é, antes de tudo, um processo entre ser humano e natureza, processo este no qual o primeiro, por sua própria atividade ao transformar a natureza também se transforma

⁸ Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), fundador da escola soviética de psicologia histórico cultural. Foi precursor ao evidenciar, em seus estudos e pesquisas, o caráter histórico e dialético do psiquismo e da consciência humana.

(MARX, 2013). É por meio da atividade do trabalho, portanto, que os seres humanos se humanizam.

Essa humanização ocorre à medida que, progressivamente, os produtos de sua atividade deixam de se identificar somente com as necessidades biológicas. Segundo Marx e Engels (2007), a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades no que se refere à produção da própria vida material, constitui-se como um fato histórico, uma condição fundamental de toda história que se deve, desde milhares de anos até os dias atuais, manter o ser humano com vida. Para Marx (2015), a visão necessária à apreciação da pintura, assim como todos os sentidos humanos são obras sociais, construídos no âmbito da sociedade, na prática social, por toda a história mundial anterior. Os seres humanos são, portanto, fruto do que eles produzem e de como produzem. A produção de representações, assim como qualquer outra forma de expressão encontra-se diretamente ligada com a atividade material e com as relações de produção.

É diante do conjunto das necessidades historicamente desenvolvidas, para além da simples sobrevivência, que o conhecimento científico, bem como a arte e a filosofia integram o processo histórico de construção do ser humano e, conseqüentemente, de sua integração na história da humanidade. Para Hauser (1984), uma experiência estética só pode ter para o ser humano um valor sentimental e uma qualidade na formação se ela estiver imersa na totalidade da existência humana, pois as obras de arte são sedimentadas na realidade concreta e representam pessoas, objetos e contextos de um certo momento histórico. As criações artísticas para as novas gerações, segundo Hauser (1984, p. 79), “nunca aparecem na sua forma original, relativamente simples e evidente, mas sempre aumentadas, disfarçadas e enriquecidas pelos sedimentos aproveitados pelas obras seguintes”, ou seja, a história de uma obra de arte não termina quando o artista que a produziu se separa dela, ela carrega em sua existência concreta as representações de um tempo histórico e de um movimento dialético, no qual “o novo surge do velho, mas o velho também se altera constantemente à luz do que é novo, adaptando características invisíveis em estádios anteriores.” (HAUSER, 1984, p. 80).

No entanto, as experiências estéticas e sociais podem vir a ser embrutecidas e fragmentadas durante o processo de alienação do trabalho, afastando os indivíduos das mais ricas possibilidades de objetivação humana. Esse processo de alienação ocorre no momento em que a posição do ser humano em relação ao trabalho é invertida pela lógica do sistema capitalista, no sentido de que separa o trabalhador do produto de seu trabalho, empobrecendo o desenvolvimento dos seres humanos (MARX, 2015). O processo de humanização será maior quanto maiores forem as condições de acesso ao mundo da cultura.

Ao olharmos para o contexto cultural da sociedade brasileira notamos uma grande e desigual diferença entre a participação e o usufruto das objetivações culturais pela população, no sentido de que embora as conquistas culturais sejam da humanidade, somente uma minoria participa dos frutos de tais conquistas, ficando a maioria, por sua vez, marginalizada e desprovida das objetivações culturais. Para Saviani (1989), tal processo se denomina: “desintegração cultural” e evidencia a fraqueza dos vínculos que unem os diferentes grupos sociais e os conflitos e tensões derivados da lógica do sistema capitalista. Sendo assim, afirma o autor, faz-se necessário “situar a educação como instrumento de fortalecimento dos laços sociais” (SAVIANI, 1989, p. 125).

De acordo com os pressupostos outrora elencados é que se faz necessário compreender o papel da educação nesse processo de apropriação das objetivações materiais e imateriais produzidos histórica e socialmente pelo gênero humano, especialmente nas etapas iniciais da vida humana. Ao evidenciar a relação histórica e ontológica entre a natureza da educação e a natureza dos próprios seres humanos, Saviani (2021, p. 13) nos desperta para o real significado do trabalho educativo, definido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e socialmente pelo conjunto dos homens”. Para Saviani (2021), a educação escolar configura-se como uma atividade prática mediadora no interior da prática social.

Durante o processo de construção e problematização que foi contemplado com a discussão realizada até aqui, algumas questões surgiram como norteadoras do processo teórico-metodológico desta investigação, dentre elas destacam-se: 1) *Qual a importância da arte na formação estética do ser humano?* 2) *O conhecimento da história social da arte seria um potencializador estético formativo no processo de ensino e aprendizagem da pintura com crianças de 3 a 6 anos de idade?* 3) *Os documentos oficiais que norteiam a proposta curricular das escolas de educação infantil contemplam em seus objetivos de aprendizagem a história social da arte?* Partindo da premissa histórica e crítica de que a função social da arte é evidenciar as contradições humanas no processo de desenvolvimento da consciência de classe e que o ensino de arte carece do desenvolvimento de um trabalho pedagógico sistematizado em que o professor disponha de conteúdos artísticos da pintura, o **problema da presente** pesquisa se expressa na forma da seguinte pergunta: a história social da arte, compreendida como pressuposto teórico que permite capturar a unidade objetiva e subjetiva do processo artístico enquanto produto do trabalho humano, pode se configurar como o fundamento teórico-metodológico determinante à prática do professor no processo de ensino e aprendizagem da pintura para a formação estética com crianças de 3 a 6 anos de idade?

O acúmulo de formas diferentes de se conceber e de se ensinar a arte no interior da prática escolar coloca em evidência quão necessárias são as investigações sobre o papel que ela ocupa na formação humana. Sendo assim, faz-se necessário evidenciar que o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender quais as contribuições da história social da arte para o trabalho pedagógico do professor no ensino de conteúdos artísticos da pintura, como possibilidade de desenvolver o potencial estético formativo das crianças na educação infantil. Não obstante, é possível elencar alguns objetivos específicos desta pesquisa, tais como: 1) compreender a função que a arte desempenha no processo de humanização dos indivíduos; 2) entender como as artes visuais, em especial a pintura, se apresenta nos documentos orientadores que amparam os currículos das escolas de educação infantil; 3) destacar a importância da história social da arte como pressuposto teórico-metodológico do trabalho pedagógico do professor no ensino de conteúdos da pintura na educação infantil.

Nesta pesquisa, parte-se da hipótese de que a pintura, por cumprir uma função social específica enquanto expressão artística imaneamente humana, pode carregar conteúdos potencialmente enriquecedores e humanizadores, contribuindo para o processo de reconhecimento dos indivíduos como sujeitos sociais e potenciais artífices de sua própria história, pois sintetiza uma significativa totalidade de experiências humanas condensadas historicamente que podem vir a sedimentar futuras transformações da realidade. Contudo, esta hipótese sustenta a defesa de que o trabalho pedagógico voltado para o ensino de pintura na educação infantil encontra na história social da arte o elemento constituinte que deve perpassar a formação da consciência artística nas crianças de 3 a 6 anos de idade, visto que na perspectiva de um método histórico e crítico é preciso que ocorra a socialização da riqueza artística produzida historicamente e culturalmente, considerando a transmissão dos diferentes conteúdos, formas e técnicas concretas de pintura desenvolvidas pela humanidade.

Na educação infantil⁹, a relação dialética entre *forma*¹⁰ e *conteúdo*¹¹ da pintura não tem sido contemplada pelo trabalho docente do(a) pedagogo(a), o(a) qual tende a supervalorizar

⁹ A leitura fragmentária sobre o ensino da pintura que se observa na formação escolar das crianças de 3 a 6 anos de idade se mostra presente tanto nos estudos que se apresentarão no capítulo III desta dissertação quanto na práxis educativa, identificada por minha experiência profissional na educação infantil no município de Araraquara.

¹⁰ Forma é aqui compreendida como uma categoria estética que abarca técnicas artísticas, materiais e instrumentos. “A forma artística – precisamente quando tiver importância estética – é a forma específica e peculiar daquela determinada matéria que constitui o conteúdo de uma dada obra” (LUKÁCS, 1968, p. 184). Essa discussão será melhor abordada no capítulo 2 desta dissertação.

¹¹ Conteúdo das artes visuais, por sua vez, é aqui entendido como sendo os elementos artísticos que constituem qualidades/propriedades objetivas e subjetivas impressas e incorporadas pelos seres humanos sobre a matéria (natural ou social) durante o processo artístico, que refletem e expressam o caráter criativo do trabalho nas criações da cultura humana universal, ultrapassando assim a dimensão das necessidades biológicas. Dentre tais conteúdos

somente um dos elementos dessa relação, comprometendo a formação das crianças ao torná-las alienadas da riqueza produzida pela prática social artística, ou seja, a fragmentação dessa relação compromete a função formativa e humanizadora da arte – em especial da pintura – relegando às crianças somente o acesso às práticas instrumentais de reprodução mecânica e/ou a produções espontâneas e subjetivistas do ato de pintar/desenhar.

A presente pesquisa, justifica-se na medida em que visa desvelar a fragilidade das concepções pedagógicas hegemônicas que negligenciam a transmissão do conteúdo artístico na educação infantil. Além disso, busca-se defender um método histórico-crítico que valorize o conhecimento por meio de um trabalho pedagógico que postule a busca de unidade entre forma e conteúdo da pintura de modo intencional e crítico, possibilitando o acesso já na primeira etapa da educação básica ao conhecimento artístico historicamente acumulado pelo gênero humano.

Para responder tais questões busca-se apoio nos pressupostos do materialismo histórico dialético expressos nas elaborações teóricas de Karl Marx e Friedrich Engels, bem como nos subsídios teóricos desenvolvidos pela Pedagogia histórico-crítica, pela sociologia e história da arte.

1.1 Método e procedimentos da pesquisa

Com o intuito de compreender como se estrutura e se organiza o ensino das artes visuais na educação infantil faz-se necessário descrever o modo como esse objeto de pesquisa se apresenta na realidade concreta e como ele será analisado de um ponto de vista teórico-metodológico. Todavia, ao se definir um método de investigação deve-se ter claros quais os caminhos e procedimentos necessários para se conhecer, analisar e explicar o movimento e as determinações que envolvem o objeto e, com isso, obter respostas para as questões que ele suscita durante o desenvolvimento da investigação. É diante dessa observação que o presente estudo define como base teórico-metodológica de pesquisa os pressupostos do materialismo histórico dialético, pois compreende que a universalidade teórica das categorias presentes nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels constituem instrumentos singulares de análise da realidade concreta, no sentido de que permite desvelar e expor as contradições e o movimento real existentes no objeto de estudo.

A análise histórica e crítica de como se configura o ensino das artes visuais na educação infantil de nosso presente histórico - em especial da pintura - respaldada pela perspectiva

pode-se destacar: tema, estilo, gênero pictórico, proporção, simetria, perspectiva etc. Essa definição foi construída a partir da leitura e interpretação de referenciais marxistas sobre arte e estética.

adotada por este estudo, nos permite apreender não somente o que está dado de imediato nos documentos regulatórios, no contexto das escolas e de seus respectivos currículos, como também àquilo que se encontra oculto na prática social, abrangendo também a análise das contradições das relações de trabalho e vida na sociedade capitalista. Segundo Fernandes (2001, p. 51), “a história da vida cotidiana e do presente em processo, encarada da perspectiva do materialismo histórico, propõe-se lidar, simultaneamente, com os fatos históricos que permitem descrever tanto o ‘superficial’, quanto o ‘profundo’ na cena histórica”, ou seja, para o marxismo faz-se necessário captar as propriedades do objeto a se conhecer que ultrapasse uma reflexão meramente especulativa, revelando a essência do processo histórico que o levou ao estágio em que se encontra.

O processo de conhecimento do movimento do real se dá, todavia, através da superação da aparência imediata e empírica da realidade e acesso à lógica interna de funcionamento e dinâmica essencial do objeto. Porém, a aparência do fenômeno estudado não pode ser negligenciada, pois ela é o ponto inicial do processo necessário para a elaboração da abstração e do conhecimento, visto que é por meio da abstração que se revelam e se podem encontrar as determinações mais simples de constituição do objeto. Segundo Lavoura e Martins (2018, p. 227), “as determinações do objeto carregam os traços essenciais da dinâmica e da estrutura do funcionamento do objeto investigado, permitindo explicitar a lógica de sua existência efetiva”. Engels, em 1890, em uma carta destinada a Conrad Schmidt (1863-1932), ao mesmo tempo em que critica as apropriações equivocadas que alguns jovens de sua época faziam do materialismo, também expõe a relevância e importância da concepção histórica delineada por Marx e ele para um estudo científico rigoroso da realidade. Em suas palavras, descreve Engels:

Nossa concepção de história é, no entanto, acima de tudo, um guia de estudo, e não um guindaste de construção a hegelianismo. Toda história precisa ser reestudada, as condições de existência das diversas formações sociais precisam ser examinadas em detalhe, antes de induzir delas as correspondentes concepções políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, etc. (ENGELS *apud* FERNANDES, 2001, p. 456)

A partir dessa concepção de análise teórica, considera-se a realidade concreta enquanto uma totalidade rica de mediações sociais em que os seres humanos constroem sua história. Posto isso, Lukács sublinha que,

Nem a ciência, nem os seus diversos ramos, nem a arte, possuem uma história autônoma, imanente, que resulte exclusivamente da sua dialética interior. A evolução em todos esses campos é determinada pelo curso de toda a história da produção social em seu conjunto; e só com base neste curso é que podem ser esclarecidos de maneira verdadeiramente científica os desenvolvimentos e as transformações que ocorrem em cada campo singularmente considerado. (LUKÁCS, 2010, p. 12)

Ainda a esse respeito, amparado por sua concepção materialista da história, Marx, em uma carta escrita em 1846 destinada ao literato russo Pável Vassilievitch Annenkov (1812-1887) para transmitir sua impressão sobre o livro *Filosofia da Miséria* de Proudhon descreve:

O Sr. Proudhon entendeu muito bem que os homens produzem tecidos, linho e seda; [...] O que, no entanto, o Sr. Proudhon não entendeu é que os homens produzem também as relações sociais de acordo com as suas forças produtivas, em que produzem linho e tecido. Menos ainda o Sr. Proudhon entendeu que os homens, que produzem as relações sociais de acordo com sua produtividade material, também produzem as ideias, as categorias, ou seja, a expressão abstrata, ideal, dessas mesmas relações sociais. As categorias são, portanto, tão pouco eternas quanto as relações que elas expressam. Elas são produtos históricos e transitórios. (MARX *apud* FERNANDES, 2001, p. 438)

Nesse sentido, para que se possa compreender objetivamente o ensino das artes visuais na educação infantil, de uma perspectiva histórica, sociológica e educacional, não é possível desvincular a produção dos conhecimentos e conteúdos artísticos produzidos no âmbito da prática social da forma como a sociedade produz seus meios de vida.

A escolha por tal método de investigação reside, portanto, na compreensão de que há nos escritos e contribuições filosóficas de Marx e Engels uma profunda indicação de que a arte, seus movimentos, suas transformações, seu ensino, seus conteúdos, suas formas, suas técnicas e suas contribuições para a formação humana devem ser considerados no quadro conjunto da historicidade da produção da existência dos seres humanos – assim como toda a existência humana. Porém vale ressaltar que, assim como não há na obra marxiana e engelsiana publicações sistemáticas que se dediquem ao aprofundamento das questões sobre arte ou estética, também não há nenhuma obra que se proponha a explicar explicitamente como se constitui e se estrutura o método do materialismo histórico dialético. No entanto, existem entre seus principais escritos alguns textos que fornecem elementos elucidativos de como conduzir uma análise crítica da realidade concreta, na qual fenômenos, objetos e sujeitos não são somente a forma como se fazem aparecer, mas fruto de processos sociais complexos, resultado de mediações históricas em seu movimento histórico e contraditório.

Dentre os textos que expõem os fundamentos essenciais da concepção metodológica cunhada por Marx e Engels, a primeira leitura de referência é extraída dos fragmentos textuais que compõem a obra *A ideologia alemã*, escritos entre 1845 e 1846. A seleção de tais textos se faz necessária em decorrência de sua importância para adentrar-se ao estudo sobre a gênese do materialismo histórico. Nesta obra, os autores, expõem as bases de uma concepção teórica que define a ciência da história como eixo condutor da existência humana, na qual toda a vida social precisa ser entendida como uma relação dialética entre teoria e prática, em que esta é, em última instância, dominante, visto que “é na prática que o homem tem que provar a verdade, isto é, a

realidade e o poder, a natureza interior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533). Além disso, tal leitura se conduz sob a premissa materialista e dialética de que a realidade histórica é produto do trabalho humano, fazendo também a crítica à filosofia idealista hegeliana, opondo-se à concepção histórica que se apoia em deduções e sistemas puramente abstratos da realidade social. Postulando uma concepção teórico-filosófica de base materialista, na obra *A ideologia alemã*, o ser humano passa a ser definido como sujeito real, concreto e fundamentalmente histórico, que ao desenvolver suas relações de produção e intercâmbio material modifica não só a sua forma de pensar como também os produtos deste pensar. Nesse sentido, afirmam os autores:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-94)

Com efeito, o conjunto da obra marxiana e engelsiana sugere que é o modo de produção pelo qual os seres humanos produzem seus meios de vida que os definem enquanto seres humanos. Em uma nota de rodapé dos editores da obra supracitada, cujo conteúdo Marx e Engels suprimiram de seu texto original, eles dizem: “o primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a produzir seus meios de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Assim que se apresenta esse modo de interpretar a realidade, colocando os seres humanos como sujeitos históricos, os quais ao transformarem a natureza transformam a si próprios, faz com que a história deixe de ser somente um aglomerado de fatos passados ou uma ação imaginada por sujeitos idealizados como defendiam os intelectuais do empirismo abstrato e do idealismo. Para Marx e Engels (2007), é diante da exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens que se pode conceber uma ciência real e positiva.

Em síntese, com base na discussão realizada até aqui, entende-se que é a partir da exposição e análise do processo de desenvolvimento real do objeto de pesquisa tal qual ele se apresenta na prática social, ou seja, das formas concretas e históricas pelas quais se expressa a vida dos seres humanos, do entendimento de como e o que produzem, que se começa a esboçar uma mínima compreensão do papel que as manifestações estéticas possuem na formação humana durante o processo de educação escolar. A compreensão da produção e do desenvolvimento do conhecimento artístico só se faz possível mediante a compreensão da

historicidade da produção da existência humana. Propor um ensino de artes visuais com base nesses pressupostos e considerações significa dizer, portanto, que ao aproximar as crianças, desde a educação infantil, tanto dos objetos artísticos produzidos historicamente como também dos processos de sua produção, é dar a elas condições subjetivas e objetivas para que elas possam entender que os seres humanos são artífices do seu mundo e da sua história e que essa força produtora encontra-se expressa em todos os elementos culturais deixados por diversas gerações para toda a humanidade. Como afirma Isuhako (2021, p. 226-227), “ao pensar o ensino de arte na escola com seus conteúdos e procedimentos, não se vislumbra a formação profissional de artistas, mas o desenvolvimento humano em termos globais”, enquanto um processo de humanização dos seres humanos que lhes permita apreender a realidade.

Como dito anteriormente, vale ressaltar que, por mais que Marx não tenha se dedicado à produção sistemática de textos sobre estética, em diversas passagens de sua obra pode-se identificar as implicações e as contradições que permeiam a relação entre formação humana e capitalismo. Na sociedade capitalista em seus vários âmbitos se desenvolvem interesses antagônicos, nos quais a classe hegemônica combate as resistências da classe historicamente explorada. E no interior dessa luta de classes encontra-se também a escola. Dessa estrutura social decorre, como bem salientou Saviani (2021, p. 106), “que o papel da educação escolar será um se for posta a serviço do desenvolvimento do capital [...] e outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores”, ou seja, na sociedade capitalista, a escola tende a carregar em seu interior o movimento histórico e contraditório entre vir a ser um espaço de humanização ou um espaço de alienação das novas gerações. Em razão dessa disputa de interesses entende-se que o ensino de arte também tende a expressar as contradições entre humanização e alienação desse modo de produção, se manifestando assim nas atividades artísticas, nos objetos e produtos da arte, bem como na própria atividade educativa.

Ademais, como bem salienta a teoria marxista, sob o capitalismo todo trabalho artístico e seus produtos tendem a tornar-se hostis aos seres humanos, visto que ao serem produzidos principalmente por seu valor de troca, como qualquer outra mercadoria, diluem seu potencial estético formativo à medida que suas respectivas existências se reduzem a reproduzir o capital.

Enquanto a base da existência humana, ainda que em função do progresso civil, for a diferenciação em tribos, nações, etc., enquanto no interior de cada nação a luta de classes representar a força motriz do desenvolvimento, todo apelo direto à humanidade, tendente a ultrapassar estas mediações objetivas, deverá violentar os verdadeiros conteúdos e as verdadeiras formas da realidade, produzindo resultados falsos, muito frequentemente reacionários. (LUKÁCS, 1968, p. 284)

Diante de tais considerações, Vázquez (1978) complementa que os artistas, em sua produção artística, também acabam por, muitas vezes, reforçar os valores e os ideais da classe dominante. Essa relação, por sua vez, acaba por trazer graves consequências para a educação das novas gerações, no sentido de que não é difícil encontrar nas escolas de educação infantil exemplos de uso de obras e artistas contemporâneos que, diante da imersão na lógica de produção do capital, perdem seus conteúdos de formação humana. A título de exemplo, pode-se citar o uso frequente de obras do pintor brasileiro Romero Britto. Para além da frágil e tendenciosa justificativa reproduzida pelos professores da educação infantil de que as obras desse artista são importantes para a formação das crianças por contemplarem cores ditas alegres e figuras lúdicas, tais obras também se encontram imersas na lógica de adaptação dos conteúdos e temas dos produtos culturais aos interesses da classe que detém o poder político e econômico. Em sua produção artística, a qual pode ser consultada com facilidade pelos meios digitais¹², encontram-se inúmeras homenagens pictóricas a políticos que se encontram no poder independentemente do espectro político ideológico ao qual eles pertencem, como se a sua produção artística pictórica fosse neutra e não reproduzisse as condições subjetivas e objetivas de quem a produz, dando destaque apenas à suposta homenagem do artífice, quando na verdade tal ato se torna uma vitrine para a exposição de sua arte como mercadoria, seja para um progressista, um conservador ou para um fascista.

Já a segunda leitura necessária à exposição do método segundo os pressupostos do materialismo histórico se encontra presente na célebre introdução da obra *Grundrisse*, rascunhada por Marx entre os anos de 1857 e 1858 para compor seus manuscritos econômicos. Na introdução desta obra, em especial no tópico em que Marx aborda “O método da economia política”, além de traçar uma crítica à interpretação abstrata dos economistas políticos clássicos, ele também expõe a sua concepção materialista e dialética de como se conceber uma investigação científica por uma perspectiva histórica. Através da crítica ao pensamento abstrato de tal concepção econômica, a obra marxiana expõe o primeiro princípio metodológico essencial do materialismo histórico e dialético o qual consiste na premissa de que a investigação do movimento da realidade deva partir do concreto e não do pensamento, sendo as determinações abstratas apenas uma forma de reproduzir a concretude do objeto investigado por meio das ideias. Nas palavras de Marx:

¹² Algumas das obras do pintor supracitado que retratam figuras públicas do campo da política podem ser consultadas, por exemplo, pelo seguinte endereço eletrônico: <https://www.buzzfeed.com/br/guilhermelr/romero-britto-bolsonaro>

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2011, p. 54).

Nesse sentido, embora, a realidade concreta aparente ser de início algo caótico e incompreensível é a partir dela que se deve iniciar a investigação do objeto, pois as ideias e as representações abstratas nada mais são do que um produto da atuação do ser humano real, o qual elabora formas de apreensão dessa concretude através do pensar, ou seja, o pensamento não existe se não existir o sujeito concreto que pensa e existe socialmente: “O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental”. (MARX, 2011, p. 55). É diante dessas afirmações que se ampara o segundo princípio metodológico essencial para uma investigação amparada na obra marxiana, a saber: a elaboração de categorias. Esse princípio requer procedimentos teórico-metodológicos que levem ao aprofundamento do que já existe produzido em relação ao objeto de pesquisa, oriundos de outras pesquisas científicas e que neste caso se refere ao que já existe produzido sobre o ensino de artes visuais e a formação do potencial estético da pintura na educação infantil, cuja contemplação será indicada logo mais.

Esse processo de aprofundamento, segundo Marx (2011, p. 54-55), significa que: “método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental”. É diante desse movimento que se elaboram as categorias, que se constroem os conceitos que formularão teoricamente uma compreensão detalhada pelo pensar da existência do objeto real, desvelando suas leis gerais e sua dinâmica estrutural, ou seja, as categorias abstratas só podem ser construídas através do concreto, pois na concepção marxiana de história e ciência social, é preciso compreender que o objeto investigado “é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência” desse objeto (MARX, 2011, p. 59). Para descrever melhor esse princípio, Marx se utiliza do exemplo de análise da população, diz ele:

A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. p. ex., o trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais

simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] [...] Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MARX, 2011, p. 54)

Ao utilizar-se do exemplo da população, Marx visa demonstrar a fragilidade de um método de análise do objeto que tenha como ponto de partida a análise do concreto de forma imediata e aparente – no caso a população - e que ao final do processo elabora leis gerais abstratas, deixando de considerar todas as múltiplas determinações constitutivas que não se encontram diretamente expostos pela realidade concreta como, por exemplo, a composição da sociedade em classes sociais. Para tanto, Marx destaca a necessidade de se olhar analiticamente para o concreto enquanto síntese, como resultado, nos quais as elaborações conceituais levam à reprodução do concreto através do pensamento.

Em *O Capital* (1867), Marx enriquece e põe em prática a explicação do método materialista histórico dialético como forma de descrever e compreender a complexidade da realidade concreta ao retomar a análise da sociedade regida pelo modo de produção capitalista, não mais pela categoria população, já que sua abstração não dava conta de sintetizar as múltiplas determinações do seu objeto de análise: a economia capitalista. A busca pela elaboração de uma categoria que desse conta de seu objeto na realidade concreta, fez com que Marx encontrasse na *mercadoria* a categoria mais simples de análise. Começar pela análise do termo população, destaca Duarte (2008, p.56) significaria “partir de uma ‘representação caótica do todo’”, pois ela não conseguiria abarcar adequadamente a totalidade da realidade. Segundo Duarte (2008), seria necessário passar à seguinte análise

sendo a população composta por classes sociais, é preciso analisá-las; mas isto só é possível analisando-se o trabalho assalariado e o capital; o capital por sua vez, só pode ser compreendido adequadamente, por meio da análise do seu oposto – o trabalho assalariado – sendo que a relação entre ambos é mediada pelo valor, isto é, pelo valor de troca que, com o valor de uso, compõe a mercadoria; por sua vez, a troca entre mercadorias é mediada, no mercado, pelo equivalente geral do valor das mercadorias que é o dinheiro, mediante o qual é estabelecido o preço das mercadorias. (DUARTE, 2008, p.56)

Por meio de inúmeras e sucessivas decomposições que foram se desdobrando do termo abstrato da população, Marx chegou ao encontro da categoria mais simples do conjunto complexo que foi representado pela análise, devendo percorrer agora o caminho contrário necessário para reconstruir o todo complexo da realidade. (DUARTE, 2008). Sendo assim, se observa que, após a construção de categorias, há a necessidade do movimento de retorno do

pensamento para o concreto na investigação do objeto para que se possa reconstruir teoricamente a realidade concreta através de conceitos cada vez mais elaborados.

Com esse movimento de retorno do pensamento para o concreto pensado, temos o último princípio teórico-metodológico que, orientado pelo movimento de síntese, permite a produção do conhecimento teórico da pesquisa, os quais devem possibilitar a apreensão das contradições centrais do objeto de pesquisa. Ou seja, trata-se não apenas de captar e compreender suas contradições, mas sobretudo pensar o objeto por contradição. Com isso, intenta-se propor a superação de tais contradições, mas não apenas no plano do pensamento, mas sobretudo no plano da prática, já que para Marx,

a investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (MARX, 2013, p. 90)

É diante desses princípios e pressupostos teórico-metodológicos supracitados que se faz necessário, portanto, expor o percurso e as etapas construídas ao longo do desenvolvimento desta investigação, de modo a demonstrar quais foram os procedimentos de pesquisa adotados para a organização e sistematização dos elementos essenciais apreendidos com o objeto estudado. A título de objetividade, a exposição das etapas de desenvolvimento desta pesquisa ocorre da seguinte forma: na *introdução*, a qual se caracteriza como o primeiro capítulo dessa dissertação, encontra-se uma breve abordagem que descreve a trajetória de aproximação da pesquisadora com a temática do objeto de pesquisa a ser analisado. Logo na sequência, apresenta-se a *presente etapa*, na qual expõem-se quais os pressupostos *teórico-metodológicos* utilizados durante o processo de estudo e os procedimentos adotados para a exposição da estrutura e dinâmica do objeto apreendidas pela atividade de investigação científica.

O *segundo capítulo*, intitulado “Arte, formação humana e educação escolar” se dedica a compreender qual o papel da arte na formação humana na perspectiva do materialismo histórico dialético. Para tanto recorre-se a um estudo teórico-conceitual das categorias presentes nas obras de Marx e Engels, bem como nas contribuições teóricas de autores marxistas da sociologia, da história e da estética que se dedicaram ao estudo e compreensão da arte enquanto uma concepção que seja verdadeiramente emancipatória e revolucionária, pois a arte, como afirma Fischer (1973, p. 20), “é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”. Destaca-se com tal posicionamento que a arte deva ser compreendida

enquanto um produto social, cuja função criadora se manifesta em contextos históricos específicos e se relaciona com a realidade concreta. A elaboração desse capítulo partiu do pressuposto de que quem define o objeto é a teoria, já que a “abordagem científica se define pelas categorias de análise que presidem à interpretação; vale dizer, define-se pela teoria da qual decorrem essas categorias. Nessa ótica, deve ser afirmado, sobretudo, que é a teoria que constitui o objeto de conhecimento” (ALVES, 2005, p. 6), visto que para o marxismo não há objeto em estado puro já que a produção do conhecimento científico visa à transformação da realidade concreta.

Dando sequência à exposição, o *terceiro capítulo*, intitulado “O que dizem as pesquisas sobre o ensino de artes visuais na educação infantil”. É neste capítulo que, tal como anunciado há pouco, busca-se galgar a senda em direção ao aprofundamento do que já existe produzido em relação ao objeto de pesquisa, oriundos de outras pesquisas científicas. Também é neste capítulo que se busca desenvolver o segundo princípio metodológico que poderá levar à construção de categorias, o que pressupõe a aproximação com o objeto de pesquisa para buscar identificar o que já se estudou e se produziu como conhecimento sobre o ensino de artes visuais e a importância da pintura na formação das crianças na educação infantil, demonstrando quais tendências teóricas estruturam e são defendidas pelos pesquisadores na formação estética das crianças pequenas. Para tanto, são analisados os resultados obtidos com o levantamento e consulta das teses e dissertações nacionais disponíveis nas plataformas de dados bibliográficos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como os resultados obtidos durante as consultas aos acervos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), assim como a consulta aos anais do Congresso de Pedagogia histórico-crítica realizado em 2015. Esta etapa de desenvolvimento da pesquisa teve seu início em agosto de 2021 e se estendeu até julho de 2022. Após a análise dos resultados encontrados pelo levantamento anteriormente descrito, busca-se realizar uma breve investigação dos documentos oficiais que regulam a nível nacional, estadual e municipal o ensino das escolas de educação infantil, de modo a apresentar a tendência teórica hegemônica de tais documentos sobre a formação estética das crianças de 3 a 6 anos.

Ainda em relação a esse movimento de aprofundamento do objeto de pesquisa, no *quarto capítulo*, intitulado “O lugar das artes visuais no currículo da educação infantil” busca-se à luz do materialismo histórico dialético expor e desvelar quais teorias pedagógicas orientam e produzem determinadas relações sociais na educação pública brasileira, em especial da

educação infantil e no ensino das artes visuais com destaque ao lugar que a pintura ocupa na formação das crianças pequenas. Neste tópico, portanto, busca-se identificar quais as concepções educacionais defendidas pelos documentos normativos que amparam a organização do currículo das escolas públicas de educação infantil no município de Araraquara (SP), dentre tais documentos analisam-se a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), o *Currículo Paulista* e o Currículo Escolar da Educação Infantil de Araraquara.

No *quinto e último capítulo* desta dissertação, intitulado “a história social da arte e a formação da consciência artística” busca-se apresentar as contribuições da Psicologia Histórico cultural para a compreensão dos pressupostos sócio-históricos no desenvolvimento do psiquismo humano, bem como de que maneira a história social da arte pode vir a contribuir na formação escolar das crianças de 3 a 6 anos de idade. Portanto, é neste capítulo de fechamento da investigação que se intentou colocar em prática o princípio teórico-metodológico de retorno ao concreto pensado, orientado pelas sínteses, como expressão do processo de produção teórica. Contudo, o intuito foi o de contribuir para a compreensão do lugar que a pintura deve ocupar no ensino com crianças de 3 a 6 anos de idade, apresentando uma discussão não apenas de compreensão e análise do objeto, mas orientada pelo método materialista histórico e dialético na busca pela produção conhecimentos sobre o ensino de artes visuais, em especial da arte pictórica, que contribua para a análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na educação infantil, síntese do processo de pesquisa discutido no presente tópico.

2 ARTE, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para que se possa compreender de que maneira se encontra constituído o ensino de artes visuais nas escolas de educação infantil da rede pública da cidade de Araraquara (SP), em especial o ensino da pintura, faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, a concepção histórico-crítica de arte assumida por esta pesquisa e as contribuições de uma compreensão materialista da arte para a formação humana, em especial, às crianças pequenas. Busca-se também, a partir de tal análise, extrair os aspectos essenciais da história social da arte que permeiam a relação entre forma e conteúdo artístico no ensino e aprendizagem da pintura.

No primeiro tópico deste capítulo, como ponto mais amplo da investigação, analisa-se a arte, atentando-se para os condicionamentos sócio-históricos das suas produções artísticas, de modo a destacar a importância da historicidade no processo produtivo das obras de arte. Na sequência, intenta-se compreender quais são as contribuições da sociologia, da história e da estética marxista para o entendimento do papel da arte na formação dos seres humanos, com destaque para a relação entre forma e conteúdo artístico da pintura e de seus artífices.

Em ambos os tópicos, assume-se uma visão de arte que se contrapõe ao ideário hegemônico contemporâneo, no qual os produtos artísticos são compreendidos como resultados de processos exclusivamente subjetivistas, como representações puras de sentimentos e emoções pessoais daqueles que as produzem, desvinculando-os, por sua vez, da objetividade da realidade concreta e histórica na qual os seres humanos se encontram inseridos e se desenvolvem. Dialogando com as contribuições teóricas de Marx e Engels e de alguns autores marxistas das ciências humanas – notadamente, Fischer, Hauser e Vázquez -, busca-se demonstrar neste capítulo que as artes visuais, entre elas a pintura, resultam de atividades humanas diretamente ligadas à realidade social e que elas, enquanto produtos do trabalho, contêm potencial formativo que permite aos indivíduos não só apreenderem o movimento dessa realidade, mas também a possibilidade de criar alternativas para a sua transformação.

2.1. As determinações sócio-históricas da arte e o marxismo

Ao se olhar para as produções artísticas ao longo de toda a história da arte, é possível afirmar pelos indícios e registros pictóricos deixados nas paredes das cavernas que ela é quase tão antiga quanto a própria humanidade. Um outro fato inegável dessa constatação em relação à produção artística dos seres humanos reside no fato de que há, na história das ciências

humanas, inúmeras elaborações teóricas que se propõem a explicar a origem e o significado da arte.

Em um panorama geral acerca de tais elaborações é possível encontrar teorias que apresentam grande contraste em seus princípios e apontam para diferentes direções sobre o lugar que arte ocupa na vida dos seres humanos. Algumas dessas concepções estético-filosóficas acabam por elaborar leituras apressadas e reducionistas ao definir o fenômeno artístico de um ponto de vista unilateral, atendo-se a defender somente um dos lados da relação entre sujeito e objeto artístico, tal como o fazem as visões subjetivista ou objetivista da arte - tão marcadamente presentes nas práticas de ensino das artes visuais. Sobre tais visões, ressalta Vázquez (1999, p. 175) “ambas as posições incorrem no mesmo erro: separar o que só existe em relação mútua”. Segundo o autor, a defesa de concepções estéticas unilaterais sobre as produções artísticas encontra-se presente em diferentes períodos da história da arte¹³ e da cultura humana.

Movendo-se em uma direção oposta a essa visão cindida e fragmentada da arte encontra-se a concepção de estética adotada por esta dissertação, a saber a concepção marxista da arte. Essa perspectiva teórico-filosófica, que aponta a importância das condições sócio-históricas da produção artística, se diferencia das demais ao “conceber o objeto artístico como produto, como atividade sensorial humana, como prática, como prolongamento objetivado do sujeito” (VÁZQUEZ, 1978, p. 53), e que o “fenômeno estético é a experiência da totalidade [...] o processo dinâmico, no qual o sujeito criador ou receptor está em uníssono com o mundo real, com a vida efetivamente vivida”. (HAUSER, 1984, p. 08).

Além da emergente necessidade de se compreender a existência dialética da relação entre sujeito criador e objeto artístico, faz-se necessário compreender também que essa relação possui uma dimensão histórica e concreta. Para tanto, a fim de consolidar a posição defendida por essa dissertação, parte-se das elaborações e contribuições teóricas defendidas por Marx e Engels, bem como de alguns de seus sucessores marxistas sobre a questão da arte na vida social dos seres humanos. Apesar de não existir uma produção marxiana e engelsiana que se dedique a discutir especificamente o fenômeno artístico, as questões de estética e os problemas fundamentais da arte parecem sempre estar presentes nos desdobramentos dessa teoria, especialmente quando tais autores analisam a natureza social e criadora existente na relação entre arte e trabalho.

¹³ Para maior aprofundamento acerca da presença dessas concepções estético-filosóficas na história da arte, recomenda-se a leitura da obra “Convite à estética”, de Adolfo Sánchez Vázquez.

Segundo Vázquez (1978, p. 11), “a criação artística e o gôzo estético prefiguram, aos olhos de Marx, a apropriação especificamente humana das coisas e da natureza humana”, ou seja, uma forma de conhecimento da realidade que permite aos seres humanos ver nas relações e em suas manifestações criativas, inclusive nas artísticas, a riqueza e as limitações das determinações que os constituem enquanto seres humanos reais, concretos. A esse respeito, complementa Frederico (2013, p. 43), “as reflexões de Marx sobre questões estéticas não são apenas exemplificações eruditas ou mera digressões visando a reforçar as críticas dirigidas ao mundo da alienação instaurado pela sociabilidade capitalista”, visto que elas também permitem enxergar o potencial emancipador das criações humanas.

À luz da ciência da história, pode-se afirmar que a primeira das grandes contribuições de uma concepção estética materialista reside na afirmação de que a arte é, antes de qualquer coisa, uma necessidade propriamente humana; fruto da atividade essencial que torna homens e mulheres seres humanos, a saber: o trabalho. Essa categoria fundante do ser social, como já fora citada anteriormente, é, para Marx (2013, p. 120), “uma condição da existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Diferentemente de outros organismos biológicos, os seres humanos puderam utilizar a natureza como meio para a satisfação de suas necessidades através dos produtos do trabalho, necessidades estas tanto objetivas quanto subjetivas. Todavia, esse processo não pode ser compreendido como algo que ocorreu de forma espontânea, natural ou ainda como um passe de mágica. “Levou tempo para que o homem se pusesse acima da natureza e se defrontasse com ela como um criador” (FISCHER, 1973, p. 29). Dissertando sobre a forma peculiar e a especificidade do trabalho em comparação aos demais animais, Marx afirma que:

Decerto, o animal também produz. Constrói para-si um ninho, habitações, como as abelhas, castores, formigas etc. Contudo, produz apenas o que necessita imediatamente para-si ou para a sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; [...] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem confronta livremente o seu produto. O animal dá forma apenas segundo a medida e a necessidade da *species* a que pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de cada *species* e sabe aplicar em toda a parte a medida inerente ao objeto; por isso, o homem dá forma também segundo as leis da beleza. Precisamente, por isso, só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como ser *genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Por ela, a natureza aparece como obra *sua* e sua realidade. (MARX, 2015, p. 312-313, grifos do autor)

É, portanto, nesse processo sociometabólico constitutivo dos seres humanos e diante da diversidade de potencialidades geradas *no* trabalho e *pelo* trabalho que, ao afastar-se da relação

unilateral dos animais com o mundo de produzir somente para suprimir suas necessidades de subsistência, os seres humanos puderam não só a ampliar as formas de se apoderar e controlar a natureza como também de poder expressar um conteúdo que se condensa como gênero humano no curso do desenvolvimento histórico.

Ao colocar-se diante da descoberta de que algo poderia ser tomado da natureza e transformado para suprir suas necessidades, os seres humanos se colocaram frente a uma força potencialmente ilimitada do trabalho. Com base na teoria marxiana, nessa atividade humana fundante residem duas dimensões que se interpenetram dialeticamente, uma individual e outra sócio-histórica, visto que ocorrem de forma simultânea no plano intelectual-subjetivo e no plano material-objetivo e concreto. Segundo Marx (2015, p. 313), “o objeto do trabalho é [...] a objetivação da vida genérica do homem, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werkstätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele”. Por meio do trabalho os indivíduos podem assim - tanto na esfera das relações entre os sujeitos, quanto nas relações entre os sujeitos e os objetos - satisfazer necessidades sociais ao criar um produto, bem como objetivar sua individualidade/subjetividade nesse mesmo produto produzido. Diante disso, pode-se afirmar que, para a teoria marxiana, a subjetividade humana e a objetividade material e social encontram-se dialeticamente imbricadas.

Diante do exposto, entende-se que a relação sujeito criador e objeto artístico é indissociável, pois “no mundo da arte e do trabalho, não existe um objeto em si, já que o objeto é uma criação do sujeito, um produto no qual este se objetiva, mas tampouco o sujeito existe em si, mas como sujeito que se objetiva.” (VÁZQUEZ, 1978, p. 59). Nesse sentido, tal qual destaca Duarte (1993a), os produtos do trabalho, inclusive os artísticos, são frutos diretos da relação entre o desenvolvimento das forças produtoras objetivas de um determinado contexto sócio-histórico e do desenvolvimento das capacidades subjetivas humanas, pois tudo o que o ser humano produz condensa em seu interior a história do gênero humano, ou seja, condensa conhecimentos/conteúdos, técnicas, instrumentos e meios para a sua produção e realização. Subjetividade e objetividade são, assim, resultado da realidade histórica e concreta construída pelos seres humanos através do trabalho.

Portanto, no desenvolvimento histórico real da humanidade a arte pode ser entendida como uma forma de conhecimento que revela o potencial transformador e criador da atividade produtiva humana fundante sobre o mundo natural e social. No trabalho criativo empregado para transformar a realidade concreta, afirma Vázquez (1978, p. 56), “o subjetivo se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não

só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos”. Entende-se assim que a arte, diante de tais considerações teóricas, é um produto histórico concreto do processo de trabalho criativo sobre a realidade, processo este no qual encontra-se incorporada a relação dialética entre a subjetividade dos sujeitos e à objetividade do mundo.

Logo, pode-se afirmar que, os objetos derivados do trabalho têm como função social fundante a produção de objetivações humanas que representem a riqueza cultural acumulada pela humanidade, pois nesse processo criador também reside a intencionalidade coletiva de existência dos seres humanos e o de controle sobre a natureza. O objeto artístico, assim, só existe pelo e para o ser humano (VÁZQUEZ, 1999). É somente no trabalho, enquanto uma atividade produtiva não alienada, quer seja para a produção de um machado ou para uma obra de arte, que o indivíduo singular poderá afirmar-se duplamente naquilo que produz. A esse respeito, descreve Marx:

1º) Na minha produção, eu realizaria minha individualidade, a minha particularidade; experimentaria, trabalhando, o gozo de uma manifestação individual de minha vida e, contemplando o objeto, a alegria individual de reconhecer a minha personalidade com um poder real, concretamente sensível e indubitável. 2º) No teu gozo ou na tua utilização do meu produto, eu desfrutaria da alegria espiritual imediata, através do meu trabalho, de satisfazer a uma necessidade humana, de realizar a essência humana e de oferecer à necessidade de outro o seu objeto. 3º) Eu teria a consciência de servir como mediador entre ti e o gênero humano, de ser reconhecido por ti como o complemento do teu próprio ser e como uma parte necessária de ti mesmo, de ser aceito em teu espírito e em teu amor. 4º) Eu teria, em minhas manifestações individuais, a alegria de criar a manifestação da tua vida, ou seja, de realizar e afirmar, na minha atividade individual, a minha verdadeira essência humana, a minha sociabilidade humana [*Gemeinwesen*]. (MARX, 2015, p. 221 - 222).

Amparada pelos pressupostos filosóficos que sustentam a base de leitura de mundo do materialismo histórico e dialético, em oposição as ideias difundidas pelo pensamento teórico hegeliano, por exemplo, a teoria marxiana acaba assim por despojar a arte de seu caráter metafísico e transcendente definindo-a enquanto uma forma particular e criativa da atividade produtiva humana. É a partir do trabalho, enquanto uma categoria histórica e social, que surge a condição necessária para que os seres humanos possam se relacionar estética e artisticamente com seus produtos. Em síntese, diz Vázquez (1978), Marx vê na arte

um degrau superior do processo de humanização da natureza e do próprio homem, uma dimensão essencial de sua existência, dimensão que se dá justamente pela semelhança da arte com aquilo que, para Marx, é a essência mesma do homem: o trabalho criador. Assim, pois, a arte surge para satisfazer uma necessidade especificamente humana; a criação e o gozo artísticos fazem parte, portanto, do reino das necessidades do homem (VÁZQUEZ, 1978, p. 64).

Ao desvencilhar a arte de uma concepção idealista para trazê-la à realidade concreta da existência humana, a teoria marxista, permite-nos ver as obras de arte como fruto do trabalho criativo, o qual se encontra fundamentado em formas de produção específicas da formação sócio-histórica à qual pertencem. Segundo Vázquez (1978, p. 36), “o conhecer artístico é fruto de um fazer [...] [e a] arte só é conhecimento na medida que é criação”. Complementando o autor, Hauser (1984, p. 13) afirma que, “a criação artística não é nenhuma luta pela produção de ‘idéias’, mas uma luta contra a falsificação das coisas pelas ideias”.

As obras de arte, suas formas artísticas, seus conteúdos, seus materiais, instrumentos, conhecimentos etc, portanto, só podem ser verdadeiramente apropriados pelos seres humanos porque consistem, “numa apropriação e numa transformação da realidade material e cultural, mediante um trabalho para satisfazer uma necessidade social, de acordo com a ordem vigente em cada sociedade” (CANCLINI, 1980, p. 35). Sendo assim, a obra de arte, pode ser entendida como o produto no qual se encontra expresso não somente a individualidade-subjetividade de seu produtor, mas também todos os conhecimentos materiais e imateriais que expressam a experiência humana condensada em sua formação, ou seja, além das obras serem produzidas sob *formas históricas específicas*, elas representam sempre as criações artísticas de pessoas, meios e situações concretas.

A relação estética e artística dos seres humanos, quando se olha seu surgimento na história humana, segundo Vázquez (1999, p. 75), se coloca como “uma das formas mais antigas de relação do homem com o mundo”. Em seus primórdios, afastando-se da ideia de beleza, a atividade artística volta-se para a necessidade do ser humano em exercer seu poder sobre a natureza e sobre o mundo que o rodeava. A arte rupestre paleolítica, descreve Hauser (1984, p. 119), “começa com a unidade indissociável do interesse prático com o estético”, pois “nos alvôres da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a ‘beleza’ e nada tinha a ver com a contemplação estética, com o desfrute estético: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência”. (FISCHER, 1973, p. 45). Portanto, as pinturas rupestres do período paleolítico, consideradas as primeiras criações artísticas humanas das quais se tem evidências, por exemplo, “representam os meios de uma práxis, que tinha de se adequar à luta pela subsistência, e vêm dos caçadores primitivos, imersos num mundo de interesses práticos” (HAUSER, 1982, p. 14).

Porém, seria um equívoco supor que a arte estivesse totalmente a serviço da vida nesse período da história da humanidade, pois

ela [a arte] formava uma parte integrante e uma expressão direta da práxis da vida. Como instrumento de magia não só cumpria a sua função de assistência a vida, como também não representava, com as suas simulações e imagens mágicas e desejo, qualquer função completamente diferente da realidade empírica e não artística. Estas duas formas não são opostas, uma delas é a continuação sem cesura da outra. As representações metafóricas não parecem nem menos reais, nem mais significativas do que os fenômenos da experiência direta; valem como seus substitutos integrais, e como se podem representar a elas próprias, despertam a crença na possibilidade de domínio da natureza. (HAUSER, 1984, p. 119).

Essa ponderação, como o próprio autor destaca, não reduz ou desvaloriza a importância dessa relação estética ou artística dos seres humanos com o mundo por estar associada a uma visão mítica, mas ao contrário, pois reafirma o quão imbricada é a atividade produtiva humana material e imaterial em seu desenvolvimento histórico e social, dadas as formas históricas de desenvolvimento vinculadas ao modo de produzir a vida e às relações sociais das quais são decorrentes. Vemos, assim, que a relação estética e artística dos seres humanos com o mundo não se desenvolve historicamente de modo homogêneo e linear. Nesse sentido,

o estético e o artístico surgem e se desenvolvem historicamente, e tanto em sua origem quanto em sua natureza se encontram condicionados socialmente. A Estética necessita, por isso, apoiar-se em uma teoria geral da história e da sociedade que permita situar histórica e socialmente a relação estética e delinear o lugar da arte dentro do todo social, assim como seus laços com outras atividades humanas. (VÁZQUEZ, 1999, p. 57-58)

Em uma perspectiva marxista da arte, o ser humano deve ser seu objeto específico, ainda que nem sempre seja a principal imagem e/ou figura representada artisticamente: “o gerar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica, é a prova do homem como um ser genérico consciente, i.é, um ser que se relaciona para com o gênero como sua própria essência ou para consigo como ser genérico.” (MARX, 2015, p. 312). Nesse sentido, todos os produtos do trabalho humano, dentre eles os objetos artísticos, “seriam como que tantos espelhos que irradiariam a nossa essência entre nós.” (MARX, 2015, p. 222).

Como já destacado por Vázquez (1978), na arte e em todos os seus produtos, o que se deve representar em essência é a vida humana. Até mesmo as representações pictóricas de objetos revelam “não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana” (VÁZQUEZ, 1978, p. 35). Ratificando tal compreensão, descreve Hauser (1984), quanto mais grandiosa é a produção de um artista tanto mais evidente e numeroso se faz o contato de sua produção artística com as circunstâncias históricas da qual se encontra imerso, pois um artista convencionalmente

dirige suas criações aos seus contemporâneos e, quase sempre, a uma parte relativamente pequena deles. As obras de arte, portanto, são fruto de uma produção coletiva, fruto de um processo de socialização da relação entre os próprios seres humanos e a natureza, os quais são expressadas pelo trabalho artístico de seus criadores

Por ser o resultado de uma atividade coletiva, o ato artístico e o resultado dessa ação – a obra de arte – carrega em si um conteúdo ontológico que expressa elementos estéticos, técnicos, instrumentais, culturais, ideológicos, visões de mundo e de ser humano, que trazem consigo valores que refletem um determinado contexto social e histórico. Esse processo manifesta *uma forma e um conteúdo* que é resultado das expressões humanas genéricas e, por conta disso, se coloca como conhecimentos que podem ser apropriados no processo de formação humana, para além de uma necessidade puramente empírica ou de sobrevivência, já que se coloca não apenas como resultado de uma demanda objetiva de transformação da natureza – o trabalho -, mas sobretudo como valores subjetivos, valorativos e estéticos resultantes dessa prática social concreta.

No entanto, sob o modo de produção capitalista, as relações dos seres humanos com os produtos do trabalho tornaram-se hostis aos seus produtores e ao seu processo de produção, lançando muitos dos trabalhadores “a uma crescente alienação da realidade social e de si mesmo” (FISCHER, 1973, p. 59). Sob o capitalismo, diz Vázquez (1978), a produção material da arte coloca o trabalhador fora da relação sujeito e objeto. Como já destacado anteriormente, a teoria marxiana quando trazida para o entendimento da relação entre arte e trabalho mostramos que o princípio comum dessa relação “reside na capacidade criadora do homem, formada histórica e socialmente e revelada na expressão e objetivação num objeto concreto-sensível” (VÁZQUEZ, 1978, p. 203). Essa relação, em uma sociedade regida pela lógica do modo de produção capitalista faz com que os objetos do trabalho percam o seu significado humano, comprometendo a função social da arte enquanto um produto do gênero humano que pode ser emancipador e humanizador.

Em nossa sociedade, a qual encontra-se submetida à reprodução do capital, é a extração do mais-valor por meio da exploração do trabalho que determina os objetivos de nossa produção. Em decorrência desta determinação, “o trabalhador decai [à condição] de mercadoria¹⁴ e na mais miserável!” (MARX, 2015, p. 302), ou seja,

¹⁴ “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provém do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão.” (MARX, 2013, p. 113).

o trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas, cresce a *desvalorização* do mundo dos homens em proporção direta. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio e o trabalhador como uma mercadoria, e, a saber, na mesma proporção em que produz mercadorias em geral. (MARX, 2015, p. 304, grifos do autor).

Diante das condições engendradas pelo modo de produção capitalista, a sociedade e as produções artísticas passam assim a assumir outros contornos e formas, pois “como a produção do mais-valor é o objetivo determinante da produção capitalista, o que mede o grau de riqueza não é grandeza absoluta do produto, mas a grandeza relativa do mais-produto. (MARX, 2013, p. 304). Nesse processo de produção de mais-valor extraído da força de trabalho, tanto o produto do trabalho quanto o processo de trabalho se tornam estranhos e infensos ao trabalhador. Em decorrência da alienação, o trabalho passa a ser, dirá Marx:

exterior ao trabalhador, i. é, não pertence à sua essência, que ele não se afirma, antes se nega, no seu trabalho, não se sente bem, mas desgraçado; não desenvolve qualquer livre energia física ou espiritual, antes mortifica o seu físico (*Physis*) e arruína o seu espírito. Por isso, o trabalhador se sente, antes, em si fora do trabalho e fora de si no trabalho. (MARX, 2015, p. 308, grifos do autor).

Perante tal condição alienante de sua atividade produtiva, o ser humano é desapossado da sua especificidade em relação aos outros animais, a saber “o poder de criar, planejar, produzir e destinar o que produz. [...] o trabalho, de sua característica original como processo de construção do mundo e de autoconstrução do homem, transforma-se no processo de sua alienação.” (PEIXOTO, 2003, p. 14). Assim como todos os demais trabalhadores, o artista também assume essa condição e a arte, enquanto uma expressão do trabalho criador dos seres humanos, sente diretamente esse impacto.

Na busca por tentar compreender a origem e o significado da arte, deparamo-nos com a relação uníssona entre arte e trabalho, no qual os objetos artísticos se configuram como resultado da atividade produtiva e criativa dos seres humanos, como produtos que satisfazem necessidades especificamente humana, sendo sua produção determinada pelas condições socio-históricas, isto é, estão condicionadas às formas históricas de desenvolvimento do gênero humano. É, portanto, somente junto ao princípio de historicidade do trabalho que podemos tentar compreender o papel histórico e social que as produções artísticas da pintura e de seus respectivos conteúdos e formas ocupam na formação humana, em geral, e na educação escolar das crianças pequenas, em particular.

2.2 Arte e formação humana: em defesa da escola como espaço privilegiado de educação estética

Ao percorrer o caminho traçado à luz do materialismo histórico dialético, pode-se constatar que é no princípio de historicidade que reside o fio condutor da compreensão do significado da arte na formação humana. A relação estética dos seres humanos com a realidade e a integração da arte à totalidade da existência humana é um processo que, como descreve Vázquez (1978, p. 54), “foi-se forjando histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e de criação de um mundo de objetos humanos”. Infere-se assim que *é no e pelo* trabalho que

o homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz esta necessidade de humanização. Por isso, não há – nem pode haver – “arte pela arte”, mas arte por e para o homem. Dado que este é, por essência, um ser criador, cria os produtos artísticos porque neles se sente mais afirmado, mais criador, isto é, mais humano. (VÁZQUEZ, 1978, p. 48)

Depreende-se dos desdobramentos da teoria estética marxista, que a arte e seu conteúdo ontológico não se separam da totalidade prática da existência humana, pois ela se “constitui [como] fonte de humanização e educação do homem” (PEIXOTO, 2003, p. 94). Para a autora, é por meio do trabalho como “ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria – constrói, ao mesmo tempo em que promove a subjetividade do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando” (PEIXOTO, 2003, p. 42). Nesse sentido, afirma Konder (2013, p. 183), a obra de arte “nunca é a manifestação de uma subjetividade isolada: ela é o resultado do encontro do sujeito com a infinita variedade da vida e da história”. Para Marx:

os sentidos do homem social são outros sentidos que não os do não social; somente pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana é em parte produzida, em parte desenvolvida a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva – um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, somente, em suma, *sentidos* capazes de fruição humana, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, apenas advêm pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*. (MARX, 2015, p. 352, grifos do autor)

A arte, em geral, e a pintura, em particular, comprometidas com a realidade sócio-histórica concreta, demonstram seu valor formativo à educação das novas gerações à medida que permite aos indivíduos reconhecer nos objetos artísticos os conteúdos e formas específicas

produzidas pelo trabalho ao longo do desenvolvimento histórico e social da humanidade. Ademais, a arte entendida enquanto uma atividade produtiva essencialmente humana permite

uma explicação que – respeitando a especificidade da produção e da linguagem artística – demonstre seus laços com a estrutura da sociedade e da linguagem convencional, pode facilitar, para um público maior, a compreensão e o gozo da elaboração realizada pelos artistas. A arte nunca é tão fascinante, criativa e libertadora como quando atua de forma solidária com a capacidade produtiva e cognoscitiva do povo. (CANCLINI, 1980, p. 37),

Diante do exposto, entende-se que, se concebida enquanto produto do trabalho humano, a arte pode se revelar de grande valor aos estudos estético-filosóficos desenvolvidos pelas ciências humanas, em especial para a educação, devido “a sua capacidade de abarcar a totalidade do processo artístico e de suas modalidades em diferentes sistemas econômicos e culturais” (CANCLINI, 1980, p. 35). Ao se colocar em tal posição, a arte pode permitir aos seres humanos se enriquecer como indivíduos históricos e sociais, visto que ela representa uma das formas de expressão da vida humana em sociedade que “ao ser produzida, não apenas frutifica em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador, constituindo-o como ser humano que sente, percebe, conhece, reflete e toma posição ante o mundo.” (PEIXOTO, 2003, p. 94).

Portanto, tal como as obras de arte, os artistas também não podem ser separados da realidade concreta, pois eles são produtores e produtos de um período sócio-histórico específico. Ademais, segundo Hauser (1984, p. 79-80), as marcas da história e da sociedade impressas dialeticamente nas obras de arte “não acabam quando seus autores se separam delas; continuam a sua metamorfose, de que depende a sua existência, e adquirem não só novas e inesperadas características, mas também novo sentido”. A esse respeito, complementa o autor,

por mais que o artista pareça ser superior à efêmera realidade e por mais que pretenda abranger um universo, representa sempre pessoas, meios e situações de um certo momento histórico. Mas não são só os caracteres, os problemas espirituais e os conflitos morais, que a sua mão, de tempos a tempos e de caso para caso, molda de modo diferente, são também os objetos da realidade exterior ao homem que apresentam diversas características – dependentes do envolvimento humano – que foram conseguidas por um verdadeiro artista. A pintura paisagística do século XIX é diferente da do século XVII, não apenas pelo estilo ou motivos; é um mundo histórico diferente, o das luzes dos bosques, dos pântanos e dos prados dos pintores de

Barbizon¹⁵, do dos campos, jardins e caminhos campestres dos impressionistas¹⁶; [...] A vivacidade e a verdade deve-as cada criação artística, sempre, à concreção e limitação do seu objeto e imagem. (HAUSER, 1984, p. 78)

Cada obra de arte, portanto, extrai da realidade sócio-histórica na qual foi produzida conteúdos e formas artísticas singulares que para as novas gerações “nunca aparecem na sua forma original [...] mas sempre aumentadas, disfarçadas e enriquecidas pelos sedimentos aproveitados pelas obras seguintes” (HAUSER, 1984, p. 79). Marx e Engels a esse respeito expõem o seguinte:

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições. (MARX; ENGELS, 2007, p. 40)

Nesse sentido, encontra-se presente no interior das criações artísticas não alienadas, tanto em seus produtos quanto em sua atividade produtiva fundante, um rico acervo de humanização e educação que pode servir às novas gerações (PEIXOTO, 2003). Todavia, para que os conteúdos ontológicos manifestados *no e pelo* trabalho material e imaterial possam ser

¹⁵ Se denomina de pintores de Barbizon, o grupo de pintores paisagistas franceses cujo nome derivou de uma pequena aldeia nos arredores da floresta de *Fontainebleau*, onde seu líder Théodore Rousseau, e vários de seus seguidores estabeleceram-se na segunda metade da década de 1840. [...] o grupo unia-se em torno de uma atitude de oposição ao convencionalismo clássico e de um interesse comum pela pintura de paisagens em si – na época um desenvolvimento relativamente novo da arte francesa. [...] o grupo pleiteava a observação direta da natureza, mas, ao contrário dos impressionistas, pintavam ao ar livre apenas os estudos; todo o desenvolvimento da obra dava-se em estúdio. Seu sentimento pela natureza, quase beirando ao culto, pode ser visto como uma espécie de revolta romântica contra a monotonia da vida urbana, e coincidia com uma crescente vontade, por parte da população das cidades então em expansão, de renovar seu contato com a natureza. (BARBIZON, 1996, p. 41)

¹⁶ Denomina-se impressionistas os artistas que integraram o movimento de pintura que se originou na década de 1860, na França. O impressionismo não foi uma escola homogênea, com programa unificado e princípios claramente definidos, mas uma associação aberta de artistas ligados por pontos de vista comuns reunidos pelo propósito de expor. [...] no todo, o grupo opunha-se ao ensino acadêmico das escolas de arte, embora pelo menos Degas e Manet estivessem firmemente baseados nos princípios de arte clássica, adquiridos mediante estudo profundo das obras dos antigos mestres. Negavam o princípio do romantismo de que a meta da arte é comunicar o estado emocional do artista, colocando em segundo plano a observação da natureza. Contra isso, em geral, concordavam com a visão realista de que a condição emocional do artista é secundária, e o propósito primordial da arte é registrar fragmentos da natureza ou da vida num espírito tão objetivo e científico quanto possível. Repudiavam a arte imaginativa, incluindo os temas históricos, e interessavam-se antes pelo registro objetivo da experiência contemporânea e factual. Não obstante, distinguiam-se dos realistas sociais. [...] A ambição de capturar as impressões visuais imediatas, em vez dos aspectos permanentes de um tema, levou os pintores impressionistas de paisagem a darem grande valor a pintura ao ar livre (no que foram precedidos pela escola de Barbizon) e a rapidez de execução, terminando a pintura antes que as condições de luz mudassem significativamente. [...] com a supressão dos contornos o objeto tendia a perder importância, e as pinturas impressionistas tornaram-se pinturas de luz e atmosfera. [...] a influência do impressionismo foi enorme, e grande parte da história da pintura de fins do século XIX e início do século XX é a história dos desenvolvimentos e das reações que o movimento suscitou. (IMPRESSIONISMO, 1996, p. 267-268).

plenamente apropriados pelos indivíduos surge também a exigência nos seres humanos de humanizar os seus sentidos. A esse respeito, Marx afirma:

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido preso na necessidade prática rude tem também somente um sentido tacanho. Para o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, mas apenas a sua existência abstrata como comida; [...] O homem necessitado, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o espetáculo mais belo; o comerciante mercantil de minerais vê apenas o valor mercantil, não a beleza nem a natureza peculiar do mineral; ele não tem qualquer sentido mineralógico; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem como para criar sentido humano correspondente a toda riqueza do ser humano e natural. (MARX, 2015, p. 352-353, grifos do autor)

Sob tais considerações, ratificando o papel do trabalho nesse processo, entende-se que o desenvolvimento dos seres humanos é fruto do modo como a sociedade produz e reproduz a vida no tempo e espaço do processo de desenvolvimento histórico, ou seja, trata-se do modo como se dá a relação entre a totalidade da cultura humana e os indivíduos singulares, pois a humanização, tal qual afirma Duarte (2010, p. 109), “é resultante da construção social dessa cultura” e a obra de arte, complementa o autor, pode ser a mediadora entre os indivíduos e a realidade concreta (DUARTE, 2010). Tal afirmação corrobora com a premissa marxista fundante de que “o indivíduo é o ser *social* [e] a sua exteriorização de vida – mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida *comunitária* [...] é, por isso, uma exteriorização e confirmação da *vida social*.” (MARX, 2015, p. 348, grifos do autor). Complementando, afirma Marx:

o caráter social é o caráter universal de todo o movimento [histórico]; tal como a própria sociedade produz o homem como homem, assim ela é produzida por ele. A atividade e a fruição, bem como seu conteúdo, são também modos de existência segundo a atividade social e a fruição social. [...] a atividade e a fruição que imediatamente se exteriorizam e confirmam em sociedade real com outros homens, em toda a parte terão lugar onde aquela expressão imediata da socialidade se fundamente na essência do seu conteúdo e seja conforme com a sua natureza. [...] mesmo quando estou cientificamente ativo etc., uma atividade que eu raramente posso executar em comunidade imediata com os outros, estou socialmente ativo, porque [ativo] como homem. Não só o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social; a minha existência própria é atividade social; por isso, o que eu faço de mim, faço de mim para a sociedade e com a consciência de mim como um ser social. (MARX, 2015, p. 346-347, grifos do autor).

Nesse sentido, tal qual o exemplo dado por Marx, tanto o ato artístico quanto seus produtos, carregam em seu interior conteúdos ontológicos que se devidamente apropriados pelo ser humano, podem, segundo Marx (2015), levá-lo ao enriquecimento de sua essência social, pois “a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, mas não em

sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana.” (VAZQUEZ, 1978, p. 35).

Porém, para que os conhecimentos artísticos acumulados pela cultura universal cheguem aos indivíduos faz-se necessário empreender um estudo sobre as contribuições da educação escolar histórico-crítica na transmissão e socialização da riqueza humana acumulada pelo conjunto dos seres humanos. Diz-se sobre as contribuições de uma educação escolar histórico-crítica, pois só é possível vislumbrar como caminho para a plena formação humana dos sujeitos a superação do modo de produção capitalista, pois

do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. A estratégia da classe trabalhadora não deve ser, portanto, a de rejeição das forças produtivas geradas pela sociedade capitalista, mas a de colocá-las a serviço de toda a humanidade. Nesse processo, essas forças produtivas terão de passar por profundas transformações [...] assim como a socialização da riqueza material só será efetivamente alcançada por meio do socialismo, a realização plena da educação escolar não será alcançada na sociedade capitalista. [...] a escola por si só [porém] não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária. (DUARTE, 2021, p. 26-27)

Permitir que os filhos da classe trabalhadora se apropriem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade é uma forma de luta e resistência à opressão, alienação e empobrecimento nos quais a maioria dos trabalhadores se encontram submetidos em decorrência da lógica de extração do mais-valor pela exploração do trabalho humano na sociedade regida pelo modo de produção capitalista. Defende-se aqui, portanto, corroborando com Duarte (2021), que a socialização e apropriação dos conteúdos acumulados pela cultura humana universal não se faz só necessária para elaborar estratégias de combate e superação ao capitalismo, mas é necessária e essencial para a transformação dos seres humanos, pois “a revolução não é apenas um processo de transformação da realidade exterior aos indivíduos, mas é também, de maneira simultânea e interdependente, a transformação dos próprios indivíduos.” (DUARTE, 2021, p. 33).

Diante do exposto e reiterando a posição histórico-crítica de educação, Saviani (2021) afirma que para que os indivíduos se tornem humanos e possam apreender o mundo é necessário que assimilem e se apropriem de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: científico, artístico, filosófico, sensível, lógico, prático, teórico etc.

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do

trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2021, p. 07)

Assim, a educação escolar surge como fenômeno social dominante na história humana quando os processos educativos foram se distanciando daquelas aprendizagens necessárias ao próprio ato de viver, ou seja, quando “as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza” (SAVIANI, 2021, p. 07). Diante desse processo sócio-histórico a transmissão do saber sistematizado, científico, metódico passou a predominar sobre aqueles saberes espontâneos e assistemáticos, ou seja, à educação cabe o papel de garantir aos indivíduos àquilo que naturalmente não lhe é dado pela natureza: a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos.

Em síntese, afirma Saviani (2021), é através da escola enquanto mediadora que ocorre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado. Segundo o autor, é possível então afirmar que à educação são atribuídas duas importantes tarefas, a primeira, como já mencionado, diz respeito à identificação dos elementos essenciais da cultura humana que precisam ser assimilados para que os indivíduos se tornem humanizados e a segunda, tão essencial quanto, é a descoberta das formas mais adequadas para a realização da primeira tarefa (SAVIANI, 2021).

Considerando tais tarefas, faz-se necessário para além da organização do trabalho educativo – método, tempo, espaço etc. – também separar e sublinhar quais conteúdos são essenciais e quais são secundários de serem ensinados. Quando se pensa no ensino de artes visuais para as crianças pequenas, por exemplo, é importante que a elas seja ofertada a possibilidade de se apropriar dos conteúdos e das formas específicas das linguagens artísticas com seus códigos, procedimentos, instrumentos, regras, convenções, estilos, temas, contextos sócio-histórico de produção, etc. A partir daí se pode, como descreve Isuhako (2021, p. 226), “oferecer-lhes condições para apreciar, compreender, realizar leituras de obras de arte, como também de produzir, criar suas próprias formas de expressão e de se humanizar”.

Defende-se assim, um ensino de artes visuais na escola, cuja socialização dos conteúdos, formas e saberes artísticos visam o desenvolvimento humano pleno dos indivíduos e não a formação profissional de artistas. Para Marx e Engels (2007, p. 381) “numa sociedade comunista não há nenhum pintor, mas no máximo, homens que, entre outras atividades, também pintam.”. O ensino das artes visuais, portanto, não deve visar a formação especializada de artistas ou a descoberta de “gênios”, mas sim a formação de seres humanos que consigam

reconhecer o caráter histórico ao olhar para as criações e objetos artísticos produzidos e consumidos pela sociedade.

No caso de uma educação estética marxista destinada às crianças pequenas, para que se proporcione atividades verdadeiramente formativas, é de suma importância que todos os conteúdos e formas artísticas a que as crianças devem ter acesso sejam devidamente planejados e sistematizados. Para tanto, é necessário que se respeite a etapa do desenvolvimento infantil em que se encontram os alunos. Ademais, é primordial que os professores tenham domínio, mesmo que mínimo, dos conteúdos e formas da linguagem artística que irão ensinar as crianças, pois somente assim a educação escolar destinada as crianças pequenas poderá superar algumas das práticas educativas fetichizadas que comumente se observa nas instituições de educação infantil, as quais, muitas vezes, se utilizam das obras de arte ou como um simples recurso didático para a realização de atividades secundárias na escola, negligenciando seus respectivos contextos de produção e significado artístico ou como material para a manifestação livre de impressões e gostos pessoais.

Assim, para que o trabalho educativo com a pintura seja integrado de forma qualitativa à educação estética das novas gerações é essencial que na escola se socialize e se transmitam os saberes artísticos, respeitando os conteúdos e formas que lhe são próprias e que se encontram articulados às condições sócio-históricas de produção. Com isso, acredita-se ser possível educar as crianças de modo que elas possam romper com os padrões e modelos estéticos impressos nos objetos e criações artísticas produzidos e distribuídos pelo mercado da arte e pelos meios de comunicação em massa.

3: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Aproximação com o objeto: o ensino de artes visuais na educação infantil

Com o intuito de compreender melhor como está constituído o campo de pesquisa do ensino de arte no Brasil, em especial o ensino das artes visuais na educação infantil, surgiu a necessidade de se realizar um breve levantamento acerca das produções acadêmicas e científicas desenvolvidas nas últimas décadas em âmbito nacional. Este levantamento se faz necessário como ponto de partida para que se possa compreender quais ideias e discussões estão sendo produzidas e defendidas no âmbito das pesquisas científicas voltadas para o ensino de arte na formação das crianças pequenas. Para tanto, foram realizadas buscas sistemáticas em importantes bases de dados bibliográficos de teses e dissertações nacionais, a citar os acervos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como consultas on-line criteriosas em acervos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), além da consulta nos anais do Congresso de Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano, realizado na UNESP de Bauru em 2015.

Após a definição das plataformas e bases de dados bibliográficos que foram consultados nesta etapa da pesquisa, deliberou-se sobre quais palavras-chave deveriam ser utilizadas para filtrar a busca dos trabalhos, sendo, por sua vez, definidas as palavras “ensino de arte” e “educação infantil”. Vale destacar que para todas as bases de dados utilizou-se as mesmas palavras-chave de busca, dando a esta etapa maior coesão e unidade lógica no tratamento dos resultados apresentados.

Depois de definidos tais procedimentos de coleta de dados, deu-se início a uma segunda etapa de refinamento e filtragem dos resultados através da leitura do título, do resumo e/ou das palavras-chave dos trabalhos encontrados. Diante do resultado desta segunda etapa, os trabalhos foram selecionados para a realização de uma leitura integral de seus textos. Para tanto, como forma de sistematizar e organizar a exposição dos conteúdos de tais trabalhos realizou-se o processo de preenchimento criterioso de uma *ficha de leitura*, cuja estrutura contempla os seguintes campos: 1) tema/objeto de pesquisa; 2) tipo de pesquisa/metodologia, 3) tendência teórico-metodológica da pesquisa; e 4) destaque para a relação entre conteúdo e método histórico-crítico no ensino de arte na educação infantil; 5) síntese dos resultados e conclusões dos trabalhos, destacando a relação entre a forma e o conteúdo artístico da pintura. Para os

campos 3, 4 e 5, foram elaboradas questões orientadoras para a identificação dos conteúdos, as quais serão apresentadas durante a exposição dos resultados que foram encontrados para cada um dos campos mencionados.

Vale destacar, a título de esclarecimento, que os elementos que compõem e orientam a análise do conteúdo dos trabalhos foram pensados e formulados nesta etapa de modo a nos conduzir para uma possível compreensão da importância da relação entre forma e conteúdo artístico da pintura no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas, atentando-se, principalmente, para o papel que o conteúdo da pintura e suas formas ocupam na formação humana das crianças pequenas.

Após a definição dos procedimentos de coleta e análise para a constituição desta etapa da pesquisa, deu-se início ao tratamento dos resultados obtidos durante o acesso e consulta aos bancos de dados supracitados. A título de organização e exposição das discussões obtidas, optou-se por apresentar e analisar os resultados de cada uma das bases de dados de forma independente, visto que, como veremos, cada base consultada possui origem, características e especificidades distintas no que tange à área do ensino de artes, visto que se trata de uma área do conhecimento que possui uma enorme fragmentação/diluição em relação ao que se compreende como área de pesquisa em ensino de arte, sobretudo do ensino de artes visuais. Frisa-se que, para cada base de dados, serão discutidos os 5 campos delineados nas fichas de leituras, com suas respectivas questões orientadoras.

3.2 O que dizem os trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Primeiramente, realizou-se a consulta ao acervo de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira¹⁷ (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES²¹⁸, em razão de serem bases importantes de concentração e acesso aos trabalhos científicos defendidos nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, os quais disseminam e dão maior visibilidade à produção científica nacional. Concebida em 2002 e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a BDTD constitui-se como um importante instrumento técnico de busca e levantamento de dados e informações à população acadêmica. No que tange à escolha pelo levantamento das produções científicas no banco de Teses e

¹⁷ Para mais informações sobre a formação da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações consultar o site <https://bdtb.ibict.br/vufind/Content/history>.

¹⁸ Para mais informações sobre a constituição do Banco de Teses e Dissertações da CAPES consultar o site: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/181>.

Dissertações da CAPES, a mesma se deu em razão dessa plataforma, tal como a BDTD, disponibilizar e permitir à comunidade acadêmica, bem como ao público em geral, o acesso aos trabalhos defendidos no interior dos programas brasileiros de pós-graduação anualmente.

Para a coleta e a busca nos acervos da BDTD e na plataforma da CAPES utilizou-se dos marcadores indicados anteriormente a fim de realizar uma primeira filtragem geral. Nesse processo foram levantados um total de 28 trabalhos científicos na BDTD, sendo 20 dissertações de mestrado e 08 teses de doutorado; já em relação à base da CAPES, foram identificados 31 trabalhos, sendo 24 dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado. Ao compararmos os resultados obtidos observou-se que 3 pesquisas apareciam em ambos os acervos, sendo elas, portanto, contabilizadas somente uma única vez e totalizando 28 trabalhos.

Em seguida, realizou-se uma segunda filtragem desses resultados, utilizando como critério de refinamento a proximidade das temáticas abordadas dos respectivos trabalhos com o objeto de pesquisa dessa dissertação. Esse processo se deu pela leitura do título, resumo e palavras-chave dos 28 trabalhos, a fim de selecionar àqueles que tratassem do ensino de arte na educação infantil, seus conteúdos e metodologias, sendo descartados, por sua vez, os trabalhos que discutiam temas e/ou objetos voltados ao ensino em outras etapas da educação básica, à educação especial ou às experiências de formação em contexto de educação não formal, visto que o objeto de pesquisa desta investigação se restringe à educação infantil. A partir dessa seleção mais criteriosa, chegou-se a um total de 10 trabalhos científicos, sendo 7 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, os quais tiveram seus resumos e conteúdos criteriosamente analisados. Segue abaixo um quadro com algumas especificações técnicas dos 10 trabalhos encontrados nestas duas primeiras bases de dados investigadas.

	Título	Informações técnicas
1.	Formação, ensino e arte: implicações sócio históricas da presença e ausência na atividade do professor da primeira infância	<i>Ano de publicação:</i> 2019 <i>Tipo:</i> Dissertação <i>Link de acesso:</i> http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls00225856
2.	Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas	<i>Ano de publicação:</i> 2016 <i>Tipo:</i> Dissertação <i>Link de acesso:</i> tese 10401 Diss. de mestrado Adélia Pacheco.pdf (ufes.br)
3.	A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na educação infantil	<i>Ano de publicação:</i> 2014 <i>Tipo:</i> Dissertação <i>Link de acesso:</i> Plataforma Sucupira (capes.gov.br)
4.	Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento	<i>Ano de publicação:</i> 2013 <i>Tipo:</i> Dissertação <i>Link de acesso:</i> UNESC: Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento
5.		<i>Ano de publicação:</i> 2009

	Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática	<i>Tipo:</i> Dissertação <i>Link de acesso:</i> Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática (unesp.br)
6.	Concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vigotski	<i>Ano de publicação:</i> 2008 <i>Tipo:</i> Dissertação <i>Link de acesso:</i> http://hdl.handle.net/11449/92397
7.	Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003)	<i>Ano de publicação:</i> 2008 <i>Tipo:</i> Dissertação <i>Link de acesso:</i> https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13759
8.	Arte como conhecimento no Curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização	<i>Ano de publicação:</i> 2019 <i>Tipo:</i> Tese <i>Link de acesso:</i> http://repositorio.uft.edu.br/bit
9.	Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética	<i>Ano de publicação:</i> 2013 <i>Tipo:</i> Tese <i>Link de acesso:</i> http://hdl.handle.net/10183/70604
10.	O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte	<i>Ano de publicação:</i> 2012 <i>Tipo:</i> Tese <i>Link de acesso:</i> http://hdl.handle.net/11449/101543

Em etapa subsequente à leitura dos respectivos trabalhos, iniciou-se um processo de tratamento analítico de seus respectivos conteúdos por meio da sistematização das já indicadas *fichas de leitura*, verificando-se, primeiramente, o campo dos temas e objetos de pesquisa. Como resultado deste tópico de análise identificou-se três principais temas, a saber: ensino de arte e formação de professores; ensino de arte e legislação; e, ensino de arte, conteúdos e metodologias. Dentre os 10 trabalhos outrora elencados, 02 demonstraram proximidade com o objeto desta dissertação, já que tratam especificamente do ensino de artes visuais na educação infantil, sendo os outros 08 trabalhos descartados; dentre tais exclusões encontram-se 03 teses de doutorado e 05 dissertações de mestrado.

Primeiramente apresentaremos um panorama geral dos 10 trabalhos em relação ao campo 1 da ficha de leitura, para depois focarmos nos pontos 2, 3, 4 e 5 em relação às duas pesquisas que interessam à aproximação do objeto de pesquisa. Segue abaixo a ilustração dos temas apresentados e suas respectivas quantidades.

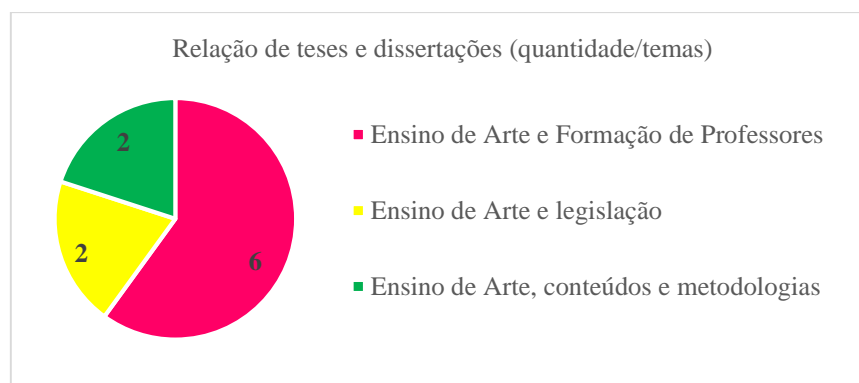


Gráfico 1: Campo 1 - Temas e/ou objeto de pesquisa das Teses e Dissertações BDTD e CAPES

Nota-se através dos resultados acima apresentados que o tema “ensino de arte, conteúdos e metodologias” – que se mostra demasiado importante para o objeto de pesquisa deste estudo - ainda se mostra um campo de investigação pouco explorado entre os pesquisadores dos programas de pós-graduação no Brasil.

Vale lembrar que, a educação infantil enquanto etapa formal da educação básica é algo ainda considerado recente na história do país, assim como também o é o ensino de arte. Foi somente com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional que a educação das crianças pequenas se afastou de sua dimensão assistencialista e adentrou ao campo das políticas públicas em educação. A escassez de pesquisas sobre o tema do ensino de arte na educação infantil, quando observado os anos de produção e publicação dos respectivos trabalhos coletados, reforça o quão necessário e urgente são as produções científicas que se propõem a investigar e construir uma educação escolar que assegure qualidade à formação das crianças pequenas, especialmente no que se refere ao ensino das artes visuais.

Até aqui foi apresentado um panorama das 10 pesquisas que constituíram o *corpus* total de análise. A partir de agora, passa-se a focar as análises sobre os campos 2, 3, 4 e 5, os quais tem relações diretas com o processo de aproximação do objeto desta pesquisa. Assim, passa-se a abordar os dois trabalhos que permaneceram como referentes empíricos de análise e que se relacionam diretamente com o objeto de pesquisa desta investigação, a saber: o trabalho intitulado “Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas, de Adélia Pacheco de Freitas Oliveira (OLIVEIRA, 2016) e o trabalho intitulado “Ensino da Arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática”, de Gislaïne Trazzi Canteras (CANTERAS, 2009).

Adentrando ao campo 2 de análise, no que tange aos tipos de pesquisa identificados, chegou-se ao resultado de que ambos são de natureza qualitativa e se utilizam de estudos de caso, sendo um deles de tipo descritivo analítico e outro de tipo teórico-prático. Para a coleta dos dados nas pesquisas analisadas destacam-se os seguintes procedimentos:

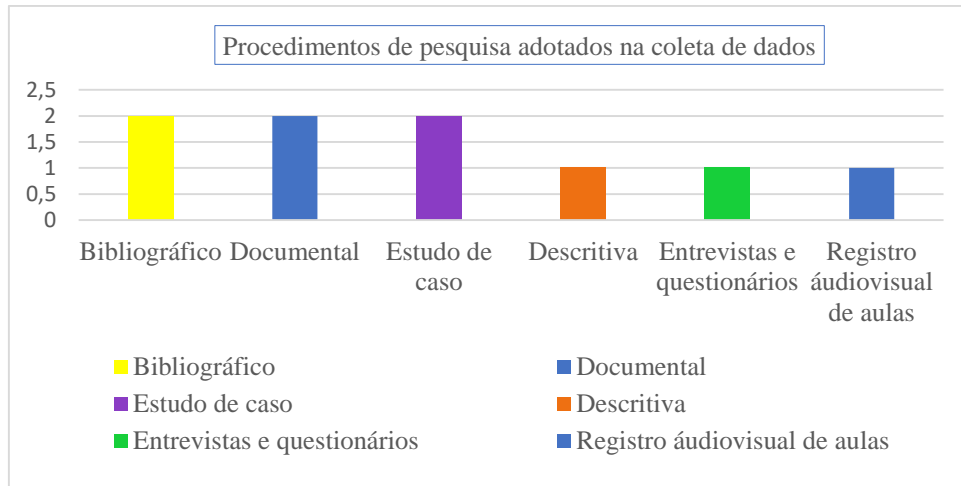


Gráfico 2: Campo 2 - Procedimentos de coleta de dados das pesquisas BDTD e CAPES

Diante dos trabalhos analisados observa-se que é somente no trabalho de Oliveira (2016), o qual se propõe a coletar e analisar dados a partir de um estudo de caso de sua prática docente, que se vislumbra a possibilidade de identificar o modo como tal pesquisa aborda as relações entre conteúdo e método e entre forma e conteúdo no ensino das artes visuais na educação infantil. Essa possibilidade de análise apresenta-se em razão do trato e desdobramentos emergidos com a aplicação dos procedimentos ao objeto da pesquisa em questão, revelando-se tais relações à medida que a mesma se propõe a analisar o potencial formativo da experiência do brincar mediada pela confecção de um material didático com imagens de obras de arte a ser utilizado durante uma ação pedagógica.

Já os resultados obtidos com a pesquisa de Canteras (2009), por sua vez, revelam-se por meio de estudos de caso e de coleta de dados sobre a prática de duas professoras que atuam na educação infantil. Além da observação e descrição empírica de ações pedagógicas em sala de aula, a pesquisadora também coletou dados através de gravações audiovisuais e da aplicação de entrevistas junto aos docentes observados (CANTERAS, 2009). Ao focar a investigação da pesquisa para o entendimento da relação das práticas docentes observadas em comparação ao que propõe o documento normativo vigente a tais práticas – no caso da pesquisa, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Canteras (2009) acaba por apresentar elementos de análise que nos permitem identificar na prática das professoras entrevistadas o modo como se coloca a relação conteúdo-método e a relação forma-conteúdo do ensino de artes visuais com as crianças pequenas, os quais serão melhor apresentados na análise dos campos 4 e 5 dessa investigação.

Para a análise do campo 3, relativo às tendências teórico-metodológicas, foram utilizadas algumas questões norteadoras para sistematização dos resultados, sendo elas as

seguintes: 1ª) há um referencial teórico assumido pelo(a) autor(a)?; 2ª) Há uma leitura teórico crítica do(a) autor(a) sobre a educação?; 3ª) Há uma referência à Pedagogia histórico-crítica na pesquisa?; e 4ª) O(a) pesquisador(a) analisa o ensino de arte proposto pelos documentos legais? Com o uso dessas questões norteadoras obteve-se o seguinte resultado:

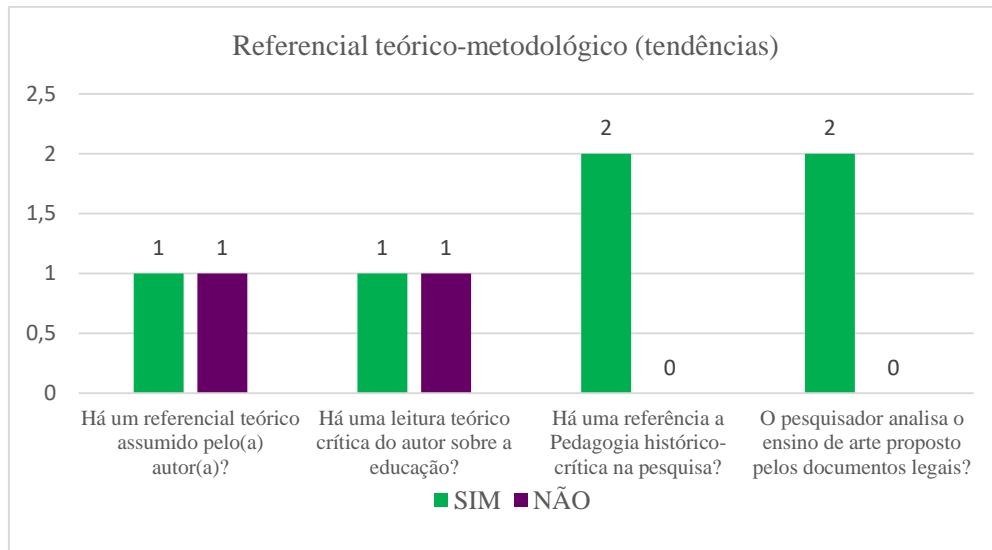


Gráfico 3: Campo 3 - Tendências teórico-metodológicas das pesquisas coletadas na BDTD e na CAPES

O processo de análise desse campo revelou que não há entre esses dois trabalhos uma definição nítida de seus referenciais teóricos e da metodologia de ensino que adotam como orientadoras da prática educativa no ensino de arte na educação infantil. No entanto, há entre eles uma preocupação em apresentar de que forma se organiza o ensino segundo a legislação nacional. Embora exista tal preocupação com os documentos orientadores oficiais, somente o trabalho de Canteras (2009) se propõe a analisá-los criticamente. Porém, essa criticidade assume uma entonação branda e de acolhimento das diferenças ao afirmar que os autores do materialismo histórico e dialético assumem uma postura muito extremista e negativa em relação ao que os documentos normativos apresentam.

Em seu trabalho, Canteras (2009), apesar de mencionar em suas referências bibliográficas autores da pedagogia histórico-crítica, não faz uso das principais categorias do materialismo histórico dialético ao voltar-se para a construção de sua análise para com a legislação ou para com as práticas pedagógicas investigadas.

Na tentativa de construir uma argumentação crítica, a autora acaba por unir autores de concepções teóricas distintas sob a justificativa de que “a leitura e estudo de teóricos como Vigotski, John Dewey e Madalena Freire, instigaram nossa reflexão sobre como as professoras de educação infantil realizavam a ação mediadora para esta área do saber” (CANTERAS, 2009,

p. 10). Além destes referenciais constam também em sua base teórica argumentativa autores como Paulo Freire e Alessandra Arce. Este ecletismo teórico se reafirma quando a autora postula que algumas das discordâncias conceituais entre Vigotski, Piaget e Wallon decorrem-se de supostas dificuldades interpretativas de ordem discursiva e terminológica dos professores que atuam na educação infantil. Como a própria autora afirma: “as vezes as diferenças apontadas encontram-se apenas em algumas palavras empregadas. Palavras estas sujeitas a diferentes interpretações.” (CANTERAS, 2009, p. 53).

Assim como o trabalho anteriormente mencionado, a adoção do ecletismo teórico também se apresenta no trabalho de Oliveira (2016), a qual se utiliza de autores de concepções educacionais diferentes para fundamentar a construção de sua leitura crítica sobre o ensino de arte. Dentre tais autores referenciados é possível encontrar concepções educacionais bastante distintas. Alguns defendem teorias pedagógicas pragmáticas e construtivistas sobre o ensino, as quais concebem uma educação escolar para a infância centrada na experiência livre e espontânea do fazer artístico, enquanto outros, amparados por uma perspectiva histórico-crítica de educação, defendem a transmissão e a socialização de conteúdos de forma sistematizada. Pode-se encontrar em seus referenciais, autores como, por exemplo, Giorgio Agamben, Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Newton Duarte, Lev Semenovich Vigotski, entre outros.

Após analisar as tendências teórico-metodológicas utilizadas pelas pesquisadoras em seus respectivos trabalhos, adentrou-se ao campo 4, voltado para a identificação e análise dos resultados e conclusões, destacando a relação entre conteúdo e método no ensino de arte na educação infantil. Para tanto, tal etapa elencou as seguintes perguntas norteadoras: 1^a) Há uma sugestão de quais conteúdos devem compor o currículo de arte na educação infantil?; 2^a) É possível identificar uma unidade entre conteúdo e método?; 3^a) Os conteúdos trazem o cotidiano¹⁹ como centralidade do ensino? E 4^a) O(a) pesquisador(a) propõe o uso de obras de arte no ensino?

Como respostas às questões acima descritas obteve-se nesta etapa, em sua maioria, resultados negativos frente à relação de unidade entre conteúdo e método das pesquisas analisadas. Embora se faça a menção à importância do trabalho com conteúdos artísticos no ensino com as crianças pequenas, não é possível encontrar em seus trabalhos uma definição do que entendem por conteúdo das artes visuais ou ainda uma sugestão sobre quais conteúdos devem compor o currículo escolar da educação infantil.

¹⁹ Corroborando com a definição de Duarte (1993b), cotidiano é aqui entendido como o conjunto de atividades que expressam a reprodução da vida singular de cada ser humano, para a reprodução que se restringe à esfera privada da vida e dos interesses do indivíduo.

O que se observa em ambos os trabalhos, no que se refere à seleção do conteúdo, é que o mesmo acaba por se restringir ao desenvolvimento de um tema. A partir do tema se selecionam obras de arte e essa seleção parece ocorrer de maneira arbitrária sem que haja uma intencionalidade quanto aos seus elementos artísticos e estéticos constitutivos. Além disso, observa-se que a escolha do tema das obras de arte a serem trabalhadas com as crianças na sala de aula, acabam por reforçar a premissa teórica das pedagogias hegemônicas voltadas à infância de valorização do cotidiano. Em Oliveira (2016), em razão de seu ecletismo teórico e pela falta de clareza quanto a definição de seu método de ensino, observa-se claramente em sua proposta a reprodução dos jargões e lemas das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006), os quais focam as atividades educativas nos interesses e vivências infantis. Essa centralidade dada ao cotidiano sobre a definição do conteúdo de ensino se faz evidente na escolha do tema “brincadeiras” nas obras de arte selecionadas para a produção e condução da atividade prática descrita, dando prioridade a exposição e a escolha de uma pintura em razão do interesse das crianças. Segundo Oliveira (2016, p. 40),

foram identificados os artistas e imagens de obras de arte que atenderiam a uma proposta de ação pedagógica cujo eixo norteador seria a brincadeira, considerando-a como uma cultura da infância e que, portanto, permite a aproximação com o universo infantil. A temática brincadeira foi eleita como eixo norteador, pois observações cotidianas durante minha prática docente evidenciam que a criança demonstra maior interesse em atividades que demandam participação direta e manuseio de materiais e/ou objetos que permitem interagir com os colegas.

Ao descrever quais foram os critérios para a seleção do conteúdo a ser ensinado durante tais aulas, nota-se no trabalho o quão forte se faz o ideário escolanovista em sua prática. Além disso, destaca a autora, “[...] foi utilizada a cultura lúdica das crianças, mediada por imagens de obras de arte, proporcionando uma vivência estética a partir do brincar com um quebra-cabeça composto por imagens artísticas, favorecendo a educação estética” (OLIVEIRA, 2016, p. 123). Apesar de existir uma referência ao uso de obras de arte no trabalho pedagógico destinado às crianças, tais obras acabam por ocupar somente o lugar de recurso didático na reprodução dos conhecimentos do cotidiano dos alunos, distanciando-se, por sua vez, de conteúdos artísticos que são próprios e específicos das artes visuais. A proposta do trabalho pedagógico com as obras de arte fica circunscrita, portanto, ao desenvolvimento de um conteúdo bastante limitado, isto é, as obras²⁰ que, supostamente no entendimento dos professores, possuem “alguma

²⁰ A autora faz referência ao uso das seguintes obras do artista Ivan Cruz: o quadro “Jogando bola”, o quadro “Jogando pião” e o quadro = “Bolinha de sabão”, bem como das seguintes obras da artista Ângela Gomes: “Pedra da cebola”, “Brincadeira de criança na Igreja dos Reis Magos em Nova Almeida” e “Férias em Marechal Floriano”.

eventual relação” com o tema “brincadeiras”, dos artistas Ivan Cruz e Ângela Gomes. Ao se optar pelo tema do brincar, em especial no contexto das crianças brasileiras, o que se observa é somente a reprodução do cotidiano, do que é familiar a elas nessa faixa etária, impossibilitando-as de ampliar seu conhecimento e contato, por exemplo, com outras técnicas, materiais, ou até mesmo brincadeiras desenvolvidas em outras culturas e épocas.

Em relação ao trabalho de Canteras (2009), embora ela faça uso de autores da Pedagogia histórico-crítica para demonstrar as fragilidades de uma formação mínima que permita aos professores identificar conteúdos, formas e técnicas de conteúdos artísticos, especialmente de pedagogos que atuam na educação infantil, em suas considerações finais não é possível encontrar uma unidade teórica em sua discussão sobre conteúdo e método. Ao descrever a prática das professoras que observou, a pesquisadora traça comparações sobre os métodos adotados por cada uma delas, sem, no entanto, indicar quais os problemas e acertos da aplicação deles na prática, alegando que a intenção de seu trabalho é somente a de escrever “sobre as aulas observadas sem preconceito” (CANTERAS, 2009, p. 63). Porém, pela descrição que realiza é possível observar a forte presença das ideias que sustentam as teorias pedagógicas hegemônicas, pois, assim como aparece em Oliveira (2016), a escolha de um dos conteúdos trabalhados na aula de arte com as crianças pequenas também ficou restrito a apresentação de obras de arte com o tema “brincadeiras”. O uso de materiais artísticos como tinta e giz de cera foi proposto sem que houvesse uma apresentação da constituição desses instrumentos ou algo relativo a alguma forma de orientar a atividade produtiva das crianças com tais materiais. Nesse caso, as obras trabalhadas diziam respeito às obras de Cândido Portinari, intituladas “Meninas pulando corda” e “Ronda Infantil”. Já no caso da outra professora observada, utilizou-se as obras de arte de Piet Mondrian como recursos didáticos para o ensino de conteúdos de outra área do conhecimento, como recurso didático que poderia ser utilizado pelas crianças na composição das árvores e de suas partes.

Além disso, em ambas as práticas observadas pela autora, a escolha do conteúdo é dada pelo material apostilado adotado pelas escolas em que lecionam. Essa observação reafirma o alinhamento da prática dessas professoras ao ideário defendido e disseminado pelas pedagogias hegemônicas no contexto da educação brasileira, visto que delimita e reforça a valorização das atividades cotidianas em detrimento do acesso da maior parcela da população aos elementos da cultura universal. Trata-se de uma reprodução das obras de arte que não pressupõe domínio do conhecimento artístico que está se trabalhando na relação educativa com as crianças, isto é:

Todas as obras mencionadas se utilizam da técnica de pintura de tinta acrílica sobre tela. (OLIVEIRA, 2016, p. 44-45).

qualquer professor está subordinado ao material ou recurso apostilado, que dita o que deve ser feito ou não com o conteúdo artístico, tirando do professor sua autonomia em relação à função social que a arte pode cumprir na formação e desenvolvimento dos sujeitos.

Ademais, nas conclusões traçadas por Canteras (2009), a unidade entre método e conteúdo só não se efetiva na prática devido ao fato dos professores não possuírem clareza e conhecimento das concepções pedagógicas que utilizam, bem como pelo desconhecimento das leis que amparam o ensino de arte, mas que, em sua essência, o processo de ensino e aprendizagem da arte existe nas escolas de educação infantil. Nas palavras da autora, sobre a existência entre unidade teórica e prática no ensino de arte, ela diz: “apostilas ou documentos oficiais, o que necessita de maior atenção é a compreensão destes, e o modo como são apresentados, discutidos com os professores” (CANTERAS, 2009, p. 73). O trabalho em tela pressupõe que os documentos oficiais, por si só, possibilitam uma compreensão sobre a relação entre teoria e prática no ensino de artes, minimizando as discussões em torno do método de ensino e dos conteúdos específicos do ensino de artes visuais. Todavia, ao voltar-se para a definição do real significado do trabalho educativo, a saber “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e socialmente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021, p.13), definição dada por um dos autores referenciados bibliograficamente na pesquisa, observa-se que a argumentação sobre existir um ensino de arte nas escolas de educação infantil mostra-se frágil e contraditória, já que nem sequer se apresenta a necessidade de uma teoria pedagógica para a busca dessa unidade entre método e conteúdo.

Adentrando especificamente à investigação da unidade forma e conteúdo das artes visuais no ensino e aprendizagem das crianças pequenas, objeto de análise do último campo da *ficha de leitura*, foram traçadas as seguintes questões norteadoras: 1ª) O trabalho pedagógico com as obras de arte contempla a unidade da relação forma e conteúdo artístico da pintura? e 2ª) As condições sócio-históricas de produção da forma e do conteúdo dos objetos artísticos são contempladas no ensino das artes visuais na educação infantil?.

Assim como demonstrado pela análise do campo anterior, a relação entre forma e conteúdo no ensino das artes visuais, em especial quando se olha para o trabalho pedagógico voltado ao ensino e aprendizagem da pintura, o que se observa em ambos os trabalhos é uma separação das categorias conceituais que compõem tal relação.

Na análise empreendida sobre a pesquisa de Oliveira (2016), o que se pode constatar é que há uma cisão entre forma e conteúdo no ensino da pintura na prática pedagógica mencionada. Esta fragmentação se mostra, sobretudo, em razão do conteúdo artístico ficar

restrito somente ao tema que perpassa as obras de arte, em detrimento de tantos outros conteúdos que poderiam ser trabalhados conjuntamente como, por exemplo, simetria, proporção, perspectiva, escala tonal etc. Além disso, percebe-se que não há intenção da professora em transmitir conhecimentos acerca dos elementos formais que constituem tais obras como as técnicas, os materiais, os instrumentos, os quais são negligenciados. Além disso, a intencionalidade e o objetivo da atividade pedagógica não residem na transmissão das formas e dos conteúdos artísticos presentes nas obras de arte, mas

na intenção de ampliar o repertório imagético das crianças com imagens diferentes daquelas que são reproduzidas pelos meios de comunicação de massa. Na medida em que as crianças brincavam com o quebra-cabeça tridimensional criado a partir das obras dos artistas Ângela Gomes e Ivan Cruz, elas conversavam sobre as imagens que se formavam; ao unir os cubos, iam falando também das brincadeiras retratadas. O momento do brincar com o quebra-cabeça constitui uma experiência que oportuniza a leitura das imagens, além de permitir a troca de informações e da observação da ação realizada por colegas. Compreendendo a importância da ludicidade na educação infantil e que o brincar deriva do processo e do prazer na ação, estudos destacam que, quando as abordagens estéticas nessa fase são mediadas por elementos lúdicos, as apreensões podem ocorrer de modo mais prazeroso e significativo. (OLIVEIRA, 2006, p. 121-122)

Para a autora, como apresentado anteriormente, o foco do trabalho pedagógico é direcionado ao aprender fazendo, à promoção da aprendizagem através da interação espontânea da criança com o objeto, reafirmando e reproduzindo a ideia das pedagogias hegemônicas de que os conteúdos de ensino devem estar associados às manifestações e experiências próprias da infância. A defesa e incorporação dessa ideia também se faz representar nas formas artísticas que as obras de arte escolhidas apresentam, pois tanto nos quadros de Ivan Cruz quanto nos quadros de Ângela Gomes, as técnicas pictóricas utilizadas são constituídas pela ausência dos elementos formais tradicionais como proporção, perspectiva, simetria etc. Junto à técnica da pintura *naïf*²¹ adotada pelos quadros de Ângela Gomes, se encontram relacionados também os temas de retorno à suposta simplicidade e ingenuidade do olhar infantil sobre o mundo.

As condições sócio-históricas de produção da obra de arte, seja em relação à forma ou ao conteúdo, não se mostraram presentes na prática de ensino de artes proposto pela pesquisadora junto às crianças pequenas. Oliveira (2016), a esse respeito, descreve minimamente tais condições de produção somente quando busca explicar para o leitor de seu

²¹ *Naïf* palavra francesa que significa ingênuo, simples, e que é usada para classificar a arte de certos pintores do final do século XIX, que se caracterizavam pela busca da candura e da ingenuidade, desenvolvendo uma obra espontaneísta e autodidata, sem qualquer propósito científico, resultando em uma pintura com uma composição primitiva e minuciosamente detalhada em cores brilhantes, inteligível facilmente por qualquer espectador. (NAIF, 1998, p. 200).

trabalho o motivo que a levou à definição dos quadros de Ângela Gomes. No entanto, ao destinatário/aluno do trabalho pedagógico restou-lhe apenas o contato com a experiência lúdica do brincar com as imagens. Sendo assim, a escolha das obras de arte e dos artistas reforçam diretamente que o mais importante a se ensinar é aquilo que motiva e atrai o aluno nas atividades formativas, secundarizando um tratamento sobre as relações entre conteúdos e formas e priorizando motivações que estejam próximos ao “universo infantil”, empobrecendo assim a formação humana dos sujeitos destinatários de tal aprendizagem. Na perspectiva histórico-cultural, para que a ação do fazer pela criança seja uma ação efetiva no que tange à apropriação dos conhecimentos artísticos não basta que ela seja colocada diante dos produtos e materiais artísticos. Isso significa dizer que o trabalho educativo com as obras de arte deve ser orientado pelo professor, no sentido de que se permita à criança conhecer os traços essenciais da cultura humana condensados nelas. Nesse sentido, entende-se que a proposta pedagógica de ensino deve orientar-se pelo movimento de superação das operações mecânicas e imediatas guiadas pelo empírico em direção à compreensão teórica da realidade social.

Algumas das observações realizadas sobre a pesquisa acima mencionada também se mostram presentes no trabalho de pesquisa de Canteras (2009). Suas análises e observações de pesquisa apontam para a fragmentação da relação entre forma e conteúdo no ensino das artes visuais, no geral, e para o da pintura, no particular. As obras de arte foram utilizadas como recursos pedagógicos para o desenvolvimento e ensino de outros conteúdos ou atividades formativas que não àqueles objetivados nos quadros, descaracterizando os conteúdos e as formas artísticas específicas e constituintes da obra de arte. Em uma das práticas analisadas pela pesquisadora as obras tornaram-se recursos para o desenvolvimento das brincadeiras. Já na outra prática utilizou-se das imagens e da produção artística de Mondrian para trabalhar com um conteúdo das ciências naturais, a saber: a constituição das plantas. Essa tendência em trabalhar conteúdos de outras áreas do conhecimento é uma prática recorrente no ensino de artes visuais voltadas à educação infantil. A autora destaca esse aspecto ao apontar a problemática da formação “polivalente” dos pedagogos, mas acaba por não problematizar tal prática (CANTERAS, 2009). Neste sentido, a obra de arte acaba sendo um recurso para trabalhar primordialmente outros conteúdos específicos, articulados a conteúdos de outras disciplinas, deixando os conteúdos estéticos e artísticos ausentes da relação educativa que o professor está estabelecendo com os alunos.

Outra observação relevante acerca do contato das crianças com as pinturas do artista proposto pela professora, diz respeito à associação das formas a uma dimensão subjetiva, ao gosto, aos sentimentos. Sobre tal observação, lê-se o seguinte

A professora então apresentou uma série de fichas grandes com imagens de telas de um pintor holandês chamado Piet Mondrian. Assim provocou a apreciação das crianças para a série de telas que este artista realizou sobre árvores, utilizando diferentes técnicas. As crianças observaram e teceram comentários a respeito da tela que mais haviam gostado e depois a que menos haviam gostado dizendo o porquê. As demais aulas foram desenvolvidas a partir desta motivação. (CANTERAS, 2009, p. 62).

Essa passagem incide diretamente sobre a tendência do ensino de artes visuais na educação de supervalorizar e limitar o trabalho pedagógico com obras de arte a uma leitura a partir da subjetividade das crianças e também de secundarizar os elementos sócio-históricos constitutivos das produções artísticas. No que se refere à apresentação desses elementos, o que se observa, é que os mesmos ficam restritos a descrição da história de vida do artista, sendo nesse caso particular, ainda mais superficial em razão de sua contextualização resumir-se a algumas poucas informações trazidas pelo material didático apostilado.

Sendo assim, de modo geral, é possível afirmar que as propostas de ensino de artes visuais na educação infantil apresentadas em ambos os trabalhos, tanto no de Canteras (2009) quanto no de Oliveira (2016), encontram-se permeadas pelas concepções pedagógicas hegemônicas de supervalorizar as brincadeiras e as vivências infantis e de secundarizar a transmissão dos conhecimentos artísticos historicamente produzidos pelo gênero humano, bem como a presença de um reprodutivismo centrado no material didático apostilado, sem uma reflexão ou tratamento dos conteúdos e das formas constituintes da obra de arte, portanto, sem uma reflexão sobre a função social da arte.

3.3 O que dizem os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

Após a realização do levantamento das produções acadêmicas e científicas defendidas nos programas de pós-graduação em âmbito nacional, passe-se à apresentação de outra base de dados consultada, a qual se refere aos trabalhos científicos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd. A escolha pela consulta a esse evento diz respeito ao fato desta entidade ser considerada de grande relevância e importância para o campo da educação em razão de congregar professores e estudantes vinculados a programas de pós-graduação na área da pesquisa educacional.

Na consulta aos anais das reuniões da ANPEd, a busca abrangeu todos os trabalhos registrados pelo acervo digital no período compreendido entre os anos de 2007 a 2019. A

delimitação deste período foi estabelecida de modo a abarcar todos os trabalhos apresentados pelo eixo temático “Educação e Arte” – (GT 24 da ANPED), o qual se constitui como um espaço de troca e produção de conhecimentos científicos entre pesquisadores que compartilham interesses sobre a relação entre as diferentes linguagens artísticas como teatro, música, literatura, dança e artes visuais e a educação.

Inicialmente, o eixo que se propõe a discutir as relações entre as diferentes linguagens da arte e a educação foi organizado como um Grupo de Estudos de Educação e Arte (GE) e, posteriormente como Grupo de Trabalho “Educação e Arte” - (GT 24). A consolidação desse Grupo de Trabalho só se tornou possível, segundo os documentos de constituição histórica do evento, após pesquisadores e participantes de outros GTs vislumbrarem a necessidade de incluir definitivamente os temas relacionados à arte que se mostravam emergentes e ganhavam interesse nos debates e cenários da pesquisa educacional brasileira. De acordo com os documentos oficiais disponibilizados pela própria entidade, o GT-24²² só se constituiu formalmente em 2009, consolidando-se como um espaço importante entre pesquisadores das respectivas áreas.

Através da consulta ao acervo digital do evento foram levantados todos os trabalhos apresentados pelo GE (entre os anos de 2007 e 2008) e pelo GT de Educação e Arte (entre os anos de 2009 a 2019) disponíveis nos anais das Reuniões Anuais da ANPED. Somente os trabalhos da 33ª Reunião realizada no ano de 2010 não puderam ser consultados, pois encontravam-se indisponíveis para acesso online. Esta etapa de levantamento e busca pelas produções científicas, embora tenha expressado a importância em pesquisar a relação dessas duas importantes áreas na formação humana, também evidenciou a escassez de pesquisas que tenham como problemática o ensino de arte na primeira etapa da educação básica, visto que só foi encontrado 1 (um) trabalho que faz referência direta ao ensino de arte na educação infantil, sendo esse produzido somente pelos encontros realizados pelos GEs. Porém, embora esta etapa da pesquisa tenha revelado a escassez de trabalhos acerca do objeto desta dissertação, foi possível constatar, em contrapartida, um significativo número de trabalhos voltados à discussão da importância da arte na formação de professores. Essa constatação, apesar de não apresentar relação direta com o objeto investigado aqui, demonstra um significativo interesse dos pesquisadores em educação em refletir sobre a carência e necessidade da arte na formação dos

²² Para mais informações sobre a formação do Grupo de Trabalho “Educação e Arte” consultar o documento “Histórico do GT 24 – Educação e Arte”, disponível em <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt24-educa%C3%A7%C3%A3o-e-arte>.

estudantes, bem como permite construir possibilidades de novas práticas pedagógicas voltadas ao ensino dos conhecimentos artísticos na educação escolar.

Em relação à etapa de coleta dos dados na ANPEd, vale destacar que para a busca e filtragem dos trabalhos foram utilizados os mesmos critérios para consulta e análise dos trabalhos encontrados nos bancos de teses e dissertações da BDTD e da CAPES. A seguir, a título de organização dos resultados obtidos, apresenta-se uma tabela com a descrição técnica do trabalho encontrado.

Título	Informações técnicas
Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: pedagogias em artes na educação infantil	<i>Autor:</i> CUNHA, S. R. V. da.
	<i>Ano de publicação:</i> 2007 - (30ª Reunião Anual da ANPEd)
	<i>Tipo:</i> Artigo
	<i>Link de acesso:</i> http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3033--Int.pdf

Amparada pelos mesmos procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados nas plataformas de busca anteriormente consultadas, realizou-se paralelamente à leitura do conteúdo do artigo o preenchimento de uma *ficha de leitura*, levando-se em conta os mesmos 5 campos elencados anteriormente. Primeiramente, verificou-se qual o tema/objeto do artigo, sendo constatado que o mesmo se dedica a descrever e refletir sobre práticas pedagógicas em artes visuais no contexto das instituições de educação infantil. Em relação ao segundo campo de análise de conteúdo do trabalho, observou-se que o artigo se classifica pelo tipo teórico/bibliográfico qualitativo, cujos procedimentos de coleta de dados ocorreu por meio de uma pesquisa de campo com o uso de entrevistas e observação participante.

Dando sequência à análise, no que se refere ao campo 3, nota-se no artigo e em seu desenvolvimento uma tendência teórica metodológica assumida pela autora voltada a uma concepção multiculturalista de educação que, em suas próprias palavras, afirma o seguinte:

é necessário que se pense o ensino de arte na Educação Infantil conectado com teorias mais atuais do pensamento pedagógico contemporâneo, [...] que abordam a centralidade da cultura no campo educacional, como Henry Giroux, Peter McLaren, Shirley Steimberg, Joe Kincheloe, Fernando Hernández. (CUNHA, 2007, p. 17)

Em suas considerações analíticas a autora tece críticas aos documentos orientadores oficiais voltados à educação infantil, em especial ao *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), e também às práticas pedagógicas que baseiam o ensino de arte em modelos pautados no “*diretívismo técnico* (saber fazer) e no *laissez-faire* (exprimir

livremente sem interferência do professor) e o conhecimento da arte.” (CUNHA, 2007, p. 16). Distanciando-se das concepções pedagógicas histórico-críticas, a autora assume uma concepção de educação infantil que se alinha às concepções pedagógicas hegemônicas, uma vez que reafirma a centralidade do processo de ensino aprendizagem das crianças em experiências e ações da vida cotidiana, secundarizando a transmissão e socialização dos conteúdos e formas artísticas historicamente construídos. Para a autora, uma educação baseada em conteúdos determinados e selecionados pelos adultos pode levar as crianças “a aprenderem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar.” (CUNHA, 2007, p. 16). Em alguma medida, a análise da autora problematiza a questão das determinações organizadas e difundidas pelas relações sociais pautadas pelo consumismo no capitalismo. Entretanto, desconsidera-se a possibilidade de autonomia e conhecimento do professor em realizar um tratamento e análise crítica que determine a seleção de conteúdos e formas artísticas numa perspectiva crítica, buscando a crítica ao reprodutivismo das apostilas, da indústria cultural e do cotidiano. Há certa cisão entre a dialética de reprodução e criação pelo aluno e pelo professor em relação à forma e o conteúdo artístico que está se trabalhando, bem como entre as determinações e criações nas relações educativas entre aluno e professor.

Após analisar qual o referencial teórico adotado em tal trabalho, busca-se agora adentrar-se a análise das questões referentes ao campo 4, no sentido de destacar a relação entre conteúdo e método no ensino de arte na educação infantil. Para tanto, tal campo elenca as seguintes perguntas norteadoras: 1ª) Há uma sugestão de quais conteúdos devem compor o currículo de arte na educação infantil?; 2ª) É possível identificar uma unidade entre conteúdo e método?; 3ª) Os conteúdos trazem o cotidiano como centralidade do ensino? E 4ª) O(a) pesquisador(a) propõe o uso de obras de arte no ensino?

Amparada pelos pressupostos teóricos das Pedagogias da Infância, em especial a pedagogia cultural do filósofo Jorge Larrosa, a autora defende um ensino cujos conteúdos devem estar vinculados a temas de interesse pessoal dos alunos, no sentido de que a centralidade do processo educativo deve residir no protagonismo da criança em construir conhecimentos a partir da interação com o mundo social.

Segundo Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 49), as Pedagogias da Infância argumentam “que é preciso reconhecer a criança como ator principal e dar voz às crianças, penetrar em sua cultura, em seus modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo”. A defesa dessa concepção educativa se afirma quando, ao citar Jurjo Torres Santomé, a autora “sugere que as instituições escolares, professores e professoras, deveriam reconhecer as formas da cultura

popular da infância como veículo de comunicação de suas visões de realidade” (CUNHA, 2009, p.12).

Defende-se assim uma proposta de ensino de artes visuais fragmentária e cindida, baseada por uma concepção de educação estética subjetivista, pautada na ideia de que as crianças possuem e devem desenvolver uma linguagem expressiva própria que lhes permitam ler e representar suas relações singulares com o mundo. A esse respeito vale lembrar a crítica dos autores que se amparam na Pedagogia histórico-crítica de que não existe uma cultura infantil, pois cultura significa:

a síntese da produção humana traduzida nos fenômenos do mundo objetivo por meio da cultura material (instrumentos do trabalho) e da cultura intelectual (a linguagem, as ciências e as artes). A apropriação da cultura constitui o processo de humanização, no qual o indivíduo apreende o que é ‘ser homem’ na sociedade em que nasceu; marcando assim seu nascimento social. A criança, ao nascer, apresenta-se apenas como um membro da espécie animal humana que, aos poucos, com o trabalho de transmissão da cultura humana realizado pelos adultos que a rodeiam, vai se transformando em um membro do gênero humano, da humanidade. (ARCE; BALDAN, 2012, p. 189)

Embora se observe nos dados coletados pela pesquisadora que foram realizadas práticas educativas com o uso de obras de pintores e movimentos consagrados pela história da arte, a escolha de tais obras e artistas pela professora, diz a autora, “tinha sido em virtude da quantidade de material - livros e reproduções - que tinha acesso [...] as escolhas da professora sobre quais artistas seriam conhecidos pelas crianças recaiu sobre os materiais disponíveis comercialmente, como livros, revistas e reproduções de obra de arte” (CUNHA, 2007, p. 6). Essa atividade de ensino de artes visuais, apesar de trazer pintores historicamente reconhecidos por suas contribuições ao desenvolvimento de novas técnicas e estilos artísticos, acaba por revelar a falta de domínio dos professores sobre pintura, bem como expressa novamente a forte presença da necessidade de se reproduzir o que está dado no contexto social empírico das crianças.

Com base nesses argumentos, é possível adentrar às questões delimitadas pelo campo 5, a saber: 1ª) O trabalho pedagógico com as obras de arte contempla a unidade da relação forma e conteúdo artístico da pintura? e 2ª) As condições sócio-históricas de produção da forma e do conteúdo dos objetos artísticos são contempladas no ensino das artes visuais na educação infantil? Como orientadoras da análise o que se observa é que a autora tece críticas ao ensino de formas e conteúdos artísticos baseados na transmissão dos conhecimentos artísticos produzidos pela humanidade no curso do seu desenvolvimento sócio-histórico por serem estes conteúdos extraídos da cultura universal pelos adultos. A esse respeito, lê-se:

Reconheço que conhecimentos sobre a arte são necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros e em particular àqueles que as crianças trazem. O que observo quando as professoras enfocam artistas e suas obras, é que as culturas dos alunos e alunas são pouco valorizadas, ao passo que o acervo da cultura universal é reverenciado e raramente problematizado ou conectado com os conhecimentos das crianças (CUNHA, 2007, p. 7)

Conclui-se assim que, para além da cisão entre forma e conteúdo artístico do ensino de artes visuais observada na citação acima, também há a defesa da autora a uma concepção de educação estética que separa o sujeito de sua relação com o objeto artístico, supervalorizando o conteúdo pelos seus aspectos subjetivos em detrimento dos aspectos objetivos e cognitivos, limitando-os, por sua vez, a uma expressão de sentimentos e experiências pessoais. Essa supervalorização e limitação do sujeito à reprodução do cotidiano acaba por tornar o processo criativo alienante e empobrecido à medida que restringe a aprendizagem artística dos alunos somente às suas produções ao invés de se apropriar das criações artísticas produzidas pela cultura humana universal.

3.4 O que dizem os trabalhos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP

Além da busca criteriosa nos acervos da BDTD, da CAPES e da ANPEd realizou-se a busca em mais uma base de dados, que se deu por meio de uma investigação e levantamento dos trabalhos e produções científicas apresentados nos encontros promovidos pela Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), buscando compreender como as pesquisas no campo das artes visuais concebem os processos educativos da área supracitada.

A ANPAP congrega pesquisadores, centros e instituições de pesquisa no Brasil que realizam e desenvolvem projetos de pesquisas em duas categorias distintas, sendo elas: individuais e institucionais. Na categoria individual, encontram-se, em sua maioria, pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação que desenvolvem projetos de pesquisa que contemplem as diferentes linguagens das artes plásticas. A categoria institucional, por sua vez, congrega instituições públicas e privadas, bem como entidades que desenvolvem pesquisas também vinculadas às artes visuais. No que se refere aos trabalhos submetidos e apresentados nas reuniões e encontros pelo evento, estes devem se enquadrar em um dos cinco comitês constitutivos da ANPAP, a saber: o comitê de História, Teoria e Crítica das Artes; o comitê de Poéticas Artísticas; o comitê de Educação em Artes Visuais; o comitê de Curadoria e o comitê de Patrimônio, Conservação e Restauro.

Durante a consulta ao acervo digital na base de dados da ANPAP, optou-se pela busca dos trabalhos apresentados nas sessões dos Comitês de Educação em Artes Visuais (CEAV), por ser este o espaço, segundo os documentos oficiais do comitê, composto por investigações que contemplam processos educativos em suas dimensões artísticas, estéticas e culturais. Diante de tal opção, estabeleceu-se o período de 1988 a 2021 para consulta aos anais dos encontros. Dos 30 encontros já realizados pela ANPAP, somente 24 estão disponíveis para serem acessados digitalmente, não sendo possível consultar, portanto, os anais dos seguintes encontros: 4º, 6º, 7º, 12º, 13º e 14º encontro. A impossibilidade de consulta a esses trabalhos se deu em razão dos mesmos estarem indisponíveis na base de dados digital dos anais do evento e na internet.

Nesta etapa de levantamento foram encontrados um total de 99 trabalhos que traziam em seu título uma ou as duas das palavras-chave definidas por esta etapa do processo de investigação. Segue abaixo, um gráfico com a descrição dos temas de tais trabalhos e suas respectivas quantidades.

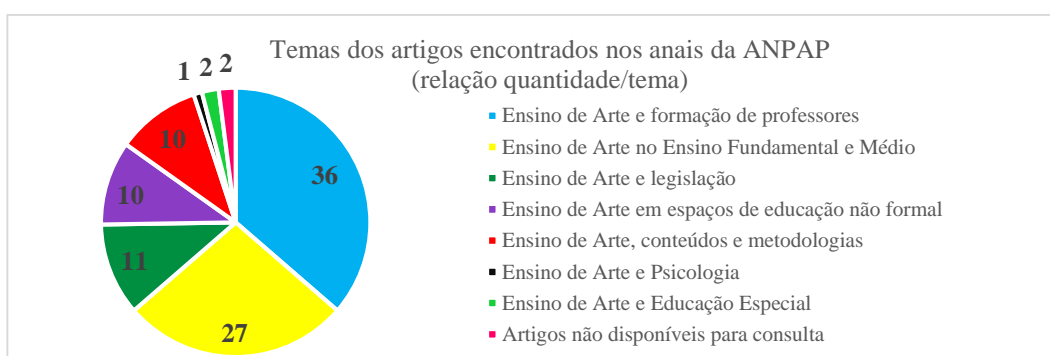


Gráfico 4: Temas dos trabalhos encontrados na ANPAP (1ª filtragem)

Dentre os trabalhos encontrados na ANPAP é possível observar uma pluralidade de temas e/ou objetos de pesquisa, sendo as investigações sobre formação de professores e do ensino de artes voltado aos alunos do ensino fundamental e médio os temas mais frequentes e em maior quantidade. Novamente, um dos temas que carece de atenção diz respeito à formação de professores. Esse dado, embora se revele como significativo para o campo das pesquisas em arte e educação, deve ser analisado com bastante cautela, visto que é composto por uma categoria bastante abrangente, no sentido que abarca os mais variados cursos e licenciaturas como, por exemplo, pedagogia, licenciatura em artes visuais, licenciatura em educação artística, entre outros. Em razão dessa ressalva, pode-se inferir também que, na essência deste dado, haja uma multiplicidade de teorias estéticas e pedagógicas que careceriam de maior estudo e investigação, ficando essa discussão distante dos objetivos desta dissertação e como sugestão para possíveis pesquisas futuras.

Na sequência, após a leitura das palavras-chave e dos respectivos resumos chegou-se a um total de 10 trabalhos que discorrem sobre ensino de arte, conteúdos e metodologias, os quais foram selecionados com o intuito de realizar a leitura integral de seus conteúdos. Segue abaixo a descrição técnica desses trabalhos em forma de tabela para melhor visualização do resultado obtido nesta etapa.

	Título	Informações técnicas
01	Ensino de Arte: Novos Caminhos	<i>Ano de publicação:</i> 1996 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> Antônia Fernanda Jalles <i>Link de acesso:</i> Anais-ANPAP-1996-v2-1.pdf
02	Ensino de Arte na Pré-escola – primeiras aproximações.	<i>Ano de publicação:</i> 1996 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> Vera Lourdes Rocha P. Ferreira <i>Link de acesso:</i> Anais-ANPAP-1996-v2-1.pdf
03	Livre expressão e processo triangular no ensino das artes na educação infantil: uma investigação sobre o desenho infantil	<i>Ano de publicação:</i> 1999 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> César Pereira Cola <i>Link de acesso:</i> Anais ANPAP 1999 v2.pdf
04	Criança e pintura – ação e paixão do conhecer na educação infantil	<i>Ano de publicação:</i> 1999 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> Sandra Regina Simonis Richter <i>Link de acesso:</i> Anais ANPAP 1999 v2.pdf
05	Um convite ao olhar: televisão e arte na educação infantil	<i>Ano de publicação:</i> 2001 <i>Tipo:</i> Trabalho completo apresentado em Evento <i>Autor:</i> Analice Dutra Pillar <i>Link:</i> http://anpap.org.br/anais/2001/textos/analice.doc
06	A Arte Contemporânea como Fundamento para a Prática do Ensino de Artes	<i>Ano de publicação:</i> 2007 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> Marina Pereira de Menezes <i>Link de acesso:</i> Microsoft Word - 102.doc (anpap.org.br)
07	Abordagens metodológicas: o pensamento complexo e os processos do fazer e do ensino nas artes visuais	<i>Ano de publicação:</i> 2007 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> Francisco Pereira Fialho e Roseli Amado da Silva Garcia <i>Link de acesso:</i> Microsoft Word - 083.rtf (anpap.org.br)
08	Ensino da arte, formação dos sentidos e leitura da imagem: reflexões sobre o que parece explicado	<i>Ano de publicação:</i> 2009 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> Consuelo Alcioni B. D. Schlichta <i>Link de acesso:</i> Microsoft Word - consuelo_alcioni_b_d_schlichta.doc (anpap.org.br)
09	Cultura, etnografia e imagem no ensino de artes visuais	<i>Ano de publicação:</i> 2010 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> Sicília Calado Freitas <i>Link de acesso:</i> sicilia_calado_freitas.pdf (anpap.org.br)
10	Objetos para o ensino de arte: reflexões a partir de três estudos	<i>Ano de publicação:</i> 2020 <i>Tipo:</i> Artigo apresentado em Evento Científico <i>Autor:</i> Maria Cristina Fonseca da Silva, Giovana Hillesheim e Rodrigo Born <i>Link de acesso:</i> Giovana Darolt Hillesheim Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Rodrigo Montandon Born ANPAP 2020 ArtigoFinal-198.pdf

Antes de adentrar ao processo de análise e descrição dos conteúdos dos trabalhos, faz-se necessário registrar que tais trabalhos apresentam, em razão da própria estrutura de produção textual, limites objetivos quanto ao aprofundamento dos temas investigados. Em relação ao campo 1, foi possível identificar entre os temas/objetos de pesquisa de tais trabalhos, que a maioria foca suas investigações em somente um aspecto do processo de ensino aprendizagem, ou seja, uns voltam-se às questões de quais conteúdos se deve ensinar, enquanto outros voltam-se às questões metodológicas.

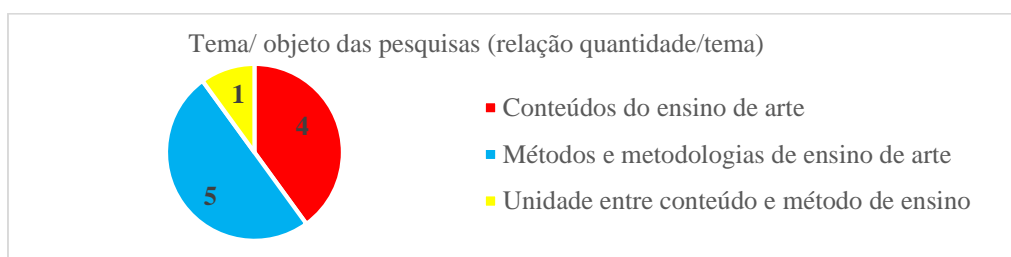


Gráfico 5: Tema/objeto dos trabalhos consultados (ANPAP)

Nota-se no gráfico acima que apenas 1 (um) dos 10 (dez) trabalhos encontrados se propõe a discutir o tema das relações entre método e conteúdo e entre forma e conteúdo artístico no ensino das artes visuais, o que reforça a necessidade e importância de trabalhos voltados a esse objeto de investigação. Em seguida, foram identificados os tipos de pesquisa utilizados para a realização dos trabalhos consultados. Diante dessa etapa identificou-se que todas as pesquisas se classificam como qualitativas, sendo oito delas de tipo teórica e outras duas de tipo teórico com intervenções práticas. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, obteve-se diante da análise de seus conteúdos, as seguintes informações:

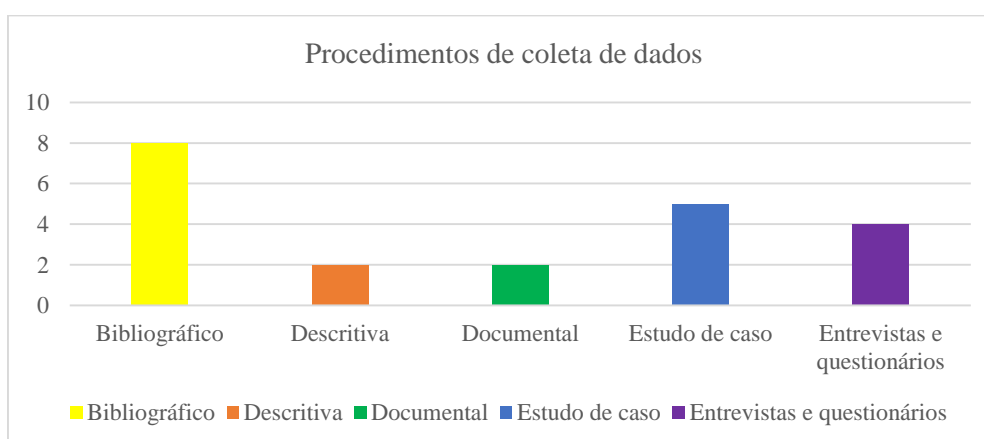


Gráfico 6: Procedimentos de coleta de dados dos trabalhos da ANPAP

Diante dos resultados apresentados no gráfico é possível identificar que há entre os trabalhos analisados um número expressivo de pesquisas que buscam construir seus dados a partir de elementos empíricos coletados em diversos contextos de ensino, nos quais foi possível observar que a maioria se relaciona com as práticas pedagógicas dos próprios pesquisadores. Além dessa observação, é possível destacar também o número significativo de trabalhos que se utilizam de ferramentas metodológicas de análise bibliográfica e documental, sendo que apenas dois trabalhos se detiveram a procedimentos descritivos das práticas pedagógicas investigadas. Esses dados inferem que, por mais diversos e variados que sejam os contextos de pesquisa, os artigos demonstram uma preocupação dos pesquisadores em investigar a realidade que vivenciam. Tais observações, por sua vez, encontram-se diretamente relacionadas ao campo 3 de análise proposto por essa investigação, a saber: as tendências teórico-metodológicas dos trabalhos analisados.

Como mencionado anteriormente, os trabalhos apontam as mais variadas tendências teórico-metodológicas na tentativa de atingir e alcançar respostas para seus objetivos. Algumas dessas concepções teórico-pedagógicas convergem, outras se afastam e se opõem, revelando diferentes influências teóricas e visões de mundo. Para orientar essa etapa de investigação, assim como ocorreu com os dados levantados na BDTD, na CAPES e na ANPED, para a análise do campo 4 foram utilizadas as seguintes questões norteadoras: 1ª) Há um referencial teórico assumido pelo(a) autor(a)?; 2ª) Há uma leitura teórico crítica do(a) autor(a) sobre a educação?; 3ª) Há uma referência a Pedagogia histórico-crítica na pesquisa?; e 4ª) O pesquisador(a) analisa o ensino de arte proposto pelos documentos legais?

Em relação a primeira questão foi possível identificar que oito dos dez trabalhos analisados expõem explicitamente o referencial teórico e/ou mencionam as obras e autores que irão adotar frente aos problemas e questões postas por seus objetos de pesquisa. Embora a maioria dos trabalhos afirme a busca pela construção de um ensino de artes visuais crítico e emancipador, somente dois deles utilizam-se de teorias filosóficas que criticam e contrapõem-se às concepções hegemônicas de educação, respaldando-se, por sua vez, nas proposições teórico-metodológicas da Pedagogia histórico-crítica. Nesses dois trabalhos amparados por um referencial sócio-histórico, defende-se a socialização do conhecimento artístico para a superação de um ensino de arte pragmático e alienante, o qual está voltado à reprodução da sociedade capitalista e, conseqüente, consumista.

Observa-se nos demais trabalhos uma tendência ao ecletismo pedagógico e à defesa de ideais escolanovistas e pós-modernos²³. Tal ecletismo se destacou, principalmente, em dois dos trabalhos analisados, os quais formularam suas concepções pedagógicas na aproximação entre teorias essencialmente opostas, definindo suas abordagens em uma concepção por eles denominada de “interacionista-construtivista”. Em um dos trabalhos lê-se a esse respeito o seguinte:

À partir dos pressupostos teóricos da escola Interacionista-Construtivista e das teorias da Arte contemporânea, pudemos propor novos encaminhamentos no sentido de um fazer artístico vinculado à apreciação e contextualização de imagens cotidianas e obras de Arte, respeitando-se o nível de desenvolvimento cognitivo de cada criança, sua individualidade e subjetividade e levando-se em conta suas experiências construídas anteriormente. (JALLES, 1996, p. 177)

Já em outro trabalho é possível identificar tal ecletismo na seguinte passagem:

buscamos verificar através de autores como Barbosa (1982), Fusari (1992), Porcher (1982) e Saunders (1990) entre outros, a perspectiva e ou entendimento de ensino de arte com o qual se encaminham as novas propostas hoje, de ensino. [...] Enfocamos, também, através desses autores os novos pressupostos que direcionam o atual caminho para o ensino de arte, que tem consonância com a escola “Interacionista-Construtivista, com as formulações da escola Sócio Histórica e as teorias da Arte Contemporânea”. (FERREIRA, 1996, p. 214).

Vale destacar que essa tendência em aproximar teorias divergentes como o construtivismo e a teoria vigotskiana já foi denunciada e teoricamente contestada por autores da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia Histórico Cultural, especialmente na obra *Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2006), do professor e pesquisador Newton Duarte.

Em outros trabalhos como, por exemplo, de Freitas (2010), Fialho e Garcia (2007) e Menezes (2007), também é possível observar a presença de concepções teóricas pós-modernas, referenciadas por meio de autores como, por exemplo, John Dewey, Gaston Bachelard, Clifford

²³ O termo pós-moderno, como afirma Duarte (2006a, p. 76), “é, sem dúvida, difícil de ser definido, assim como é difícil delimitar de forma precisa o campo teórico abarcado por esse termo”. No entanto, um ponto recorrente do pensamento pós-modernista é a indicação e a defesa de uma crise na ciência, uma crise de paradigmas e uma crise da razão. Alguns dos intelectuais que defendem essa visão questionam e se colocam contrários a categorias gerais como universalidade, objetividade, verdade científica por considerá-las totalitárias, eurocêtricas, violentas e etc. Em seu lugar, fazem a defesa das metanarrativas, da alteridade, da subjetividade etc. No campo educacional as ideias pós-modernas acabam por defender os mesmos ideais das teorias construtivistas, focando a aprendizagem, o ensino e o currículo nas experiências e saberes que os alunos já possuem, dando centralidade a sua vivência cultural. Para um maior aprofundamento na compreensão sobre a relação do pensamento pós-moderno com os ideais construtivistas, sugere-se a leitura do capítulo “Neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo”, disponível no livro: DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Geertz, Edgar Morin, entre outros. Outra observação de suma relevância identificada nos trabalhos analisados foi a presença da “abordagem triangular²⁴” como referencial teórico. Essa proposta de ensino bastante difundida no cenário educacional brasileiro a partir do final da década de 1980, tem sua elaboração concebida pela professora, pesquisadora e artista visual Ana Mae Barbosa, a qual concebe uma educação estética amparada por ideais pedagógicos advindos de autores como John Dewey, Paulo Freire e outros.

Dando continuidade à análise dos conteúdos através das questões norteadoras, no que diz respeito à menção a documentos regulamentadores do ensino de artes visuais, observou-se que somente um dos trabalhos faz referência a tais documentos. Porém, não há no artigo uma descrição analítica dos mesmos.

Após a conclusão da etapa de análise das tendências teórico-metodológicas, deu-se início a análise dos resultados e conclusões dos trabalhos analisados, destacando assim o campo 4, que diz respeito à relação entre conteúdo e método no ensino de artes visuais na educação infantil. Tal como já abordado na análise dos trabalhos de outra plataforma de pesquisa, na construção da síntese de tais trabalhos foram utilizadas as seguintes questões norteadoras: 1ª) Há uma sugestão de quais conteúdos devem compor o currículo de arte na educação infantil?; 2ª) É possível identificar uma unidade entre conteúdo e método?; 3ª) Os conteúdos trazem o cotidiano como centralidade do ensino? e 4ª) O(a) pesquisador(a) propõe o uso de obras de arte no ensino.

Por meio de tais questões e de uma leitura atenta dos trabalhos, foi possível identificar que, entre seis dos dez artigos analisados, há uma proposta de ensino de artes visuais que defende e prioriza a inserção de conteúdos voltados aos estilos e aos temas que perpassam a arte contemporânea, a cultura popular e a tecnologia, aos aspectos subjetivos das artes e à experiência do fazer artístico. A esse respeito, observa-se entre um dos trabalhos a seguinte afirmação:

Nesta ampla gama de manifestações, um aspecto parece sobressair em igualdade: o descompasso entre o que se apresenta como arte nas escolas e o que se produz como arte atualmente. De maneira geral, as questões relativas à arte e à história da arte que são apresentadas em sala de aula dificilmente abordam os tempos artísticos

²⁴ A abordagem triangular do Ensino de Arte é um movimento de arte-educação iniciado na década de 1980 que tem como uma de suas principais representantes Ana Mae Barbosa. Essa abordagem de ensino se destacou nas décadas seguintes em razão de alguns de seus princípios didático-pedagógicos integrarem a proposta de Arte na LDB de 1996. Por não se tratar de uma teoria, mas de uma proposta de ações pedagógicas apoiada na ideia de educação libertadora de Paulo Freire, na ideia de que a atividade artística deve estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, de Eliot Eisner, e no liberalismo progressista de John Dewey, a leitura e releitura de imagens na Abordagem Triangular contem em si a fragmentação entre teoria e prática na qual a prática é predominante nos processos de aprendizagem (LEITÃO, 2019, p.22).

contemporâneos. Como principal consequência, a arte torna-se, nas escolas, uma produção do passado, na qual tudo é muito distante dos dias de hoje, da vida dos alunos. (MENEZES, 2007, p. 1003-1004)

Nota-se nesta passagem uma preocupação com a oferta de conteúdos cuja centralidade do ensino seja os saberes da vida cotidiana, na busca por uma valorização da cultura e da realidade na qual os alunos encontram-se submersos. Em um dos trabalhos analisados, as imagens e as produções artísticas e culturais são resultantes de um fazer sensível do coletivo que “expressam o que determinado grupo ou contexto social acredita, vive, sente e pratica” (FREITAS, 2010, p. 2522). Essa centralidade dos saberes do cotidiano e de conteúdos voltados à produção da arte contemporânea também se encontra presente em uma significativa parte dos trabalhos que se dedicam a investigar os métodos e metodologias utilizados no ensino de artes visuais.

No que tange à questão da abordagem metodológica, Fialho e Garcia (2007, p. 826) ao dizerem, por exemplo, que “o processo sempre esteve presente no fazer artístico, enquanto caminho a ser percorrido; absorção dos acasos; reflexão e auto-conhecimento; experimentação em percurso projetado”, tende a reafirmar as premissas teóricas das pedagogias vigentes, na qual o ensino e a aprendizagem do conhecimento se dão por meio do exercício prático do “aprender a aprender”, do “aprender fazendo” etc. (DUARTE, 2006a). Para Fialho e Garcia (2007), essa nova maneira de se conceber o método no campo do ensino das artes visuais necessita de novas posturas dos educadores, pois “nesse novo olhar, tem-se o resgate do sensível, da valorização do campo dos afetos. Acreditamos que os limites entre as várias disciplinas permanecem, ainda que necessitando ser trabalhados sob uma nova perspectiva” (FIALHO; GARCIA, 2007, p. 828). Essa visão se faz presente em um outro trabalho, no qual lê-se:

A arte contemporânea, caracterizada pela experimentação, abertura, multiplicidade de meios e processos e liberdade de experimentações, se trabalhada nas aulas de artes não apenas como conteúdo, mas como pensamento e princípio, ou seja, como fundamento, acarretaria novas posturas metodológicas, práticas e propostas; novos pensamentos e visões do professor sobre o ensinar arte – e certamente promoveria interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos alunos. (MENEZES, 2007, p. 1005 – 1006)

Essa tendência em construir metodologias que explorem mais o universo de saberes advindos da experiência e do fazer artístico se torna ainda mais frequente quando os pesquisadores se voltam às investigações sobre o ensino das artes visuais na educação de crianças pequenas. Em um dos trabalhos analisados, a autora, ao buscar compreender o modo

como as crianças realizam a leitura de imagens do cotidiano como programas de televisão e de obras de arte numa escola de educação infantil, conclui o seguinte:

Numa visão contemporânea de educação e de arte, o importante é possibilitar atividades interessantes e desafiadoras à criança, por estarem adequadas ao seu processo de compreensão das imagens. O professor vai convidar as crianças a olhar as imagens, descobrindo com elas o modo com estas se organizam e os sentidos que produzem. Não se trata de ensinar o quê ler, pois não há a leitura, há atribuições de sentido construídas pelo leitor em diálogo com os outros e com as imagens, em função das informações e dos seus interesses no momento. (PILLAR, 2001, p. 10)

Em outro artigo analisado, ao discutir as possibilidades de formação através da pintura com as crianças pequenas, Richter (1999) indica o lugar que a subjetividade e a experiência sensível ocupam nas propostas de educação estética norteadas pelo ideário construtivista e pelos pressupostos educacionais das teorias pós-modernas. Em suas palavras, ressalta a autora:

A pintura é entendida, no âmbito desta pesquisa, como a dinâmica de um corpo que joga poético e construtivamente com possibilidades subjetivas e objetivas. Ato sensível que recupera valorativamente ações passadas ao organizar significações através da cor e estruturar o experienciado. [...] A interação da criança com a pintura, no âmbito deste estudo, aponta firmemente para uma redefinição nas concepções sobre o fazer criador que orientam a educação infantil. Examinando as realizações infantis através da epistemologia genética aliada a uma análise poética da imaginação material, chega-se à negação da criança que age provocada apenas na verbalização. A matéria, dinamizando imagens, provoca a ação de sonhar e pensar favorecendo a construção de espaços internos e externos que transportam a criança a uma temporalidade fictícia e a um espaço interior maravilhoso. (RICHTER, 1999, p. 130 - 135)

Nota-se com base nas afirmações acima a imersão de tais trabalhos na forte presença dos ideários educacionais escolanovistas e pós-modernos difundidos entre os pesquisadores da educação, os quais reforçam e reproduzem a ideia de que a arte, seus conteúdos e manifestações são produtos e resultados de experiências individuais, do fazer sensível que valoriza sentimentos e emoções em detrimento da transmissão e da socialização dos conhecimentos estéticos e das técnicas artísticas historicamente produzidos pelo gênero humano. Dando prosseguimento à análise dos trabalhos, no entanto, há de se destacar que entre os dez trabalhos analisados, dois deles trazem contribuições para se pensar o ensino de artes visuais por uma perspectiva divergente dos demais.

Ao se debruçar sobre a produção de materiais pedagógicos para o ensino de artes visuais por meio de um referencial sócio-histórico, um dos trabalhos revela, entre outros inúmeros aspectos importantes sobre os livros didáticos, a tendência teórico-metodológica das pedagogias hegemônicas na organização e seleção dos conteúdos dos materiais didáticos

utilizados pelos professores nas aulas de artes. No interior de seu texto, tal trabalho ressalta que, “tendo em vista o cenário da escola pública, de pouca formação e muita informação, a indústria cultural e mercado de arte encontram na escola uma camada destituída de princípios e aberta às pedagogias liberais” (BORN; HILLESHEIN; SILVA, 2020, p. 2169).

Em outro trabalho, também amparado pelos pressupostos do materialismo histórico dialético, é possível apontar a ausência de pesquisas que apresentem uma unidade entre conteúdo e método para o ensino das artes visuais. De acordo com suas palavras, afirma a autora do artigo, “grande parte dos estudos no campo do ensino da arte tem considerado as práticas de apreciação ou consumo do ponto de vista metodológico, esquecendo-se que o ensino é um processo ao mesmo tempo teórico e prático” (SCHLICHTA 2009, p. 3215). Ao problematizar o uso de imagens e de obras de arte como conteúdo e recurso didático-pedagógico no ensino de artes visuais, a autora afirma que:

A imagem contém muito mais do que os olhos podem captar e a percepção, por sua vez, enquanto prática humana, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto históricos e antropológicos quanto estéticos, que consubstanciem a aprendizagem de estratégias de interpretação. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, cabe uma análise crítica das formas de leitura que ocupam lugar de destaque na escola. (SCHLICHTA, 2009, p. 3219).

Ainda sobre a relação entre conteúdo e método no ensino de artes visuais pela perspectiva crítica defendida por tal trabalho, observa-se a defesa de uma concepção pedagógica que vá além da experiência do olhar e do sentir da obra de arte, visto que é “fundamental no processo de ensino-aprendizagem aprender a ver um quadro, pois tanto um idioma, quanto uma pintura resultam de convenções construídas historicamente” (SCHLICHTA, 2009, p 3216), ou seja, há nessa referência a defesa de um ensino que transcenda o imediatismo dos saberes advindos do senso comum, dos interesses e experiências subjetivas e sensitivas dos alunos, buscando uma relação com os aspectos objetivos e cognitivos dos conteúdos do ensino de arte. Uma educação estética que se propõe a ser emancipadora deve revelar o significado humano que condensa as dimensões objetivas e subjetivas nas obras de arte, um produto do trabalho que, ao mesmo tempo em que proporciona prazer estético, também proporciona a humanização. Em suas conclusões, diz o trabalho:

podemos afirmar que a apreciação desempenha um papel decisivo no processo de construção do olhar e, por conseguinte, do conhecimento da realidade humano-social. Sem sombra de dúvida, no nosso entendimento, a leitura de imagens se configura como uma das principais práticas no âmbito do ensino de artes visuais, pois, enriquece a compreensão que os alunos têm de si mesmos e do mundo e, concomitantemente, sua experiência, afinal, trata-se de uma maneira especificamente humana não só de assimilar, mas, sobretudo, de produzir e possuir representações fundamentadas na

história humana e social. Porém, que o professor não se contente em possibilitar ao aluno o contato com uma forma bela, mas, principalmente, o contato com o rico e profundo conteúdo que corresponde as aspirações e necessidades humanas: o conhecimento da arte. (SCHLICHTA, 2009, p. 3224)

Alguns dos apontamentos e observações realizadas acerca da relação entre conteúdo e método despertam-nos para a análise do campo 5²⁵, cujas questões orientadoras são as seguintes: 1^a) O trabalho pedagógico com as obras de arte contempla a unidade da relação forma e conteúdo artístico da pintura? e 2^a) As condições sócio-históricas de produção da forma e do conteúdo dos objetos artísticos são contempladas no ensino das artes visuais na educação infantil? Tais questões nos permitem realizar uma análise mais atenta sobre a unidade forma e conteúdo no ensino de artes visuais com as crianças pequenas.

A primeira ponderação acerca da questão sobre o uso de obras de arte e a unidade forma e conteúdo no ensino das artes visuais, em especial da pintura, é a de que alguns trabalhos contemplam sim, em certa medida, propostas educativas visando essa inseparabilidade. Diz-se em certa medida, pois, embora os trabalhos reforcem a importância de se ensinar tanto os conteúdos artísticos quanto as formas artísticas, poucos são aqueles que esboçam tais conteúdos e formas. Outros, entretanto, em decorrência da adoção de um ecletismo teórico-metodológico e pela supervalorização do sujeito ou do objeto artístico acabam por fragmentar a relação forma-conteúdo do ensino de artes visuais com crianças pequenas. Em alguns dos casos, tal fragmentação se faz presente ao apoiar-se em uma dimensão unilateral do processo de produção artística, ou supervalorizando o sujeito em seu processo de criação ou pela supervalorização do produto da atividade artística.

No artigo de Menezes (2007), embora se defenda a premissa das teorias pedagógicas hegemônicas de atribuir a centralidade do conteúdo ao cotidiano através de temas da experiência pessoal sensível, é possível identificar em sua argumentação teórica uma preocupação com a unidade entre forma e conteúdo ao contemplar a importância das condições sócio-históricas de produção dos objetos artísticos no ensino da arte contemporânea. Em seu artigo, Menezes (2007, p. 1005), destaca que nas obras de arte contemporâneas também se encontram, para além dos conteúdos da história da arte, uma variedade de elementos formais e materiais que permitem uma aprendizagem significativa dos alunos. Para a autora

Excluir as questões da arte contemporânea é abandonar décadas de história da arte, de processos e de mudanças que fazem parte da produção dos dias de hoje. [...] a arte

²⁵ Vale lembrar que o conteúdo das discussões realizadas pelos trabalhos aqui analisados é limitado devido à sua forma e padrão textual. Limitação esta que segue os padrões de apresentação de trabalho impostos pelo evento acadêmico no qual integram os trabalhos dessa base de dados.

contemporânea é um convite para os alunos explorarem novas formas de produção, reflexão e significação; para ampliarem seus conhecimentos sobre a arte, desenvolverem novas posturas e relacionamentos com ela e refletirem sobre a cultura contemporânea na qual, tanto eles como a arte, estão inseridos. (MENEZES, 2007, p. 1004)

Ratifica-se da citação acima a importância e a necessidade de se trabalhar no ensino das artes visuais as condições sócio-históricas de produção artística, independentemente do período no qual ela tenha sido produzida, pois é diante dessas condições que se pode extrair conhecimentos concretos acerca das transformações sociais, culturais e históricas que incidem diretamente sobre o trabalho artístico e a produção da cultura universal. Para Menezes (2007, p. 1005)), “o contato com a arte contemporânea dentro do espaço das escolas permitiria uma visão da arte como processo ativo e dinâmico, que não se relaciona apenas com um passado distante, mas com o atual momento em que vivemos”. Porém, apesar de ressaltar a importância da unidade entre forma e conteúdo e da necessidade de contextualização sócio-histórica da produção das obras de arte contemporâneas, em razão de seu alinhamento às teorias pedagógicas do pós-modernismo, a autora tece críticas aos conteúdos teóricos clássicos do estudo da estética ao afirmar que:

não se pode analisar a arte a partir de um conjunto de critérios universalmente válidos ou impor leituras prontas. O contato com as novas propostas artísticas contemporâneas indica uma nova abordagem diante da arte e da cultura, na qual a pluralidade seja respeitada e analisada de acordo com suas especificidades. (MENEZES, 2007, p. 1008).

Além de atribuir o conhecimento artístico aos princípios da apreciação subjetivista da arte, Menezes (2007), também não deixa claro quais seriam os novos critérios de análise das formas artísticas e dos conteúdos específicos dessa arte, submetendo assim a compreensão do leitor a uma dimensão de forma e conteúdo bastante abrangente e abstrata.

Assim como a visão apresentada por Menezes (2007), em outro trabalho também é possível identificar, apesar do conteúdo da discussão concentrar-se somente nos elementos da cultura popular e regionalista, uma indicação sobre a necessidade de se situar os objetos artísticos aos seus períodos sócio-históricos de produção. Para Freitas (2010, p. 2522) “no âmbito das artes, a imagem representa um importante meio de expressão humana que, fazendo uso de diferentes elementos plástico-visuais, dão forma, identidade e sentido a manifestações culturais de uma determinada época, período e lugar”. A proposta de ensino de artes visuais, diante dessas considerações, deve contemplar tanto os elementos formais de uma obra de arte quanto os seus conteúdos artísticos próprios. Para tanto, afirma a autora, não se pode utilizar

dos mesmos princípios artísticos de outras culturas e períodos, sendo necessário trazer “outros conceitos de arte, de sua transmissão e interação, distintos daqueles normalmente presentes no ensino institucionalizado” (FREITAS, 2010, p. 2530). Diante dessa afirmação, nota-se novamente uma ausência clara de quais elementos do conteúdo e da forma devem ser ensinados na educação básica, remetendo-se assim há uma proposta tão abstrata quanto a anterior.

Um outro elemento apontado pela análise dos trabalhos se refere à adoção e valorização de apenas uma das dimensões da relação entre forma e conteúdo das propostas de educação estética. A expressão unilateral e fragmentada dessa relação se reflete no modo como Fialho e Garcia (2007) concebem o processo de produção da obra de arte contemporânea, por exemplo, na arte digital. Neste trabalho a dimensão unilateral é assumida pela ênfase ao processo de constituição da obra, às suas técnicas e interações do fazer artístico que ocorre também pelo espectador. Em tal argumentação é a forma aplicada por todo o processo que irá determinar o significado pessoal da obra de arte, pois ela é entendida “enquanto um sistema, construída materialmente ou virtualmente a partir do vocabulário visual, de materiais e tecnologias disponíveis, aberta a inúmeras significações” (FIALHO; GARCIA, 2007, p. 825). Já o artista é aquele que domina as possibilidades técnicas dos processos e dos conteúdos, conteúdos estes que são atribuídos aos objetos pelos sujeitos que se colocarem diante da obra para a sua apreciação, visto que “o receptor [é entendido] como co-autor das propostas artísticas e a obra [algo] em constante processo de elaboração-significação.” (FIALHO; GARCIA, 2007, p. 826).

Nota-se que a ênfase é colocada sobre o domínio da forma sob o objeto artístico, tornando a relação algo fetichizado e unilateral, pois perde-se de vista o significado da forma como forma específica dada a um tipo de matéria que manifesta um determinado conteúdo social e cultural como uma ideia, uma época, um estilo, um movimento, entre tantos outros. Além disso, essa forma de conceber arte como expressão exclusivamente técnica, pouco ou nada se afasta das exigências empregadas aos trabalhadores na contemporaneidade frente ao avanço e uso das tecnologias no modo de produção capitalista, as quais não se preocupam em transmitir o conhecimento concreto do funcionamento da realidade. Tal como ocorre com os produtos de qualquer outra atividade de trabalho, a produção de uma obra de arte por um artista não pode realizar-se sem o sujeito ou sem os meios de sua produção – sem material, instrumentos e técnicas. Forma e conteúdo artístico não devem ser separados dos seus processos sócio-históricos de produção. Nota-se que quando as obras de arte são separadas das condições objetivas e subjetivas de produção, elas perdem seu valor enquanto objetivação humana, pois nega na existência do objeto material toda a cultura humana nele condensado.

No que se refere à cisão da relação forma e conteúdo do ensino da pintura na educação infantil, o que se destaca é a predominância do conteúdo artístico como expressão imediata do sujeito, entendido como naturalmente criativo que não carece de mediações externas para se desenvolver. As formas que constituem suas produções artísticas, por sua vez, surgem no processo de descoberta e interação com o material. Apoiando-se em autores como Gaston Bachelard e Jean Piaget, Richter (1999) afirma que, a produção pictórica é entendida como as possibilidades poéticas da imagem e do verbo que as crianças constroem ao

explorar os recursos técnicos no espaço-tempo de pintar. Ao mesmo tempo que extrai significados também impregna a matéria de significações singulares e culturais permitindo compartilhar ideias e sensações para o seu grupo social, comunicando-se e dialogando com sua cultura: ao tingir é atingida também! Pelo fazer constrói uma ética e uma estética do pensar: ação e paixão do conhecer. (RICHTER, 1999, p. 134)

Novamente, tal qual apresentou-se em campos de análise anteriores, o ensino das artes visuais com crianças pequenas volta-se para o trabalho com temas que supostamente derivam de uma cultura própria, fruto natural da criação subjetiva e objetiva da criança, de sua criatividade espontânea. Nota-se, por sua vez, que há diante dessa concepção de ensino uma cisão entre forma e conteúdo artístico, visto que o conteúdo artístico é o resultado da experiência pessoal produzida por meio da atividade criativa e espontânea do indivíduo singular na interação com materiais diversos. O material, segundo a autora, “serve à fantasia da criança que descobre a possibilidade de criar novas formas e novas significações a partir de recursos matéricos, figurando seu imaginário” (RICHTER, 1999, p. 132). Ao depositar o foco do trabalho pedagógico no trabalho nos conteúdos desencadeados pela experiência imediata do sujeito a forma artística no qual o produto irá assumir é relegada a segunda plano.

Em discordância com alguns dos pressupostos apresentados por Richter (1999), mas sob o uso de um ecletismo teórico já mencionado na análise do campo 4, Jalles (1996), expõe críticas às propostas de ensino de artes visuais para a educação infantil que se reduzem “às atividades descontextualizadas e desprovidas de conhecimento artístico e estético, tendo por objetivo apenas a livre expressão” (JALLES, 1996, p. 177). Em oposição a tais práticas, a autora, indica em seu trabalho uma preocupação para com a contextualização sócio-histórica de produção das obras de arte, preocupação esta verificada no texto pela exposição de sua prática educativa. Durante a realização desta, Jalles (1966) destaca elementos importantes da relação forma e conteúdo artístico no ensino de artes com crianças pequenas como a exposição do conceito de pintura figurativa, os gêneros pictóricos, estilo, diferentes técnicas de pintura

(impressionista e clássica) etc. Embora não haja uma descrição precisa e conceitual dos conteúdos e da forma, os mesmos são observados nas seguintes passagens:

planejei trabalhar com uma obra de Pierre Auguste Renoir, intitulada: “O Palhaço Vermelho”. A escolha se deu mediante a forma figurativa do trabalho, que retratava com alguma fidelidade uma figura humana. [...] Iniciei trazendo os dados biográficos do autor da obra. Para isso precisei pesquisar e sistematizar esse conhecimento de forma que as crianças viessem realmente a compreender. Mostrei para eles algumas reproduções do autor da obra, porém nos detivemos especificamente em “O Palhaço Vermelho”. Após ler o nome do autor, perguntei se eles sabiam em que país ele tinha nascido. [...] Agora, já íntimos com o artista, passamos a conversar sobre sua obra e as questões estéticas. Vimos que a forma como pintava não era igual em todas as obras, algumas eram impressionistas, enquanto outras eram clássicas, principalmente na fase em que pintava retratos. Assim como as coisas do seu tempo, estava também passando por transformações o tempo todo. Observamos também que pintava diversos gêneros artísticos: paisagens, naturezas-mortas, nus, retratos. (JALLES, 1996, p. 180 - 181)

Nota-se com a exposição da prática acima descrita que houve uma preocupação da autora em apresentar às crianças, tanto os elementos que determinam as formas artísticas com que o pintor produziu suas obras - em especial as diferentes técnicas adotadas por ele - quanto alguns dos conteúdos que constituem a linguagem da pintura artística - gênero pictórico, estilo, contexto sócio-histórico da vida e do trabalho do artista etc. No entanto, apesar de transmitir conhecimentos artísticos importantes para o ensino de artes visuais na educação infantil, a prática acaba por adotar uma dimensão artística subjetivista ao encerrar a atividade com a experimentação e expressão livres. Tal observação se confirma na citação a seguir:

Após esse momento de Leitura da Obra, partimos para uma atividade que seria a realização de uma pintura com guache à partir do que foi “analisado” à partir do retrato de Renoir. Cada um reagiu de uma maneira diferente frente à proposta: alguns se prenderam à obra e iam várias vezes observá-la novamente, enquanto outros, pintavam segundo a impressão que ficou do trabalho do artista; algumas começaram pintando a figura, outros começaram pelo fundo. As produções, portanto, diferenciaram-se de acordo com a subjetividade de cada um. (JALLES, 1996, p. 182)

Diante do exposto, novas considerações se fazem necessárias. Como apontado há pouco, Jalles (1996) utiliza-se na base de sua argumentação de autores com perspectivas teóricas bastante distintas que a levam à dissolução de seus argumentos. Embora a autora tente fazer uso de autores histórico-críticos, o que se verifica em sua prática educativa é a afirmação dos princípios construtivistas das concepções pedagógicas hegemônicas, no sentido de que no final a transmissão e seleção dos saberes escolares acabaram por serem definidos pelos interesses e pelo “aprender fazendo”, seja pela escolha do tema do material didático (da obra artística de referência) seja pela escolha da atividade produtiva de encerramento.

Em divergência clara com muitos dos artigos anteriormente apresentados, defendendo uma proposta de educação escolar a partir de referenciais histórico-críticos encontra-se somente o trabalho de Schlichta (2009). A autora, ao propor a defesa de ensino com obras de arte que contemple a unidade entre forma e conteúdo artístico reafirma a importância da escola como um espaço importante na socialização dos conhecimentos artísticos à maior parte da população e que essa instituição seja “talvez o único lugar de acesso ao saber artístico para o conjunto dos alunos oriundos da classe trabalhadora.” (SCHLICHTA, 2009, p. 3216).

Para Schlichta (2009), em uma imagem, em uma obra de arte, residem elementos que se colocam como “transparentes”, os quais são empiricamente observáveis, e outros que são opacos, os quais exigem um conhecimento mais aprofundado sobre formas e conteúdos artísticos para se realizar uma leitura verdadeiramente formativa. Nas palavras da autora, “ler, então, é compreender a imagem como uma *representação*, é indagar-se sobre os sentidos dessa construção, é apreender as configurações históricas e culturais, ideológicas e políticas” (SCHLICHTA, 2009, p. 3214). As obras de arte, portanto, devem ser compreendidas como objetos sociais que expressam elementos do real, que carregam e condensam as objetivações humanas subjetivas e objetivas em toda a sua composição. Nesse sentido, Schlichta (2009), defende uma proposta de educação estética que contemple a unidade entre forma e conteúdo no trabalho com as obras de arte, pois

embora os meios de comunicação apresentem uma falsa idéia de que é “naturalmente fácil” ler uma imagem, o educador e pesquisador em arte não pode esquecer que a leitura realizada por um aluno com conhecimento precário dos códigos próprios desse tipo de representação é de caráter mais emotivo que cognitivo. Em consequência, não consegue compreender e interpretar o significado de uma imagem para além da sua aparência imediata, não superando, nesse tipo de leitura, o nível descritivo ou transparente da representação. (SCHLICHTA, 2009, p. 3215).

Como proposta para superar tais problemas do ensino com as obras de arte, a autora expõe a necessidade de se contemplar no trabalho pedagógico as duas dimensões da relação forma e conteúdo. Corrobora-se aqui com a proposta de ensino de artes visuais defendido pela autora que, amparada pelos pressupostos categoriais do materialismo histórico dialético, afirma que

é preciso superar as práticas calcadas numa concepção de leitura restrita à noção de atividade descritiva [subjetiva] do que se vê na imagem. Na verdade, se partimos do pressuposto de que a linguagem nasce da interação entre os homens e de que seu sentido dialógico também pressupõe um olhar sobre o ser do homem e sobre seu fazer cultural, a leitura de uma imagem exige compreensão, que implica num diálogo, mediado pela obra, entre o autor e o apreciador. Isso significa, em primeiro lugar, que a premissa que diferencia uma mera descrição da imagem de uma leitura reflexiva é a

compreensão de que uma imagem sempre procede de alguém e se dirige para alguém. [...] um objeto artístico é, ao mesmo tempo, “humanidade e estilo”, outra faceta da tarefa do educador em arte é propor estratégias de leitura que permitam ao aluno superar as interpretações simplificadas [...] Trata-se de compreender [...] que uma pintura, enquanto instrumento de humanização, que possibilita a interação entre os diferentes sujeitos, não se reduz a um simples conjunto de formas, linhas, cores, etc. [...] Nessa perspectiva, uma imagem está sempre carregada de sentido ideológico, além disso, o conhecimento dos elementos visuais não quer dizer necessariamente compreensão do significado pois é possível identificar os elementos formais, a técnica, até mesmo o estilo, sem se apreender o sentido da obra. (SCHLICHTA, 2009, p. 3221- 3222)

Ratifica-se assim de forma afirmativa as qualidades e valor formativo da proposta de ensino de arte sugerida pela autora, a qual se propõe a transmitir aos alunos, através de uma leitura crítica das obras de arte, conhecimentos que abarcam a unidade indissociável existente entre forma e conteúdo artísticos das produções estéticas ao longo do desenvolvimento sócio-histórico dos seres humanos. Nesse sentido, reafirma-se a premissa materialista histórico-crítica de um ensino em que o trabalho do professor com as obras de arte deve:

primeiro, na construção de um olhar crítico sobre as condições e os processos que sustentam as práticas de produção de sentidos e não apenas na leitura das obras de arte, mas em tantas outras práticas também; segundo, no entendimento de que as visões de mundo não são desencarnadas assim como os significados da cultura são engendrados no contexto das práticas específicas que os produzem. Enfim, [...] podemos afirmar que a apreciação desempenha um papel decisivo no processo de construção do olhar e, por conseguinte, do conhecimento da realidade humano-social. Sem sombra de dúvida, no nosso entendimento, a leitura de imagens se configura como uma das principais práticas no âmbito do ensino de artes visuais, pois, enriquece a compreensão que os alunos têm de si mesmos e do mundo e, concomitantemente, sua experiência, afinal, trata-se de uma maneira especificamente humana não só de assimilar mas, sobretudo, de produzir e possuir representações fundamentadas na história humana e social. Porém, que o professor não se contente em possibilitar ao aluno o contato com uma forma bela, mas, principalmente, o contato com o rico e profundo conteúdo que corresponde as aspirações e necessidades humanas: o conhecimento da arte. (SCHLICHTA, 2009, p. 3223 – 3224)

Esse modo de olhar para o trabalho com as obras de arte no ensino através de uma perspectiva histórico-crítica também se encontra presente na proposta de educação estética apresentada por Born; Hillesheim e Silva (2020) quando os autores apontam suas críticas sobre os materiais didáticos utilizados pelas escolas públicas brasileiras como apoio pedagógico aos professores nas aulas de artes visuais. Uma das críticas postas em tela pelos autores diz respeito à produção dos livros didáticos de artes visuais. Segundo Born, Hillesheim e Silva (2020, p. 2173), dos produtores de tais materiais somente “17% possuíam formação em Artes Visuais”. Além disso, os autores também constataam que “o critério para o reconhecimento social de uma artista e sua inserção nos livros didáticos está estritamente atrelado a sua adequação ao mercado de arte” (BORN; HILLESHEIM; SILVA, 2020, p. 2180).

Por fim, vale acrescentar que no trabalho de Ferreira (1996), não foram encontrados elementos para a análise do campo 5 da *ficha de leitura*, visto que seu objeto de investigação visava apresentar somente os resultados de uma proposta de análise dos estudos teórico-metodológicos desenvolvidos em um Núcleo Educacional Infantil no Rio Grande do Norte, cujo foco estaria voltado ao ensino de arte na educação infantil.

Por fim, também foram consultados os anais do Congresso "Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano", realizado em 2015, no campus de Bauru da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. A consulta aos anais deste evento resultou em diferentes trabalhos de grande relevância para o estudo sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação humana por meio da educação escolar. No entanto, não foram encontrados trabalhos que discutissem diretamente a temática do ensino das artes visuais na formação das crianças pequenas, mais uma vez indicando a importância dessa discussão e investigação.

Caminhando para a conclusão desta etapa de aproximação com o objeto de estudo desta investigação, a análise geral dos trabalhos em sua essência revelou que há entre os temas e objetos de pesquisa, ainda que de maneira incipiente, uma preocupação em relação à formação dos professores que atuam com crianças pequenas no que se refere ao ensino de arte. Essa discussão se mostra importante e necessária frente ao avanço e crescimento da oferta e precarização dos cursos de formação superior em pedagogia, os quais encontram-se cada vez mais aligeirados e com currículos apoiados em conhecimentos puramente pragmáticos que reproduzem nos alunos os saberes advindos do cotidiano, afetando diretamente a qualidade do ensino e a função da educação em todas as suas esferas. Segundo Duarte (2006b), a problemática da formação afeta a educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, fazendo com que as instituições escolares reproduzam "em escala crescente a vida cotidiana em suas formas mais alienadas, distanciando-se quase que totalmente da ciência, da arte e da filosofia" (p. 102). E frente a este problema, destaca Duarte (2006b), pouca resistência tem-se oferecido as universidades com seus cursos de formação e de pós-graduação dedicados à educação.

Em síntese, verificou-se com base na análise das tendências teórico-metodológicas a predominância de trabalhos que reforçam os ideários pedagógicos escolanovistas no ensino das artes visuais, em especial na educação escolar das crianças pequenas. Como ressalta Duarte (2006a), a presença hegemônica de concepções educacionais calcadas no lema "aprender a aprender", tão difundidas no Brasil pós anos de 1980, refletem

o processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracteriza uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parte dos intelectuais ligados à área educacional. (DUARTE, 2006a, p. 30)

Essa influência de concepções pedagógicas voltadas a tais ideários neoliberais de educação também se mostra presente nas discussões sobre formação estética nas escolas brasileiras. A esse respeito, é possível identificar a difusão de concepções educacionais construtivistas e pós-modernas, dentre elas a chamada “abordagem triangular”, a qual aparece com frequência em uma parcela significativa dos trabalhos analisados. Embora esta última se proponha no plano teórico a trabalhar com o ensino abarcando crítica, produção e história da arte, na prática ela somente reforça os modismos apregoados pelas concepções pedagógicas escolanovistas, à medida que enfoca e supervaloriza o papel da experiência espontânea, legitimando, por sua vez, a superficialidade, o imediatismo e o pragmatismo tão presentes no saber e no fazer cotidiano dos alunos.

A proposta de uma educação estética que centraliza a formação em um currículo voltado para os saberes próprios à vivência cultural dos estudantes, o qual prioriza a sensibilidade e a subjetividade das experiências cotidianas em detrimento da socialização dos conhecimentos artísticos historicamente produzidos, dificilmente desenvolverá nas novas gerações uma formação crítica que lhes permita transformar de fato a realidade que os circunda.

Portanto, realizando uma síntese de todos os trabalhos analisados nesta etapa da pesquisa, na qual buscou-se uma aproximação com o objeto de pesquisa, é possível afirmar que o estudo a respeito do ensino das artes visuais na educação infantil, em especial da pintura, ainda se mostra uma área pouco explorada enquanto área de pesquisa. Nota-se de forma clara que há um significativo interesse dos pesquisadores da educação e das artes plásticas em investigar a formação dos professores que atuam com esse objeto de estudo, visto o surgimento, por exemplo, dos GTs em eventos acadêmicos importantes para tais áreas. No entanto, quando se debruça sobre as discussões feitas sobre conteúdo e método do ensino de artes visuais, observa-se a predominância de trabalhos que privilegiam somente um elemento dessa relação em detrimento do outro.

Como descrito ao longo dessa etapa, alguns dos trabalhos enfatizam a importância do ensino voltado à prática do fazer artístico e/ou a apreciação despreziosa e espontânea das obras de arte, dando ênfase à dimensão subjetivista construída a partir de referências e experiências que os alunos já carregam consigo. Outros trabalhos, por sua vez, destacam a

importância dos conteúdos do ensino das artes visuais, mas não descrevem ou delimitam quais conteúdos devem ser ensinados. Muitos dos trabalhos analisados destacam, por exemplo, a importância da história da arte, mas não dissertam sobre quais movimentos artísticos ou quais obras de arte devem ser trabalhados com as crianças pequenas.

Indiretamente infere-se, a partir da leitura integral de todos os trabalhos, que os contextos sócio-históricos de produção das obras parecem ser importantes e que deveriam ser trabalhados. No entanto, não há indícios de como esse processo de contextualização das obras é planejado e transmitido aos alunos. Pouco ou quase nada se fala sobre a importância de olhar para a forma das obras artísticas com o intuito de se analisar outros elementos, tais como a composição, a técnica, a perspectiva, a escala cromática, os materiais e os instrumentos utilizados pelos artífices na produção de tais obras. Por outro lado, e ao mesmo tempo, se observa que quase nada se fala sobre os métodos de ensino e apropriação das formas artísticas e dos conteúdos das obras de arte, bem como das teorias pedagógicas que são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem do ensino de artes visuais.

No caso da educação infantil, na maioria dos trabalhos a discussão sobre o ensino da pintura, em especial sobre a relação entre forma e conteúdo artístico, fica restrita à escolha do tema e da experimentação livre das crianças com diferentes materiais, sem que haja, por sua vez, uma preocupação em ensinar conteúdos que possuem relações intrínsecas às especificidades das artes visuais. Por exemplo, como utilizar os instrumentos de pintura; de onde se originam as cores ou como produzi-las; de que forma podem ser feitas diferentes composições em uma obra; como traçar as formas, as linhas etc. Nesse sentido, ao olhar para o ensino de artes visuais, em uma perspectiva crítica e dialética, é importante considerar que o trabalho pedagógico priorize, desde a educação infantil até o fim da formação escolar, a apropriação tanto do conhecimento objetivo da arte historicamente acumulada quanto da subjetividade que se expressam nos conteúdos e nas formas de sua produção. A busca dessa unidade pode possibilitar o desenvolvimento coletivo de humanização que permita uma formação subjetiva com conteúdos cognitivos e objetivos que permitam aos alunos apreenderem e transformarem a realidade objetivamente.

Assim, conclui-se que, embora tenham sido alguns poucos trabalhos que se propõem à construção de novas propostas para o ensino de artes visuais na educação, somente o trabalho de Schlichta (2009) se coloca propriamente nessa empreitada. Dentre todos os trabalhos analisados somente pode se observar no trabalho da autora uma concepção de educação estética cientificamente crítica e emancipadora, se colocando de forma contra hegemônica e lutando por uma educação pública de qualidade para os filhos da classe trabalhadora. Há, pois, uma

contribuição da autora que sinaliza para a função social da arte na formação dos sujeitos, apontando para aspectos que precisam ser incorporados na relação educativa que priorize a autonomia do professor em relação à forma e o conteúdo da arte em geral e da pictórica em particular.

Esse posicionamento de classe da autora, se verifica, principalmente pela recusa às práticas de ensino de artes visuais defendidas pelas teorias pedagógicas vigentes que apelam aos aspectos subjetivos do fazer artístico em detrimento da transmissão de conhecimentos dos códigos formais e dos conteúdos artísticos já consolidados pela cultura humana universal. Como descreve Hauser (1984, 09) “as obras de arte são sedimentos de experiências e estão orientadas, como todas as expressões culturais, para fins práticos. [...] A arte é uma fonte de conhecimento” que, complementando o autor, pode levar os seres humanos a compreender que cada elemento que compõe o todo da arte, seja um objeto, um período, um estilo, uma técnica, um instrumento, uma ideia, é dado por um contexto real, pelo curso do desenvolvimento histórico do conjunto dos seres humanos.

Corroborando com a definição de estética defendida por Vázquez (1999, p. 57), de que “o estético e o artístico surgem e se desenvolvem historicamente, e tanto em sua origem quanto em sua natureza se encontram condicionados socialmente, faz-se urgente a defesa de uma educação estética que transcenda ao subjetivismo e aos saberes da vida cotidiana e promova a socialização dos conhecimentos artísticos historicamente produzidos necessários para que os indivíduos compreendam a realidade concreta e construam estratégias para a transformação e posterior superação da sociedade capitalista.

4. O LUGAR DAS ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na tentativa de identificar quais são os princípios e concepções que constituem a proposta de ensino das artes visuais na educação infantil, faz-se necessário apresentar os documentos normativos oficiais que balizam e amparam a proposta curricular vigente nas escolas públicas brasileiras, a fim de compreender como está organizado o ensino de artes no município de Araraquara (SP), revelando, por sua vez, os objetivos, as concepções pedagógicas e os projetos de educação e sociedade que orientam os agentes envolvidos na elaboração de tais documentos.

Diante disso, adentrar-se-á primeiramente na investigação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), buscando apresentar uma análise completa da proposta curricular, em sua versão mais atual, publicada em 2018, cotejando-a com suas versões preliminares, de modo a expor seus princípios teórico-metodológicos, suas lacunas e contradições quanto ao ensino de artes visuais na educação infantil. Na sequência será analisado o *Currículo Paulista* de educação, o qual ampara a organização e implementação dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas de educação infantil nos 645 municípios do Estado de São Paulo.

Por fim, será realizada a análise da proposta curricular de Araraquara (SP), buscando demonstrar que tal proposta ancora-se, sobretudo, nas diretrizes dos documentos curriculares oficiais de nível nacional e estadual.

4.1 Base Nacional Comum Curricular – (BNCC)

No atual contexto da educação brasileira a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)²⁶ se coloca como o documento normativo de referência nacional utilizado para a formulação e organização dos currículos, dos sistemas de ensino e de todas as redes escolares em âmbito federal, estadual e municipal. Em outras palavras, é a BNCC que define, desde a educação infantil até o ensino médio, o conjunto de aprendizagens essenciais - conhecimentos, saberes e valores – que devem nortear os componentes curriculares das escolas em todo o território

²⁶ Todas as versões da BNCC analisadas por esta dissertação encontram-se disponíveis para consulta no seguinte endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. No total, segundo histórico divulgado pelo Ministério da Educação, foram disponibilizadas à sociedade quatro versões da BNCC, sendo a primeira versão divulgada em 2015 e a última em 2018. Porém, a presente pesquisa se ateve a analisar somente três versões (a primeira, a segunda e a última). Tal opção se fez em razão de não haver diferenças substanciais entre a terceira e a quarta versão no que se refere a etapa da educação infantil, sendo a última versão, portanto, utilizada como referencial de análise por contemplar para além da etapa de interesse da pesquisa, todas as outras etapas da Educação Básica, inclusive, o ensino médio. Sendo assim, foram utilizadas nesta pesquisa as versões publicadas nos anos de 2015, 2016 e 2018.

brasileiro, delineando também os princípios pedagógicos que devem ser empregados para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais nos alunos durante todo o processo de escolarização. Na etapa da educação infantil, segundo a *Base*,

as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. (BRASIL, 2018a, p. 44)

De início, é preciso ter claro que as aprendizagens essenciais postas pelo documento normativo diferem da compreensão do que são “aprendizagens essenciais” segundo uma abordagem histórico-crítica de educação. Do ponto de vista da Pedagogia Histórico-crítica, ao contrário do que estabelece a *Base*, as aprendizagens essenciais são aquelas que socializam as conquistas da humanidade nas novas gerações e que do ponto de vista de uma educação crítica estão diretamente ligadas à transmissão e apropriação do saber objetivo produzido historicamente. Segundo Saviani, pode-se inferir que as aprendizagens essenciais são aquelas aprendizagens nas quais “os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos” (SAVIANI, 2021, p. 07) - de modo que os mesmos possam não só assimilar os saberes produzidos sobre a natureza e sobre a cultura, mas também reconhecer as condições de produção desses saberes, suas diversas manifestações e de construir a possibilidade de transformá-los.

Adentrando especificamente a construção do documento, com base nos dados disponibilizados para acesso público no site oficial do Ministério da Educação (MEC), a elaboração da BNCC teve seu início em 2014, ainda no primeiro mandato de governo de Dilma Rousseff. Segundo informações disponibilizadas pelo próprio MEC, as formulações das primeiras versões do documento normativo tiveram, por meio de consultas públicas, a participação do “Comitê de Assessores e Especialistas” composto por diversos pesquisadores, especialistas e professores em exercício das redes estaduais e municipais de educação de todo o território nacional (BRASIL, 2016). Porém, há de se destacar que a contribuição e as demandas dos profissionais da educação, principalmente daqueles que atuam nas escolas de educação básica, ocorreu de forma bastante marginal na elaboração da *Base*, visto que não houve a participação efetiva dos trabalhadores da educação frente ao processo de construção do conteúdo deste documento²⁷. Além disso, sob a frágil e duvidosa alegação de se buscar construir

²⁷ É de suma importância ressaltar que, desde o processo de proposição da BNCC até a sua versão definitiva ocorreram inúmeros questionamentos, tensões e discordâncias entre os grupos e agentes sociais envolvidos no processo de sua formulação como, por exemplo, universidades, movimentos sociais, professores, comunidades

democraticamente um projeto de educação para superar as desigualdades do ensino no país, a *Base* acaba por revelar seu alinhamento às políticas educacionais neoliberais, cujos sinais se transparecem, dentre outros aspectos, pelo protagonismo preponderante do setor privado²⁸ em sua elaboração, convertendo os princípios da educação pública a serviço da reprodução do capital. Essa relação entre o público e o privado se faz mediante, por exemplo, ao papel que essas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)²⁹ desempenharam em sua concepção. No entanto, a participação e a posição ideológica do setor privado sobre a elaboração e definição de diretrizes para as políticas públicas em educação não é algo recente ou novo na história brasileira, mas ao contrário.

Conforme Libâneo (2012), as reformas educacionais no Brasil, desde a década de 1990 até a atualidade, se apresentam como resultado do avanço do neoliberalismo sobre a educação em nível mundial, trilhado sob acordos internacionais que tiveram seus caminhos definidos, principalmente, pelo movimento *Educação para Todos*, cujo principal marco foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia. Ainda de acordo com Libâneo (2012), para a organização e realização dessa *Conferência* houve a participação e o financiamento de inúmeras agências internacionais de fomento econômico, dentre as quais se destacam: o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para

etc. A esse respeito é possível encontrar inúmeros artigos e publicações científicas denunciando esse sentimento de descontentamento e de falta de transparência quanto às metodologias e à garantia efetiva de participação popular adotada pelo MEC na contagem e análise do resultado das consultas públicas, as quais sugerem que a participação e a contribuição dos professores e da sociedade tenha ocorrido somente como medida protocolar, haja vista que não foi divulgado nenhum relatório do MEC explicitando quais foram os procedimentos e critérios adotados para organizar, analisar e incorporar as contribuições dos profissionais. Sobre essa discussão sugere-se a seguinte leitura: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019. 318 p.

²⁸ A presença dessa parceria público-privado pode ser observada, por exemplo, na Portaria nº 592/2015 do Ministério da Educação (MEC), a qual institui comissão de especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC, sendo tal comissão formada por profissionais de todas as unidades da Federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). Ao se realizar uma consulta pública ao site oficial da UNDIME, observa-se que tal associação, a qual se define como sendo uma associação civil sem fins lucrativos, tem parceria com as seguintes empresas privadas: Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica/ Vivo, Fundação Lemann, entre outras. Já o CONSED, de acordo com seu estatuto descreve-se como uma associação de direito privado sem fins lucrativos que congrega Secretarias de Educação de todos os estados do território brasileiro, bem como estabelece parcerias com institutos privados, dentre eles destacam-se, para além das empresas associadas a Undime, o Instituto Ayrton Senna, Bett Educar Brasil, Fundação Itaú para Educação e Cultura, British Council, Gerdau, Instituto Victor Civita, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Para mais informações consultar os sites oficiais da Undime e da CONSED, disponíveis em: <https://undime.org.br/noticia/08-02-2021-16-05-manual-de-compliance-da-undime> e <https://www.consed.org.br/parceiros>.

²⁹ As OSCIPs, assim como as Organizações Não Governamentais (ONG), são caracterizadas como entidades sem fins lucrativos criadas por iniciativas privadas. Tanto as OSCIPs quanto às ONGs detêm o mesmo sentido de atuação prática no Brasil, mas somente as OSCIPs possuem uma definição jurídica que lhes permite participar legalmente da elaboração de projetos públicos. Para mais informações sobre as OSCIPs consultar a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.

Educação e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras. Segundo Arce (2001), durante tal *conferência* algumas diretrizes educacionais foram formuladas, tendo como eixo articulador principal as “necessidades básicas de aprendizagem” (Neba), das quais definiu-se, por exemplo, que uma das funções essenciais da educação e, conseqüentemente da escola, é a de desenvolver a capacidade

no indivíduo de “aprender a aprender”, onde o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; a funcionalidade e o pragmatismo são fundamentais e expressões como “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e ‘aprender praticando’ tornam-se essenciais. (ARCE, 2001, p. 260)

Em consonância com o que expõe a autora, Libâneo (2012) afirma também que os princípios, conteúdos e proposições para a educação emanadas durante tal *Conferência* serviram para sedimentar outras tantas políticas educacionais no Brasil, dentre elas destacam-se o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), iniciado durante o governo de Itamar Franco, as *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), em 1996, bem como dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs)³⁰, em 1997 e 1998, os quais ocorreram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (LIBÂNEO, 2012). Além destes, vale ainda destacar que, sob a gestão de FHC, também foi publicado no Brasil pela UNESCO com apoio do Ministério da Educação, em 1998, o relatório da comissão internacional que apontava as diretrizes para a educação mundial para os próximos cem anos. Cunhado pelo economista e político francês Jacques Delors, tal relatório, como aponta Arce (2001), assinala que

à educação cabe a descoberta de talentos e potencialidades criativas, por meio do atendimento das *Neba* dentro da escola, mas a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do indivíduo; à escola cabe somente o despertar, por isso, não há necessidade de prendermos o indivíduo por muito tempo dentro da instituição. Difunde-se, com isso, o conceito de educação permanente, na qual o aprender a aprender é fundamental. (ARCE, 2001, p. 260)

Diante do exposto, conclui-se que tal relatório se colocou como mais um dos projetos e documentos orientadores utilizados no Brasil para se adequar ao discurso pedagógico e ideológico do capitalismo contemporâneo. Ademais, a influência das políticas neoliberais sobre a educação, como afirma Libâneo (2012), não diferente do que ocorreu com os governos anteriores, também foram absorvidas durante as gestões governamentais de Luiz Inácio Lula

³⁰ O pesquisador marxista Newton Duarte faz uma análise crítica bastante detalhada e rica sobre a presença das políticas neoliberais sobre o discurso oficial dos PCNs na obra “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (DUARTE, 2006a).

da Silva e de Dilma Rousseff, em que criou-se, por exemplo, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE)³¹ em 2007, e o *Plano Nacional de Educação* (PNE) em 2014, consolidando assim uma política educacional guiada por índices de qualidade educacionais elaborados por sistemas internos e externos de avaliação, bem como baseada no aprimoramento de planos e metas de incentivo financeiro público à educação (LIBÂNEO, 2012). Não diferente dos governos presidenciáveis petistas, as políticas educacionais de alinhamento à política neoliberal permaneceram orientando as reformas dos governos Michel Temer, pós *impeachment*³² da presidente Dilma Rousseff, bem como do governo Bolsonaro. É, portanto, diante desse contexto histórico de reformas neoliberais no campo educacional brasileiro que a BNCC é concebida.

Ao adentrar-se especificamente ao exame do conteúdo dos textos das três principais versões do documento normativo é possível observar, logo em suas respectivas apresentações, uma sutil diferença entre as justificativas que ampararam a sua formulação. Na primeira versão do documento, diferentemente das demais, a proposta de sua concepção se faz mediante a justificativa de construção de uma base curricular que sinalize “percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 07), de maneira a garantir aos sujeitos parte de seu direito à educação. A escola, frente a essa versão preliminar, é entendida como uma instituição social que possui limites no que se refere a garantia de direitos aos estudantes, pois, diferentemente da forma como é apresentada em suas versões posteriores, afirma-se que “a escola não é a única instituição responsável por garantir direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 8). Essa é uma afirmação que, mesmo repleta de contradições e armadilhas ideológicas, pode ter concordância, por exemplo, com o que defendem os educadores da Pedagogia Histórico-crítica, no sentido de que a escola pode se colocar como instrumento importante de acesso dos filhos da classe trabalhadora à ciência, a arte e à filosofia.

³¹ Como descreve Saviani (2009), em razão da política de aproximação do governo federal com o setor privado da sociedade, o Plano Nacional de Educação, lançado em 2007, passou a aderir à agenda do Movimento Todos pela Educação. Inicialmente apresentado como uma iniciativa da sociedade civil que buscava a participação de todos os setores sociais, tal Movimento constituía-se “de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau [...] entre outros.” (SAVIANI, 2009, p. 32), tal como já destacado anteriormente.

³² É de entendimento da autora desta pesquisa, baseado em evidências teóricas de especialistas das ciências políticas e econômicas que, o *impeachment* da presidente se configurou como um golpe político institucional, no sentido de que não foi constatado legalmente nenhum ato infracional que justificasse o processo, o que não significa dizer que os governos petistas de 2003 a 2015 tiveram uma posição anti-neoliberal ou sequer uma postura progressista crítica em relação às políticas educacionais. Ao contrário, o que se tem visto é um aprofundamento das políticas neoliberais na educação, independentemente do *impeachment*.

Destarte, na sociedade capitalista, não se ignora o fato de que a escola também se defronta com interesses antagônicos provenientes da luta de classes e por situar-se nessa condição a educação pode servir a interesses tanto da classe dominante quanto da classe trabalhadora. Mas, justamente por reconhecer esse conflito de interesses, é que se vislumbra a possibilidade de se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores, que, assim como Duarte (2021, p. 27), acredita que “a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista”, no sentido de que ela pode vir a contribuir efetivamente para a transformação da sociedade à medida que se colocar diante do papel de transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos pelo gênero humano.

É, portanto, diante da afirmativa de que cabe à escola enquanto instituição social a transmissão do saber objetivo que se pode sugerir que ela ocupe um papel na luta pela transformação da sociedade. Não menos importante, a arte cumpre uma função social determinada histórica e socialmente no curso de desenvolvimento do gênero humano, como se defende neste trabalho.

Outra observação que também se faz presente diante da primeira versão do documento, embora de modo breve, é a proposta de construção de uma base curricular comum “constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todos os estudantes brasileiros devem ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados.” (BRASIL, 2015, p. 15). No entanto, reforçando a afirmativa tendência das políticas educacionais contemporâneas de alinhamento ao neoliberalismo, logo que se apresentam as demais versões da BNCC, a proposta inicial enunciada de apenas sinalizar “percursos pedagógicos” e de construir uma base curricular ancorada em conhecimentos que possam assegurar o acesso dos estudantes aos direitos de aprendizagem, transforma-se em uma proposta reformista neoliberal de caráter idealista e instrumental que se afirma como necessária para “superar a fragmentação das políticas educacionais [...] [que] garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...] para assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2018a, p. 8). Para a BNCC, vale destacar, as competências são definidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018a, p. 08).

Nota-se ainda que, para além do desenvolvimento das dez competências essenciais, a *Base* também propõe que se desenvolva, no rol de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, “tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.” (BRASIL, 2018a, p. 12). Entretanto, por mais que não haja na primeira versão uma proposta que explicita quais

são os determinantes econômicos e sociais responsáveis pelos problemas reais e concretos das escolas brasileiras, em especial das escolas públicas, a forma generalista, acrítica e pragmática com que a BNCC é posta nas versões seguintes, revela-se como mais um instrumento formal utilizado na reprodução e adaptação dos sujeitos à lógica do modo de produção capitalista.

Mais do que fazer a indicação de quais competências deveriam ser desenvolvidas com os alunos, o documento também sugere que as mesmas competências deveriam guiar as decisões pedagógicas, orientação esta que recai diretamente sobre a função e autonomia do professor, visto que sugere que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’.” (BRASIL, 2018a, p. 13). Esse enfoque dado ao que os alunos devem “saber fazer” corrobora, segundo Duarte (2006a), com as concepções educacionais das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, no qual se enquadra a pedagogia das competências, idealizada e defendida por Philippe Perrenoud e assumida pela *Base*. Para esta teoria pedagógica, “os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão [...] [e que] ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem” (PERRENOUD *apud* DUARTE, 2008, p. 06), ou seja, subtende-se assim que ao professor não lhe caberia mais a função de transmitir às novas gerações os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que poderiam transformar o modo como eles enxergam a sociedade e a natureza, mas sim a função de “saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2008, p. 12).

Além dessa, outra indicação dada pela BNCC que corrobora com as evidências de que sua proposta está amparada nos princípios e valores educacionais das pedagogias do “aprender a aprender” descritas por Duarte (2006a) é a de que, ao se desenvolver competências criativas nos sujeitos, a educação pode promover nos estudantes a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e voltada para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 2018a). Tal argumentação mostra-se frágil, duvidosa e contraditória, pois coloca a transformação da realidade atrelada a uma dimensão idealista, abstrata, alinhada ao neoliberalismo, defendendo que o melhor caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade como a desigualdade, a destruição da natureza e a fome está relacionada a transformação pela tomada de “consciência dos indivíduos, seja por meio de palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades” (DUARTE, 2008, p. 15), ignorando assim a complexa realidade política e econômica por trás desses problemas e relegando tais transformações a uma postura meramente subjetivista em vez de conceber a real superação desses problemas pela extinção do modo de produção capitalista. (DUARTE, 2008).

Embora a afirmação soe como óbvia, vale destacar que não há na BNCC nenhuma referência aos impactos destrutivos do sistema capitalista à vida social e à natureza, mas, ao contrário, posto que em suas orientações há uma concepção de educação de caráter adaptativo que atribui à escola e, conseqüentemente, aos professores o papel de encontrar novas formas de adaptar os alunos às demandas imediatas da vida cotidiana, do mercado de trabalho e, conseqüentemente, à lógica do capitalismo.

Em grande parte dos documentos normativos usados como referência para a elaboração da BNCC, como bem salientou Duarte (2006a), encontram-se escondidos os compromissos ideológicos dos projetos educacionais neoliberais que perpetuam e buscam difundir entre a classe trabalhadora “a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2006a, p. 47). No caso da educação infantil, esse compromisso se evidencia na exposição sobre a função atribuída ao professor. Segundo a *Base*,

parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações. [...] Ainda, é preciso acompanhar tanto as práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo [...] Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2018a, p. 39)

Para Pasqualini e Martins (2020, p. 427), a nova proposta curricular para a educação infantil defendida pelo documento representa a “continuidade e aprofundamento do enfoque construtivista³³, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena”. Para que se evidencie os elementos de continuidade desse enfoque antiescolar da *Base* sobre a educação infantil denunciados por pesquisadores e profissionais da educação adeptos à pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário adentrar ao modo como essa etapa é

³³ Construtivismo refere-se a uma concepção pedagógica que se apoia em um modelo teórico da psicologia que concebe o desenvolvimento como algo natural, biológico, universal que se dá a partir de processos de assimilação e acomodação na interação entre o indivíduo e o meio ambiente, secundarizando o processo de transmissão do conhecimento na formação escolar. Essa concepção encontra respaldo, sobretudo, nos estudos e nas formulações teóricas de Jean Piaget. Segundo Arce (2010, p. 23), “para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência”. Para maiores esclarecimentos sugere-se também a seguinte leitura: RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, n.1, p.93-114, 2003

estruturada³⁴ segundo o documento normativo, problematizando assim os aspectos constitutivos de sua proposta.

Na primeira versão da *Base* tal enfoque se faz presente na afirmação de que a nova proposta de educação para as crianças de zero a seis anos, estruturada sobre as interações e as brincadeiras, se faz mediante a busca de um novo modelo de atendimento escolar que visa romper com propostas de caráter assistencialista e escolarizante (BRASIL, 2015). A razão pelo rompimento com tais modos de atendimento, segundo a *Base*, se dá pelo fato do primeiro “desconsiderar a especificidade educativa das crianças dessa faixa [etária]” (BRASIL, 2015, p. 18) e do segundo por “se orientar, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015, p. 18). Essa mesma argumentação permanece orientando a BNCC em suas versões subsequentes. No entanto, vale destacar que, do ponto de vista de uma concepção histórico crítica de educação infantil, corrobora-se com o documento sobre essa modalidade de ensino ser considerada em sua especificidade e importância na formação das crianças, não sendo assim somente uma etapa preparatória para o ensino fundamental ou mesmo uma instituição de acolhimento assistencial desprovida de intencionalidade formativa.

Porém, como bem destacam Pasqualini e Martins (2020), em razão da forte presença das concepções pedagógicas hegemônicas na elaboração do documento, a defesa da não escolarização encontra-se amparada pela ideia de que a educação da infância e as instituições destinadas a esse grupo etário devem manter-se distantes do modelo de educação formal que organiza e adota no currículo escolar a premissa de transmitir e socializar conteúdos disciplinares, devendo se aproximar dos modelos de educação infantil fundamentadas no princípio de que as aprendizagens são e devem ser guiadas pelos interesses das crianças em espaços de convívio coletivo, não havendo espaço para o trabalho intencional e diretivo da escola e dos professores. Nota-se assim, na base desse novo modelo curricular, a forte presença das concepções pedagógicas hegemônicas em detrimento ao modelo de educação escolar proposto pela pedagogia histórico-crítica.

³⁴ Em termos de composição estrutural dos documentos, na primeira versão da BNCC o texto de descrição das especificidades da Educação Infantil tem um total de 11 páginas, cujo conteúdo contempla a apresentação dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem. Da primeira para a segunda versão e daí para a versão final do documento, nota-se um tímido acréscimo de informações sobre a organização desta etapa de escolarização em relação a proposta da Base. Em sua versão definitiva, publicada em 2018, o capítulo dedicado à exposição da etapa da Educação Infantil do documento normativo, assim como a versão anterior, possui 21 páginas, contemplando em sua estrutura as seguintes partes: 1º) contextualização da Educação Infantil na BNCC; 2º) contextualização da Educação Infantil no contexto da Educação Básica; 3º) descrição dos campos de experiências; 4º) descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil; 5º) descrição da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), esse novo modelo proposto pela BNCC faz a defesa de uma concepção pedagógica que parte do entendimento de que a construção de conhecimentos pelas crianças nas instituições escolares voltadas à infância ocorre mediante a participação delas em diferentes práticas cotidianas, nas quais possam se desenvolver a partir da interação com adultos e crianças de diferentes faixas etárias. As interações e as brincadeiras devem, segundo o documento normativo, constituir os pilares do currículo da educação voltada às unidades escolares de atendimento às crianças pequenas (BRASIL, 2015, 2016, 2018a).

O que se observa, tanto na proposta defendida pela *Base* quanto nos documentos utilizados como referência para a construção da etapa da educação infantil, é a visão de um modelo curricular cuja centralidade do trabalho educativo deve estar voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências vinculados ao atendimento dos interesses e das experiências realizadas pelas crianças através de atividades lúdicas e de brincadeiras, enquanto o processo de transmissão do conhecimento sistematizado recebe uma conotação negativa e o ato de ensinar é esvaziado de sua importância para a formação desse grupo etário.

Vale destacar que as implicações de um ensino baseado no atendimento dos interesses e experiências infantis não significa a adoção e proposição de um trabalho educativo que seja exclusivamente expositivo e autoritário, ou ainda que desconsidere o papel do lúdico e do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, mas ao contrário. Assim como apontam Pasqualini e Lazaretti (2022), a proposta de uma educação infantil histórico-crítica defendida por esta dissertação corrobora com

a crítica a práticas antecipatórias, preparatórias, mecânicas, descontextualizadas e esvaziadas de sentido para a criança, mas observa que, na luta por superar o ranço das práticas pré-escolares, a Pedagogia da Infância passou a promover uma concepção negativa do modelo escolar e seus componentes característicos: ensino, professor, aluno, planejamento, aula, conteúdo, currículo. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 24-25)

Faz-se a crítica, principalmente, à tendência que perpassa toda a história brasileira da educação infantil de reduzir o trabalho dos professores desta faixa etária a uma atividade voltada somente “a observação, a organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses das crianças” (RAUPP; ARCE, 2012, p. 52), bem como ao fato de se secundarizar ou negligenciar a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em defesa de uma concepção ideológica para a qual o desenvolvimento da aprendizagem ocorre

naturalmente através da interação do sujeito com o meio social sem a necessidade de um ensino intencionalmente planejado e sistematizado.

Outro aspecto que uma proposta histórico-crítica de educação não desconsidera é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar no trabalho educativo com a criança pequena. Assim como propõe a *Base*, reconhece-se que o acolhimento, a sensibilidade e o cuidado para com as demandas e necessidades desse grupo etário são fundamentais para que se crie um espaço de aprendizagem que seja enriquecedor e emancipador. Porém, como destacam Raupp e Arce (2012, p. 53),

o cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da sua função. Ou seja, o trabalho docente nas creches e nas pré-escolas tem como eixo o ensino, além do cuidado e da educação.

O trato na atitude de cuidado, acolhimento, apoio e respeito dos adultos para com a criança convergem com a proposta histórico-crítica de educação escolar e formação humana (PASQUALINI; MARTINS, 2020), porém é necessário mais do que isso, é necessário afirmar o compromisso da escola com a transmissão de conteúdos que possam promover nas crianças, respeitadas as especificidades e necessidades de cada período do desenvolvimento do psiquismo infantil, a apropriação da cultura humana.

Em razão de tais considerações faz-se necessário agora dedicar um pouco mais de atenção a um outro aspecto importante para esta dissertação, a saber: o modo como a BNCC aborda e orienta as instituições escolares sobre a formulação dos currículos para a primeira etapa da educação básica, pois, como destacam Pasqualini e Martins (2020, p. 427), “municípios e coletivos que esposam a pedagogia histórico-crítica se enfrentam hoje com o desafio de atender as novas normativas legais sem desvirtuar ou descaracterizar seu projeto de formação humana”. Segundo Saviani (2021), independentemente da etapa da educação à qual ele se destina, o currículo deve ser entendido como o conjunto das atividades nucleares intencionalmente planejadas e distribuídas no espaço e tempo escolares (SAVIANI, 2021), sendo tais atividades concebidas como aquelas que permitem “à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.” (SAVIANI, 2021, p. 20). Segundo Lazaretti e Pasqualini (2022, p. 36), o currículo da educação infantil precisa delimitar “além dos critérios de escolha, os elementos da cultura humana a serem selecionados para que deles as crianças se apropriem e assim possam elevar seu desenvolvimento a patamares superiores, de forma omnilateral”.

Um dos primeiros aspectos a destacar sobre a organização dos componentes curriculares para a primeira etapa da educação básica na BNCC refere-se à adoção de uma proposta de currículo formulada a partir de campos de experiências e não mais por áreas de conhecimento como as demais etapas da educação básica. Tais campos de experiências devem, segundo o documento, assegurar aos alunos da educação infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, com os quais espera-se que garantam às crianças condições de aprender e de se desenvolver. Nota-se, por sua vez, que o direito a conhecer é direcionado ao conhecimento de si e não ao mundo social e/ou natural a partir de uma perspectiva do desenvolvimento do gênero humano, tal como sugere a concepção histórico-crítica de educação. Para Pasqualini e Lazaretti (2022), ao limitar a proposta curricular ao conhecimento do sujeito singular, nega-se à criança o direito de apropriar-se da cultura humana universal, na qual se encontra expresso todo o conjunto das objetivações humanas, tanto materiais como imateriais, realizadas ao longo do desenvolvimento histórico. A afirmação de que o direito de conhecer das crianças na educação encontra-se voltado a si e não aos conhecimentos provenientes do contato com o mundo social e natural, se mostra de suma relevância, uma vez que, medeia a constituição do novo currículo para a educação infantil.

No total a *Base* define cinco campos de experiências, os quais se intitulam: 1º) O eu, o outro e o nós; 2º) Corpo, gestos e movimentos; 3º) Traços, sons, cores e formas; 4º) Escuta, fala, pensamento e imaginação e, por fim, 5º) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para organizar essa nova proposta curricular, a BNCC se utiliza de um mecanismo de codificação alfanumérico que indica para cada campo de experiências, os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos a cada um dos grupos etários contemplados pela educação infantil.

Em cada campo de experiências, portanto, se organizam e se definem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais englobam comportamentos, habilidades e competências que devem ser construídos pelas crianças. Acerca do que propõe a *Base*, os objetivos de aprendizagem devem ser definidos e organizados respeitando seu enquadramento por grupos etários, sendo eles: *bebês* grupo etário de crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; *crianças bem pequenas* – grupo etário de crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e, por fim, o grupo de *crianças pequenas* de 4 anos a 5 anos e 11 meses. A esse respeito faz-se necessário destacar, como apontam Pasqualini e Martins (2020), a falta de transparência conceitual do documento normativo no que se refere à definição dessa periodização etária, visto que não há informado no texto qual o fundamento científico adotado na classificação desses três grupos

etários, limitando-se somente a dizer que os mesmos “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2018a, p. 44).

A escolha pela configuração, definição e denominação dos campos de experiências, tal qual apresenta-se em todas as versões do documento, encontra respaldo nas disposições das DCNEIs. De acordo com a *Base*, tais campos “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018a, p. 40). A proposição de um currículo por campos de experiência, tal qual defende a BNCC, restringe os conteúdos escolares aos produtos da experiência imediata e da interação cotidiana das crianças com o ambiente em que se encontram inseridas.

Diante dessa leitura, a concepção de conteúdo sustenta e reafirma a ideia das pedagogias hegemônicas de que “existe uma cultura infantil que precisa ser respeitada em suas manifestações livres e espontâneas” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 35), e que todo processo de ensino e aprendizagem ocorre a partir da reprodução dessa “cultura infantil”. Porém, contrária a essa visão, as autoras destacam que para a concepção histórico-crítica o conteúdo é fundamental para a organização do currículo, pois ele é

mediador da atividade pedagógica e tem determinação fundamental no desenvolvimento psíquico da criança. É o conteúdo – extraído da cultura humana – que coloca em movimento processos cognitivos e afetivos dos alunos, provocando seu desenvolvimento em determinada direção. [...] para a finalidade de promoção do pleno desenvolvimento humano, não serve qualquer conteúdo, nem nos podemos restringir a conteúdos cotidianos da experiência imediata. Como dispositivo mediador da práxis pedagógica, o currículo tem relação justamente com o problema da definição dos critérios e seleção dos elementos culturais que se tornarão objeto de aprendizagem da criança, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 38)

Quando se olha para a proposta curricular da BNCC, em especial para o que se propõe para a primeira etapa da educação básica, o que se identifica é a falta da definição de conteúdos que devem compor a formação nessa etapa de sua escolarização, diluindo-os e pulverizando-os pelos campos de experiências e pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para Pasqualini e Lazaretti (2022), essa forma de organização do currículo na educação infantil por campos de experiência e não por áreas de conhecimento, sem delimitar quais conteúdos as crianças devem se apropriar do patrimônio histórico e social da humanidade se configura como “a expressão do ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade do conhecimento objetivo sobre a realidade”. (LAZARETTI; PASQUALINI, 2022, p. 39).

Posto isso, ao debruçar-se sobre a investigação do lugar que os conteúdos da arte, em geral, e das artes visuais, em particular, ocupam na BNCC também é possível constatar que os mesmos se encontram diluídos em alguns dos campos de experiências como, por exemplo, no campo *Traços, sons, cores e formas*³⁵ e no campo *Corpo, gestos e movimentos*. Todavia, é neste primeiro que se pode encontrar alguma indicação de alguns poucos conteúdos referentes às artes visuais.

Quando expostos os propósitos gerais e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento em tal campo de experiências, observa-se que para além do modo sucinto e generalista com que se aborda as linguagens artísticas, também se identifica uma cisão, tanto na relação método-conteúdo quanto em relação forma-conteúdo.

No campo de experiências mencionado, o foco da aprendizagem da arte encontra-se delimitada a uma dimensão de ordem metodológica, haja vista que a atribui ao “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais [...] por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens [...] criando suas próprias produções artísticas ou culturais” (BRASIL, 2018a, p. 41).

Ao dar ênfase às ações de conviver, vivenciar e criar, a *Base* faz uma indicação ao modo como os alunos aprendem, mas não ao que eles devem aprender e/ou conhecer. Além disso, ao não se delimitar quais manifestações artísticas, culturais e científicas ou quais conteúdos das diferentes linguagens as crianças devem se apropriar, os professores que atuam com essa faixa etária se veem liberados e autorizados a escolher qualquer coisa, já que o importante nesse processo é “promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal” (BRASIL, 2018a, p. 41). Diante dessa leitura, como destacam Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 35) ao apontar as fragilidades das pedagogias hegemônicas, o conteúdo expresso na citação acima pode vir a ser interpretado como “tudo o que a professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar a se apresentar a seus alunos”, induzindo-os, muitas vezes, ao erro de tornar o essencial para o desenvolvimento em algo secundário e vice-versa.

³⁵ Nas duas primeiras versões da *Base* a nomenclatura do campo de experiências sofre alterações. Na primeira versão, o título dado ao campo era composto não pela palavra “formas” como em sua versão definitiva, mas sim pela palavra “imagens”. Na segunda versão, por sua vez, a palavra “cores” é substituída pela palavra “formas” e se mantém presente no campo a palavra “imagens”. Essas alterações, embora se mostrem pouco relevantes, vêm a reforçar a dimensão abrangente constitutiva do campo de experiências, no sentido de que busca introduzir um conceito que possa abarcar uma propriedade generalista de forma, posta inclusive por sua conjugação no plural, na tentativa de contemplar várias linguagens. Já as palavras “cores” e “imagens” se referem a propriedades conceituais específicas de constituição das artes visuais.

Ademais a BNCC, em suas diferentes versões, destaca que os objetivos de aprendizagem relacionados ao campo da arte deveriam ser organizados por ciclos de escolarização e não ano a ano como os demais componentes curriculares, dando a eles flexibilidade para serem definidos e desenvolvidos posteriormente pelos sistemas e unidades escolares. Além dessa orientação, a *Base* propõe também “que cada sistema de ensino e/ou escola possa fazer suas escolhas em termos de quais linguagens e objetivos privilegiar a cada ano de escolarização.” (BRASIL, 2015, p. 17).

Essa visão da nova proposta curricular acerca do papel que a arte deve ocupar na formação não só das crianças pequenas, mas também em outras etapas da educação básica³⁶, acaba por conduzi-la a uma dimensão subjetivista e unilateral à medida que atribui a construção do senso estético e do conhecimento artístico à experimentação e à convivência com diferentes linguagens e materiais de forma livre, limitando a aprendizagem às aprendizagens realizadas pelo processo de produção, ou seja, foca-se o trabalho educativo à prática espontânea em detrimento da teoria, cindindo tal relação. Lê-se, por exemplo, no texto sobre o ensino de arte para os primeiros anos do ensino fundamental que

o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico³⁷ -, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. (BRASIL, 2018a, p. 199)

Vemos que na citação acima apresentada, novamente se revela a premissa das Pedagogias da Infância de que o ensino na educação infantil deve voltar-se para o desenvolvimento de atividades centradas “nos interesses das crianças e nas culturas infantis”.

No que se refere diretamente ao caso da proposta curricular da educação infantil, é possível encontrar principalmente na descrição do campo de experiências *Traços, sons, cores e formas* uma indicação da dimensão unilateral dada a arte, visto que se coloca ênfase na projeção da expressão pessoal das crianças ao sugerir que a aprendizagem das diferentes linguagens artísticas se dará pela promoção da participação em situações de experimentação e vivências

³⁶ Como, por exemplo, nos anos iniciais do ensino fundamental.

³⁷ O documento normativo da *Base* propõe que o trabalho das linguagens em Arte articule seis dimensões do conhecimento, sendo elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Tais dimensões devem ocorrer “como linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola”. (BRASIL, 2018a, p. 194). A título de reflexão, das seis dimensões apresentadas pela BNCC, cinco delas – criação, estesia, expressão, reflexão e fruição - encontram-se associadas exclusivamente a aspectos subjetivos da experiência artística.

artísticas. Nota-se que o foco da aprendizagem é direcionado ao fazer, pois “com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva ou individual) com sons, traços, [...] desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2018a, p. 41). Diante de tal afirmação subentende-se que, para a *Base*, o desenvolvimento do senso estético e a apropriação do conhecimento artístico é um processo que ocorre de forma espontânea e imediata através das experimentações e do lúdico.

Observa-se na passagem citada, que a ênfase da aprendizagem é posta sobre o sujeito e sua experiência sensível, focada no conhecimento tácito dos objetos e materiais, desconsiderando o fato de que os produtos artísticos possuem também qualidades e especificidades objetivas e concretas que precisam ser apreendidas e que na produção e realização de cada uma delas encontra-se condensada o trabalho e a história das gerações passadas. Ao direcionar a ênfase da aprendizagem somente ao sujeito, perde-se de vista que também “os objetos produzidos pela humanidade são portadores de nossa cultura.” (ARCE; BALDAN, 2012, p. 195). Em cada um dos elementos constitutivos dos objetos artísticos encontram-se incorporados inúmeras criações derivadas do trabalho humano no curso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

Para que a apreensão do objeto artístico, em especial das obras de artes plásticas, não ocorra somente de forma unilateral e fetichizada faz-se necessário considerar a dimensão histórica e social do sujeito que o produziu e as condições concretas de sua produção, pois, por detrás da escolha da forma - material, técnica, instrumento – e do conteúdo da criação artística há presentes inúmeras objetivações humanas que tornaram possível a sua produção. No caso da exposição e contato com uma obra de arte, por exemplo, tais aspectos não se encontram dados de imediato às crianças, demandando um processo de mediação que pondere quais são os aspectos formais que constituem tal objeto artístico. Na experiência imediata e espontânea com uma imagem representada, sem que haja uma exposição prévia de alguns dos elementos técnicos, estilísticos e do contexto sócio-histórico de produção que se encontram objetivados no objeto visual, possivelmente a leitura e interpretação da obra não permitirá que a criança apreenda a riqueza da cultura humana nela incorporada, ficando limitado à manifestação de aspectos subjetivos dos sujeitos (gostos, sentimentos, etc.). Em oposição a essa visão restrita atribuída à subjetividade e à objetividade dos seres humanos, o marxismo define-se como

subjetividade tudo aquilo que se refere ao sujeito e a objetividade como tudo aquilo que se refere ao objeto, pode-se afirmar que para Marx a subjetividade humana se desenvolve por meio da permanente construção da objetividade social. Em outras

palavras, a atividade social produz o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos. (DUARTE, 2012, p. 208)

A visão idealizada e fetichizada de supervalorizar a subjetividade das crianças no trabalho com as obras de arte, identificada como aspecto norteador da proposta curricular da *Base*, acaba por reforçar e reafirmar visões do senso comum que se expressam pela ideia da *arte pela arte*, arte como *dom* e outras tantas ideias já superadas por inúmeros intelectuais da história da arte, da sociologia, da estética etc.

Ao adentrar com mais profundidade e atenção na análise do campo de experiências *Traços, sons, cores e formas* pode-se observar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se apresentam de modo cindido e fragmentado na relação entre forma e conteúdo das artes visuais. Os poucos objetivos elencados pelo documento, além de focar a aprendizagem à dimensão do fazer, também distribui e separa tais objetivos pelos grupos etários, como se lê a seguir:

(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas; (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais; (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio do desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2018a, p. 48).

Diante de tais objetivos o que se observa, para além da ausência de definição dos conhecimentos formais e dos conteúdos artísticos a serem transmitidos, é a presença da supervalorização do processo de produção da atividade artística em detrimento do resultado produzido por ela. Tal processo, já denunciado por autores marxistas, limita a construção do conhecimento à esfera de um sujeito individualizado e fragmentado, que tende a não reconhecer no que produz as marcas sócio-históricas da cultura humana. Ao se propor como objetivo de aprendizagem o desenvolvimento espontâneo e “livre” da criança, somente pela interação com os materiais e instrumentos atribuídos ao ensino de arte, nega-se em sua definição, por sua vez, o princípio histórico de que nos objetos reside as objetivações humanas incorporadas material e imaterialmente pela cultura. Segundo Arce e Baldan (2012, p. 189), nega-se também que “o processo de apropriação efetiva do indivíduo, em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante, ocorre por intermédio das relações com os outros homens e por meio da comunicação, dentro de um processo de educação.”.

Contrariamente ao que propõe a *Base* e corroborando com as autoras, Duarte (2022) afirma que é papel da educação escolar proporcionar atividades educativas para as crianças que

lhes permitam ultrapassar a esfera de reprodução da vida cotidiana; daquilo que elas já conhecem e dominam, ratificando-se assim a necessidade da transmissão de conhecimentos artísticos que perpassem o ensino dos elementos formais e de conteúdos específicos das artes visuais.

Além disso, outra observação que se destaca pelos objetivos elencados pela BNCC diz respeito à proposta de permitir à criança a produção de criações bi e tridimensionais. A sugestão dessa proposta, como a anterior, fica circunscrita à realização de uma atividade produtiva no qual o foco da aprendizagem e do desenvolvimento se dá somente a um dos lados da relação sujeito e objeto artístico. Nota-se que não há nenhuma referência aos conceitos e conteúdos que os alunos devem se apropriar antes da realização da atividade ou da manipulação dos materiais para que a aprendizagem se torne de fato formativa. Como é possível, por exemplo, para as crianças criarem tais produções ou reproduzirem tais linguagens e técnicas se elas exigem domínio de conhecimentos específicos que elas ainda não detêm? Vê-se que diante das sugestões e objetivos traçados pela BNCC, no que se refere especificamente às artes visuais, não se faz claro quais formas e conteúdos devem ser ensinados e porque precisam ser ensinados. Logo, dentro da perspectiva curricular da *Base*, o que baliza e importa para a aprendizagem das crianças na educação infantil é que elas possam “expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais” (BRASIL, 2018a, p. 54). Essa afirmação não é despreziosa, ao invés disso, é intencional e se verifica nas diferentes versões do documento normativo.

Diante do exposto, conclui-se assim que, além de não expor claramente quais conhecimentos artísticos (formas e conteúdos) devem ser contemplados pelos currículos das escolas de educação infantil, o projeto de educação escolar defendido pela versão final da *Base*, além de ocultar as mediações políticas e econômicas complexas da luta de classes que geram a fragmentação das políticas públicas, revela-se também como uma proposta curricular que vem reforçar o papel da educação como necessária para reprodução da ordem e da lógica do modo de produção capitalista desde a educação infantil, haja vista que afirma seu alinhamento a uma concepção educacional pragmática e alienante voltada essencialmente para a formação de competências ditas essenciais para o desenvolvimento dos alunos frente às exigências e às demandas da realidade social em detrimento da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos necessários à humanização dos estudantes. Essa afirmação se faz evidente, em síntese, frente à defesa de uma proposta educacional que, em vez de voltar-se para a universalização e transmissão do patrimônio cultural da humanidade vê-se voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades.

4.2 O currículo paulista

Dando prosseguimento ao estudo e análise crítica dos documentos norteadores oficiais que amparam a construção dos currículos municipais em território nacional, em especial o currículo da cidade de Araraquara, faz-se necessário realizar uma breve exposição sobre a elaboração e os princípios que regem a proposta curricular do Estado de São Paulo.

De início já é possível constatar, por meio da leitura atenta e crítica do Currículo Paulista³⁸, que o documento orientador foi concebido em total alinhamento com as diretrizes pedagógicas da BNCC, sendo seus princípios e fundamentos teóricos uma reprodução fiel do documento nacional. Seus primeiros passos de concepção, iniciados no ano de 2018, foram realizados em regime de colaboração³⁹ com o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)⁴⁰ juntamente com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME⁴¹-SP) e os representantes da rede privada.

Em processo semelhante à construção da BNCC, a formulação do Currículo Paulista contou com algumas etapas de consulta aberta aos profissionais da educação como professores, gestores e dirigentes, bem como por estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil, os quais, segundo o documento norteador, “contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares” (SÃO PAULO, 2019, p. 20). No total, segundo consta no documento, foram realizadas quatro versões do texto até a sua aprovação final pela Comissão do Conselho Estadual de Educação. Porém, tal qual a BNCC, há poucas

³⁸ O documento supracitado contempla em seu texto integral as modalidades educação infantil e ensino fundamental. O texto referente à educação infantil, por sua vez, é composto por um total de 34 páginas, nas quais encontram-se os seguintes tópicos: identidade e finalidade da educação infantil; aspectos pedagógicos e, por fim, o tópico denominado organizador curricular – intencionalidade educativa. Para além da leitura integral do texto referente a esta modalidade de ensino, optou-se por realizar também a leitura do capítulo introdutório do Currículo Paulista. Tal opção se faz pela importância do texto para a compreensão das diretrizes e princípios pedagógicos que fundamentam a concepção de educação do documento.

³⁹ A sintonia do documento orientador paulista, atualmente em vigor, com as diretrizes e princípios que regem a BNCC ganha mais força quando se identifica que à frente da coordenação das instituições responsáveis por ambos os documentos, tanto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo quanto do Ministério da Educação no ano de suas respectivas homologações encontra-se o advogado e político brasileiro filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Rossieli Soares da Silva.

⁴⁰ Para maiores informações consultar a Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018, a qual institui o ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a sua implementação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>

⁴¹ Retomar a nota 23 deste trabalho, a qual versa sobre o vínculo dessa associação civil com agentes do setor privado.

informações sobre os critérios adotados pelos redatores do Currículo Paulista na análise e incorporação das sugestões apresentadas pelos participantes nas consultas abertas. O que se encontra no documento a esse respeito é somente que teriam sido

incorporadas as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC [...] os redatores do Currículo Paulista analisaram as contribuições, observações e sugestões apresentadas pelos participantes, incorporando aquelas consideradas pertinentes. (SÃO PAULO, 2019, p. 23-24)

Vê-se, no entanto, que não há clareza e transparência quanto aos procedimentos denominados “pertinentes” adotados para a construção do Currículo Paulista, demonstrando assim bastante fragilidade em sua formulação e concepção. Mesmo diante de tal problemática, o documento obteve sua homologação em agosto de 2019, passando a conduzir e orientar os currículos das escolas públicas e privadas nos 645 municípios paulistas desde então.

Com a nova proposta curricular, o governo do Estado de São Paulo se propôs a assegurar a qualidade da educação e a superar as desigualdades educacionais enfrentadas por seus municípios. Essa garantia, segundo o documento, deve se manifestar e ser assegurada aos estudantes pela promoção das dez aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC, as quais, reforçadas pela proposta curricular do Estado, garantiriam uma formação integral dos estudantes permitindo a eles o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para “sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (SÃO PAULO, 2019, p. 28), posto que

viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida⁴² e com o impacto dessas escolhas (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

Como já mencionado, essa ideia de formação defendida pelo Currículo Paulista, tal qual o faz a BNCC, acaba por retomar as mesmas ideias defendidas pelas concepções pedagógicas hegemônicas, visto que busca criar nos estudantes e professores a falsa convicção de que as

⁴² Segundo o documento, apoiados na construção de seus projetos de vida espera-se que os estudantes tenham “condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las com confiança, persistência, determinação e esforço”. (SÃO PAULO, 2019, p. 38). Nota-se assim que, o Currículo Paulista define projeto de vida sob a ótica das concepções neoliberais, preconizando projetos individualistas sem que haja conexão com o social, assim o sucesso ou o fracasso dos indivíduos resulta única e exclusivamente de suas escolhas (meritocracia). Projetos de vida que devem reproduzir as mesmas qualidades profissionais exigidas pela manutenção do modo de produção capitalista.

soluções para os grandes problemas da sociedade contemporânea e conseqüentemente da educação escolar encontram-se nos sujeitos isolados e que para tanto basta “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a aprender” e a “aprender a conviver”. Sobre isso, descreve o documento, o que se espera com a nova proposta curricular

orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (**aprender a fazer e a conviver**), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (**aprender a ser**), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (**aprender a aprender**). (SÃO PAULO, 2019, p. 35-36).

Posto isso, vale lembrar, como já fora mencionado anteriormente, que o desenvolvimento dessas habilidades, valores e atitudes, tais como a criatividade, a autoconfiança, a perseverança, o domínio de técnicas e saberes para “gerenciar” a própria aprendizagem etc. são as mesmas qualidades exigidas pelo mercado para se adaptar à lógica do modo de produção capitalista, pois as ideias que sustentam os lemas do “aprender a aprender” são, “na verdade, aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade. No “aprender a aprender”, conhecer é interagir, é trocar.” (DUARTE, 2006a, p. 133). Nota-se, inclusive, que o documento ao se amparar nas correntes pedagógicas contemporâneas como a pedagogia das competências, tende a se utilizar dos mesmos adjetivos e terminologias adotadas pelas empresas para se referir às capacidades e habilidades necessárias aos estudantes no enfrentamento dos problemas da realidade.

Diante disso, corrobora-se com os teóricos histórico críticos da educação, ao se afirmar que são falaciosos e cínicos os argumentos postos pelo discurso ideológico educacional neoliberal nos documentos orientadores que defendem que a melhoria da qualidade do ensino e de uma formação integral dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, sócioemocional e cultural se ancora no desenvolvimento de apenas dez competências generalistas e não na transmissão sistematizada dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pelo gênero humano condensados nos campos das ciências, das artes e da filosofia. Como afirma Saviani (2021, p. 250),

o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes capitalista. [...] com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade viabilizaria a apropriação do saber por parte dos

trabalhadores, mas a sociedade capitalista funda-se na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como forma produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Complementando a citação acima, afirma Duarte (2006a, p. 147-148), “nesse contexto, defender o lema “aprender a aprender” é decretar a derrota do saber e contribuir decisivamente para o processo de esvaziamento [da formação] dos indivíduos”, ao mesmo tempo em que reforça o processo de naturalização e adaptação das novas gerações às exigências e interesses da classe dominante.

Prosseguindo com a análise do Currículo Paulista, quando se adentra a leitura crítica das diretrizes que orientam a proposta curricular para a educação infantil, observa-se que alguns desses mesmos princípios já se encontram colocados perante a formação das crianças menores de 6 anos. Sobre tal educação ainda persiste a concepção de que a transmissão do conhecimento não deve orientar o professor. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando o Currículo Paulista reitera que os professores na educação infantil “devem priorizar o protagonismo da criança, [...] fazendo com que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educativas”. (SÃO PAULO, 2019, p. 56). Sendo assim, pode-se afirmar que, os novos documentos orientadores das escolas de educação infantil permanecem sendo concebidos pela ótica das concepções pedagógicas hegemônicas, as quais tendem a furtar-se da função social de transmitir e permitir o acesso das crianças às experiências e conhecimentos condensados nos produtos da cultura humana.

Além disso, há presente no documento orientador, a defesa do ensino pelos mesmos campos de experiências descritos pela BNCC e não por áreas de conhecimento. Nesse sentido, para a elaboração dos currículos escolares das instituições de educação infantil, “devem ser levadas em conta as possibilidades de descobertas, as potencialidades e as genialidades das crianças, mediante o acolhimento genuíno de suas especificidades e interesses singulares”. (SÃO PAULO, 2019, p. 58). Discorda-se aqui da proposição feita pelo documento, de que a escola deva privilegiar somente os interesses e experiências singulares das crianças. A escola, sob a perspectiva de uma educação histórico crítica, deve focar o trabalho educativo no saber sistematizado, no sentido de que “o dia-a-dia das crianças e toda a bagagem oriunda deste constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados.” (ARCE, 2010, p. 31).

Ademais, para além da organização curricular por campos de experiências, o Currículo Paulista também reproduz a divisão dos subgrupos etários das crianças atendidas pelas

instituições escolares voltadas à infância definidos pela BNCC. Sugere-se assim a constituição dos seguintes subgrupos: bebês (zero a 1 anos e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Porém, fica aberta às redes municipais de ensino a possibilidade para organizarem as faixas etárias de forma diferente, “desde que sejam garantidos todos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento salvaguardados nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, presentes nos Campos de Experiências” (SÃO PAULO, 2019, p. 62) elencados pela BNCC.

O documento também pontua que as premissas que devem nortear essa modalidade de ensino, tal qual aponta a *Base*, são as brincadeiras e as interações, garantidas pelos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim sendo, novamente é possível inferir que a condução do desenvolvimento infantil, de acordo com o documento orientador, fica limitada à ideia de que essa modalidade de ensino deve mover-se pelos interesses da criança, por suas necessidades imediatas, pelo espontaneísmo, pelo não diretivismo, pelo prazer, cabendo ao professor somente o papel de facilitador e organizador do ambiente educativo para que a criança possa desenvolver-se ao interagir com o meio.

Contrária a essa visão, defende-se aqui a perspectiva de que o professor é o responsável por produzir a humanidade nas crianças a partir da transmissão sistematizada dos conhecimentos historicamente produzidos pela cultura. Como bem salienta Arce (2010, p. 34),

colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo.

Porém, na contramão de uma concepção pedagógica humanizadora e emancipadora, o Currículo Paulista acaba por reproduzir o mesmo arranjo curricular proposto pela BNCC, cujos Campos de experiência e respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pouco ou nada oferecem no que se refere aos conteúdos e formas das artes visuais, em geral, e da pintura, em específico, para a formação artística das crianças de 3 a 6 anos.

Assim como já mencionado na análise feita sobre a BNCC, as poucas referências às linguagens das artes visuais são reproduções do que trazem os campos de experiências *traços, sons, cores e formas* e *corpo, gestos e movimentos*. Neste último, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento destinado às crianças bem pequenas, o qual é identificado pelo código alfanumérico *EI02CG05*, pode-se ler: “desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros, explorando materiais,

objetos e brinquedos diversos” (SÃO PAULO, 2019, p. 71). Nota-se diante deste objetivo que a intencionalidade para com o ensino das linguagens artísticas do desenho, da pintura e etc fica restrita à promoção mecânica de habilidades motoras ao se manipular e experimentar diferentes materiais e brinquedos. Embora se ressalte, segundo a periodização histórico cultural, a importância da manipulação de objetos para as crianças na faixa etária do subgrupo referenciado aqui, a leitura e a condução deste objetivo sem intencionalidade pedagógica pode tornar a experiência com esses materiais e linguagens empobrecidas de conteúdo ontológico, tanto no que se refere aos códigos culturais de uso dos materiais e objetos quanto a identificação das diversas atividades produtivas neles condensadas, visto que a construção do conhecimento fica limitado à experiência imediata e espontânea.

Essa mesma observação se faz ao analisarmos a forma como são trazidos outros dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências *traços, sons, cores e formas*, os quais, vale a pena lembrar, já foram analisados por esta pesquisa quando feita a análise da BNCC. Ambos os objetivos em questão, identificados pelos códigos *EI02TS02* e *EI03TS02*, apoiam-se no ensino das linguagens artísticas visuais e de seus respectivos conteúdos por meio de práticas de livre produção, experimentação e exploração sensorial de materiais. Há assim, na descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, uma supervalorização dos conhecimentos tácitos da criança em detrimento do trabalho educativo com práticas planejadas e organizadas de transmissão do conhecimento artístico sistematizado. Ao se deparar com tal objetivo, o professor se vê diante da opção de assumir o papel a ele delegado pelos documentos orientadores oficiais de simples facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, com a não definição dos conteúdos a serem ensinados, legitima-se, mesmo que indiretamente, o esvaziamento e a precarização da formação docente, visto que não há mais a necessidade de exigir dos professores, em especial dos pedagogos, o domínio dos conhecimentos que deverão transmitir às crianças, pois é a criança a protagonista do seu processo formativo. Aos professores das instituições de educação infantil resta-lhes apenas a função de mobilizar e oportunizar ambientes e espaços de aprendizagem artística que sejam acolhedores e prazerosos, permitindo assim que as crianças desenvolvam o senso estético e construam formas de se comunicar e se expressar com os materiais e brinquedos disponíveis.

Em suma, verificou-se que o Currículo Paulista é uma reprodução dos princípios pedagógicos hegemônicos defendidos pela BNCC e que por isso tendem a reforçar o empobrecimento e esvaziamento da formação escolar destinada aos filhos das classes trabalhadoras. À luz das considerações apresentadas, faz-se necessário assim analisar a proposta

curricular do município de Araraquara de maneira a identificar de que forma esses documentos conduzem e orientam a formação das crianças das escolas públicas municipais.

4.3 A proposta curricular para educação infantil da rede pública de ensino da cidade de Araraquara

Tecidas as análises e as considerações sobre a organização da proposta curricular nacional e estadual para a educação infantil, com vista à consecução do objetivo de compreender como as artes visuais, em geral, e a pintura, em particular, se apresentam nos documentos normativos que orientam e organizam o ensino da primeira etapa da educação escolar em Araraquara, cidade do interior do estado de São Paulo, faz-se necessário apresentar agora os contornos assumidos pela *Proposta curricular da rede municipal da Educação infantil: fundamentada na BNCC e no Currículo Paulista* (ARARAQUARA, 2020), utilizada como referência preliminar para organização do trabalho educativo com crianças menores de 06 anos nas escolas da cidade.

Trata-se, portanto, do documento normativo no qual esta investigação se debruça enquanto objeto de análise, visto que, mesmo se tratando de uma referência preliminar, tal documento é assumido como proposta curricular em vigência na rede municipal de ensino. Há de se destacar, no entanto, segundo informações extraoficiais da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara (SP), que existe uma proposta curricular em processo de elaboração para atender as necessidades formativas específicas para as escolas do município; entretanto, tal processo de elaboração não foi publicamente divulgado entre os professores e a população araraquarense até a presente data.

Atualmente, segundo dados publicados pela própria prefeitura, Araraquara possui um total de quarenta e seis unidades escolares denominadas de Centros de Educação e Recreação (CERs). A título de contextualização histórica, vale destacar que tais espaços começaram a surgir na cidade em meados da década de 1970, em um movimento sócio-histórico que não difere totalmente das condições concretas de outras regiões do estado e do país⁴³, haja vista o crescimento populacional urbano e as mudanças econômicas derivadas da instalação de novas indústrias no município, especialmente da indústria têxtil, no qual se observa um aumento na

⁴³ Para mais informações sobre sugere-se a consulta e leitura da obra *Política e educação no Brasil* (2006), do professor e pesquisador Dermeval Saviani, a qual expõe como as demandas e pressões populares por escolas para as crianças menores de 07 anos forçou o Poder Público a incluir a questão da educação infantil em seus programas de governo.

demanda por espaços que pudessem atender e receber os filhos pequenos da classe trabalhadora que não tinham com quem deixá-los. Segundo apontam Barbosa e Pimenta (2018),

durante a década de 1970, houve um crescimento acentuado da população acompanhando a transformação econômica do município, que substituiu a vocação de cidade ferroviária pela indústria e agricultura que passou a requerer mão de obra feminina, impondo a necessidade de adequação e ampliação do atendimento das crianças pequenas [...]. Enquanto nacionalmente se buscava aperfeiçoar os espaços de guarda e assistência às crianças, em Araraquara se concebia, ainda que preliminarmente, instituições de caráter educativo, culminando na criação dos Centros de Educação e Recreação vinculados à antiga Diretoria de Educação e Cultura do Departamento de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social e não no Departamento de Bem-Estar Social ou Secretaria de Ação Social, como era frequente em outros municípios. (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 148).

Vale destacar que, no atual contexto da educação infantil municipal, os CERs ofertam atendimento educacional às crianças nas unidades escolares infantis em duas modalidades, a saber: creche e pré-escola. Na modalidade creche atende-se crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, as quais, segundo a proposta curricular da *Base Nacional* refere-se aos grupos etários *bebês* e *crianças bem pequenas*. Já na modalidade pré-escola atende-se crianças de 4 a 5 anos e 11 meses referente ao grupo etário das *crianças pequenas*. Vale destacar, como mencionado, que a periodização do desenvolvimento infantil, expressa nos grupos etários da BNCC e do Currículo Paulista, não explicita qual é a sua origem teórico-científica. Aliás, o problema referente à ausência de clareza quanto a classificação desses grupos se reproduz na proposta curricular de Araraquara, já que a proposta preliminar em vigência no município se resume a assumir e reproduzir os princípios e concepções dos governos federal e estadual, sem criar uma identidade, concepção pedagógica e currículo próprio e autônomo, que leve em consideração as condições de trabalho e de estudos dos professores e das crianças da população araraquarense.

Dentro das modalidades de atendimento do município, os grupos etários são divididos terminologicamente em etapas, recebendo nas escolas uma nomenclatura específica que orienta a formação das turmas e o desenvolvimento do trabalho educativo interno. Tal como consta no documento, as turmas destinadas ao atendimento das *crianças bem pequenas* se subdividem nas etapas denominadas classe intermediária e 3ª etapa e as turmas que fazem o atendimento das *crianças pequenas* se subdividem em 4ª etapa e 5ª etapa. Há, no entanto, que se destacar uma certa imprecisão conceitual no documento normativo municipal, pois ao especificar as orientações curriculares segundo a denominação dada aos grupos etários acaba por enquadrar as turmas das *crianças bem pequenas* que deveriam integrar o atendimento em creche como integrantes do grupo etário da pré-escola, demonstrando assim imprecisão e ausência de clareza

quanto à definição de sua organização curricular, já que a classificação do atendimento destinado às *crianças pequenas* deveria ser corretamente indicada como creche e não como pré-escola.

Outro dado importante a ser destacado quanto a organização do trabalho educativo por grupos etários, diz respeito ao fato de que até o início do ano de 2022 o atendimento dos bebês – crianças de 0 a 1 ano e 6 meses – era realizado por profissionais com nível médio de escolaridade. Embora, a prefeitura demonstre certo avanço ao iniciar a contratação de professores licenciados em pedagogia para a realização do trabalho com esse grupo etário, não há oficialmente ainda uma proposta curricular que oriente e defina os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos dos berçários. Além disso, em muitas unidades escolares do município, as vagas para professores para o atendimento dessa modalidade de ensino permanecem não ocupadas, reforçando a precarização do trabalho educativo com esse grupo etário.

Disponibilizado aos profissionais que atuam nas instituições escolares de educação infantil na data de janeiro de 2020, o documento normativo em vigência afirma, já em seu título e em suas páginas introdutórias, que a proposta curricular apresentada se fundamenta e se alinha às propostas da *Base* e do *Currículo Paulista*. Elaborada de forma minimalista e em formato de tabela, a estrutura geral do documento traz descrito para cada etapa de ensino as seguintes informações ao leitor: campo de experiência; conteúdos; objetivos de aprendizagem; orientações complementares; sugestões de atividades.

- 5ª ETAPA – (CRIANÇAS PEQUENAS)
CAMPO DE EXPERIÊNCIA – TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.

Campo de experiência	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Orientações complementares	Sugestões de atividades
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.	- Música: Como surgiu a música e os instrumentos musicais, discriminação auditiva, perceber a diferença dos sons (timbre).	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais e pelo próprio corpo durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas, possibilitando a apreciação e valorização da linguagem musical.	Professor, o trabalho desenvolvido com a música, propicia à criança aprender sobre si mesma, seu corpo, seus gestos e sua cultura, possibilitando também, conhecer e vivenciar outras culturas, isso quando inserido em um contexto, no qual essa linguagem é valorizada. A música, também desenvolve a capacidade de expressar, conhecer, identificar e produzir sons para diferentes situações. Desta forma, proponha experiências com brincadeiras cantadas, participação em encenações e criações musicais, momentos festivos, sonoplastia de narrativas e atividades com diferentes gêneros musicais, para favorecer a ampliação do repertório musical das crianças.	- Atividade CD 4 (2015) – Música - Sugestão de atividades no livro <i>Pé de Brincadeira</i> – Editora Positivo. - Sugestão de atividade no livro <i>Aprender com a criança experiência e conhecimento</i> – Editora Autêntica. Outras sugestões: - Explorar músicas da cultura local e regional; - Escutar músicas de diferentes estilos; - Participar da elaboração de roteiros cênicos e do cenário em situações de dramatização de histórias; - Gravar a própria voz ou músicas interpretadas pelo grupo.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.	- Expressão gráfica: desenho orientado com ênfase nas dimensões estruturais e funcionais; - Explorar diferentes técnicas (modelagem, pintura, colagem, recorte, dobradura)	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais, e produzindo espontaneamente trabalhos com a linguagem artística.	Professor, as crianças expressam suas ideias, sentidos e sentimentos por meio da linguagem artística. As atividades propostas devem consistir em situações de aprendizagens nas quais possam comunicar-se e divertir-se ao mesmo tempo que exploram, investigam e fazem descobertas e conexões por meio da arte. Desta forma, promova situações nas quais as crianças conheçam e valorizem elementos da cultura popular do seu entorno e de outras regiões. Também, é preciso proporcionar momentos de releituras de obras de arte, situações de	- Sugestão de atividades no livro <i>Pé de Brincadeira</i> – Editora Positivo. - Sugestão de atividade no livro <i>Aprender com a criança experiência e conhecimento</i> – Editora Autêntica. Outras sugestões: - Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens, impressão, construção, fotografias, a partir do próprio repertório, utilizando elementos de artes visuais: ponto, linha, forma, volume, espaço, textura etc.;
	- Apreciação estética, releitura de obra de arte.		visitas a espaços culturais de seu município. Proporcione também, momentos para releitura de histórias, músicas e obras de arte, usando a dramatização como umas das estratégias do fazer artístico. Propiciar o desenvolvimento das ideias e experiências, encenar narrativas conhecidas, utilizando bonecos, brinquedos, fantoches, máscaras, fantasias, além de participar da confecção de figurinos para os enredos a serem dramatizados.	- Explorar diferentes materiais nas suas experiências plásticas; - Opinar acerca das imagens apreciadas; - Reproduzir e fazer releituras de obras de arte; - Visitar museus, cinemas, praças, parques e outros espaços que abrigam obras de arte visuais e plásticas.

Figura 1: Exemplo da forma como se estrutura a tabela de organização dos elementos que compõe o currículo de Araraquara

Embora, o documento mencione quais são as referências legais utilizadas em sua elaboração, as mesmas acabam por apresentar diversas lacunas aos professores quanto aos conteúdos que devem ser trabalhados com as crianças no que se refere às artes visuais. Nota-se no exemplo apresentado que há uma reprodução dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC. Além disso, também se observa nos campos das “sugestões de atividades” e das “orientações complementares” destinadas aos professores a seguinte orientação:

Professor, as crianças expressam suas ideias, sentidos e sentimentos por meio da linguagem artística. As atividades propostas devem consistir em situações de aprendizagens nas quais possam comunicar-se e divertir-se ao mesmo tempo que exploram, investigam e fazem descobertas e conexões por meio da arte. Desta forma, promova situações nas quais as crianças conheçam e valorizem elementos da cultura popular do seu entorno e de outras regiões (ARARAQUARA, 2020, p. 80).

Para além da leitura subjetivista das linguagens artísticas presente na orientação complementar ofertada ao professor, observa-se também a visão de que as diferentes formas artísticas são inatas às crianças, sendo necessário somente organizar as situações de aprendizagem para que elas se desenvolvam. Mais uma vez, agora diante da proposta curricular municipal, se faz perceptível a influência e a predominância das concepções neoliberais sobre a educação escolar. É a reprodução da ideia de que o trabalho educativo deve priorizar o protagonismo das crianças, permitindo que elas desenvolvam de forma independente sua criatividade, imaginação, o senso estético, ignorando assim todas as determinações sociais que permeiam o desenvolvimento de todas essas habilidades.

Essa leitura realizada pela proposta curricular de Araraquara se apresenta de forma bastante semelhante e fiel aos documentos normativos mencionados e analisados nos tópicos anteriores deste capítulo, tendo vista o fato de que o documento normativo municipal reproduz os princípios e premissas educacionais contidos nesses documentos. Ademais, em suas páginas iniciais, encontra-se descrito que participaram da organização do documento a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, o Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores Paulo Freire⁴⁴ (CEDEPE) e o Laboratório Pedagógico de Educação Infantil⁴⁵

⁴⁴ Segundo consta na página oficial da Prefeitura de Araraquara, o CEDEPE foi inaugurado em 19 de junho de 2004 com o objetivo de planejar, sistematizar e promover a formação contínua dos profissionais que se encontram vinculados à secretaria municipal da cidade. Para mais informações consultar o link: <https://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/entenda-o-cedepe>

⁴⁵ O Laboratório foi criado em 2014, segundo informações obtidas em sua página oficial, com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas da rede pública de ensino de Araraquara. Para mais informações consultar o seguinte link: <https://lapeiedinfantil.wixsite.com/fundamentando>.

(LAPEI). Segundo consta no site oficial da prefeitura de Araraquara, as ações formativas propostas pelo CEDEPE ocorrem através de atividades realizadas pela equipe de formação permanente e por meio de parcerias estabelecidas com outras instituições que são autorizadas pela Secretaria Municipal da Educação.

Vale dizer, entretanto, que não constam informações na página oficial consultada nem no decreto⁴⁶ de sua criação. Também não há informações sobre quem são os membros da equipe formadora ou os pré-requisitos para a seleção daqueles que integram tal centro de formação. Por omitir tal informação, verifica-se dificuldade na identificação da base teórico metodológica adotada como amparo para o planejamento e oferta das formações dadas aos profissionais da educação básica pública do município. O mesmo se observa na composição da equipe técnica do LAPEI que, embora apresente abertamente ao público os primeiros membros a integrá-lo e tenha um documento oficializando o processo seletivo a partir do ano de 2021, não constam informações sobre como se deu tal escolha. Há de se destacar que a primeira equipe a integrar tal *Laboratório* demonstrava como seu referencial teórico-metodológico, adotado para as atividades formativas, uma concepção histórico-crítica de educação, porém, a mesma concepção não se faz mais presente na elaboração da proposta curricular analisada⁴⁷. Para além da necessidade de demarcar o referencial teórico que fundamenta a concepção pedagógica e de currículo de qualquer proposta institucional sobre a educação escolar, considera-se que as informações sobre os especialistas, professores e acadêmicos que se constituem como os agentes envolvidos na elaboração do documento permitem identificar as tendências teórico-metodológicas e as contradições que orientam tal documento.

Assim como já mencionado, a construção da proposta curricular de Araraquara (SP) alicerça sua organização e fundamentos nos princípios e premissas elencadas de forma minimalista pelos documentos normativos – a saber: BNCC -, tais como os seis direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas páginas introdutórias da proposta municipal se reafirma a orientação da *Base Nacional* de que a primeira etapa da educação básica deve respaldar-se no que ditam as DCNEIs,

⁴⁶ Decreto nº 10.659, de 10 de junho de 2014, que institui o Programa de Formação Contínua e de Desenvolvimento Profissional dos Profissionais do Magistério e dos Funcionários da Educação Básica Pública Municipal de Araraquara. Para mais informações consultar o documento no link a seguir: <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/DecretosMunicipais/10659/Arquivos/1>.

⁴⁷ No intervalo de 2014 até o surgimento dessa nova proposta curricular em 2020, houve uma iniciativa da Secretaria de Educação de Araraquara, por meio do LAPEI, que na época tinha em sua equipe pesquisadores da Pedagogia histórico-crítica, em introduzir na rede municipal de ensino um currículo fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicas da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia histórico-crítica. Desde então, não se tem notícias sobre o processo de elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil de Araraquara (SP).

delimitando as brincadeiras e as interações infantis como os eixos estruturantes do ensino com crianças pequenas. Reproduzindo o que se encontra dado pela BNCC e pelos documentos normativos anteriores, lê-se no documento que a

criança é um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos sistematizados, através das interações como mundo físico e social, é necessário ter **intencionalidade educativa**, cabendo a você professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar, monitorar e avaliar as práticas e interações garantindo situações que promovam as aprendizagens, desenvolvimento e sociabilidade. (ARARAQUARA, 2020, p. 01, grifo do original).

Nota-se na citação apresentada que há um destaque sobre a importância da intencionalidade na realização da prática educativa. Porém, essa intencionalidade se mostra frágil e se perde à medida que as demais orientações da proposta curricular focam a aprendizagem no protagonismo da criança, atribuindo às interações, às brincadeiras e às vivências lúdicas pessoais o princípio formativo por excelência. Como reflexo fiel das propostas curriculares nacional e estadual, o currículo do município de Araraquara acaba por reforçar e incorrer nos mesmos problemas e fragilidades já destacadas, dentre as quais elencam-se: o papel do professor como organizador; a falta de transparência teórica-conceitual quanto a periodização do desenvolvimento infantil; a ênfase dada à dimensão do conhecer vinculado à experiência pessoal espontânea; a promoção de interações e brincadeiras centradas no cotidiano; e na reprodução de atividades focadas na experimentação livre etc. Segundo Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 51), a intencionalidade e a diretividade do professor não devem ser entendidas como algo que impede o protagonismo infantil, pois “o fato do professor conceber uma ação de ensino e orientar sua realização não retira da criança o papel de sujeito ativo”. A esse respeito, descrevem as autoras,

ocorre que a atividade efetiva que permite à criança conquistar novas ações e operações não se forma nela a partir dela mesma, mas na relação com o outro, a partir de modelos, orientações e instruções concebidos por aqueles que já percorreram o percurso de apropriação daquela atividade cultural. É preciso que a atividade da criança seja orientada e organizada para que se possa constituir como fonte de desenvolvimento de novas capacidades afetivo-cognitivas. Essa afirmação é de singular importância para nosso estudo por explicitar a divergência em relação a proposições de pesquisadores que defendem que basta organizar o espaço para que as crianças possam se expressar, conviver e cooperar. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 52-53).

Ao professor não cabe somente organizar, assistir e acompanhar o desenvolvimento infantil, mas cabe também o papel de transmitir os conhecimentos acumulados pela cultura universal, destacando os resultados e produtos da ação humana objetivados nos objetos. Diante

disso, observa-se que, assim como a BNCC, a proposta curricular de Araraquara, tende a reforçar nos currículos das escolas de educação infantil as ideias construtivistas defendidas pelas concepções pedagógicas hegemônicas. Esse ideário também se reflete na proposta de ensino das artes visuais com crianças pequenas do município. Assim como a *Base Nacional*, as linguagens artísticas, em especial as das artes visuais plásticas, ficam circunscritas ao campo de experiências *Traços, sons, cores e formas*, sendo proposto para tal campo

os saberes e conhecimentos trazidos nesse campo potencializam a criatividade, o senso estético, o senso crítico e a autoria das crianças ao construírem, criarem e desenharem usando diferentes materiais plásticos e/ou gráficos, bem como desenvolvem a expressividade e a sensibilidade ao vivenciarem diferentes sons, ritmos, músicas e demais movimentos artísticos próprios da sua e de outras culturas. (ARARAQUARA, 2020, p. 04)

Nota-se diante de tal citação uma breve menção à necessidade de se trazer conhecimentos e saberes às crianças, porém a ênfase não é dada sobre quais conteúdos artísticos, culturais e estéticos se deve ensinar, mas sobre como as crianças devem fazer para aprender. Aos saberes e conhecimentos artísticos lhe são atribuídos somente uma dimensão subjetivista, no sentido que eles potencializam o desenvolvimento pessoal de se expressar e de sentir. Não se considera assim, que tais conhecimentos e saberes são objetivações humanas que carregam conteúdos objetivos e subjetivos que precisam ser ensinados. Além disso, se observa novamente uma tendência em atribuir à criança o protagonismo de sua aprendizagem, reforçando a ideia de que é por meio da experimentação, do contato e da interação com diferentes materiais que elas poderão desenvolver seu senso estético, seu senso crítico e sua criatividade. Essa afirmação se observa, por exemplo, nas orientações complementares sugeridas aos professores das *crianças bem pequenas*, lembrando-os que para alcançarem o seguinte objetivo de aprendizagem “utilizar materiais variados com diversas possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar, água, areia, terra, tintas etc.), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais” (ARARAQUARA, 2020, p. 32-33), relativo ao campo de experiências *Traços, sons, cores e formas*, os professores deveriam se atentar as seguintes considerações:

Professor, é importante considerar que se aprende explorando e descobrindo o mundo por meio de experiências que passam pelas observações de pessoas, da natureza, dos materiais e objetos, em vivências individuais e coletivas, que devem ser propiciadas e mediadas pelo professor. Para tanto, incentive a expressão autêntica das crianças, por meio de desenhos, pinturas, construções, recortes, colagens e modelagens, oportunizando experiências em diferentes espaços, em busca de respostas às curiosidades e à vontade de saber das crianças. (ARARAQUARA, 2020, p. 34)

Nota-se que a aprendizagem se dá no ato de fazer, explorar, descobrir, por meios das experiências pessoais, do interesse e vontades da criança despertadas pelas situações postas pelo seu entorno. Novamente se observa na elaboração da proposta curricular para a educação infantil a forte presença das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006a), atribuindo ao professor somente o papel de incentivar, organizar, acompanhar e estimular o desenvolvimento infantil, contrapondo-se a defesa da educação histórico-crítica de socialização e transmissão dos conhecimentos artísticos necessários às crianças para que elas possam compreender que no processo de produção de qualquer objeto encontram-se condensado inúmeros conteúdos e formas que foram desenvolvidos ao longo do desenvolvimento histórico. Ainda sobre o mesmo campo de experiências, verifica-se nas orientações complementares indicadas às turmas do grupo etário das *crianças pequenas* que para se atingir o objetivo de aprendizagem de “expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais, e produzindo espontaneamente trabalhos com a linguagem artística” (ARARAQUARA, 2020, p. 80), o professor deve se ater à promoção de atividades nas quais

as crianças expressam suas ideias, sentidos e sentimentos por meio da linguagem artística. As atividades propostas devem consistir em situações de aprendizagens nas quais possam comunicar-se e divertir-se ao mesmo tempo que exploram, investigam e fazem descobertas e conexões por meio da arte. (ARARAQUARA, 2020, p. 80)

Assim como as orientações complementares sugeridas às turmas mais novas, observa-se a presença das premissas que sustentam as pedagogias hegemônicas voltadas à infância, no sentido de que concebem a construção do conhecimento artístico como algo natural e espontâneo decorrente das interações que as crianças realizam e experimentam em contato com o meio e com os objetos.

5 A HISTÓRIA SOCIAL DA ARTE E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ARTÍSTICA

5.1 A criança e a formação social do desenvolvimento: as contribuições da Psicologia Histórico Cultural para o ensino da pintura

Para que se possa compreender as contribuições da história social da arte no ensino dos conteúdos da pintura na educação infantil faz-se necessário destacar a importância dos pressupostos sócio-históricos no desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a aprendizagem das crianças na primeira etapa da formação escolar, tendo em vista que tanto o psiquismo humano quanto o potencial estético formativo da pintura são processos de desenvolvimento que ocorrem mediante o acesso e apropriação dos conhecimentos produzidos pela atividade humana que se encontram objetivados nos conteúdos do patrimônio histórico-cultural

Segundo psicólogos e pesquisadores que adotam a posição epistemológica do materialismo histórico dialético, a centralidade dos estudos e investigações sobre o psiquismo humano devem ancorar-se, sobretudo, na categoria trabalho. Em resumo, afirma Marx (2013),

o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255).

Amparados por essa categoria fundamental, os autores e pesquisadores marxistas da psicologia podem afirmar que o desenvolvimento psíquico é resultado de um processo histórico e cultural de humanização, cujos períodos são condicionados pelas condições concretas de existência dos seres humanos e de suas respectivas formas de organização social. A esse respeito, destaca um dos autores precursores da escola soviética de psicologia:

[...] nos estágios iniciais de seu desenvolvimento o trabalho exigia ações simples e sinais rudimentares entre os indivíduos, sua complexificação conduziu às formas culturais altamente elaboradas de vida em sociedade, que só são possíveis pela ação de um tipo superior de psiquismo, isto é, pela formação da consciência. [...] a nova estrutura psicológica da consciência não aparece instantaneamente logo após a transformação das condições de vida. Ela não nasce por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo de educação dos homens [...]. Pelo contrário, a formação ativa das novas qualidades psicológicas é condição indispensável da sua constituição. (LEONTIEV *apud* MARTINS, 2011, p. 43).

Posto isso, ao conceber o trabalho como fonte que rege a dinâmica de formação psíquica dos seres humanos, a psicologia de base materialista e dialética pôde postular a tese de que o psiquismo é resultado do desenvolvimento histórico, das condições concretas de existência do ser humano, as quais adquirem particularidades através da relação entre indivíduo e sociedade.

Da historicidade dessa relação também resulta o desenvolvimento da consciência artística, visto que a sua formação se encontra relacionada ao modo como os seres humanos produzem e reproduzem a cultura humana. Cabe salientar, portanto, que tanto o psiquismo quanto a consciência artística se formam pela apropriação das objetivações acumuladas pela história social, por processos educativos de transmissão da experiência coletiva condensada nos objetos culturais, os quais se efetivam através das relações concretas com outros seres humanos. É diante da compreensão do caráter social desse processo que se defende a importância da história social da arte como forma de potencializar a formação estética das crianças desde a etapa da educação infantil.

No entanto, como bem destacam Abrantes e Eidt (2019), a prevalência do social como determinante na formação do psiquismo não exclui a particularidade pessoal de cada ser humano, mas ao contrário, visto que a predominância do social acaba por apresentar os limites e as possibilidades de vida do ser diante das condições concretas de existência na sociedade. Para formar-se enquanto indivíduo singular é necessário que ele se aproprie das objetivações já existentes resultantes da atividade produtiva das gerações que o antecederam, pois, como afirma Duarte (2006a, p. 122), “a apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade. O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados os ‘órgãos da sua individualidade’”.

Nesse sentido, pode-se inferir que as condições e particularidades das relações sociais de produção são determinantes no processo de formação dos seres humanos. Com base em tais considerações, pressupõe-se que no atual contexto sócio-histórico, o desenvolvimento do psiquismo encontra-se diretamente marcado pelas contradições do modo de produção capitalista, o que implica dizer que não estão descartadas as possibilidades dos processos educativos que levam à formação da consciência artística ocorrerem de forma alienada e alienante no atual contexto histórico.

O enfoque histórico cultural enunciado pelos psicólogos soviéticos desde o início do século XX, sobretudo pelos estudos de Vigotski, Leontiev⁴⁸, Luria⁴⁹ e Elkonin⁵⁰, se opõe assim ao enfoque naturalista dado por algumas abordagens da psicologia que perpassam o campo educacional, as quais concebem o desenvolvimento humano como uma sucessão de etapas naturais, fixas e universais, que emanam naturalmente dos seres humanos. A psicologia Histórico Cultural, por sua vez, não ignora a existência dos fatores biológicos no desenvolvimento do psiquismo, mas considera que os fatores históricos e culturais determinam, em última instância, o seu desenvolvimento. A esse respeito, afirma Vigotski (1998),

nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. [...] Como tenho enfatizado repetidamente, um mecanismo essencial dos processos reconstitutivos que ocorre durante o desenvolvimento da criança é a criação e o uso de vários estímulos artificiais. Esses estímulos desempenham um papel auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas. (VIGOTSKI, 1998, p. 96-97)

Infere-se assim, que o desenvolvimento do psiquismo e de suas respectivas funções não resultam de um processo natural de evolução, unilateral e imutável que ocorre através da sucessão de fases biologicamente predeterminadas, mas sim de que tal desenvolvimento também resulta de determinações da vida social, o qual subordina os processos biológicos ao desenvolvimento da cultura humana. Sobre tal afirmação, complementa Martins (2011),

são as formas de existência social que criam também as formas de funcionamento psíquico, isto é, os processos psíquicos não se limitam a “sustentar” a atividade. Eles próprios se realizam como uma forma específica de atividade, derivada do desenvolvimento da vida material que se transforma, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos. (MARTINS, 2011, p. 37)

⁴⁸ Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), psicólogo, pesquisador e integrante da escola soviética de Psicologia Histórico Cultural, conhecido por seus estudos e pesquisas sobre a natureza social do psiquismo e da consciência humana.

⁴⁹ Alexander Romanovich Luria (1902-1977), psicólogo, pesquisador e integrante da escola soviética de Psicologia Histórico Cultural, o qual produziu, em parceria com outros psicólogos soviéticos, estudos e pesquisas sobre linguagem e o desenvolvimento do psiquismo humano.

⁵⁰ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), psicólogo e pesquisador soviético conhecido, sobretudo, por seus estudos e pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento humano.

Do que foi dito, pode-se afirmar que o trabalho enquanto atividade coletiva e social, “resulta de uma histórica e progressiva complexificação de relações interpessoais e intersíquicas” (MARTINS, 2011, p. 43), o que exige e exigirá que os seres humanos das novas gerações alcancem níveis cada vez mais elevados de autocontrole do comportamento. Segundo a teoria vigotskiana,

toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento (VIGOTSKI *apud* MARTINS, 2011, p. 81).

Em síntese, afirma Martins (2011, p. 43), “a história real do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade”. Diante do exposto, complementa Pasqualini (2009), a concepção de desenvolvimento apontada pelos psicólogos soviéticos revela que os estágios do desenvolvimento do psiquismo infantil se encontram ancorados na própria história da humanidade sendo eles determinados pelas condições históricas concretas e pelo lugar que as crianças ocupam dentro das relações de classe em cada momento e tempo histórico nas quais o referido desenvolvimento ocorre.

Essa afirmação corrobora também com a teoria vigotskiana, sobretudo, quando a mesma afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1998, p. 115). Ademais, as mudanças, por estarem diretamente relacionadas às condições históricas concretas de vida, perpassam processos de objetivação e apropriação da cultura. Esse processo, no entanto, não se realiza de forma imediata e direta, mas está intimamente ligado ao acesso das crianças aos saberes produzidos pela humanidade, os quais são transmitidos por processos educativos.

É através do acesso à cultura historicamente sistematizada, mediada pelo adulto, que as crianças ao se apropriarem das riquezas culturais da humanidade podem gradativamente complexificar suas atividades a ponto de poder desenvolver suas funções psicológicas (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022). Portanto, o desenvolvimento psíquico é um processo imanentemente social, mediado por outros seres humanos, um processo de educação. Como

mencionado, tal qual o psiquismo humano, o desenvolvimento da consciência artística também se faz ancorado sob processos educativos de socialização e apropriação das objetivações artísticas produzidas ao longo da história. Tanto um quanto o outro são resultado da atividade fundante do ser social, movidas pelas necessidades produzidas pela relação entre o ser humano e a realidade concreta. É diante de tal consideração que se faz necessário a defesa do acesso à história social da arte como forma de desenvolver o potencial estético formativo da pintura nas crianças da educação infantil, visto que nela se encontram condensados na forma de conhecimentos, técnicas e instrumentos os conteúdos da atividade artística humana. Apresentar às crianças os objetos culturais e a finalidade para qual eles foram produzidos no decorrer do movimento da história da arte é permitir à formação delas um duplo salto qualitativo, pois ao mesmo tempo em que elas passam a incorporar a experiência coletiva a sua atividade individual, elas também geram novas e mais complexas necessidades e funções ao seu psiquismo.

A possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua consequente inserção na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. [...] Assim, no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações. [...] portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele (DUARTE, 2006a, p. 120-123).

Em síntese, pode-se afirmar que no uso de um instrumento como o pincel, por exemplo, encontra-se fixado um vasto e rico acervo de atividades humanas objetivadas, no sentido de que, à medida que as crianças aprendem para que ele serve, o porquê de sua produção e como usá-lo em uma atividade produtiva artística, ampliam as possibilidades de por sua própria ação, conhecer e transformar a realidade social e a si mesmas. Em outras palavras, entende-se que, ao apropriar-se do uso e da função social dos objetos artísticos historicamente sistematizados pelo conjunto dos seres humanos, as crianças podem complexificar o seu psiquismo a ponto de poder reproduzir, gradativamente, a capacidade histórica e social de representar pictoricamente a realidade e de se afirmar ontologicamente sobre ela.

Isso implica dizer também que, para a Psicologia Histórico Cultural, o desenvolvimento do psiquismo infantil não se encontra pautado na idade cronológica das crianças, como também não se constitui como um processo etapista, no qual ocorre um aumento quantitativo ou gradativo de etapas isoladas. Ele ocorre, em vez disso, como saltos qualitativos “na forma de um processo, onde ocorrem pequenas mudanças progressivas que vão desembocar na mudança de consciência e comportamento da criança” (LUCAS, 2023, p.18). Esse processo de

transformação qualitativa do desenvolvimento, complementa Pasqualini (2009, p. 35-36) se dá pela “alternância de períodos⁵¹ estáveis e críticos”. Nos períodos estáveis, descreve a autora, o desenvolvimento ocorre essencialmente devido a pequenas e progressivas mudanças, as quais se acumulam e se manifestam como uma nova formação na personalidade do sujeito. Já os períodos críticos, os quais são promovidos por crises, “produzem mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio.” (PASQUALINI, 2009, p. 36). Esses períodos são, assim, essenciais ao desenvolvimento, pois demonstram que as necessidades características da idade foram superadas e novas se formam à criança que se desenvolve, demandando novos conteúdos e desafios.

Reconhece-se assim, portanto, que o desenvolvimento do psiquismo não é algo natural, mas um processo educativo no qual a participação de outro ser humano mais experiente é fundamental para que a criança possa se “relacionar concretamente com os fenômenos culturais e apropriar-se das criações humanas (a linguagem, os instrumentos, os objetos, os conceitos, as ideias, a música, as artes etc).” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 52). Com base em tais considerações, pode-se pensar nas atividades de pintura como forma de ilustrar a importância dos processos educativos no desenvolvimento do psiquismo, pois diferentemente do que propõem as teorias pedagógicas hegemônicas, para a Psicologia Histórico Cultural a atividade de pintar não é uma atividade que surge espontaneamente nos sujeitos somente pelo contato imediato com obras de arte ou, ainda, pela manipulação ou observação livre de um objeto artístico. Tal atividade, ao invés disso, pressupõe o desenvolvimento de inúmeras operações psíquicas e motoras que só podem ser promovidas através da apropriação sistematizada de seus conteúdos, técnicas e instrumentos. Pasqualini e Lazaretti (2022), exemplificam com bastante propriedade teórica esse processo ao descrever como se desenvolve a atividade do desenho na criança, podendo tal explanação ser transposta ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem pictórica. Segundo as autoras,

a psicologia histórico-cultural permite compreender que o ensino do desenho depende da apropriação das operações motoras e mentais envolvidas nessa atividade, fixadas em seus instrumentos e técnicas. À medida que a criança se apropria do uso, função e significado social do lápis e de outros riscadores como objetos da cultura, bem como da capacidade histórica e culturalmente desenvolvida pelos humanos de representar e

⁵¹ Por apreender o processo de desenvolvimento do psiquismo de maneira dialética, negando a sua estratificação em etapas fixas e naturais que, os autores contemporâneos da Psicologia Histórico Cultural ancorados pelos estudos de seus antecessores, fazem a opção pelo uso do termo “períodos” do desenvolvimento ao invés de “etapas” do desenvolvimento. Tal opção terminológica se faz devido a compreensão de que um novo estado de consciência não se dá pela superação de um estado anterior, mas pela incorporação desse estado na edificação do novo período, por sua supressão.

simbolizar graficamente a realidade, ela torna-se gradativamente capaz de reproduzir, de forma ativa, os traços essenciais da atividade humana cristalizada nos instrumentos e de orientar-se no mundo desses objetos, convertendo-os em meios de sua própria atividade. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 37).

Diante do exposto, compreende-se que o ensino da pintura, assim como do desenho, pressupõe que o professor selecione e organize os conteúdos artísticos, atentando-se ao período do desenvolvimento da criança, de modo que as atividades possam efetivamente humanizar e promover novas e mais complexas capacidades ao psiquismo infantil. Nesse sentido, é o caráter sócio-histórico do psiquismo que possibilita à criança, a partir da sua relação com o outro mais desenvolvido, desenvolver novas ações e operações motoras e mentais. Como bem salientam Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 54), na primeira etapa da educação básica é

o adulto, em particular o professor de educação infantil, [que] atua como o par mais desenvolvido que orienta e organiza a atividade infantil para que nela se possa gradativamente reconstituir a atividade historicamente elaborada e conquistada pelos seres humanos que se encontra condensada nas produções da cultura (linguagem, arte, ciência, filosofia, cultura corporal).

Para que o professor possa, portanto, conduzir o processo de ensino da pintura com efetiva consistência é importante que ele conheça os conteúdos dessa linguagem artística para que então consiga converter o conhecimento estético e artístico acumulado pela humanidade em saber escolar de acordo com o período de desenvolvimento da criança. Além disso, é fundamental que o professor consiga identificar na história social da arte as formas culturais mais desenvolvidas e complexas da expressão pictórica humana, reconhecendo nelas as condições de sua produção, suas principais manifestações e as tendências históricas para a sua transformação e aperfeiçoamento. Isso implica dizer que, a seleção dos conteúdos artísticos pelo professor não deve se pautar pela identificação de temas ou pelas sensações e emoções que poderão surgir no contato livre e espontâneo das crianças com as obras de arte, pois a escolha de um conteúdo artístico sob tal justificativa acaba por tornar a aprendizagem pobre e alienante à medida que fica circunscrita à realização de atividades que tendem a reproduzir a superficialidade e o pragmatismo da vida cotidiana. Ao contrário disso, entende-se que o ensino de conteúdos artísticos, ancorados na história social da arte, pode enriquecer

o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com que essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano. A produção dessas necessidades não se realiza sem que o processo educativo conduza o indivíduo para o interior do universo de determinado

conhecimento que se pretenda transmitir. O exemplo da obra de arte, dado por Marx, é bastante ilustrativo, com a ressalva de que não basta a existência da obra, é preciso que a sociedade, como disse Marx, “crie um povo sensível à arte, capaz do gozo estético”. A sociedade atual [no entanto] é pródiga em mecanismos que fazem o contrário. (DUARTE, 2006a, p. 147).

Porém, para se compreender melhor a dinâmica de periodização infantil com a promoção do potencial estético formativo da pintura no contexto da teoria histórico-cultural faz-se necessário discorrer sobre dois conceitos importantes deste complexo processo. Dentre tais conceitos, destacam-se a *situação social do desenvolvimento* e a *atividade dominante*⁵². Segundo Pasqualini (2009), para a teoria vigotskiana o conceito de *situação social do desenvolvimento* se define como a relação particular que se estabelece entre a criança e a realidade social em cada período de desenvolvimento. Sobre tal conceito, escrevem os autores da psicologia soviética:

No início de cada período de desenvolvimento associado à faixa etária, uma relação completamente única, exclusiva, unitária e inimitável, específica daquele período da idade é modelada entre a criança e a realidade – predominantemente, a realidade social – que a cerca. Chamamos esta relação de situação social do desenvolvimento em uma dada idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento, durante um certo período. Esta situação social determina totalmente e integralmente as formas e o caminho pelos quais a criança adquire continuamente novos atributos à personalidade, um após o outro e extraíndo deles a fonte básica para o desenvolvimento, o caminho pelo qual o social se torna o individual. [...] Após descrever a situação social do desenvolvimento, que é formada no início de uma determinada idade e é determinada pelas relações entre a criança e seu meio, devemos nos concentrar em como as novas formações características de uma faixa etária específica surgem, devido à uma necessidade, e se desenvolvem na vida de uma criança nesta situação social. (VIGOTSKI *apud* DAVYDOV, 1988, p. 38).

Diante do exposto, pode-se afirmar que no interior do conceito de situação social do desenvolvimento reside a compreensão de que as mudanças qualitativas alcançadas pelo psiquismo são engendradas pela relação da criança com a realidade social que a cerca, pelo lugar que ela ocupa no sistema das relações sociais. Vivendo em sociedade, as crianças ao se apropriarem da cultura e agir sobre ela, tornam sua atividade pessoal uma atividade social. É, portanto, a vida em sociedade, em sua totalidade e complexidade, que move o desenvolvimento psicológico dos seres humanos. No entanto, a cada novo estágio do desenvolvimento, atrelado à complexa e dialética relação existente entre o indivíduo e o mundo, reside o conceito nuclear de atividade.

⁵² O conceito de *atividade dominante* também aparece nos estudos dos autores e pesquisadores da Psicologia Histórico Cultural como *atividade principal* e/ou *atividade-guia*.

No contexto da teoria histórico cultural a atividade dominante se caracteriza, de acordo com Abrantes e Eidt (2019, p. 4), “como uma atividade dominante dentre outras atividades da vida social no sentido de imprimir avanços qualitativos ao psiquismo (LEONTIEV, 1998), considerando momentos distintos da formação da pessoa.”. Ademais, entende-se que a atividade é uma ação humana realizada intencionalmente, visto que

ela é regulada por finalidades que a guiam em direção ao alcance de determinado objeto (material ou ideal) que atenda a uma necessidade. A própria possibilidade de guiar-se conscientemente por finalidades deve ser entendida como uma conquista histórica e cultural humana a ser tornada realidade para cada criança. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 51).

Assim sendo, cada novo período no processo da periodização infantil é marcado por uma *atividade dominante*. Tal atividade, no entanto, não se refere àquela que ocupa mais tempo em um período da vida, mas sim daquela atividade na qual aparecem e se diferenciam tipos novos de atividade, na qual também são reorganizados e formados novos processos psíquicos na criança, promovendo mudanças psicológicas, ao mesmo tempo em que guia o desenvolvimento. Isso significa dizer que, nas palavras de Leontiev (2004, p. 315), “a mudança do tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência.”.

Baseados nessa concepção de atividade, os autores da psicologia soviética puderam estabelecer as bases teóricas da periodização infantil, a qual pode ser organizada considerando os elementos época, período, atividade dominante e crise.

Em síntese, descreve Abrantes e Eidt (2019), pode-se dividir a periodização em três principais épocas, a saber: primeira infância, infância e adolescência. Cada uma dessas épocas, afirmam os autores, se subdivide em dois períodos conectados entre si. Na primeira infância acham-se os períodos do “primeiro ano de vida” e da “primeira infância”. Já a época denominada infância constitui-se dos períodos “idade pré-escolar” e “idade escolar” e a época adolescência, por fim, é constituída pelos períodos “adolescência inicial” e “adolescência”.

Em cada novo período do desenvolvimento reside uma atividade dominante que orienta e estimula as mudanças qualitativas no psiquismo. Segundo Arce e Baldan (2021), com base nos estudos desenvolvidos por Elkonin, pode-se dividir as atividades dominantes como sendo as seguintes: comunicação emocional direta, atividade de manipulação objetual, brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

O fato de uma atividade não ser mais considerada principal para um período não significa que ela não seja mais importante para o desenvolvimento do psiquismo. Pelo contrário, pois entre as atividades principais existe uma relação de interdependência, no sentido de que só se pode avançar no desenvolvimento se a atividade principal de um período puder alicerçar as novas necessidades e os novos motivos propostos às crianças de acesso à experiência social.

Outro elemento importante no processo de construção da periodização infantil encontra-se presente no que os autores denominam de crises do desenvolvimento⁵³. Para a teoria vigotskiana, as principais crises que marcam o psiquismo desde o nascimento até a vida adulta são identificadas como sendo: as crises do pós-natal, do primeiro ano, do terceiro ano, dos sete anos, dos treze anos e a dos dezesseis anos. Como bem destacam Abrantes e Eidt (2019, p. 19), “o parâmetro etário é, para esse sistema conceitual, sempre aproximado e historicamente relativo”. Todavia, são as crises que revelam o movimento de transição entre os períodos, demarcando as mudanças na relação entre a criança e a realidade social.

Tomando como eixo orientador o objeto de estudo da presente pesquisa, optou-se por dedicar especial atenção aos conceitos fundamentais que permeiam a transição do segundo período da primeira infância para o primeiro período da infância no desenvolvimento das crianças, compreendendo assim a faixa etária de 3 a 6 anos de idade, visto que é nesta etapa de formação do desenvolvimento que se pautam as reflexões sobre o ensino da pintura na educação infantil.

Como já mencionado anteriormente, para que possam existir transformações qualitativas nas ações que a criança realiza, é central que se permita a ela “a possibilidade de apropriar-se ativamente das objetivações da cultura, conquistando nesse processo, neoformações psíquicas que transformam sua relação com o mundo, engendrando novas capacidades e novas necessidades” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 55). É nesse sentido que se entende que quanto mais a difusão do conhecimento artístico for guiada pela experiência histórica e social da produção artística mais ricas serão as necessidades geradas ao psiquismo infantil e as formas das crianças atuarem e produzirem esteticamente a realidade social.

Dando continuidade à exposição dos períodos de desenvolvimento do psiquismo que se relacionam com o objeto desta pesquisa, pode-se afirmar que após a supressão da atividade

⁵³ Para maior aprofundamento sobre o conceito de crise no desenvolvimento do psiquismo, indica-se a leitura do artigo “Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que se forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico”, dos autores Angelo Antonio Abrantes e Nadia Mara Eidt. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694/27388>. Acesso em: 16 de jul de 2023.

dominante denominada de *comunicação emocional direta*, o segundo período da primeira infância que vem a ocupar o posto de atividade dominante e que fomenta o desenvolvimento das crianças próximas dos três anos de idade refere-se à manipulação objetal, na qual predominam as ações que se realizam nas possibilidades operacionais técnicas da criança com os objetos. Nesse novo estágio, diferentemente do anterior, no qual as ações da criança se circunscreviam somente à utilização das propriedades externas do objeto, sob a orientação dos adultos, a criança passa nesse momento a realizar atividades buscando nos objetos a função social designada pela experiência humana coletiva. (LAZARETTI, 2008).

É por meio da atividade objetal manipulatória que a criança pode vir a se apropriar da história humana acumulada nos objetos artísticos. Para tanto, é fundamental que os professores tenham conhecimento da história e dos conceitos essenciais da linguagem da pintura para que possam identificar, enriquecer e aprimorar as formas de expressão e comunicação das crianças nesse período do desenvolvimento infantil. Segundo a perspectiva histórico cultural do desenvolvimento, o processo educativo que orienta e conduz essa etapa da formação do psiquismo da criança não ocorre pela produção direta de um objeto, mas pelo uso social que se faz dele, visto que nele está condensado o trabalho humano de várias gerações. Ensinar a uma criança o significado social e o modo como se usa, por exemplo, o pincel, a espátula, as tintas, o godê, o estêncil, a tela, o papel, o cavalete etc, para produzir representações pictóricas da realidade, significa dar a ela a possibilidade de se humanizar pela apropriação da experiência artística histórica e socialmente produzida.

Essa ação conjunta com o adulto, mediada pela comunicação, é fundamental para que a criança desenvolva interesse no uso dos objetos de maneira socialmente elaborada, visto que é nesta relação que a criança passa a assimilar as regras do comportamento social, pois “com o aprimoramento das atividades sensório-motoras, nas manipulações com os objetos e brinquedos em atividade conjunta com os adultos, as crianças vão aprendendo as ações planejadas e designadas pela sociedade aos objetos de uso cotidiano.” (LAZARETTI, 2008, p. 155). É também a partir da interação com os adultos e na ação com os objetos sociais que a criança passa a verbalizar o pensamento e suas formas de comunicação se complexificam.

Entende-se que já nesse estágio do desenvolvimento, tendo como guia a atividade objetal manipulatória, as crianças já possam aprender e experimentar diferentes instrumentos⁵⁴,

⁵⁴ Pincel, lápis, caneta, esponja, espátula, escovas, rolos, brochas, cavalete, paleta, godê, borracha, régua, estêncil, carimbo, entre outros.

materiais⁵⁵ e técnicas⁵⁶ artísticas de pintura, mesmo que o resultado da ação produtiva ainda se mostre incipiente e pouco complexo. Nessa etapa, é importante enfatizar o processo de apropriação da função social dos objetos, dos instrumentos e materiais artísticos e não o produto artístico produzido, tendo em vista que, tanto os elementos formais quanto os conteúdos da composição pictórica só se tornarão mais precisos, mais caprichados e mais bem definidos esteticamente quanto mais prática houver.

Podemos usar o pincel como uma forma de exemplificar a importância da atividade de manipulação objetal no ensino da linguagem pictórica. Diferentemente do lápis que, em decorrência da composição e da resistência de seu material⁵⁷, pode ser utilizado com mais facilidade por uma criança para produzir uma marca gráfica, o pincel para poder ser utilizado e produzir marcas pictóricas exigirá da criança um controle motor e mental maior e mais complexo à medida que terá que dosar não só a quantidade de força a ser exercida sobre o instrumento como também a quantidade de tinta a ser transportada e carregada até a imagem a ser pintada. O uso do instrumento nesse processo, portanto, exige o desenvolvimento e aperfeiçoamento de várias funções psíquicas e motoras da criança.

Vale lembrar que a aprendizagem de um conteúdo, independentemente de sua área de conhecimento, também pode exigir a realização e a repetição de certos atos mecânicos até que ele possa ser fixado, dominado e internalizado pela criança. Portanto, na perspectiva do materialismo histórico dialético, para que a atividade pictórica promova saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo ela precisa transcender a experiência imediata da criança com o objeto, ela precisa ser intencionalmente guiada em direção à ampliação e enriquecimento de sua visão sobre os fenômenos da natureza e do mundo humano.

A manipulação correta de um instrumento, de um material e mesmo de uma técnica artística pressupõe um trabalho educativo deliberado e sistemático. Esse processo indica

que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte

⁵⁵ Tintas naturais e artificiais, papel, tecido, metal, madeira, pedras, lixas, cerâmica, solventes, aglutinantes, entre outros.

⁵⁶ Pintura em aquarela, pintura à óleo, pintura com guache, pintura à pastel, pintura com spray, pintura com areia (*sandpainting*), pintura a têmpera, pintura de afrescos, isogravura, xilogravura, litogravura, serigrafia, entre outros.

⁵⁷ O miolo do lápis de cor, chamado de mina de cor, é composto por cera, pigmento e água. Essa mistura, depois de receber tratamento químico industrial, se transforma em uma pasta que na sequência é prensada e cortada até endurecer. Depois de endurecida, a massa colorida é posta entre pedaços de madeira para serem novamente cortados até se transformarem no instrumento de colorir que conhecemos. Esses mesmos elementos de composição da mina de cor também se encontram presentes na produção do giz de cera. Vale lembrar que somente na fabricação de um simples lápis de cor encontram-se inúmeras cadeias produtivas, sendo tal processo um exemplo de que na produção de um único objeto se condensa o trabalho de muitas pessoas e de muitas gerações passadas.

numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. [...] adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. (SAVIANI, 2021, p. 19).

Dito de outra forma, entende-se que para que as crianças se apropriem das funções e significados dos produtos da cultura humana, elas precisam reproduzir em sua atividade as operações e funções sociais incorporadas nos objetos pela experiência humana coletiva. É preciso assim, como afirmam Pasqualini e Lazaretti (2022), que as atividades das crianças sejam organizadas, planejadas e orientadas para que se alce no psiquismo infantil a formação de novas formas de ação e atuação frente ao mundo. Para tanto é preciso que se transmita os conhecimentos artísticos historicamente produzidos pela humanidade. Assim, tendo em vista que o ensino da arte pictórica deve ser pautar pela experiência humana objetiva e subjetiva condensada nos objetos, nas ferramentas, nos instrumentos, nos materiais e nas técnicas, não basta somente colocar as crianças diante deles para que elas se apropriem dos conteúdos históricos essenciais da atividade artística da pintura, é necessário também que as crianças aprendam em quais contextos esses objetos e conteúdos artísticos foram produzidos e o porquê dessa produção. Isso posto, é importante que o professor conheça a história social da arte como forma de potencializar a formação estética da pintura em seus alunos, pois colocá-los frente à riqueza e singularidade da produção pictórica em diferentes períodos e contextos do desenvolvimento da cultura humana é potencializar seu processo de humanização.

Com o término do período da primeira infância as ações com os objetos vão se tornando secundárias alçando ao novo posto de atividade dominante os jogos e brincadeiras de papéis sociais. São as brincadeiras sistematizadas e objetivadas na forma de incorporação da experiência humana que permitirão à criança expandir sua ação da manipulação de objetos para a reprodução das relações humanas. Sendo assim,

a brincadeira de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante (ELKONIN *apud* LAZARETTI, 2008, p. 165).

Através da brincadeira de papéis, a criança passa a controlar conscientemente as suas ações e a subordiná-las segundo as normas sociais de comportamento, expandindo assim sua relação com a realidade social. É nas diferentes atividades produtivas e nas relações estabelecidas pelas pessoas que se encontra a fonte para o brincar. Como bem destacam Arce e

Baldan (2021, p. 99), “o brincar é uma atividade que possui um caráter objetivo, é a forma que a criança encontra de participar do mundo social criado por nós [adultos] dentro das possibilidades cognitivas, físicas e emocionais que possui para aquele momento do seu desenvolvimento”. Ademais, para a Psicologia Histórico Cultural, a ação do brincar não só possibilita o desenvolvimento das habilidades cognitivas como, também, o desenvolvimento da própria personalidade (ARCE; BALDAN, 2021).

Partindo de tais considerações, corrobora-se com a teoria psicológica histórico cultural de que as brincadeiras de papéis sociais têm um grande potencial formativo, podendo ser utilizadas como um recurso didático-metodológico na promoção do desenvolvimento do psiquismo infantil, podendo a brincadeira ser utilizada tanto para o professor conhecer melhor os seus alunos quanto para ajudá-los na formação de conceitos relativos à atividade que são específicas da arte pictórica já na primeira etapa da educação escolar.

Porém, para que a criança consiga formar conceitos se faz necessário que o professor planeje e dirija as brincadeiras e todas as demais atividades educativas com qualidade e intencionalidade, entrelaçando a formação de conceitos do cotidiano com a formação de conceitos científicos. Para que tal processo ocorra, o professor deve dominar os conteúdos e concepção didático pedagógica adotada na área de conhecimento em que irá atuar, fomentando através da interação entre ele e a criança o pensar por conceitos de forma compartilhada com o adulto. (ARCE; BALDAN, 2021). Esse movimento permitirá com que a criança aos poucos consiga realizar saltos qualitativos no seu psiquismo, impactando assim na formação do pensamento estético sem perder a ludicidade. Como tentativa de ilustrar de que maneira o professor da educação infantil pode trabalhar conteúdos da pintura a partir de conhecimentos do cotidiano, parte-se aqui da exposição de uma brincadeira de papéis sociais bastante comum às crianças pequenas, a de brincar de tirar fotos. Esta ação, vale lembrar, reflete uma necessidade humana que desde muito tempo fascina os seres humanos, a saber a busca de poder extrair com o próprio trabalho os fragmentos e registros históricos concretos de uma realidade que está em permanente movimento.

A brincadeira de tirar fotos frequentemente realizada pelas crianças, tal qual as tradicionais brincadeiras de estátua, exigem que a criança permaneça imóvel em uma determinada posição por um tempo também delimitado até que se faça o registro com um aparelho fotográfico.

Reconhece-se que nos dias de hoje os recursos tecnológicos de produção e registro de imagens são cada vez mais utilizados para a alimentação das redes sociais. Inseridos nesse contexto, é muito comum observar nas brincadeiras infantis, inclusive no ambiente escolar,

ações que reproduzem essas ações de fotografar a si mesmo e os outros com o objetivo de posteriormente divulgar. Para reproduzir com mais fidelidade as relações sociais dessa atividade humana, as crianças não só incorporam aos brinquedos disponíveis a função social das máquinas fotográficas como também as relações comumente estabelecidas com eles. Como o motivo dessa brincadeira encontra-se amparado na realidade cotidiana da criança, cabe ao professor, atento àquilo que a criança já consegue realizar sozinha, mediar e conduzir a brincadeira para que a criança possa transcender os conteúdos da vida cotidiana ao se apropriar dos conhecimentos da cultura humana condensados nas produções científicas, artísticas, filosóficas etc.

No caso dos conteúdos artísticos, por exemplo, o professor pode se utilizar dessa brincadeira de papéis sociais para trabalhar um dos conteúdos fundamentais para o ensino da pintura, a saber o uso dos conceitos de luz e sombra. Inúmeras são as formas como o professor pode vir a trabalhar esse conteúdo a partir dessa brincadeira. Uma delas seria demonstrar para as crianças que, a partir da posição na qual ocupam frente à luz, será projetada uma sombra no lado oposto à fonte de luminosidade. O formato da sombra projetada poderá ser alterado conforme se altera a posição do corpo e membros da criança frente à fonte de luz.

No entanto, só a brincadeira de papéis sociais não é suficiente para o desenvolvimento da criança de 3 a 6 anos em relação à apropriação desse conteúdo. Para que ela realmente se aproprie da noção de sombra e de luz na pintura é preciso que a ela sejam apresentadas outras atividades complementares que enriqueçam a forma como esse conteúdo se manifesta no mundo concreto, nas produções e produtos de diferentes movimentos artísticos. Pintar o contorno e a sombra projetada de blocos sólidos contra a luz em diferentes superfícies e materiais artísticos pode se tornar uma atividade complementar interessante ao professor. Tal qual a apresentação de obras de arte de diferentes gêneros (natureza morta, paisagem, retrato etc), estilos e movimentos (Barroco, Maneirismo, Rococó, entre tantos outros) para que assim a criança identifique como diferentes artistas utilizam a luz e a sombra para produzir suas obras. Além de tais atividades é importante que se apresente à criança de que maneira esse conteúdo se faz presente nos diversos períodos de desenvolvimento da história da arte, de modo que a criança seja levada a compreender que a descoberta de novos saberes e conteúdos artísticos surgem da necessidade dos seres humanos de enriquecer o mundo humano atribuindo aos objetos pictóricos novas propriedades qualitativas e valor estético.

A partir das reflexões postas pelo exemplo da brincadeira de papéis sociais no ensino de conteúdos da pintura e das contribuições da teoria psicológica histórico cultural para a compreensão da importância do conhecimento sobre a periodização infantil para o trabalho do

professor da primeira etapa da educação básica, pode-se aqui reafirmar a importância das instituições de educação infantil perante o processo de humanização das crianças de 3 a 6 anos, sendo estes espaços locais privilegiados de acesso e aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Diante de tal exemplo, diferentemente do que defendem as teorias pedagógicas hegemônicas, entende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo só poderão ocorrer mediante o processo dialético entre a apropriação da produção material e imaterial objetivada no mundo da cultura e a objetivação do ser humano pelo trabalho que, como bem sintetiza Duarte (2021, p. 176), corresponde ao

processo de acúmulo da experiência, uma síntese da prática social, condensação da experiência humana. Ao condensar experiência humana, ao sintetizar a prática social, a objetivação faz por nós um trabalho maravilhoso que é depurar e preservar a experiência histórica da humanidade. (DUARTE, 2021, p. 176).

É diante de tais considerações, a tomar o exemplo da brincadeira de papéis no ensino do conteúdo luz e sombra, que se faz necessário descrever a importância da história social da arte para a formação da consciência artística com as crianças nas escolas de educação infantil. No conjunto das considerações apresentadas até o momento, sob os princípios de uma concepção histórico cultural do desenvolvimento humano, associada uma concepção de estética marxista, buscou-se aqui demonstrar, a partir de uma análise histórica e crítica da arte, o potencial estético formativo da pintura na formação dos seres humanos, em especial na educação escolar das crianças de 3 a 6 anos. No tópico a seguir, intenta-se demonstrar de que modo as transformações socioeconômicas de produção da existência humana são determinantes para se compreender o potencial estético formativo das obras de arte na escolha dos conteúdos escolares para se trabalhar na educação infantil.

5.2 O ensino da pintura na educação infantil: traçando contornos sob os pressupostos sócio-históricos de uma estética marxista

Com o intuito de demonstrar a importância das transformações sócio-históricas para a apreensão do movimento dialético de desenvolvimento da pintura ao longo da história da humanidade e como a compreensão dessas transformações pode orientar o professor na seleção de conteúdos escolares dessa linguagem pictórica de forma a ampliar e enriquecer a formação estética e artística das crianças de 3 a 6 anos de idade, considerando tanto a etapa de desenvolvimento do psiquismo quanto a história social da arte, faz-se necessário resgatar uma

das premissas fundamentais da estética marxista, a qual reside na compreensão de que a arte se define como uma atividade essencialmente humana que se encontra diretamente conectada ao modo como os seres humanos, material e imaterialmente, produzem suas vidas. Nesse sentido, sob os pressupostos basilares da estética marxista, a existência da atividade artística se revela como a “atividade teleológica que reúne o projeto subjetivo do homem ao mundo material, [...] entendida não só como um modo de conhecer o mundo exterior (como queria Hegel), mas também como um fazer, uma práxis que permite ao homem afirmar-se ontologicamente”. (FREDERICO, 2013, p. 44-45).

É pelo trabalho artístico, enquanto uma atividade produtiva prática e material que, segundo Vázquez (1978), a humanidade pode apropriar-se esteticamente da realidade, tornando-a parte do mundo produzido culturalmente. Sendo assim, como forma humana de objetivação, a arte deixa de ser interpretada apenas como uma expressão abstrata e meramente subjetiva dos sentimentos dos seres humanos para com a natureza e passa a ser concebida como resultado de uma necessidade humana de comunicação e atuação sobre a realidade social, sendo seus produtos, por sua vez, determinados pelo movimento real do processo histórico.

Assim como propõe a Psicologia Histórico Cultural, corrobora-se com os teóricos e estetas marxistas quando os mesmos afirmam que a formação estética dos sujeitos deve orientar-se, histórica e sociologicamente, por um processo educativo de transmissão e apropriação dos objetos culturais⁵⁸ criados pela atividade artística coletiva e não por processos educativos espontaneístas, os quais defendem que a aprendizagem da arte se realiza por meio de atividades individuais guiadas pelos interesses e descobertas livres dos sujeitos para com o mundo, ignorando, assim, todos os condicionamentos sociais dessa atividade produtiva.

Dito de outra forma, isso significa que a transmissão e apropriação dos objetos culturais, no sentido defendido por esta investigação, deve se voltar para o processo de ensino e aprendizagem das crianças de 3 a 6 anos de idade e se apoiar nos pressupostos sócio-históricos do desenvolvimento do psiquismo humano, bem como de que maneira a história social da arte pode vir a contribuir na formação escolar das novas gerações. Isso pressupõe, por um lado, recorrer aos pressupostos da história social da arte para a identificação e seleção de conteúdos que se relacionam com a categoria objetos culturais de uma determinada atividade artística, no caso, a arte pictórica. Então, são esses pressupostos que orientam os saberes, conhecimentos, técnicas, instrumentos e o resultado da própria atividade artística que determinada obra de arte possui como potencial estético para o processo de humanização. Por outro lado, somente a

⁵⁸ Objetos culturais são aqui compreendidos como uma categoria que pressupõe saberes, conhecimentos, técnicas, instrumentos e o próprio resultado da atividade artística, a saber: a obra de arte.

identificação e seleção desses conteúdos não são suficientes, já que a forma como serão concebidas e executadas as práticas de ensino da arte pictórica, requerem os conhecimentos relativos à periodização do desenvolvimento.

No que tange aos conteúdos que se relacionam à categoria objetos culturais, há de se destacar que a identificação e a escolha desses conteúdos não devem pautar-se, tal qual afirmam as concepções pedagógicas hegemônicas, pelo pressuposto subjetivista e abstrato de espontaneidade, visto que

nenhuma espontaneidade conduz, sem estar em relação com o meio social. [...] a expressão [artística] move-se constantemente em “carris gastos”, mas estes caminhos ramificam-se e fundem-se à medida que são percorridos. [...] o processo é dialético. [...] a expressão artística não se consuma a despeito de, mas graças a contradição na forma de convenção com que ela embate. O artista tem de entrar na posse de uma linguagem de formas segura e não demasiado flexível para ser compreensível para os outros e para si próprio; tem de basear numa gramática relativamente simples e num dicionário de qualquer modo determinante, não só para poder comunicar ideias estranhas e complicadas, mas sobretudo para as conceber. (HAUSER, 1984, p.24-25)

Assim como é a atividade humana que conduz o desenvolvimento da consciência, a espontaneidade artística não é algo inato, natural, mas um processo educativo que pressupõe a existência de uma relação dialética entre sujeito e objeto e entre sujeito e sociedade. Sendo assim, na produção de qualquer objeto artístico, por mais que o artista se sinta ou se coloque em uma empreitada solitária para conceber o seu trabalho artístico, ela somente se desenvolverá a partir das relações concretas estabelecidas com a realidade social, pois

as condições materiais de existência do artista revelam o tipo de relações existentes entre ele e o consumidor (o público) e evidenciam, por seu turno, o estatuto da obra de arte dentro do sistema de relações sociais dadas. Tudo isso está determinado, igualmente, pelo caráter da produção material e das relações que os homens contraem, independentemente de sua vontade, no curso dela (relações de produção). (VÁZQUEZ, 1978, p. 186).

Entende-se assim que, na perspectiva da história social da arte, a pintura e as demais linguagens artísticas são expressões e visões de mundo socialmente condicionadas e não meras representações pictóricas e simbólicas de indivíduos isolados. A espontaneidade artística, seja em um pintor ou mesmo em uma criança, só poderá existir como fruto da produção artística, se ao indivíduo lhe for permitido se apropriar e incorporar ao seu ser pessoal uma parte da riqueza artística produzida pelo conjunto dos seres humanos (DUARTE, 2021), ou seja, por mais brilhante que seja o artista, sua produção será sempre determinada pelas condições concretas de sua existência como ser social, pois o mesmo precisa minimamente ter se apropriado e

conhecer os materiais, os meios, os instrumentos e os saberes necessários ao exercício de sua prática. Todo artista

expressa-se na linguagem de seus antecessores, dos seus modelos e dos seus professores; exatamente como não descobre a linguagem quotidiana, de que se serve constantemente, também não cria a linguagem da arte por impulso próprio. Demora muito tempo até que ele comece a falar com sua entoação própria e descubra o acesso às origens do seu modo de expressão próprio. (HAUSER, 1984, p. 34).

Compreender o movimento histórico de produção artística das obras de arte permite com que se conheça não só as transformações dadas à forma e ao conteúdo da linguagem pictórica pelo trabalho artístico como também as mudanças que a própria atividade humana sofreu ao transformar a natureza e a si mesmo no processo de apropriação estética da realidade. É diante desse pressuposto histórico que o professor deve conduzir a identificação e seleção dos objetos culturais ou obras de arte no trabalho pedagógico com crianças de 3 a 6 anos de idade, pois a formação da consciência artística, dos sentidos humanos, das representações da realidade, dos gostos estéticos, bem como a atribuição de quais formas e conteúdos serão impressos nos produtos artísticos ancoram-se também em aspectos concretos do desenvolvimento das forças produtivas.

Vale lembrar também que, para a teoria marxista, os órgãos sensoriais humanos só produzem sentidos humanos porque são fruto do processo de desenvolvimento sócio-histórico da humanidade; não surgiram tão somente como resultado da evolução natural da espécie. Portanto, os objetos artísticos e seus respectivos conteúdos só podem ser apropriados e apreciados pelos sentidos dos sujeitos porque eles são objetivações humanas produzidas pelo trabalho que integram e transformam o mundo objetivo. A respeito da consciência artística, complementa Hauser (1984, p. 24),

tal como nenhuma consciência, em si, é pensável, mas apenas uma consciência de algo, de um ser, também não se pode imaginar uma espontaneidade artística livremente esvoaçando, que se movimenta a si própria e se inflama a si própria, mas apenas uma que está delimitada, condicionada e influenciada por uma realidade material e exterior.

Como já apresentado anteriormente, a citação acima vem reafirmar um dos princípios basilares da psicologia histórico-cultural, o qual postula que o desenvolvimento do psiquismo humano se transforma e se enriquece no e pelo trabalho, visto que “o princípio fundamental do desenvolvimento – a unidade de estrutura e função – manifesta-se na forma clássica da evolução histórica da psique, isto é, segundo um dos princípios básicos do marxismo: o trabalho criou o homem e formou também a sua consciência.” (RUBEINSTEIN *apud* MARTINS, 2011, p. 38).

A consciência de um artista e todas as mediações necessárias ao seu desenvolvimento, como em qualquer outra atividade produtiva, se encontra marcada pela experiência concreta dos sujeitos com a realidade, com as particularidades provenientes de sua situação histórica, social e de classe.

Porém, para a teoria marxiana e engelsiana, o condicionamento da arte ao social não deve ser interpretado de maneira determinista, no qual os fatores socioeconômicos atuam rigidamente sobre a atividade produtiva, ignorando as contradições existentes nos aspectos subjetivos e objetivos da produção artística. Sob a perspectiva da história social da arte, a singularidade do trabalho artístico e o significado estético dos objetos culturais respondem as necessidades humanas de expressão e comunicação que se manifestam na atividade prática dos sujeitos dentro de uma determinada forma de organização social. O caráter e potencial estético formativo da pintura não se encontram dados somente pelas propriedades físicas dos objetos culturais, mas também por qualidades que só surgem a partir da relação entre sujeito e objeto. (VÁZQUEZ, 1978). Segundo Duarte (2021, p. 78),

todo artista é um indivíduo cuja vida transcorre em condições ao mesmo tempo singulares e universais. Toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade. Todo indivíduo receptor de uma obra de arte realiza a recepção em circunstâncias específicas, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo. [...] a arte [portanto] liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade.

Desse modo, as relações entre quem produz e quem consome os produtos artísticos são históricas, o que significa que a pintura, assim como todas as linguagens artísticas, carrega profundas marcas de seu tempo, carrega conteúdos ontológicos que podem e precisam ser transmitidos, reproduzidos e transformados às novas gerações para que estas se enriqueçam humanamente e, no caso específico da educação escolar, é fundamental levar em consideração a periodização do desenvolvimento para poder explorar ao máximo o potencial estético formativo das crianças. Ademais, destaca Vázquez (1978, p. 124),

toda grande arte é particular em suas origens, mas universal em seus resultados. Através da arte, o homem, como ser particular, histórico, se universaliza; mas não no plano de universalidade abstrata, impessoal e desumana; ao contrário, graças à arte, o homem enriquece seu universo humano, salva e faz perdurar o que tem de ser concreto e resiste a toda desumanização. [...] o particular e o universal se unem na criação artística tão harmonicamente que basta acentuar excessivamente um ou outro termo para que esta dialética se quebre, não sem graves consequências para a própria arte.

Desta forma, as relações entre arte e sociedade por serem históricas são também contraditórias, cabendo à história social da arte a partir da perspectiva da estética marxista,

demonstrar conceitualmente “o ser da arte, a estrutura de toda obra artística, suas categorias, seu lugar com relação a outras atividades humanas, sua função social, etc. [...] a estética marxista busca conceitualizar o que é, não assinalar o que deve ser. (VÁZQUEZ, 1978, p. 116). Assim através de uma análise histórica e crítica, do período Paleolítico até o mundo moderno, é possível determinar a importância das forças produtivas na condução da produção, da distribuição e do consumo dos produtos artísticos no processo de desenvolvimento da humanidade. Essa análise se coloca como um critério importante para o trabalho pedagógico do professor no que consiste ao processo de concepção e execução do planejamento pedagógico, seja em relação aos conteúdos, seja em relação à forma e os procedimentos de ensino e aprendizagem que o professor lançará mão para desenvolver o potencial artístico e estético nas crianças, em especial naquelas que se encontram na faixa etária entre 3 e 6 anos de idade.

De modo bastante resumido, segue-se abaixo uma breve exposição crítica de alguns dos principais períodos da história da arte. Embora os exemplos históricos concretos que virão a seguir possam ser tomados como critérios para que o professor possa conceber e praticar o ensino da pintura na educação escolar, vale destacar que, longe de querer fornecer um manual ou uma receita com o passo a passo do que ensinar, a intenção de expor alguns elementos históricos desses períodos representa tão somente um esforço propedêutico para auxiliar a compreensão de que as mudanças ocorridas nos diferentes modos de produção podem causar transformações no fazer do trabalho artístico ao longo do desenvolvimento histórico do conjunto dos seres humanos.

Como bem descreve Hauser (1984, p. 119), “a Pré-História⁵⁹ da arte começa com a unidade indissociável do interesse prático com o estético”. No período do Paleolítico, as pinturas rupestres nada tinham de decorativas, sendo suas representações pictóricas um processo relacionado inteiramente com a produção da subsistência. Segundo Hauser (1998), a “arte” produzida nesse período da história era realizada por caçadores primitivos, os quais viviam sob um regime parasitário e improdutivo do ponto de vista capitalista, no sentido de que dependiam da coleta e da captura de alimentos advindos diretamente da natureza em vez de produzi-los. Esses seres humanos, segundo descreve o autor, eram aqueles que

⁵⁹ Entende-se nesta dissertação que o termo “Pré-História” está carregado de preconceitos evolucionistas-culturais, no sentido de que considera apenas a história existente em civilizações que desenvolveram a escrita. No entanto, entende-se que Arnold Hauser e outros pensadores marxistas da virada do século XIX para o século XX utilizavam-se desse termo por conta de ele ser uma expressão hegemônica nos estudos históricos no Ocidente Europeu.

ainda viviam no estágio do individualismo primitivo, de acordo com padrões sociais instáveis, quase inteiramente desorganizados, em pequenas hordas isoladas, que não acreditavam em deuses nem na existência de um mundo e de uma vida além da morte. Nessa época de vida puramente prática, tudo gravitava, como é óbvio, em torno da mera subsistência, e nada justifica, portanto, supormos que a arte servia a qualquer outro propósito que não fosse o de constituir um meio para a obtenção de alimentos. [...] O caçador e o pintor do período paleolítico pensava estar na posse da própria coisa na pintura, pensava ter adquirido poder sobre o objeto por meio do retrato do objeto. (HAUSER, 1998, p. 4)

No entanto, vale lembrar diante de tal citação que, para que os seres humanos do período paleolítico pudessem transformar a matéria extraída diretamente da natureza e poder representar pictoricamente a realidade empírica nas paredes das cavernas, foi necessário muito tempo e trabalho humano acumulado, tanto para tornar mais refinado o controle sobre sua própria natureza, a começar pelo uso de suas mãos na realização das atividades produtivas, quanto para produzir e utilizar instrumentos em sua prática artística. Sobre tal observação, descreve Vázquez (1978, p. 74),

quando o homem dispõe já de um instrumento tão fino, tão humanizado quanto o buril⁶⁰, capaz de obedecer aos movimentos mais delicados e precisos da mão, já está em condições de traçar as prodigiosas figuras de animais selvagens das cavernas de Altamira ou de construir plasticamente estatuetas como a Vênus aurignaciana de Lespugue.[...] para traçar um contorno no barro ou sugerir a profundidade de uma superfície plana, o artista pré-histórico teve de conhecer e reconhecer previamente as qualidades naturais dos objetos – sua cor, peso, proporção, dureza, volume, etc. -; só assim pôde aproveitá-las eficazmente a fim de dotar o objeto de determinadas qualidades que não pertenciam naturalmente a ele, ou seja, as que hoje chamamos de qualidades estéticas.

Como descrito anteriormente, as representações pictóricas nesse período encontram-se assim marcadas pelas necessidades da vida prática, assim a preocupação da arte rupestre do Paleolítico em representar a realidade empírica da maneira mais realista possível acaba por durar bastante tempo na história, sendo a sua transformação somente observada no desenvolvimento de uma nova forma de sociabilidade e de produção da existência humana.

Com a chegada do período Neolítico surge, em decorrência das novas condições socioeconômicas uma nova forma de se conceber a arte rupestre, a saber: a representação pictórica geométrica-formalista. A passagem e o desenvolvimento para formas artísticas estilizadas e simbólicas, segundo Hauser (1998), ocorre devido à supressão de uma economia limitada à coleta e busca de alimentos diretamente fornecidos pela natureza e necessários à sobrevivência por uma economia baseada na produção de alimentos através da

⁶⁰ Ferramenta rudimentar produzida em aço com ponta em formato bifurcado utilizado para realizar gravuras em superfícies de pedra.

domesticação de animais e do desenvolvimento de práticas de plantio. Por essa razão as produções pictóricas deixam de voltar-se para a representação fiel e empírica da realidade e passam a racionalizar as formas e conteúdos artísticos, atribuindo à pintura uma linguagem dotada de signos e símbolos. Para Hauser (1998, p. 11- 13), “com essa transição do estágio de caça e coleta de alimentos para a criação e plantio, mudou não só o conteúdo, mas todo o ritmo de vida [dos seres humanos] [...] a obra de arte deixa de ser puramente a representação de um objeto material para tornar-se a de uma ideia.”. As obras de arte rupestres que perduram até a atualidade são, portanto, de suma importância para a história social da arte à medida que demonstram com maior nitidez a dependência da atividade produtiva artística às condições sociais.

Quando se observa a arte produzida no Oriente Médio e em determinadas regiões da África, vê-se que as novas transformações das produções e atividades artísticas também se encontram determinadas por mudanças sociais e econômicas no modo de suas populações produzirem suas respectivas existências, especialmente em decorrência da ascensão do comércio e da formação de centros urbanos. No Egito antigo e na Mesopotâmia, as principais mudanças se fazem marcadas pela “criação do comércio e dos ofícios autônomos, de mercados e do seu enquadramento citadino, da união e estratificação de todas aquelas pessoas que trabalhavam no comércio ou em ofícios” (HAUSER, 1984, p. 124). Além disso, os artistas plásticos desse período emergem do ambiente doméstico para se tornarem profissionais especialistas na produção de imagens e monumentos destinados, especialmente, à decoração de templos e palácios. Sobre tais produções artísticas, destaca Hauser (1998, p. 29-30),

as criações consistiam, na maior parte, em oferendas votivas aos deuses e em monumentos comemorativos de façanhas régias, nos requisitos ou do culto dos deuses e do soberano, em instrumentos de propaganda destinados a servir à fama dos imortais ou à fama póstuma de seus representantes na terra. [...] em tais circunstâncias, estava fora de questão a existência de uma arte autônoma, criada a partir de motivos puramente estéticos e com propósitos também puramente estéticos. [...] o papel da arte como função subordinada era enfatizado tão fortemente, e sua absorção em tarefas práticas era tão completa, que a pessoa do próprio artista desaparecia por completo atrás de sua obra.

Dando continuidade à análise histórica e crítica da arte, na Antiguidade Clássica, em especial na sociedade grega, as artes tendem a conquistar uma nova e importante função social. Para os gregos, as atividades artísticas se tornam importantes à medida que contribuem para a formação e desenvolvimento intelectual de seus cidadãos. Tendo esse como um dos principais motivos de mudança da visão sobre a arte, complementa Hauser (1998), o grande consumidor das obras de arte gregas e patrocinador dos artistas das produções em larga escala desse período

eram as cidades-estado. Nesse período da história, a arte busca desvincular a sua produção de representações pictóricas exclusivamente religiosas e se vê movida por temas e interesses mundanos, sendo o artista posto a serviço da polis como um mediador perante os seus habitantes na transmissão dos ideais defendidos pela comunidade. Para Vázquez (1978, p. 187), “o caráter da produção artística se acha determinado pelo da produção material. [...] o artista é produtor de ideias, de beleza corporal e espiritual, e é isto que o consumidor – a comunidade – busca, aprecia e fomenta em suas obras.”.

O trabalho do artista plástico, mesmo sendo importante para a educação dos cidadãos da *polis*, contraditoriamente, não tinham tanto prestígio quanto o trabalho dos poetas e escritores. A razão de tal desprestígio nesse período se devia ao fato de ser o trabalho do pintor e do escultor entendido como atividade artística manual que demandava esforço físico. Essa forma de conceber as atividades produtivas/artísticas manuais encontra sua base em um modo de produção escravista, visto que “a cidade-estado (a polis) é uma comunidade de homens livres, na qual o trabalho físico é considerado como missão primordial dos escravos” (VÁZQUEZ, 1978, p. 186). Nesse modo de produção, os produtos artísticos da antiga sociedade grega não eram destinados, portanto, à apreciação e deleite de todos, mas somente aos livres cidadãos da *polis*.

Inicialmente pode-se dizer que a Idade Média, enquanto período histórico, é bastante complexa e cheia de contradições. Seus principais marcos históricos, especialmente no Ocidente europeu, não podem ser diluídos em mil anos de um processo de desenvolvimento homogêneo, pois o feudalismo foi constituído por uma rica variedade de relações socioeconômicas. Entretanto, para fins de exemplificação da importância da história social da arte, pode-se dizer que a arte medieval se divide em dois grandes períodos culturais. Segundo Hauser (1998, p. 123),

a maioria dos aspectos que são usualmente considerados característicos da arte medieval, como o desejo de simplificação e estilização, a renúncia a profundidade espacial e à perspectiva, o tratamento arbitrário das proporções e funções corporais, só são típicos, na verdade, da fase inicial da Idade Média; logo que a economia monetária urbana e o modo de vida burguês passaram a predominar, tais características declinaram substancialmente. O único elemento de importância que domina a Idade Média antes e depois dessas mudanças cruciais é a cosmovisão assente em bases metafísicas.

Vale lembrar, a título de contextualização histórica, que no início da Idade Média diferentemente das antigas sociedades gregas, as relações de vida e trabalho da população

concentravam-se em torno das propriedades fundiárias dos senhores feudais, sendo a maior parte da força de trabalho constituída por servos e não mais por escravizados.

Tal qual descrito na citação anterior, durante grande parte do feudalismo, desde seu início até uma vasta parte do período da Alta Idade Média, o que se destaca na arte medieval é o seu vínculo com a Igreja, especialmente com o cristianismo. Nesse longo período da história social da arte, a atividade produtiva artística e seus produtos buscavam representar e reproduzir temas e motivos voltados à difusão e culto à religião católica, desencadeando, por sua vez, uma nova função social à pintura. Para Hauser (1998, p. 129), “o caráter didático é a mais típica característica da arte cristã, quando comparada com as antigas; os gregos e romanos usaram a arte com bastante frequência como instrumento de propaganda, mas nunca a empregaram como simples veículo de doutrina [religiosa]”. A esse respeito, complementa Vázquez (1978, p. 188),

desde o momento em que se vê na arte um peculiar e valioso meio de instrução, a Igreja se converte em seu cliente principal, colocando-a a serviço da religião. A arte não tem em si mesma um caráter sagrado, mas serve como um instrumento eficaz para suprir a ignorância das massas, ao mesmo tempo em que deleita os que possuem sensibilidade e cultura privilegiadas. [...] e dado que a principal finalidade da obra é pedagógica, o artista se sujeita às prescrições da Igreja, que é fixadora dos temas, a fim de que a pintura seja – de acordo com sua função pedagógica – uma espécie de escrita em imagens.

As artes visuais, no entanto, ganham novos contornos à medida que se identifica e se desenvolve na Baixa Idade Média diversas novas transformações socioeconômicas, dentre as quais pode-se destacar, por exemplo, o fim das Cruzadas; a expansão do comércio mediante as rotas abertas por tais investidas religiosas; o fortalecimento das corporações de ofício e a consequente especialização do trabalho artesanal nesses espaços. Esses novos contornos assumidos no final da Idade Média se fazem evidentes, sobretudo, na substituição dos patrocinadores e consumidores das obras de arte, afastando a maior parte da população do acesso às obras de arte pictóricas. Como bem descreve Vázquez (1978, p. 190),

o que na Idade Média só aparece em germe – isto é, a substituição do cliente coletivo (igreja, município ou corte) pelo indivíduo concreto – converte-se no tipo de relação habitual entre produtor e consumidor no Renascimento. Ou seja, modificou-se a posição social do consumidor: as encomendas de igrejas ou municípios cedem lugar aos indivíduos concretos, que não são apenas príncipes, nobres e prelados, mas também burgueses ricos.

É, por sua vez, na transição do sistema feudal para o capitalismo que uma nova classe passa a estabelecer os novos critérios estéticos para produção e consumo dos produtos artísticos. Essa nova classe surge, segundo Hobsbawn (1985, p. 32) da “defesa dos habitantes dos burgos

contra os senhores feudais”, a qual gera uma nova divisão do trabalho. Durante o período da Idade Moderna, a complexidade das novas condições de trabalho e de vida refletem-se assim nas representações pictóricas da arte.

O desenvolvimento artístico passa a ser parte do processo total de racionalização [...] a perspectiva central é espaço visto a partir de um ponto de vista matemático, e as proporções corretas são apenas equivalentes à organização sistemática das formas individuais numa pintura, também no curso do tempo todos os critérios de qualidade artística são submetidas à minuciosa análise racional, e todas as leis da arte são racionalizadas. (HAUSER, 1998, p. 285)

No ínterim desse novo contexto sócio-histórico, com a ascensão da burguesia, surgem os traços de uma nova visão de mundo, a qual se faz marcada, por exemplo, pelo progresso científico, pela expansão das práticas mercantis, pelo ideal de liberdade individual, pela acumulação primitiva do capital etc. Nas condições do modo de produção capitalista, a arte acaba por submeter-se à lógica da produção de mercadorias, tornando o artista assim também um produtor delas. É a classe burguesa, por sua vez, que passa a conduzir as demandas das produções artísticas na modernidade, sendo as obras de arte destinadas especialmente ao mercado das galerias e a consumidores particulares. Sob a lógica da extração de mais valor, tanto o conteúdo quanto à forma dos produtos artísticos, em vez de produzirem humanização acabam por gerar alienação. Isso porque

o artista não se reconhece plenamente em seu produto, pois tudo o que cria como resposta a uma necessidade exterior é estranho, alheio a ele. Esta estranheza é total quando invertendo-se radicalmente o sentido da criação artística, - expressar, afirmar, objetivar o homem num objeto concreto-sensível, - esta atividade deixa de ser fim para se converter em meio de subsistência. (VÁZQUEZ, 1978, p. 93).

Sendo assim, com a consolidação do modo de produção capitalista, a atividade artística tende a perder sua essência enquanto trabalho criativo que permite aos seres humanos afirmarem-se ontologicamente sobre a realidade tornando-se algo abstrato e necessário à subsistência, semelhante a qualquer outra atividade produtiva estabelecida entre o trabalhador e o capitalista. Segundo Vázquez (1978, p. 73),

com a divisão social do trabalho, cada vez mais profunda, separam-se sempre mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; deste modo, perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como um reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. Esquece-se, com efeito, que precisamente o trabalho, como atividade consciente através do qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística. (VÁZQUEZ, 1978, p. 73)

Diante das considerações apresentadas não se pode conceber, portanto, a história da arte de forma etapista, linear e inexoravelmente ascendente. Ao invés disso, ela é composta por elementos de continuidade e descontinuidade entre os diferentes modos de se produzir a existência humana. Vê-se, assim, que a relação dos conteúdos e das formas das obras de arte ao longo do desenvolvimento da cultura humana são complexas e contraditórias e, por tal condição não podem ser analisadas e ensinadas somente pelo que trazem de imediato aos olhos de quem as aprecia. Como bem resume Fischer (1973, p. 162-163),

a passagem dos temas míticos aos “profanos”, a penetração do povo comum no mundo dos reis e dos nobres, a secularização dos assuntos sagrados, a descrição da vida cotidiana na cidade e no campo, a descoberta da humanidade e da individualidade dos trabalhadores, a substituição do “drama aristocrático” pela “tragédia burguesa”, todas essas mudanças temáticas indicavam novos conteúdos e requeriam novas formas [...] ao observarmos, contudo, os traços gerais da história da arte encarada em seu conjunto, não podemos deixar de reconhecer que as transformações artísticas de conteúdo e forma são – em última instância – produzidas a partir de modificações econômicas e sociais.

Os saltos artísticos e a suas respectivas relações com as condições sócio-históricas de produção da existência material e concreta dos seres humanos indicam que a arte como forma de expressão deliberadamente produzida ao longa da história humana não é algo que ocorre mediante a vontade ou força transcendental da subjetividade de indivíduos isolados como os tais “gênios” da arte. Em vez disso, a estética marxista e a psicologia histórico cultural indicam que a forma subjetiva e objetiva com que os seres humanos atuam no mundo e transformam a realidade social está diretamente relacionada às necessidades materiais inerentes à prática social e seus respectivos modos de produção, seja no plano espontâneo ou teleológico. Portanto, o caminho pelo qual a arte se desenvolve reflete as condições sociais e históricas de seu tempo. Diante disso, deve-se estar atento à historicidade da produção artística para que se possa ensiná-la às novas gerações, pois

o valor, para a formação humana, das grandes obras da arte e da literatura reside no fato de que elas preservam e sintetizam a experiência histórica do gênero humano e por intermédio delas o indivíduo pode vivenciar essa experiência como se fosse sua própria vida. [...] a arte traz para a vida de cada indivíduo uma riqueza de experiência humana que a sua cotidianidade dificilmente trará. Por mais rica que seja a cotidianidade de uma pessoa, ela nunca terá a riqueza acumulada pela história da humanidade. Essa riqueza de experiências, lutas, dramas, alegrias, tristezas etc. chegará à vida do sujeito e será por ele vivenciada como se fosse sua própria vida por meio das objetivações artísticas. Mas para isso não basta o contato imediato, direto e espontâneo com as obras de arte. É necessário o trabalho educativo com essas obras, da mesma maneira que se faz preciso o trabalho educativo com as objetivações científicas e filosóficas (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 177-178).

Nesse sentido, a história social da arte somente pode integrar a formação estética das crianças na educação infantil, se ela for concebida dialeticamente, no sentido de levar à compreensão dos professores que o trabalho artístico é uma atividade produzida por seres humanos concretos cuja existência é perpassada por inúmeras e complexas esferas (política, econômica, cultural, moral, religiosa, ideológica etc.).

Como forma de ilustrar a importância da história social da arte no processo de desenvolvimento do potencial estético formativo da pintura na educação escolar, de modo a respeitar as peculiaridades e necessidades de cada período do desenvolvimento do psiquismo, bem como das condições concretas nas quais se ensina, faz-se agora nesta dissertação o movimento de tentar elaborar exemplos possíveis de aplicação prática dessa linguagem pictórica com as crianças de 3 a 6 anos de idade.

Como já mencionado anteriormente, para se conduzir o trabalho com as crianças menores, cujo desenvolvimento é guiado principalmente pela atividade de manipulação objetal é importante que a elas sejam oferecidas uma rica variedade de materiais e instrumentos artísticos que as possibilitem identificar que na produção dos instrumentos encontram-se condensado o trabalho de muitas gerações passadas, ou seja, dessa forma, resgatando o que dizem Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 54), é possível “reconstituir a atividade historicamente elaborada e conquistada pelos seres humanos que se encontra condensada nas produções da cultura (linguagem, arte, ciência, filosofia, cultura corporal).

Diante de tal afirmação o professor pode, por exemplo, após a exposição visual e histórica das condições de produção e de reprodução da vida nos períodos do Paleolítico e do Neolítico, propor a construção de instrumentos artesanais de pintura utilizando materiais retirados diretamente da natureza como folhas, gravetos, flores, pedras, terra, entre outros. Para tanto, é importante a participação do professor na condução de toda a atividade para que eles possam compreender que a eficiência de tais instrumentos é o resultado do modo de se produzir a vida e os objetos culturais daqueles períodos. Na sequência, o professor pode propor atividades em que as crianças reproduzam pictoricamente as formas estilizadas e geometrizadas de pintura típicas do período neolítico, utilizando para tanto os instrumentos rudimentares da produção artística.

Ademais, pode-se também apresentar às crianças instrumentos e materiais mais complexos desenvolvidos pela atividade artística do período contemporâneo, tais como os pincéis e as tintas industrializadas. A partir do surgimento do modo de produção capitalista impõe-se sobre os trabalhadores um processo crescente de expropriação de seus objetos de trabalho, inclusive a própria atividade do pintor não foge a isso, visto que ele não produz mais

nem seus instrumentos nem seus materiais próprios de seu fazer artístico. Antigamente, por exemplo, a produção de pincéis acontecia por meio da extração de matérias-primas de origem animal. Hoje, por sua vez, a produção de pincéis com cerdas com pelos de animais foi substituída por processos e materiais artificiais industrialmente fabricados. Além disso, o professor também pode demonstrar que há atualmente inúmeras pontas e formatos para os pinceis, os quais também são resultado das necessidades que emergiram pelo trabalho artístico ao longo da história social da arte. Assim como as cerdas,

os cabos de madeira têm formas e proporções adequadas ao uso que se dará ao pincel; uma tradição de séculos determinou o comprimento e o peso apropriado para cada um, e é possível distinguir à primeira vista os diferentes tipos de pincéis. Os pinceis para aquarela têm cabos curtos e negros; os pinceis de marta para pintura a óleo têm cabos longos e finos, geralmente cor de cedro, enquanto os cabos dos pinceis de cerdas para pintura a óleo são bem longos, de forma proporcional ao tamanho, e geralmente de cor creme. (MAYER, 2015, p. 59).

Com a apresentação da origem do pincel na história, o qual encontra vestígios de sua criação na arte rupestre, pode-se também destacar o uso do pincel como um meio de trabalho artístico que permite ampliar e enriquecer as formas com que os artistas e movimentos conceberam suas obras de arte ao longo da história. No entanto, diante do exemplo acima, faz-se necessário reforçar que nesta dissertação não há a intenção de formar profissionais em arte, mas de demonstrar que na produção de um único instrumento encontra-se condensado o trabalho de muitas gerações passadas. Apresentar a variedade de pincéis que atualmente existem e permitir com que as crianças o utilizem corretamente na produção de suas representações pictóricas permite a elas com que se identifique o caráter humano intrínseco da produção dos objetos culturais e as possibilidades de utilizá-los para atuar esteticamente diante da realidade social.

Apresentar às crianças o modo como os seres humanos produzem socialmente a sua existência, destacando suas respectivas posições nas relações de produção e na sociedade, ampliam as possibilidades de entendimento da criança sobre o funcionamento da realidade e de seu papel enquanto artífice na história. Dito de outra forma, permitir às crianças a apropriação da história social da arte é possibilitar a elas a construção de uma realidade em direção da superação da sociedade capitalista e seus aspectos alienantes. Para tanto, é necessário que os professores e as escolas, dentre elas as que se destinam a formação da primeira etapa da educação básica, assumam a posição da classe trabalhadora frente a luta de classes, pois é somente através da transmissão e do acesso aos conteúdos, formas, meios, conhecimentos artísticos, bem como dos contextos sócio-históricos nos quais os objetos artísticos foram

produzidos que se pode produzir uma educação ontologicamente rica, aproximando-as da essência do ser social e do entendimento de que a realidade é produzida e transformada pela atividade produtiva do conjunto dos seres humanos.

O que fica, portanto, diante da compreensão do significado da história social da arte na educação infantil, é o de que para que o potencial estético formativo da pintura alcance as novas gerações, em especial as crianças, se faz necessário um trabalho educativo orientado histórica e sociologicamente. É desse processo que se deve organizar o trabalho pedagógico do professor que pretende ensinar a arte pictórica na educação infantil, já que esse processo é o pressuposto para a identificação e seleção de conteúdos em unidade com as formas de ensino que promovam o desenvolvimento do potencial estético e artístico com crianças de 3 a 6 anos de idade, sendo esta síntese, a defesa a que se pretendeu fazer ao longo do desenvolvimento desta investigação, como resposta ao problema de pesquisa anunciado na introdução!

Nesse sentido, diferentemente do que preconizam as pedagogias hegemônicas, uma educação rica de objetivações humanas não é aquela que tende a ficar circunscrita à reprodução de atividades artísticas mecânicas e livres resultante das demandas espontâneas da vida cotidiana, mas aquela que busca impulsionar a consciência dos seres humanos para a transformação da realidade social. É pensando sob esta ótica humanizadora que se defende a importância da história social da arte no ensino da pintura na educação infantil, pois orientada histórica e sociologicamente a arte pode trazer “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 maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 55).

6 À GUIZA DE CONCLUSÃO

Para iniciar as considerações finais deste trabalho, atrevo-me a realizar um movimento de retorno às questões e apontamentos que foram suscitados pela prática social que fundamentou esta pesquisa. Desde o início encontrava-se posto o problema de compreender a importância da história social da arte no ensino dos conteúdos da pintura como forma de desenvolver o potencial estético formativo na educação escolar. Longe de querer abarcar e esgotar todas as discussões que se abriram durante a realização deste trabalho, é importante que se destaque aqui alguns dos pontos que podem servir de caminhos para se pensar a importância da linguagem pictórica na formação humana, em especial na educação das crianças de 3 a 6 anos.

Na intenção de buscar as respostas para as perguntas levantadas pelo objeto de estudo, observa-se nesta pesquisa que foram assumidos posicionamentos teóricos e práticos que divergem vertiginosamente da concepção de arte e de educação defendidas pelos documentos curriculares regulatórios oficiais. Assume-se durante todo o percurso investigativo deste trabalho, sob os princípios basilares do materialismo histórico dialético, uma visão de educação estética que defende que os conhecimentos artísticos, enquanto fruto do trabalho e da necessidade de afirmação dos seres humanos frente à realidade social, podem ser promotores de humanização e emancipação. Que o ensino da pintura, enquanto uma prática educativa que busca não fragmentar o produto de seu contexto sócio-histórico de produção pode proporcionar às crianças o acesso e a possibilidade de fruição da riqueza material e imaterial produzida pela cultura humana, bem como a de se afirmar enquanto agentes produtores da realidade social podendo assim transformá-la e aperfeiçoá-la.

Sabe-se, como bem pontuou-se, que a temática do ensino da pintura na educação infantil ainda é um campo de pesquisa pouco explorado. Esse cenário acaba por se colocar aos professores, em especial aos pedagogos tendo em vista sua formação polivalente, uma infinidade de obstáculos quanto a definição de quais conteúdos artísticos devem permear tal prática educativa. Tais obstáculos ganham contornos ainda maiores quando se observa a existência de concepções estéticas e pedagógicas distintas, as quais carregam visões de infância, de desenvolvimento, de sociedade e de mundo que, muitas vezes, são antagônicas.

Durante as etapas de investigação e de análise histórica e crítica do modo como se encontra constituído o campo de pesquisas sobre a relação entre artes visuais e educação infantil, o que se pôde constatar foi a preponderância das concepções pedagógicas hegemônicas sobre o ensino da pintura. Com base no que se levantou, observou-se que a maioria dos

trabalhos e pesquisas acadêmicas analisadas demonstraram estar orientadas por concepções pedagógicas teórico-práticas que concebem a criança como a única protagonista de seu desenvolvimento e o ensino da pintura como um processo que deve ser regido pelos interesses e experiências livres e espontâneas da criança com os objetos, instrumentos e materiais artísticos, esvaziando a função social da escola e do professor em transmitir os conhecimentos históricos e socialmente produzidos.

Um dos principais reflexos da forte presença das pedagogias hegemônicas da infância sobre os trabalhos analisados refere-se ao trato das propostas educativas pautarem-se apenas no universo limitado de temas infantis. Com bem se constatou, há entre os trabalhos analisados, o registro e a descrição de práticas de ensino com as artes plásticas que ficam restritas à exposição e releitura de pinturas que fazem menção a representações lúdicas, coloridas e divertidas, verificadas, por exemplo, pelo uso de obras cujos elementos formais possuem menor complexidade pictórica ou que se afastam de uma concepção de arte acadêmica, tal como a *pop art* e a arte *nüif* que, com suas retratações “livres” e estilizadas abarcam temas que as crianças podem vir a se “interessar” mais.

A justificativa comumente apresentada para o uso de tais estilos e movimentos artísticos, muitas vezes, se pauta numa frágil e infundada identificação das crianças com seus temas e com suas formas “mais simplistas”, as quais alegam poder ser compreendidas e representadas mais facilmente por elas em atividades de expressão pictórica. Para além de incorrer no erro de que a leitura de uma obra de arte se dá somente pela compreensão do que está dado de imediato pela imagem e por seus respectivos conteúdos, esse senso comum estético educacional acaba também incorrendo no empobrecimento da formação das crianças porque ignora os condicionamentos históricos e sociais do movimento artístico trabalhado, bem como as relações concretas desse movimento com os demais que o antecederam. Não é somente pela exposição e pelo contato direto com uma pintura que a consciência artística da criança se desenvolverá, tal qual um passe de mágica.

Preterir a superação das concepções pedagógicas hegemônicas, inclusive nos documentos oficiais, requer de nós professores o aprofundamento sobre a importância das condições históricas e sociais no desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como o compromisso com a transmissão dos conhecimentos artísticos historicamente construídos pelo conjunto dos seres humanos. Faz-se necessário, portanto, que o professor conduza a leitura das obras de arte com as crianças e isso somente ocorrerá através da demarcação da finalidade e da singularidade da atividade produtiva artística frente ao movimento histórico e social de produção e reprodução da cultura humana.

Embora, não se deva negar a importância dos conhecimentos que as crianças já possuem e o período do desenvolvimento psíquico em que se elas encontram, é importante ter claro que os saberes do cotidiano devem ser utilizados somente como ponto de partida no qual o professor deva planejar o trabalho educativo com a pintura. Para que o professor consiga fazer com que seus alunos partam dos saberes cotidianos advindos de sua relação com a realidade empírica e possam suprássumi-los é necessário, como já dissemos, que ele possua conhecimentos sólidos dos conteúdos artísticos para que ele possa potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico e estético das crianças. Vale ressaltar que, não há aqui, no entanto, nenhuma pretensão forma de impor ou de sugerir aos professores que os mesmos devam parar de utilizar obras de arte ou de querer ensinar as linguagens artísticas somente por não possuírem formação específica sobre os conteúdos particulares e específicos de tais linguagens. Mas, ao contrário, o que propomos aqui é que o professor torne a sua prática mais rica de conteúdos humanizadores, os quais podem ser identificados e apropriados durante o processo de estudo e compreensão do movimento de produção da atividade artística ao longo do desenvolvimento histórico e social da arte.

Ademais, a garantia de oferta de diferentes referenciais pictóricos em diferentes períodos da história humana pode também proporcionar às crianças a visão de que a história da arte é não é linear e homogênea, visto que há períodos artísticos que ainda não haviam desenvolvido a necessidade de representar e interpretar a realidade e os objetos culturais. Que a necessidade de a utilizar como elemento estético para a composição e produção de objetos artísticos é um processo determinado pelas condições sócio-históricas de desenvolvimento da cultura.

Ademais, apreciar e ler uma pintura, conseguir identificar nela alguns elementos formais e de conteúdo que perpassam a experiência humana condensada pelo trabalho artístico não é algo que se possa conseguir sozinho por meio do contato direto com o produto artístico. Esse processo requer clareza e planejamento do professor na organização e seleção dos conteúdos que irão mediar a relação da criança com a pintura. Para tanto, a fim de evitar que o trabalho do professor que se propõe a utilizar uma representação pictórica em sala de aula não fique somente no plano do imediatismo ou da superficialidade da obra de arte, defende-se que um dos conteúdos de mediação indireta que ele precisa ter conhecimento para poder ensinar é a história social da arte. Reconhecer as condições sociais e históricas determinantes para a produção de uma obra de arte é fundamental para que o professor consiga atingir a função de humanizar as novas gerações pelas objetivações decorrentes da atividade produtiva coletiva da arte ao longo da história. Conhecer a história social da arte é admitir e assumir uma visão de

mundo que transcende a ideia de arte pela arte, de que a arte não é para todos, ou ainda, de que a apropriação de uma pintura se dá somente pelo ter, pelo possuir, como uma propriedade que é individual e não coletiva. É preciso assumir e defender que a arte possui conteúdos ontológicos que devem ser ensinados às novas gerações para que elas se reconheçam e se afirmem humanamente sobre a realidade.

Torna-se urgente, à medida que se avança a lógica do capital em gerar mais valor e de empobrecer a formação dos filhos da classe trabalhadora se faz ainda mais necessário a luta e a organização dos professores na defesa pela socialização da riqueza material e não material produzida pelos seres humanos sejam postas a serviço do desenvolvimento de toda sociedade e não de uma ou outra classe social. Portanto, as escolhas teóricas feitas até aqui traduzem uma visão de mundo e de educação que buscam a transformação revolucionária da realidade, de maneira que possa apresentar uma leitura do presente que se coloca, mas também de observar o futuro por uma nova perspectiva, pois “na realidade, e para o materialista *prático*, isto é, para o *comunista*, trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 30, grifos do original).

REFERÊNCIAS

- 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**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–36, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51694. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- ANDRADE. Mário de. **Carta ao pintor moço**: de Mário de Andrade a Enrico Bianco. São Paulo: Boitempo, 1995.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da rede municipal da educação infantil**: fundamentada na BNCC e currículo paulista. Araraquara, 2020. 97p. (não publicado)
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 19 de out. 2022.
- ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Marcia. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 13-36.
- 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, Ligia Marcia. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 187-204.
- ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos brincar de faz de conta?: a brincadeira de papéis sociais e a importância da interação com o professor. *In*: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021. p. 95-114.
- AZEVEDO, Heloisa H. O.; PRADO, Alessandra E. F. G; *Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para as crianças de 0 a 5 anos*. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)colarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- BARBIZON, Escola de. *In*: CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 41

BARBOSA, Eliza Maria; PIMENTA, Julia. Inês. Pinheiro. Bolota. Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 146–153, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195>. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 25 abril. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Proposta preliminar segunda versão revista**. Brasília, DF; Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Proposta preliminar segunda versão revista**. Brasília, DF; Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. 600 p. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. Brasília, DF, 2018b. 48p. Disponível em <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/11/campos-experiencias-direitos-aprendizagens-educacao-infantil-infografico.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BORN, Rodrigo Montandon; HILLESHEIN, Giovana Darolt; SILVA, Maria Cristina de Rosa Fonseca da. Objetos para o ensino de arte: reflexões a partir de três estudos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: Dispersões. Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues ... [et al.] (Org.), 29, 2020, Goiânia, GO. **Anais eletrônicos** [...] Goiânia: ANPAP, UFG, 2020, p. 2168 - 2182. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Giovana_Darolt_Hillesheim_Maria_Cristina_da_Rosa_Fonseca_da_Silva_e_Rodrigo_Montandon_Born_ANPAP_2020_ArtigoFinal-198.pdf Acesso em: 08 jul. 2021.

CANCLINI, Néstor García. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Editora Cultrix, 1980. 218p.

CANTERAS, Gislaine Trazzi. **Ensino da Arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. 78 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. São Paulo – SP, 2009.

COLA, César Pereira. Livre expressão e processo triangular no ensino das artes na educação infantil: uma investigação sobre o desenho infantil. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: O Estado da Pesquisa em Arte*. Anna Maria de Carvalho Barros ; Maria Izabel Meirelles Reis Branco Ribeiro. (Org.), 10, 1996, São Paulo, SP. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: ANPAP, SESCSP, 1999. V. 2, p. 60 - 62. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/1999/Anais%20ANPAP%201999%20%20v2.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

COX, Maureen. **O desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 280 p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: pedagogias em artes na Educação Infantil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, 30, 2007, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. p. 1 - 18. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3033--Int.pdf Acesso em: 08 jul. 2021.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica experimental na psicologia. 1988. Textos publicados na Revista Soviet Education, august, vol. XX, nº 8, sob o título Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts, de V.V. Davíдов, a partir do original russo. Traduzido por José C. Libâneo e Raquel A. M. da M. Freitas. Trabalho não publicado. Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20EACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20EACHING%20(Livro).doc). Acesso em: 30 jan. 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. 206 p.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 01, p. 89-110, jun. 2006b. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 106p.

DUARTE, Newton. *Arte e formação humana em Vigotski e Lukács*. **In: Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica/ Newton Duarte, Sandra Soares Della Fonte (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 163 p.

DUARTE, Newton. **Crítica do fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. [coleção Educação contemporânea]. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2012. 240 p. (versão digital)

DUARTE, Newton. *Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica*: A questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação. São Paulo. v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013a.

DUARTE, Newton. *A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar*. **In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de**

Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65 – 83.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, jan. 1993b. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169/8508>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ENGELS, Friedrich. Carta a C. Schmidt. In: FERNANDES, F. (Org.). **Marx-Engels: História**. (Coleção grandes cientistas sociais). São Paulo: Ática, 2001. p. 455 – 458.

FERNANDES, Florestan (org.) **Marx-Engels: História**. São Paulo: Ática [Grandes cientistas sociais], 2001. 496 p.

FERREIRA, Vera Lourdes Rocha P; Ensino de Arte na Pré-Escola – primeiras aproximações. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: ANPAP 10 anos. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa; Anna Maria de Carvalho Barros. (Org.), 8, 1996, São Paulo, SP. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: ANPAP, ECA/USP, 1996. V. 2, p. 211 - 218. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-ANPAP-1996-v2-1.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

FIALHO, Francisco Pereira; GARCIA, Roseli Amado da Silva. Abordagens metodológicas: o pensamento complexo e os processos do fazer e do ensino nas artes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Sandra Regina Ramalho e Oliveira; Sandra Makowiecky. (Org.), 16, 2007, Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos** [...] Santa Catarina: ANPAP, UDESC, 2007. p. 821 - 829. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/083.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 254 p.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 183p.

FREITAS, Sicília Calado. Cultura, etnografia e imagem no ensino de artes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: Entre territórios. Maria Virginia Gordilho Martins (Viga Gordilho) ; Maria Herminia Olivera Hernández. (Org.), 19, 2010, Cachoeira, BA. **Anais eletrônicos** [...] Cachoeira: ANPAP, EDUFBA, 2010, p. 2520 - 2531. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/sicilia_calado_freitas.pdf Acesso em: 08 jul. 2021.

HAUSER, Arnold. **A arte e a sociedade**. Porto: Presença, 1984, p. 185 p.

HAUSER, Arnold. **Teorias da arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1978. 457p.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 1032 p.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana – BA, 2017.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. Apresentação. In: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985. p. 13-64.

IMPRESSIONISMO. In: CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 267-268.

ISUHAKO, Yaeko Nakadakari. Pedagogia histórico-crítica e o ensino de arte. In: GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JR, Cláudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (orgs). Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. V. 2, p. 226-243.

JALLES, Antonia Fernanda. Ensino de Arte: Novos Caminhos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: ANPAP 10 anos. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa; Anna Maria de Carvalho Barros. (Org.), 8, 1996, São Paulo, SP. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: ANPAP, ECA/USP, 1996. V. 2, p. 176 - 184. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-ANPAP-1996-v2-1.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte**: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 212 p.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n 71, pp.223-239, set/out. 2018.

LEITÃO, Juliana Oliveira.. A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Araraquara, São Paulo.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 303 – 333.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Assis, São Paulo.

LIBÂNEO, J. C.O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LUCAS, Gabriela Todeschini. **A literatura e as artes visuais**: uma proposta para o ensino de artes estruturada na Psicologia Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico-crítica. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 11-38.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 298p.

NAIF. *In*: MARCONDES, Luiz Fernando Cruz. **Dicionário de termos artísticos**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1998. 381p.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 167 p.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru, São Paulo.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra.; MARTINS, Lígia. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. 1. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2012, p. 93-121.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. 614p.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo, Boitempo editorial, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1858. Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. 792 p.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. 896 p.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 307 p.

MAYER, Ralph. **Manual do artista: de técnicas e materiais**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 828p.

MENEZES, Marina Pereira de. A Arte Contemporânea como Fundamento para a prática do Ensino de Artes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Sandra Regina Ramalho e Oliveira; Sandra Makowiecky. (Org.), 16, 2007, Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos [...]** Santa Catarina: ANPAP, UDESC, 2007. p. 1002 - 1011. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/102.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas. **Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2016. Orientadora: Prof. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**. 2009, v. 14, n. 1, p. 31-40. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 jul 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?:** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru – SP: Mireveja, 2022. 80 p.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 102p.

PILLAR, Analice Dutra. Um convite ao olhar: televisão e arte na educação infantil. *In:* ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: ANPAP na Travessia nas Artes. Ana Claudia Mei Alves de Oliveira ; Maria Izabel Meirelles Reis Branco Ribeiro. (Org.), 11, 2001, São Paulo, SP. **Anais eletrônicos** [...] Santa Catarina: ANPAP, FAAP, 2001. p. 1 - 17. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2001/> Acesso em: 08 jul. 2021.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, 260 p.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A Formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar o profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In:* ARCE, Alessandra.; MARTINS, Ligia. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos.** 1. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2012, p. 51-91.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Criança e pintura – ação e paixão do conhecer na educação infantil. *In:* ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: O Estado da Pesquisa em Arte. Anna Maria de Carvalho Barros; Maria Izabel Meirelles Reis Branco Ribeiro. (Org.), 10, 1999, São Paulo, SP. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: ANPAP, SESCSP, 1999. v.2 p. 129 - 135. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/1999/Anais%20ANPAP%201999%20%20v2.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista: educação infantil e ensino fundamental, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. 525p. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Demerval. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 100p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. 135p.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. 382 p.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. Ensino da arte, formação dos sentidos e leitura da imagem: reflexões sobre o que parece explicado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: Transversalidades nas Artes Visuais. Maria Virginia Gordilho Martins (Viga Gordilho) ; Maria Herminia Olivera Hernández. (Org.), 18, 2009, Salvador, BA. **Anais eletrônicos** [...] Salvador: ANPAP, EDUFBA, 2009. p. 3212 - 3225. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/consuelo_alcioni_b_d_schlichta.pdf Acesso em: 08 jul. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **As ideias estéticas de Marx**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 330p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Um convite à estética**. Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 336p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.