

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO CONHECIMENTO
ARTÍSTICO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS**

POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO CONHECIMENTO
ARTÍSTICO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS**

Dissertação apresentada por POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO

MARINGÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R484c

Ribeiro, Poliana Hreczynski

Contradições da base nacional comum curricular para a educação infantil acerca do conhecimento artístico em interface com a formação continuada de professores/as / Poliana Hreczynski Ribeiro. -- Maringá, PR, 2022.

169 f.: il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Base nacional comum curricular (BNCC). 2. Conhecimento artístico. 3. Professor - Formação continuada. 4. Educação infantil. I. Francisco, Marcos Vinicius, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.1

POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO

**CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO CONHECIMENTO
ARTÍSTICO EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Orientador) – Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

Prof. Dra. Silvana Calvo Tuleski – Universidade Estadual de Maringá - UEM

28 de abril de 2022

Dedico esta dissertação à minha mãe **Márcia Luzia Hreczynski** e ao meu pai **Adevaldo Ribeiro**, por serem base para a realização dos meus sonhos. À minha irmã **Ludimila Eduarda Hreczynski da Silva**, e aos meus irmãos, **Anderson Eduardo Hreczynski Ribeiro** e **Tuan Hreczynski Ribeiro**, que sempre me acompanham nos momentos difíceis e felizes em minha vida. A vocês, meu eterno e verdadeiro agradecimento e reconhecimento!

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos a todos/as que fizeram parte da minha história pessoal, acadêmica e profissional. De maneira especial, agradeço:

A **Deus**, por ser razão suprema da minha existência e conceder por todas as pessoas que estão ao meu lado: sei que não é por acaso, mas são os planos Dele em minha vida. A **Santa Rita de Cássia** que, com sua infinita sabedoria, permitiu-me trilhar caminhos junto às pessoas especiais, que são fundamentais para a realização dos meus sonhos;

Aos meus pais, **Adevaldo Ribeiro** e **Marcia Luzia Hreczynski**, por não medirem esforços e, muitas vezes, se sacrificarem, abdicarem de seu tempo e de seus projetos pessoais para minha realização. Sou imensamente grata pelo amor inexplicável e incondicional. “É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã” (Renato Russo).

Aos meus irmãos: **Anderson Eduardo Hreczynski Ribeiro**, por transmitir segurança e pela sensibilidade e auxílio ao longo da caminhada; **Ludimila Eduarda Hreczynski da Silva**, a você meu eterno amor, somos muito mais que irmãs, somos amigas, cúmplices, você é meu anjo protetor aqui na Terra; Ao **Tuan Hreczynski Ribeiro**, pela oportunidade de conviver com tanta sabedoria, bem como pelas sábias palavras, as quais me transmitem paz, esperança e confiança.

Sou grata por permitirem que eu conhecesse o amor de irmãos, por eu poder amar a cada um de vocês com seus jeitinhos diferentes. Com vocês aprendo diariamente o que é amar verdadeiramente; e por me ensinarem que o amor verdadeiro acontece nas pequenas coisas, nos pequenos gestos.

Aos/as amigos/as que estão ao meu lado, ensinando o significado da palavra amizade. Prometo estar com vocês em todos os momentos:

Ao **Etienne Henrique Brasão Martins**, um amigo que a universidade me apresentou, que sempre esteve disposto a me ajudar e a zelar por mim. Sou grata pelos incentivos e risadas que tornaram meus dias mais alegres;

À minha amiga **Anna Paula de Jesus Almeida**, que o Centro de Educação Infantil (CMEI) Irmão Pedro Friedhofen, do Hospital Santa Casa de Misericórdia de Maringá presenteou-me. Não há memórias em que você não apareça, obrigada pelos dez anos de companheirismo e amizade;

Ao meu querido orientador **Prof. Dra. Marcos Vinicius Francisco**, por todos os conhecimentos, ensinamentos durante a caminhada acadêmica. Durante esses anos estabelecemos um laço de amizade e respeito, fazendo com que eu pudesse caminhar de forma leve, na busca pela aprendizagem dos conhecimentos artísticos, filosóficos e artísticos. Isaac Newton (1643-1727) disse: “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. No meu caso, se eu consegui ver mais longe, foi devido à condução dos estudos e das orientações.

Sou grata por ser um exemplo de profissional competente, dedicado, afetivo e educado. Gratidão por contribuir decisivamente para a minha formação, além de ter apresentando as possibilidades de uma Educação contra-hegemônica.

Aos **Grupos de Pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP)”** e **“Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI)”**, por meio dos quais tive contato com estudos ricos de sentido e significado. Enalteço o afeto coletivo que contribuiu de forma significativa para minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Aos/Às **professores/as que participaram da intervenção formativa** por concederem aquilo que têm de mais valioso, seu tempo, acrescido de importantes contribuições que subsidiaram a produção desta dissertação. Com eles/as foi possível perceber a necessidade de continuidade dos estudos e que somos eternos aprendizes na jornada do conhecimento.

Aos membros da banca examinadora: professora **Dra. Silvana Calvo Tuleski**, exemplo de psicóloga e de pesquisadora. Admiro sua bravura e sabedoria. Foi um privilégio tê-la como membro da Banca Examinadora desta dissertação; ao professor **Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos**, pela postura e rigor no trato com o conhecimento. Tu és um exemplo de ser humano e profissional. Já dizia Cora Coralina (1889 - 1985), “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Assim, reforço meus agradecimentos pelo auxílio e correções primorosas desta dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, sendo fundamental para a conclusão desta dissertação! Gratidão!

Sonhe com o que você quiser. Vá para onde você queira ir. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz.

Clarice Lispector (1920-1977)

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Contradições da Base Nacional Comum Curricular acerca do conhecimento artístico na Educação Infantil em interface com a formação continuada de professores/as**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2022.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM e encontra-se vinculada à linha de pesquisa intitulada Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores e ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). Buscou-se analisar de que modo as contradições presentes na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) no que se refere ao conhecimento artístico perpassam a formação continuada de professores/as. Assumiram-se como referenciais teórico-metodológicos a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, cuja base epistemológica e ontológica é o materialismo histórico-dialético. Como procedimentos metodológicos foram adotados a revisão bibliográfica, a análise documental e a intervenção formativa realizada com 18 professores/as de turmas do Infantil 4 e 5, das redes municipais, de cidades do norte do Paraná. As análises revelaram que por meio de um movimento planejado e intencional foi possível desvelar alguns dos pressupostos iniciais e potenciais dos/as participantes. Poucos/as docentes participaram da elaboração dos currículos dos municípios em que atuam. Esse foi um processo verticalizado, pautado na BNCC e no Referencial Curricular do Estado do Paraná. Além disso, os/as docentes envolvidos/as apresentaram compreensão sincrética dos propósitos da BNCC-EI, sobretudo quando se estabeleceu um recorte analítico para o campo de experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”. Por fim, os/as participantes perceberam que é possível agir contra-hegemonicamente, a fim de transformar a sua práxis pedagógica, todavia esse não é um processo linear, requer esforço intelectual e embasamento teórico-metodológico.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conhecimento artístico. Formação Continuada. Professores/as. Educação Infantil.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Contradictions of the National Curricular Common Base about artistic knowledge in Early Childhood Education in interface with the continuing education of teachers.** 170 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2022.

ABSTRACT

The present dissertation was developed together with the Graduate Program in Education at the State University of Maringá - UEM and is linked to the research line entitled Teaching, Learning and Teacher Training and to the Research Group, State, Educational Policies and Teachers Training (EPEFOP) and the Research Group on Educational Policies, Management and Financing of Education (GEPEFI). We sought to analyze how the contradictions present in the National Common Curriculum Base for Early Childhood Education (BNCC-EI) with regard to artistic knowledge permeate the continuing education of teachers. Historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology were assumed as theoretical-methodological references, whose epistemological and ontological basis is historical-dialectical materialism. As methodological procedures, bibliographic review, document analysis and training intervention were adopted with 18 teachers from Kindergarten 4 and 5 classes, from public schools, from cities in the north of Paraná. The analyzes pointed that through a planned and intentional movement it was possible to reveal some of the initial and potential assumptions of the participants. Few teachers participated in the elaboration of the curricula of the municipalities in which they work. This was a vertical process, based on the BNCC and the Curricular Reference of the State of Paraná. In addition, the teachers involved showed a syncretic understanding of the purposes of the BNCC-EI, especially when an analytical approach was established for the field of experience "Traces, Sounds, Colors and Shapes". Finally, the participants realized that it is possible to act counter-hegemonically, in order to transform their pedagogical praxis, however this is not a linear process, it requires intellectual effort and theoretical-methodological basis.

Key words: National Curricular Common Base (BNCC). Artistic knowledge. Continuing Training. Teachers. Child education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1**- Dimensões da Arte nos campos de experiências da BNCC-EI..... 55
- Figura 2** - Periodização do desenvolvimento afetivo-cognitivo infantil..... 69

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Teses, Dissertações e Artigos encontrados no Banco de Dados CAPES, BDTD e <i>SciElo</i> , no período de 2009 a 2021..... | 23 |
| Quadro 2 - Teses, dissertações e artigos selecionados no Banco de Dados da CAPES, na BDTD e <i>SciElo</i> (2009-2021)..... | 24 |
| Quadro 3 - Temas analíticos das teses, dissertações e artigos selecionados no Banco de Dados da CAPES, na BDTD e <i>SciElo</i> (2009-2021)..... | 27 |
| Quadro 4 - Definição do campo de experiência entrelaçado com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento acerca do conhecimento artístico para as crianças em idade pré-escolar..... | 55 |
| Quadro 5 - Participantes inscritos/as na intervenção formativa..... | 92 |
| Quadro 6 - Perfil dos/as participantes. | 94 |
| Quadro 7 - Cronograma da intervenção formativa junto aos/às professores/as da Educação Infantil..... | 97 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------------|--|
| Agenda E2030 | Agenda Educação 2030 |
| Anfope | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BM | Banco Mundial |
| BNC | Base Nacional Comum |
| BNCFP | Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores/as da Educação Básica |
| BNNC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNCC-EI | Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CD Educação 2030 | Comitê Diretivo Educação 2030 |
| CF | Constituição Federal |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COEDI | Coordenação Geral de Educação Infantil |
| Consed | Conselho Nacional dos Secretários de Educação |
| COPEP | Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DEX | Diretoria de Extensão |
| EC | Emenda Constitucional |
| EPEFOP | Grupos de Pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as” |
| FNE | Fórum Nacional da Educação |
| ForumDir | Fórum de Diretores (as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas |

| | |
|---------|--|
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| GEEII | Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva |
| GEPEFI | Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MBNC | Movimento pela Base Nacional Comum |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| MEC | Ministério da Educação |
| MGE | Monitoramento Global da Educação |
| MHD | Materialismo histórico-dialético |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PEC | Pró-Reitoria de Extensão e Cultura |
| PHC | Pedagogia histórico-crítica |
| PHC | Psicologia histórico-cultural |
| PIC | Projeto de Iniciação Científica |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPIFOR | Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar |
| ProBNCC | Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SASE | Sistemas de Ensino |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| Secadi | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SGCEX | Sistema de Gerenciamento de Cursos e Eventos de Extensão |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termos de Consentimento Livre e Esclarecido |

| | |
|---------|---|
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UFC | Universidade Estadual do Ceará |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFPeI | Universidade Federal de Pelotas |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unesp | Universidade Estadual Paulista |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF | Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância |
| UNINOVE | Universidade Nove de Julho |
| Unoesc | Universidade do Oeste de Santa Catarina |
| UNOESTE | Universidade do Oeste Paulista |
| Unopar | Universidade Norte do Paraná |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 Método e o delineamento metodológico da pesquisa | 28 |
| 1.2 Organização e estrutura da pesquisa..... | 33 |
| 2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRADIÇÕES | 35 |
| 2.1 Contextualização histórica da Agenda E2030, BNCC e BNC-Formação Continuada de professores/as: formulação, estruturação e implementação | 36 |
| 2.2 Versões das fichas técnicas da BNCC-EI, currículo e conhecimento artístico: possibilidades e reflexões para alunos/as e professores/as da Educação Infantil | 49 |
| 3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO ÀS CONTRADIÇÕES DA BNCC NO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 59 |
| 3.1 O conhecimento artístico para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar..... | 61 |
| 3.2 A Formação continuada de professores/as e o conhecimento artístico | 78 |
| 4 UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO E PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO-REFLEXIVO | 88 |
| 4.1 Encontros de Arte e Arte nos encontros: Intervenção formativa com professores/as da Educação Infantil | 90 |
| 4.1.1 Aspectos éticos da pesquisa, local e os/as participantes | 91 |
| 4.1.2. Detalhamento da intervenção formativa e realização do grupo focal | 96 |
| 4.2 Desenvolvimento com a Arte: Procedimentos para a análise dos dados..... | 103 |
| 4.2.1 Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural, BNCC e o conhecimento artístico: pressupostos iniciais | 105 |
| 4.2.2 Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural, BNCC e o conhecimento artístico: pressupostos potenciais..... | 116 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFERÊNCIAS | 130 |
| ANEXOS | 147 |
| APÊNDICES | 148 |

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado obteve financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - (Processo nº 88887.500853/2020-00) e encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”, aos Grupos de Pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP)” e ao “Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI)”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A motivação para realização desta pesquisa é decorrente da trajetória de estudos e experiência profissional que se iniciou no curso de Graduação em Pedagogia, realizado na UEM, por meio dos Estágios Supervisionados, sobretudo o de Educação Infantil.¹ Tais disciplinas permitiram observações e reflexões acerca da organização do ensino nas instituições escolares.

Concomitantemente, com a Graduação, atuou-se como professora, em um Centro de Educação Infantil, da rede particular, no município de Maringá – PR, sendo possível constatar por meio das intervenções pedagógicas com as crianças do Infantil (3 a 5) a relevância do conhecimento artístico.

Nesse contexto, ingressou-se no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII)², ocasião em que se desenvolveu um Projeto de Iniciação Científica (PIC)³, nos anos de 2017 a 2018. Foram sistematizados estudos, pesquisas e etapas do desenho infantil a partir das proposições de Georges Henri Luquet⁴ (1876-1965) e Lev Semionovitch Vigotski⁵ (1896-1934).

¹ Os componentes curriculares do Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado de Ensino Fundamental foram cursados durante o segundo, terceiro e quarto anos da graduação em Pedagogia (2017-2019), tendo uma carga horária de 68 horas/aulas cada componente.

² O GEEII é liderado pela Prof. Dra. Marta Chaves. Seus objetivos concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais atuantes com crianças pequenas e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil.

³ RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Estudos iniciais sobre o desenho na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2018. Projeto de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Orientadora: Marta Chaves.

⁴ Georges Henri Luquet (1876-1965) foi um filósofo francês, etnógrafo e pioneiro no estudo do desenho infantil. Em 1913 defendeu a sua tese de doutorado em Artes, ocasião em que conferiu ênfase ao desenho Infantil (LUQUET, 1969).

A partir desses estudos iniciais, acentuou-se a preocupação com as manifestações artísticas e desenvolveu-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁶, estudo cuja temática pautou-se no desenho para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, tendo como referencial a psicologia histórico-cultural.

Diante desse percurso, as manifestações artísticas sempre foram foco de análises, possibilitando compreender a relevância da estética e da formação humana por meio da Arte. Essas experiências acadêmicas e profissionais favoreceram o recorte de análise desta dissertação que tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018a) e a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020, que será denominada nesta pesquisa, como BNC-Formação Continuada de professores/as e como delimitação suas correlações com o conhecimento artístico ancorado na Educação Estética, no segmento da Educação Infantil, para crianças de 4 e 5 anos.

Com relação ao atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil no Brasil, antes do I Plano Nacional de Educação (PNE) - (2001/2010), aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, as crianças de 4 a 6 anos de idade eram atendidas na pré-escola. Com esse I PNE, por meio da Meta 2 pretendia-se “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos” (BRASIL, 2001).

Durante esse percurso de dez anos, para implementar essa meta, houve a promulgação dos dispositivos legais, por meio das Leis Federais nº. 11.114 de 2005 (BRASIL, 2005) e nº 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006), acrescido da Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), as quais alteraram o Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos, assegurando o ingresso das crianças com seis anos de idade, antes atendidas pela pré-escola no primeiro ano do Ensino Fundamental.

⁵ Lev Semionovitch Vigotskii “nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 37 anos, em 1934, vítima de tuberculose. [...] De 1925 a 1934, Vigotskii lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. Nessa ocasião, iniciou estudo sobre a crise da psicologia buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2016, p. 5).

⁶ RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Possibilidades com o desenho para aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2019, 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. 2019. Orientadora: Dra. Marta Chaves.

Em consonância, houve também a alteração na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – Lei nº 9.394/96, por meio do Art. 30 do Inciso segundo, ao estabelecer o atendimento das “pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Com isso, instituiu-se o atendimento obrigatório na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 2013).

Diante disso, a BNCC (2018a) corrobora com tal divisão, ao classificar as crianças de 4 aos 5 anos e 11 meses de idade, como crianças pequenas. As idades anteriores, estão separadas em zero a 1 ano e 6 meses, como bebês e as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, como crianças bem pequenas.

A partir dos estudos no EPEFOP e no GEPEFI, foi possível compreender que a BNCC (2018a) e a BNC-Formação Continuada de professores/as (2020), são políticas educacionais que se encontram alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) - (1999 - 2013)⁷, direcionando os rumos da Educação brasileira em uma visão pragmática e fetichista de educação.

Ainda que tais aspectos sejam aprofundados ao longo desta dissertação, salienta-se que a BNCC (2018a) e a BNC-Formação Continuada de professores/as (2020) apresentam uma divisão de saberes, corroborando para uma formação unilateral (ALBINO; SILVA, 2019). Em contraposição, ao focar na arte, defende-se que ela precisa ser apropriada e entendida como uma criação humana que poderá contribuir com a capacidade de objetivação e subjetivação para-si, pautado em uma formação omnilateral (DUARTE, 2016a).

Nesse viés, uma formação humana acerca do conhecimento artístico, ancorada na educação estética e pautada nas perspectivas assumidas nessa dissertação, quais sejam a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, possibilita assegurar o aprimoramento de uma práxis pedagógica dos/as professores/as, ao direcionar intencionalmente e sistematicamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Salienta-se, que ao referenciar as ações pedagógicas, adota-se o conceito de práxis (VÁZQUEZ, 2011), ao entendê-lo como expressão de um movimento que não dicotomiza a teoria e prática. Nessa direção, há que se assegurar uma práxis

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNs em todas as suas etapas tiveram um longo período de embates no Conselho Nacional de Educação - CNE com início na década de 1990 e sua revisão nos anos 2000. Contudo, utilizou-se a última versão publicada no ano de 2013.

pedagógica que favoreça a passagem da síncrese à síntese acerca dos fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais (SAVIANI, 2012a; MARSIGLIA *et al.*, 2019). Todavia, esse movimento necessita de sistematizações mais amplas a fim de criar os motivos e os interesses nos/as alunos/as em apropriar-se do conhecimento artístico, assim objetivando o conhecimento incorporado em sua vida humana nos diferentes espaços de atuação na vida cotidiana (DUARTE, 2016a).

Nessa lógica, a práxis pedagógica quando pautada nos conhecimentos acumulados ao longo da história pelo gênero humano, assume como pressuposto que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1998, p. 285), ou seja, a natureza biológica oferece o que é instintivo e orgânico ao ser humano, o que se denomina como funções psicológicas elementares, mas ao apropriar-se desse cabedal de conhecimento, há o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, o ser humano ao desenvolver e aprimorar as funções psicológicas superiores, realiza-se um salto qualitativo no psiquismo, este que é influenciado pelo meio externo, e promove a transformação dessas funções psicológicas. Desse modo, o ser humano passa a valer-se das funções psicológicas superiores e a ter consciência de seu próprio comportamento (VYGOTSKI, 1983).

Reafirma-se que essas funções psicológicas superiores não estão prontas desde o nascimento, elas precisam ser mediadas pelos signos desenvolvidos pelos seres humanos que são passados de gerações em gerações e, nesse sentido, destaca-se a relevância das instituições escolares, estas que ajudam “a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais”, e “que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais)” (TULESKI, 2008, p. 143).

E se as instituições escolares são um dos principais *lócus* de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, salienta-se a necessidade de um trabalho educativo que assegure a arte ancorada em uma educação estética desde a infância, pois Vigotski (2003a) afirma que as sensações estéticas deverão ser desenvolvidas desde a mais tenra idade, já que não são características herdadas biologicamente pelos indivíduos.

Para que tal fato aconteça, faz-se necessário que os/as professores/as tenham clareza da sua função social e busquem constantemente uma formação adequada que potencialize um pensar e (re)pensar das dimensões pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem junto às crianças. Mediante tais aspectos, assumiram-se como problemáticas centrais desta dissertação: É possível, por meio de uma formação continuada, calcada na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, mobilizar o pensamento teórico-reflexivo dos professores/as, de modo que eles compreendam as contradições presentes na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI), na área de artes? Esta possibilidade se reverteria em procedimentos pedagógicos contra-hegemônicos?

Hipotetizou-se que, ao analisar o conhecimento artístico ancorada na educação estética, na perspectiva da BNCC (2018a) e da BNC-Formação Continuada de professores/as (2020), perceber-se-á que da forma como estruturada não há possibilidades efetivas para o desenvolvimento da catarse e da concepção de mundo para-si dos/as professores/as e das crianças, sobretudo porque o documento está alinhado à ordem capitalista e preconiza um ensino fetichista que contribui na manutenção e perpetuação das relações instauradas socialmente.

Em consonância com tais problemáticas e hipótese, assumiu-se como objetivo geral: analisar de que modo as contradições presentes na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) no que se refere ao conhecimento artístico perpassam a formação continuada de professores/as. Como objetivos específicos foram delineados:

- Investigar a gênese da política educacional, a partir do documento BNC-Formação Continuada de professores/as (2020) alinhado à BNCC (2018a) e às DCNs (2013);
- Discutir o conceito de arte apresentado nos documentos analisados com base na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural;
- Identificar e analisar por meio de um processo formativo com professores/as, se e como eles/as compreenderam as contradições existentes entre as proposições da BNCC, o conhecimento artístico, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Nesse sentido, justifica-se que o objeto da pesquisa se configura como um tema atual, tendo em vista o recente contexto político brasileiro. Acrescenta-se a

necessidade de refletir acerca das políticas educacionais com foco no conhecimento artístico ancorado na educação estética, a exemplo da BNCC e BNC-Formação Continuada de professores/as, que são documentos que balizam à educação brasileira. Nesse contexto, faz-se necessário produzir acúmulos em termos de produção de conhecimento, sendo que se recorreu à revisão bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, a fim de identificar as lacunas existentes acerca da produção científica, no que tange ao conhecimento artístico pautado na educação estética para a Educação Infantil. As obras identificadas foram utilizadas para fundamentar as seções desta dissertação, bem como a análise e discussão dos dados.

Rapidamente, ressaltam-se as diferenças entre o estado do conhecimento (adotado nesta dissertação) e o estado da arte, já que muitas pessoas tendem a apresentar uma compreensão equivocada acerca destas tipologias de pesquisa.

No estado da arte busca-se analisar a produção científica em diferentes setores do conhecimento como, por exemplo, em teses, dissertações, livros, periódicos científicos, publicações em anais de congressos, comunicações, entre outros (ROMANOVSKI; ENS, 2006). Já no estado de conhecimento consiste em abordar “[...] um setor das publicações sobre o tema estudado”. (ROMANOVSKI; ENS, 2006, p. 39).

Como salientado, adotou-se a revisão bibliográfica do estado do conhecimento, sendo realizado o mapeamento de teses, dissertações e artigos publicados no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

Nesse processo os seguintes cruzamentos foram utilizados por meio do operador *booleano* “AND”: (“Educação Infantil” AND “Educação Estética”); (“Educação Infantil” AND “Ensino da Arte”). Os seguintes filtros foram adotados como critérios de inclusão e exclusão das obras: a) recorte temporal de 2009-2021; b) artigos publicados em português, inglês e espanhol; c) perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica e/ou da psicologia histórico-cultural; d) estudos que

retratasse o período pré-escolar (4-6 anos)⁸ e) que tivessem como foco os processos de formação continuada⁹ de professores/as.

Com esses levantamentos efetuados entre os meses de dezembro de 2020 a setembro de 2021, buscou-se analisar a totalidade das pesquisas científicas encontradas, para que, posteriormente fosse possível verificar aquelas que se enquadravam aos critérios estabelecidos. Sendo assim, elaborou-se um quadro com essas informações:

Quadro 1 - Teses, Dissertações e Artigos encontrados no Banco de Dados CAPES, BDTD e SciELO, no período de 2009 a 2021.

| Cruzamento | Recorte temporal | (T)* | (D)* | (A)* | Total | Selecionados | Banco de Dados |
|---|-------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--|-----------------------|
| Educação Infantil AND Educação Estética | 2009 - 2021 | 02 | 18 | - | 20 | 06 | CAPES |
| Educação Infantil AND Ensino da Arte | 2009 - 2021 | 05 | 15 | - | 20 | 05 | CAPES |
| Educação Infantil AND Educação Estética | 2009 – 2021 | 01 | 09 | - | 10 | 04 | BDTD |
| Educação Infantil AND Ensino da Arte | 2009 – 2021 | 07 | 16 | - | 23 | 03 | BDTD |
| Educação Infantil AND Educação Estética | 2009 – 2021 | - | - | 11 | 11 | 01 | SciELO* |
| Educação Infantil AND Ensino da Arte | 2009 – 2021 | - | - | 0 | 0 | 0 | SciELO |
| TOTAL | | | | | 84 | 19 com duplicações 15 sem duplicações | |

* **T**= teses, **D** = dissertações e **A** = Artigo.

**SciELO*: Foi encontrado 10 artigos em português, 1 em espanhol e nenhum em inglês.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o Quadro 1, obteve-se um quantitativo de 84 trabalhos nos três portais, por serem acervos de referência acadêmica no Brasil e internacionalmente. Diante disso, na Capes foram encontrados 20 trabalhos com cada cruzamento, totalizando 40 pesquisas; na BDTD foram encontrados 10

⁸ Delimitou-se essa idade, por ser a delimitação da criança em idade pré-escolar, como também, o recorte temporal da pesquisa.

⁹ Nessa dissertação as palavras processo(s) de formação continuada, processo(s) formativo(s) e intervenção formativa são utilizados como sinônimo.

trabalhos no primeiro cruzamento, e 23 trabalhos no segundo, totalizando 33 produções acadêmicas. Com relação ao *SciELO* foram identificados 10 artigos em português, 01 em espanhol e nenhum em inglês, totalizando 11 artigos no primeiro cruzamento, porém no segundo cruzamento nenhum artigo foi identificado.

Em seguida, foram realizadas as leituras iniciais dos títulos e resumos, assim identificou-se que algumas pesquisas não correspondiam com os filtros adotados. Desse modo, identificou-se um quantitativo de 19 pesquisas científicas nos dois mapeamentos, nos três portais, sendo 06 trabalhos acerca da Educação Estética e 05 sobre Ensino da Arte, totalizando 11 pesquisas no portal da Capes. Na BDTD foram encontradas 04 pesquisas no primeiro cruzamento e 03 no segundo cruzamento, totalizando 07 produções acadêmicas. Por vez, na *SciELO*, apenas 01 artigo, em língua portuguesa, atendeu aos critérios de inclusão. Ressalta-se que 04 produções científicas estavam duplicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, dessa forma, 15 produtos foram selecionados para a análise (APÊNDICE A).

Antes de abordar o conteúdo dessas produções científicas, apresenta-se o Quadro 2, por meio do qual são descritos os elementos essenciais das teses (T), dissertações (D) e artigos (A) selecionados.

Quadro 2 - Teses, dissertações e artigos selecionados no Banco de Dados da CAPES, na BDTD e *SciELO* (2009-2021).

| Título | Autor/a | Ano | Programa/ Instituição | Banco/Clas. |
|---|----------------------------------|------------|---|--------------------|
| Ensino da Arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática | Gislaine Trazzi Canteras | 2009 | Programa de Pós-Graduação em Metodologia para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias/ Universidade Estadual Paulista (Unesp) | CAPES e BDTD D* |
| Formação continuada de Professores no Município de Caucaia: entre a formação e a prática do ensino de arte na educação infantil | Iany Bessa Silva Menezes | 2013 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Estadual do Ceará (UFC) | BDTD D* |
| Arte na educação da infância: saberes e | Gilvânia Maurício Dias de Pontes | 2013 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ | BDTD T* |

| | | | | |
|--|------------------------------------|------|---|-----------------|
| práticas da dimensão estética | | | Universidade Federal do Rio Grande do Sul(FURG) | |
| A Educação Estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil | Vinicius Stein | 2014 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Estadual de Maringá (UEM) | CAPES D* |
| Experiência sensível na educação: um encontro com a arte | Dulcemar da Penha Pereira Uliana | 2014 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | CAPES e BDTD D* |
| Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação | Luciana Haddad Ferreira | 2014 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) | CAPES T* |
| Encaminhamentos pedagógicos da psicologia soviética ao ensino da arte na educação infantil: vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora | Maria José Máximo | 2015 | Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) / Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaíba. | CAPES D* |
| Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores | Adriana Maria Caram | 2015 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | CAPES T* |
| Ensino da Arte na Educação Infantil na Perspectiva da Matriz Histórico-Cultural: Os Interstícios do Ser e vir-a-ser Professora da arte | Lourdes Aparecida Francisconi | 2016 | Programa de Pós-Graduação em Metodologia para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias/ Universidade Norte do Paraná (Unopar) - Campus Londrina | CAPES D* |
| Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças | Adelia Pacheco de Freitas Oliveira | 2016 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do | CAPES e BDTD D* |

| | | | | |
|---|------------------------------|------|---|-----------------|
| pequenas | | | Espírito Santo (UFES) | |
| De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil | Greice Duarte de Brito Silva | 2017 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal Fluminense (UFF) | CAPES D* |
| Saberes e fazeres docentes em arte visual na educação infantil | Valquiria Bertuzzi Veronesi | 2017 | Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais / Universidade Nove de Julho (UNINOVE) | CAPES D* |
| Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis | Alexandre Santiago da Costa | 2017 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Ceará (UFC) | CAPES e BDTD T* |
| Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte | Andréia Haudt da Silva | 2019 | Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | BDTD D* |
| O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil | Priscila Nascimento Marques | 2018 | Revista Educação e Pesquisa/ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | SciELO A* |

* A = Artigo, D = dissertações e T= teses.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar o contexto de produção dessas obras, situadas historicamente, a partir de um recorte temporal, constatou-se que 10 estão vinculadas a Programas de Pós-graduação da área de Educação, 02 na área de Ensino, 01 em Arte e 01 em Gestão e Práticas Educacionais. Complementa-se, ainda, que, 13 foram produzidas em universidades públicas e 02 em instituições privadas.

Percebe-se que no Brasil as “[...] instituições privadas de ensino superior que se dedicam à pesquisa científica são raras exceções, ficando a produção de

conhecimento científico a cargo principalmente das universidades públicas”. (CHIARINI; VIEIRA, 2012, p. 118).

Salienta-se que das cinco regiões brasileiras, as pesquisas selecionadas eram decorrentes de três delas, sendo 08 (53,33%) vinculadas à região Sudeste, 05 localizadas (33,33%) na região Sul e 02 obras (13,33%) estão inseridas na região Nordeste. Estes dados revelaram a dinâmica da Pós-graduação brasileira, sendo que a maior concentração dos Programas se localiza nas regiões Sudeste e Sul do país. Sidone, Haddad e Menachalco (2016) reiteram essa constatação, reforçando que nessas espacialidades há uma elevada concentração de universidades consolidadas, acrescido ao fato de possuírem importantes agências de fomento.

É oportuno frisar que as obras identificadas no Quadro 2 foram cruzadas com leituras clássicas na perspectiva pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, desse modo, foi possível organizá-las em dois temas analíticos, sendo denominados: 1) Experiências artísticas e estéticas na Educação Infantil e 2) Experiências artísticas e estéticas na formação continuada de professores/as, as quais são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Temas analíticos das teses, dissertações e artigos selecionados no Banco de Dados da CAPES, na BDTD e *SciElo* (2009-2021).

| | Tema | Conteúdo | Quant. |
|---|--|---|----------------------------|
| 1 | Experiências artísticas e estéticas na Educação Infantil | Aborda sobre a arte e sua correlação com o processo de ensino e aprendizagem na junção da teoria com a prática, favorecendo o aprofundamento das emoções e sentimentos humanos. Pontuando a necessidade de ampliar as experiências artísticas e estéticas com as crianças, a fim de (re)pensar a organização das instituições formativas de Educação Infantil. Diante disso, essa categoria proporciona subsídios para pensar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil acerca do conhecimento artístico. Portanto, ainda há lacunas existentes acerca das práxis e intervenções pedagógicas artísticas. | D* - 5 T* - 1 A* - 1 |
| 2 | Experiências artísticas e estéticas na formação continuada de professores/as | Aborda acerca das experiências artísticas e estéticas na formação continuada de professores/as na Educação Infantil, possibilitando bases sólidas e fundamentos teórico-metodológicos para planejar sistematicamente e intencionalmente o processo de ensino e aprendizagem com as crianças. Diante disso, conceituam o/a professor/a como protagonista das práticas artísticas, mas para que isso se efetive, faz-se necessário observar a formação desses profissionais a partir de suas experiências e formação humana, pois ela está interligada com seu planejamento. Nesse sentido, esclarecerem que os/as docentes precisam ter consciência de suas vivências para que possam potencializar o planejamento, a fim de assegurar a criação e a formação | D* - 5 T* - 3 |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>artística das crianças.</p> <p>Com base nisso, reitera-se a relevância de investimentos na formação continuada, que propiciem essa conscientização, além de melhores condições de trabalho e de salários que favoreçam aos/as professores/as o acesso ao conhecimento artístico e também, uma escuta atenta junto a esses profissionais.</p> <p>Diante disso, foi possível observar que os resultados são corroboram à compreensão de que a práxis pedagógica por meio do conhecimento artístico e estético origina-se durante a vida dos/as professores/as. Nesse sentido, pontua-se que pensar nesses aspectos é essencial, mas é necessário ir além, para defender uma formação continuada que considere a relevância da mediação em proporcionar uma práxis pedagógica rica de sentido e significado para as crianças e aos/as próprios/as professores/as no processo de ensino e aprendizagem.</p> | |
|--|--|--|--|

***A** = Artigo, **D** = dissertações e **T**= teses.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o quadro 3, o tema analítico “Experiências artísticas e estéticas na Educação Infantil” revela a arte em seu processo de ensino e aprendizagem com as crianças, além de entrelaçar com a teoria e prática docente. No segundo tema analítico, “Experiências artísticas e estéticas na formação continuada de professores/as”, destaca-se a formação continuada docente e suas relações com a dimensão artística. Ambas apresentam lacunas, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos da arte na infância e suas relações com os documentos nacionais para a Educação Infantil. Acredita-se que esse fato aconteça, pois, a Ciência “[...] é: uma atividade humana, elaborada por seres humanos e possível de ser influenciada e transformada por eles” (TOMANIK, 2004, p. 23).

1.1 Método e o delineamento metodológico da pesquisa

Como salientado, esta pesquisa foi estruturada a partir das perspectivas teóricas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, as quais têm como base epistemológica e ontológica o método do materialismo histórico-dialético (MHD).

Em relação às perspectivas teóricas anunciadas, oportunos são os apontamentos de Duarte (2016a, p. 37), pois “a psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma

pedagogia”. Pedagogia essa que precisa ser coerente com os fundamentos da psicologia elencada, isto é, que seja capaz de situar:

[...] a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo. Pautando-se nesse critério, entendo que a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente as mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2016a, p. 37-38).

A partir dessa afirmação, reforça-se que os fundamentos pedagógicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural possibilitaram, no caso desta investigação, desenvolver uma análise com vistas à compreensão das contradições presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o conhecimento artístico na Educação Infantil, além de fundamentar o processo contra-hegemônico de formação continuada de professores/as.

Nesse íterim, salienta-se o papel do método do MHD, o qual Pistrak (2011, p. 29-30) reforça que:

[...] nos dá não apenas a análise das relações sociais, não somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, mas também o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise (PISTRAK, 2011, p. 29-30).

Ou seja, para além da compreensão dos fenômenos, objetiva-se a transformação social da ordem vigente. Com base nisso, Kosik (1976, p. 15) aponta a necessidade de superar a pseudoconcreticidade posta pelos fenômenos em uma práxis utilitária e imediata, calcada muitas vezes na aparência fenomênica e no senso comum.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos (KOSIK, 1976, p. 15).

Nesse contexto, Martins (2006, p. 9) esclarece que as pesquisas na perspectiva do método do MHD se distinguem daquelas de cunho fenomenológico, denominadas de qualitativas, e que embora estas últimas revelem “[...] uma

superação aparente da lógica positivista”, esse movimento acontece por meio da lógica da exclusão, diferente da perspectiva do MHD, já que nesse caso ocorre a superação por incorporação da lógica formal.

Em consonância com isso, as ponderações de Costa e Tuleski (2015, p. 105) são fulcrais ao afirmarem que, “[...] a metodologia qualitativa, por tratar o conhecimento como algo imediatamente visível, pode correr o risco de manter a ordem social alienante”, diferentemente da “ontologia marxiana possui como perspectiva ético-política conhecer a realidade para poder transformá-la”.

Vale apontar que esse processo não é linear, mas contraditório e dialético, sendo que “a destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade” (KOSIK, 1976, p. 24). Há que se superar as percepções e representações primárias e imediatas, a fim de que se apreendam as múltiplas determinações ontológicas do real. Marx (2017, p. 1080) já manifestava sua inquietude, pois “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente”.

Nessa direção, Lukács (2018a) afirma a essencialidade de se superar a aparência até a essência, considerando a relação dialética do singular-particular-universal. Nessa relação o singular se faz presente em cada um, diante de uma universalidade do gênero humano, demarcada historicamente e espacialmente. No movimento que visa analisar a relação do até a universalidade há a particularidade (*besonderheit*), sendo que ela está presente em todas as esferas da vida.

Lukács (2018a) afirma ainda que a particularidade é a universalidade determinada, que acontece dialeticamente por meio das relações entre o homem e a natureza. O trabalho é o particular, porque promove a mediação do homem com a natureza. Diante disso, é oportuno também esclarecer que a arte também pode ser vista no âmbito do particular, sobretudo porque por meio da arte o homem faz a mediação daquilo que a natureza oferece em sua totalidade, a exemplo das diferentes artes, tais como a pintura, a música, a dança e as expressões artísticas.

Desse modo, por meio da particularidade que promove a mediação entre o singular e o universal, há a superação da singularidade imediata ou isolada, revelando a existência única e irrepetível dos indivíduos e dos fenômenos como expressão particular da universalidade. Posto isso, a singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade (LUKÁCS, 2018a).

Em consonância com tais afirmações, oportunos são os apontamentos de Paulo Netto (2011) acerca das categorias centrais do método do MHD, quais sejam, a totalidade, a contradição e a mediação que possibilitam estabelecer correlações com ao processo de materialização das políticas educacionais, como a BNCC (2018a) e a BNC-Formação Continuada de professores/as (2020), para o desvelamento da aparência até atingir à essência de tais políticas educacionais, aspectos que serão melhores detalhados ao longo desta dissertação.

Diante disso, a totalidade remete a própria sociedade burguesa, que ao produzir os bens materiais para atender suas necessidades organiza seu convívio social. Esse processo acontece de forma dinâmica e propícia a contradição, sendo o movimento dessa organização social, ou seja, “[...] a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 57). Percebe-se, então, que as contradições não se limitam ao estabelecimento de um juízo de valor, mas sim, ao movimento oposto de superação na totalidade posta pelas relações humanas (MARX, 2009).

Essas relações são mediadas, “[...] não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 57), entre os seres humanos; e caso não haja as mediações, tanto internas e externas, a totalidade não existiria, tão logo, a contradição. Diante disso, a mediação entre os indivíduos é propiciada no meio social, produzindo uma práxis, ou seja, um movimento dinâmico permeado por contradições, que está sempre se superando em patamares diferentes de complexidade, assim produzindo novas contradições que geram novas superações. Essa dinâmica dialética acontece, sobretudo, porque a totalidade está sempre em mudança (PAULO NETTO, 2011).

Tais pressupostos têm relações com a afirmação de Lukács (1966, p. 237, tradução minha), ao salientar que a contradição da estética reside em “[...] captar todo objeto e, acima de tudo, a totalidade dos objetos sempre em conexão inseparável, ainda que não explicitada e diretamente dita, com a subjetividade humana”.¹⁰ Ou seja, os objetos artísticos produzidos na totalidade humana são expressões das contradições postas pelas mediações entre o objeto e o próprio

¹⁰ “[...] captar todo objeto y, ante todo, la totalidad de los objetos, siempre em conexión inseparable, aunque no explícita y directamente dicha, com la subjetividad humana” (LUKÁCS, 1966, p. 237).

indivíduo (ASSUMPÇÃO, 2018), aspectos que necessitam ser apropriados pelos/as professores/as que desenvolvem um trabalho educativo na educação escolar.

Nesse contexto, essas contribuições favorecem alguns questionamentos que são pertinentes à perspectiva assumida nesta dissertação, quais sejam, qual a relevância desta pesquisa? Qual a contribuição social, científica e pedagógica que proporcionará aos/às seus/suas leitores/as? Ela estará a serviço do quê e de quem?

Para melhor posicionamento, recorreu-se a diferentes procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, a fim de evidenciar a dialeticidade entre as partes e o todo. Desse modo, realizou-se à revisão bibliográfica (já sinalizada para explicitar a relevância deste estudo), à análise documental de políticas educacionais, a pesquisa intervenção e o grupo focal.

A análise documental constitui-se como uma “[...] fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46), pois proporciona analisar “[...] o conteúdo e sentido do que” é “internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84). Desse modo, muitas vezes, as políticas educacionais não correspondem a uma educação pública, gratuita e de qualidade, sobretudo com relação às demandas do proletariado, mas propagam uma visão atrelada aos cânones do capital, a qual acaba prevalecendo sobre a formação humana (SAVIANI, 2020).

Com relação à dimensão interventiva da pesquisa (será melhor detalhada na seção 4), participaram docentes que atuam com turmas do Infantil 4 e 5 da Educação Infantil nas redes públicas de cidades do norte do Paraná, sendo ofertados dezoito encontros coletivos via plataforma *Google Meet*, com duração aproximada de duas horas, por semana, para discussão dos textos a serem lidos antecipadamente pelos/as participantes. Ao término do processo de formação, contou-se com mais um encontro de devolutiva dos/as participantes, por meio do grupo focal, sendo que foram responsáveis pela condução a pesquisadora e seu orientador, a fim de moderarem e intervirem, sempre que necessário, a fim de focalizarem ou aprofundarem as discussões (SKALINSKI JÚNIOR, 2011).

Esclarece-se, ainda, que as intervenções formativas e o grupo focal foram gravados, pois “[...] o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais

como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas” (GARCEZ *et al.*, 2011, p. 251).

1.2 Organização e estrutura da pesquisa

A fim de explicitar aos/as leitores/as como a dissertação está organizada, é importante sinalizar que ela possui cinco seções. Na primeira, Introdução, apresentam-se os aspectos gerais. Na segunda seção realizou-se o cotejamento na influência da política internacional, a exemplo da Agenda E2030, estruturada a partir dos cânones da teoria do capital humano, com vigência de quinze anos (2015 a 2030), com as políticas educacionais brasileiras, a exemplo da BNCC (2018a) e da BNC-Formação Continuada de professores/as (2020). À vista disso, destacou-se a preocupação em compreender a essência dos impactos dessas políticas educacionais na formação humana, em oposição à formação de professores/as e crianças em uma perspectiva omnilateral.

Na terceira seção efetuou-se a defesa da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como interface da Educação Infantil, tendo como foco o conhecimento artístico com vistas à educação estética e a formação continuada de professores/as, pautado sempre nas dimensões ontológicas, gnosiológicas e teleológicas.

Na quarta seção são apresentados aspectos concernentes à intervenção formativa, tais como a definição do local, participantes, procedimentos de coleta e análise dos dados, a partir do diálogo com as categorias do método do materialismo histórico-dialético e unidades analíticas que revelam as especificidades do objeto investigado, por meio do cotejamento com a literatura científica da área. Por fim, são tecidas as conclusões referentes à investigação em tela.

Considera-se que essa estrutura possibilitará um (re)pensar acerca do trabalho educativo, ao contrariar as ações engendradas nas políticas educacionais brasileiras. À vista disso, destaca-se um questionamento realizado pelo professor Marcos Vinicius Francisco, durante as suas aulas na Pós-graduação, em palestras e nos encontros de orientação, ou seja, “Estou satisfeito com o mundo que vivo e com as relações sociais que partilho?” Caso sim, determinados caminhos serão adotados para que a lógica atual continue sendo perpetuada. Mas, se não houver satisfação, outros caminhos contra-hegemônicos, pautados na resistência coletiva, serão

adotados. Esta dissertação pretende seguir “outros caminhos”, ao contrariar o atual modo de se viver, pois não basta ter a consciência acerca do mundo exterior, é necessário que haja intervenções, posicionamentos, lutas e defesa para uma transformação na prática social dos seres humanos.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRADIÇÕES

Parte-se do pressuposto que a Agenda E2030 influencia as políticas nacionais, tais como a BNCC (2018a) e a BNC-Formação Continuada de professores/as (2020) não possibilitando o desenvolvimento omnilateral das crianças e professores/as. Nesse sentido, ao “produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 89), e com isso, ao intencionalizar uma formação humana e emancipatória para as crianças e professores/as, faz-se necessário reportar as diferentes formas de organização do trabalho que implicam na constituição e no (re)pensar da Educação.

A respeito disso, aponta-se que “as reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos, comunidade escolar – e apresenta-se como uma afronta à democracia” (PERONI *et al.*, 2017 p. 418). Tais aspectos refletem diretamente na organização das instituições escolares que ao alinharem-se as determinações das políticas supracitadas, tornam-se espaços a serviço do capital (DUARTE, 2020).

Entretanto, ao evidenciar a dimensão presente nos documentos, buscou-se nesta seção realizar a superação por incorporação dos documentos internacionais e nacionais, na tentativa de defender o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos acerca do conhecimento artístico.

Nesse viés, apresenta-se na primeira subseção a influência da Agenda E2030 no processo de formulação e implementação da BNCC-EI (2018a) e da BNC-Formação Continuada de professores/as (2020), a fim de perceber a totalidade, a contradição e as mediações dessas políticas educacionais, referente ao período de vigência, ou seja, de 2015 a 2030. Para tanto, ao tratar dessas políticas faz-se necessário revelar o projeto social e educacional que esses documentos apresentam e defendem em relação à Educação Básica, especificamente a primeira etapa, Educação Infantil.

Na segunda subseção, encontra-se a análise da BNCC (2018a) para a Educação Infantil com foco para o conhecimento artístico, bem como a tentativa de

superação por incorporação tendo em vista a formação de alunos/as e professores/as que estão nas instituições escolares de Educação Infantil.

2.1 Contextualização histórica da Agenda E2030, BNCC e BNC-Formação Continuada de professores/as: formulação, estruturação e implementação

Carvalho (2016, p. 81) afirma que “[...] a política educacional revela, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado”. A partir dessa premissa, apresenta-se a estrutura das políticas internacionais e nacionais, pois se percebe um movimento dialético entre elas. Tais políticas, na atualidade, estão imersas em um contexto de acumulação flexível do capital, permeado pela luta entre os grupos hegemônicos e os contra-hegemônicos. Nesse sentido, Souza (2016, p. 75) afirma que:

[...] a política se traduz predominantemente na luta por poder, e a tensão em conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não. Esta leitura sobre a política e suas decorrências na consagração e efetivação do direito à educação, compõe o campo de investigação das políticas educacionais.

Assim, faz-se necessário apresentar alguns dos principais marcos legais a fim de explicitar a formulação e estruturação das políticas educacionais. Inicia-se com a década de 1990, por entender que a partir deste contexto, no Brasil, a educação escolar recebeu “destaque nos discursos políticos e nos documentos produzidos por organismos internacionais devido à crise social que se estabeleceu em decorrência de políticas de governo de fundo neoliberal” (PACHECO; DAROS JR., 2016, p. 69).

Ainda com relação ao contexto brasileiro, essa crise possibilitou “espaço para que as agências internacionais iniciassem um movimento de intervenção nas políticas públicas”, sendo que a educação cingidamente era apontada como “mecanismo para a amenização da crise social e para a contenção da pobreza”. (PACHECO; DAROS JR., 2016, p. 69), dimensão que se faz presente até hoje.

O documento internacional “Educação: um tesouro a descobrir”, da autoria de Jacques Delors, mais conhecido como Relatório Jacques Delors, que teve a parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO)¹¹, difundido a partir de 1996, é tido como exemplo de um novo projeto social educacional e de formação dos seres humanos na perspectiva do capital.

O documento está ancorado em quatro pilares: “Aprender a Conhecer”, “Aprender a Fazer”, “Aprender a Viver Juntos” e “Aprender a Ser”. O autor defende um discurso de avanço da aprendizagem, além de apresentar orientações para a educação dos países da América Latina e Caribe (DELORS, 1996). Nesse sentido, Delors (1996) aponta que a educação precisa ser desenvolvida ao longo da vida, que os povos devem ser solidários, que é preciso ter tolerância e respeito mútuo e que esses valores são essenciais para uma educação digna e justa.

Ressalta-se, que essa defesa de Delors (1996) se faz presente nas políticas educacionais atuais, a exemplo da Agenda 2030, que tem como documento: “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”, produzido em 2015 e organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU). É uma Agenda Global que estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas (ONU, 2015).

A principal finalidade, conforme o documento, está na erradicação da pobreza, da fome, da doença, do medo e da violência, almejando-se uma alfabetização universal com acesso equitativo e de qualidade a todas as etapas e modalidades da educação, a saúde, ao saneamento básico, a proteção social com o bem-estar físico, mental e social (ONU, 2015).

Esses 17 ODS, presentes na Agenda 2030, deverão “[...] ser implementados por todos os países do mundo durante os próximos 15 anos, até 2030” (ONU, 2017, p. 1), a fim de mobilizá-los junto aos seus parceiros na expectativa de se atender aos objetivos em contexto regional, nacional e internacional. Nesse âmbito, a Educação está pautada na ODS4 - Educação de Qualidade, que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2017, p. 1).

¹¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criada em Londres, em 1945, ao término da Segunda Guerra Mundial, atualmente está sediada em Paris. Caracteriza-se como uma agência especializada em Educação das Nações Unidas (ONU), cujo enfoque está em acompanhar tecnicamente o estabelecimento de parâmetros, de normas, de projetos e de redes de comunicação. Sendo que o Brasil se filiou a essa agência no dia 4 de novembro de 1946, pertencendo ao grupo E-9, junto aos países em desenvolvimento, tais como Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Ou seja, são considerados os países mais populosos, juntos representam mais da metade da população mundial, incluindo 71% do total global de adultos/as analfabetos/as e mais de metade das crianças que se encontram fora da escola (UNESCO, 2021).

A ODS4 é detalhada no documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, homologado em 2016 pela Unesco, ou seja, é resultado das discussões acerca da Agenda 2030 (UNESCO, 2016). Com base nisso, pode-se reafirmar que o discurso da Agenda E2030 corrobora ao Relatório Jacques Delors, no sentido de ter a educação a serviço do desenvolvimento econômico e social, embora com um discurso de avanços e minimização das disparidades sociais, ou seja, uma educação que adapta os/as sujeitos/as para a naturalização de sua classe social.

A fim de ilustrar tal constatação, na sequência, apresenta-se um fragmento do Relatório produzido por Delors:

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos, e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado (DELORS, 1996, p. 54).

Adiante, apresenta-se um fragmento da Agenda E2030, que reafirma com veemência esses princípios:

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2016, p. 7).

Com base neste último excerto, afirma-se que a Agenda E2030 apresenta uma organização documental, por meio da qual se observa a defesa de uma educação como mecanismo de contenção da pobreza, violência e miséria humana. O documento está organizado em três seções. Na primeira, intitulada, “Visão, fundamentação e princípios”, a educação ocupa papel central nas discussões, com vistas ao equacionamento dos problemas econômicos e sociais (UNESCO, 2016).

Na segunda seção “Objetivo, abordagens estratégicas, metas e indicadores” é apresentada, especificamente, a ODS4 e suas respectivas estratégias, com o intento de mobilizar os esforços nacionais, regionais e globais para implantação dos princípios da equidade, da inclusão, da igualdade de gênero, da qualidade na

aprendizagem, da aprendizagem ao longo da vida e da educação em situações de emergências (MOREIRA, 2019).

Vale apontar que o documento é composto por sete metas, porém somente a meta 4.2 está destinada à Educação Infantil, ao estabelecer que até 2030 os países signatários deverão “garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (UNESCO, 2016, p. 38).

Nessa meta evidenciam-se dois aspectos, o primeiro é que a Educação Infantil é vista como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, e a segunda como etapa de escolarização das crianças. Esses aspectos são situados historicamente na Educação Infantil, e pesquisadores da área lutam incansavelmente para superar essas concepções limitadas e distorcidas (MOREIRA, 2019). Desse modo, no contexto brasileiro, “essa concepção a ser superada esteve presente a partir de 1980, [...] e vai contra os próprios princípios pedagógicos da educação infantil instituídos nas DCNEI” (MOREIRA, 2019, p. 89). Ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2013, um documento governamental, já preconizava a defesa de que a primeira etapa da Educação Básica não deveria ser vista como uma preparação para a etapa posterior, mas como uma formação integral da criança no tempo presente.

Com base nisso, compreende-se que a práxis pedagógica na Educação Infantil não pode ser um amontoado de ações para o processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, de forma mecanizada e espontaneísta (MÁXIMO, 2015). Defende-se que a Educação Infantil não tem o propósito de alfabetizar as crianças, mas sim, propiciar bases sólidas, por meio de atividades lúdicas como o desenho, a música, a brincadeira, a dança, entre outras, para o processo de alfabetização e letramento que acontecerá nos anos iniciais do Ensino Fundamental (RIBEIRO, 2019).

Inclusive, ao resgatar discussão efetuada na seção 3 desta dissertação, é salutar que na idade pré-escolar, a atividade simbólica ou a brincadeira de papéis sociais governe o processo psíquico e os traços psicológicos da personalidade das crianças, ao serem consideradas como atividade dominante ou principal, sendo seu

início presente nas ações e manipulações dos objetos na primeira infância (LEONTIEV, 2016a).

No que tange à organização do documento, na terceira seção “Modalidades de implementação”, define-se o papel do Estado como “[...] crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas” (UNESCO, 2016, p. 57). Com relação ao papel do governo, sua função é tida como um meio para:

[...] integrar o planejamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação (UNESCO, 2016, p. 57).

Além de ditar a função do Estado e Governo criou-se um Comitê Diretivo para a Educação 2030 (CD Educação 2030) composto por Estados-Membros, organismos internacionais, tais como a UNESCO, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹² e o Banco Mundial – (BM)¹³, além de representantes de agências bilaterais e multilaterais para:

[...] oferecer orientação estratégica, revisar o progresso com o MGE e fazer recomendações para a comunidade educacional sobre prioridades-chaves e ações catalisadoras para alcançar a nova agenda; monitorar e advogar por financiamento adequado; e incentivar a harmonização e a coordenação de atividades parceiras (UNESCO, 2016, p.62).

É oportuno esclarecer que o Comitê tem como princípio apoiar os Estados-membros e os parceiros para contemplarem a Agenda E2030. Em consonância com

¹² O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criada em 1945, ao término da Segunda Guerra Mundial, e atualmente está sediada em Nova York, EUA. É um órgão das Nações Unidas (ONU) que tem por objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, auxiliar na busca de resposta às suas necessidades e contribuir para o desenvolvimento duradouro na infância. Diante disso, o UNICEF promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios, e no Brasil está presente desde 1950. Com a sede nacional em Brasília e oito escritórios zonais em Belém, Fortaleza, Manaus, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo, e atualmente com um escritório temporário, sediado pela Universidade Federal de Roraima, em Boa Vista (UNICEF, 2021).

¹³ O Banco Mundial (BM) foi criado com o Acordo de Bretton Woods, em julho de 1944, sendo composto por cinco instituições associadas, sendo: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos (CICDI). Com a globalização, no neoliberalismo, essa agência tornou-se interlocutora financeira que atua não apenas na educação, mas em todas as ordens internacionais e nacionais. O Brasil é parceiro há mais de 60 anos, mas se tornou membro em 1993, por meio do escritório de representação em Brasília (ROSEMBERG, 2000).

a criação do CD Educação 2030, nota-se uma lógica nefasta, ou seja, criou-se um mecanismo de controle da ação dos Estados-membros para atingir as metas e fazer cumprir a efetivação das metas e estratégias.

Diante dessa breve exposição da Agenda E2030, é necessário analisar suas influências na BNCC (2018a). Tais aspectos ficam nítidos na própria Base, ao afirmar que está alinhada à Agenda 2030 e amparada na ODS4. Além desse alinhamento, a BNCC (2018a) afirma ser uma exigência das políticas nacionais, tais como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 e das metas do no II Plano Nacional de Educação Básica (PNE) - Lei nº 13.005 de 2014a, a criação de uma base nacional.

Faz-se necessário resgatar os avanços e retrocessos da Educação Infantil no contexto brasileiro, desde 1990, até culminar na aprovação da BNCC. Inicia-se com a CF/88 (BRASIL, 1998), esta que assegura o direito as crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas, sendo uma opção da família, e um dever de o Estado ofertar esse atendimento para as crianças. Em consonância, a infância recebeu maior atenção do poder público e da sociedade civil, o que favoreceu a homologação da LDBEN - Lei nº 9.394/96, a qual estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, fator esse que tem contribuído para ampliação de debates além de criação de políticas públicas para a área educacional (BRASIL, 1996).

Salienta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – (DCNs) de 2013, também são decorrentes das discussões presentes na LDBEN - Lei nº 9.394/96, ao apresentar normas obrigatórias para a Educação Básica, as quais orientam o planejamento curricular das instituições escolares e os sistemas de ensino que são discutidas, concebidas e determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Destarte, outra Lei relevante para a Educação Infantil é a Lei nº 12.796 de 2013, ela que alterou alguns artigos e incisos da LDBEN – Lei nº 9.394/96, ao instituir a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças de quatro a cinco anos de idade; como também, diretrizes e bases para todas as etapas da Educação Básica, sendo que no Art. 26 há menção de que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, *s.p.*).

Outro documento que tem contribuído para a regulamentação da Educação Infantil brasileira refere-se ao II PNE - Lei nº 13.005 de 2014a, que tem por finalidade determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Ele apresenta 20 metas com vigência de 2014 a 2024, mas somente as Metas 1 e 4 são direcionadas para a Educação Infantil, as quais preconizam:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE

[...]

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, *s.p.*).

Conforme Arelaro (2017), essas metas foram planejadas e dialogadas por cerca de cinco anos nos sindicatos do magistério, associações científicas e movimentos sociais, especialmente a Meta 1 que apresenta as mesmas porcentagens do I PNE 2001/2014, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Vale apontar que ela não foi atingida, devido ao veto do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), de não aumentar o investimento público na educação, assim as metas do I PNE para a Educação não foram efetivadas devido à falta de recursos advindos do governo federal.

Em consonância, o atual PNE 2014-2024 repete essas metas e, mesmo assim, constata-se que nenhuma das duas metas, até o presente momento, não foram cumpridas, “[...] seja em relação à creche ou à pré-escola, [...], mesmo a pré-escola sendo de matrícula obrigatória nos termos da EC 59/2009, pois cerca de 1,5 milhão de crianças ainda faltam para ser matriculadas nesta etapa de ensino” (ARELARO, 2017, p. 213).

Nessa compreensão legalista da Educação Infantil, questiona-se, por que a Educação Infantil foi contemplada na política educacional da BNCC? Somente com a Lei nº 12.796 de 2013 ela esteve prevista junto às outras etapas da Educação Básica. Todavia, tal Lei gerou discussões e movimentações de sindicatos, pesquisadores/as, professores/as e comunidade científica em torno dessa problemática.

Lazaretti (2020, p. 108) pontua que a BNCC-EI “é resultado de intensos debates sobre o estabelecimento de critérios mínimos que subsidiem a elaboração de currículo”, apesar de todo esse embate tanto na inclusão dessa etapa, ocorreu também um embate ideológico, político, social e econômico na elaboração da Base.

Nesse sentido, a Base começou a ser formulada no Governo de Dilma Vana Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT). Conforme o *site*¹⁴ do Ministério da Educação (MEC), o movimento histórico de formulação desse documento aconteceu por meio de um processo dinâmico, participativo e dialógico com os membros basilares da Educação Brasileira, dentre eles, as Universidades Públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e os/as representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial.

Em 2014, o MEC apresentou o documento “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BRASIL, 2014b). Com essa promulgação preliminar, vários foram os Eventos, Congressos entre outros acontecimentos que contaram com a participação dos membros da educação brasileira, percebendo-se assim disputas e lutas entre dois grupos, o primeiro denominado como hegemônico, que representava o movimento empresarial da educação, principalmente o Movimento pela Base Nacional Comum - MBNC, o Movimento Escola sem Partido, o Consed e a Undime; e o segundo grupo, contra-hegemônico, constituído pelas universidades públicas, os movimentos sociais, os sindicatos, entre outros, na defesa de uma educação pública, laica e de qualidade, como assegurado na CF/88 (D’AVILA, 2018).

Esse embate não se fez presente somente na formulação e estruturação da BNCC, mas também na luta pelo poder de governar o país, a fim de se atender os

¹⁴ Nesse endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso entre os meses de janeiro a outubro de 2021.

interesses de classe, perpassando-se por um momento histórico que mudou a direção das políticas públicas.

Após disputas pelo poder de comandar o país, de um jogo político orquestrado pelo movimento empresarial e partidos políticos, [...] em busca de espaço para seus negócios, tiram do caminho a Presidente Dilma Rousseff e assume Michel Temer, até então Vice-Presidente da República. Com a vitória da bandeira neoliberal, uma complexa rede de interesses mercadológicos se forma em torno da efetivação da BNCC (ROSA, 2019, p. 41).

A partir do golpe jurídico, midiático e parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff (FRIGOTTO, 2018), intensificaram-se a retirada dos direitos sociais, reforçando-se o poder do capital, por meio de políticas conservadoras e do gerencialismo, inspirados na lógica privada e vinculados à ótica neoliberal (PERONI; LIMA, 2020).

Esse golpe possibilitou aos grupos empresariais, sujeitos/as individuais e coletivos, tais como o Movimento pela Base Nacional Comum e o Movimento Escola sem Partido, a intensificação da defesa do projeto social educacional centrado no “[...] controle do trabalho docente, controle do currículo, controle da gestão, controle dos resultados e controle dos/as sujeitos/as incluídos seus corpos e suas mentes – desde a Educação Infantil até o Ensino Superior” (PERONI; LIMA, 2020, p. 7). Todo esse cenário foi propício para que tais grupos defendessem com mais veemência a imposição da ideologia neoconservadora, além de compactuarem com a aprovação da BNCC em 2017a.

As duas primeiras versões preliminares (setembro de 2015; maio de 2016), prorrogadas, ainda, no governo de Dilma Rousseff são diferentes da última e definitiva versão, homologada no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, mais conhecido como Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, no dia 20 de dezembro de 2017, apenas com três votos contrários e 20 favoráveis, o que resultou na aprovação e publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b).

A aprovação da terceira versão da BNCC foi possível devido à reformulação do CNE após o Golpe de 2016. Retoma-se esse fato, pois em 2016 os indivíduos e grupos empresariais, que podem ser nominados como “reformadores empresariais da educação”, conceito já difundido por Luiz Carlos Freitas em 2012, enviaram ao

Congresso Nacional, uma proposta alterando o II PNE 2014/2024, incluindo novo parágrafo para determinar que a BNCC fosse aprovada pelo Congresso Nacional e não pelo CNE, embora essa alteração tenha sido arquivada. Com o novo quadro de profissionais no CNE, possibilitou-se que a Base fosse aprovada, mesmo estando diferente da proposta inicial. O discurso governamental alega ser um:

[...] documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018a, p. 7).

Conforme essa afirmação, a Base mantém as concepções das DCNs para todas as etapas da Educação Básica. Ao tratar especificamente da Educação Infantil, o discurso governamental reafirma o conceito de criança apresentado pelas DCNEI. Contudo, essa política educacional não está definindo somente a formação dos/as sujeitos/as, mas, também, a formulação dos currículos das instituições escolares, a formação inicial e continuada de professores/as, as avaliações, a elaboração de conteúdos e os critérios de infraestrutura ao pleno desenvolvimento dos/as alunos/as (ALBINO; SILVA, 2019).

Adiante, com a homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017, iniciou-se um movimento orquestrado tendo em vista mudanças na formação inicial e continuada dos/as professores/as, sendo que em 2018 o MEC apresentou o documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP)” (2018b). No referido há menção de que a Base deve ser “[...] uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidades para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (BRASIL, 2018b, p. 7).

Contudo, faz-se necessário refletir sobre os/as profissionais/as envolvidos/as nesse documento, sendo oportunos os esclarecimentos de Farias (2019, p. 161):

Os seis profissionais envolvidos nesta tarefa – Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto

(Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV) (BRASIL, 2018) – registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à [sic] distância e no setor empresarial e educacional privado.

Salienta-se que os/as autores/as envolvidos/as nesse documento também são reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012), pois buscam com veemência uma educação amparada na ordem vigente do capital, em consonância com uma visão mercadológica. Essa constatação fica evidente a partir da análise da trajetória desses/as profissionais/as, como também na própria estrutura utilitarista e pragmática do documento que visa atender aos pressupostos do sistema capitalista, sobretudo porque está voltado a lógica dos exames e avaliações em larga escala.

Albino e Silva (2019, p. 147) corroboram ao afirmar que, o documento deixa explícito no que se refere à formação continuada, a presença de uma perspectiva de articulação “dos mecanismos de avaliação do professor e de ascensão na carreira”. Tal lógica está assentada nos cânones da reforma empresarial, sobretudo, a partir da instituição de avaliações e certificação para o ingresso e evolução funcional na carreira docente.

O documento BNCFP foi encaminhado ao CNE, para possível aprovação, porém, foi solicitado por meio da Portaria CNE/CP N° 10, de 8 de abril de 2019, a reformulação e a constituição de uma Comissão Bicameral, composta pelo presidente e colaboradores do CNE, para decidirem os rumos da formação inicial e continuada dos/as professores/as da Educação Básica. Percebe-se que mesmo com esse encaminhamento a trajetória profissional dos/as sujeitos/as envolvidos/as continuam sendo voltadas ao movimento empresarial.

Concomitantemente à elaboração desse documento BNCFP, o movimento Todos pela Educação juntamente com outros parceiros empresariais¹⁵ e o Ministério da Educação (MEC) propuseram uma proposta suprapartidária, intitulada “Educação Já”, a qual prevê sete temáticas prioritárias para a Educação Básica, que deverão ser efetivadas entre 2019-2022: a) reestruturação das regras de governança e melhoria da gestão das redes; b) financiamento mais redistributivo e indutor de qualidade; c) efetivação da BNCC em todas as redes de ensino; d)

¹⁵ A exemplo da Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente (Todos pela Educação, 2018).

profissionalização da carreira e formação docente; e) primeira infância como uma agenda intersetorial; f) alfabetização em regime de colaboração; g) nova proposta de escola no ensino médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Destaca-se também que as temáticas desse documento “estão correlacionadas com o que foi proposto na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, elaborado pela Organização das Nações Unidas em 2015. As metas do ODS 4 – Educação de Qualidade – visam “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, objetivo comum ao que propõe este documento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 32).

À vista disso, as ponderações de Araujo e Nascimento (2020, p. 17-18) são válidas, pois “o desenho desta proposta representa o modo como os empresários têm buscado afirmar um modelo de sociedade em um viés neoliberal”, desse modo, “[...] evidencia o projeto de privatização da educação por meio da articulação entre base, ensino, avaliação e responsabilização”, pautado na privatização e controle da Educação Brasileira.

Durante esse processo de estruturação dos documentos, a exemplo da BNCFP e da proposta “Educação Já”, vários foram os movimentos sociais representados por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum de Diretores (as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (ForumDir), que denunciaram o caráter reducionista e equivocado de associar à docência a uma dimensão de execução de tarefas (ALBINO; SILVA, 2019).

Mesmo com a posição contrária dessas associações, o CNE separou a Formação Inicial da Continuada em dois documentos sendo o primeiro publicado em 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 para a BNC-Formação Inicial de professores/as (BRASIL, 2019) e em 2020 a homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 para a BNC-Formação Continuada de professores/as (BRASIL, 2020).

Destaca-se, nesse momento, a Resolução aprovada em 2020 para a Formação Continuada de professores/as, tem por princípio a avaliação e certificação para a carreira docente (BRASIL, 2020), sendo amparada na pesquisa intitulada “Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada”, realizada pelo

Consed, Undime e MEC, sob a Coordenação da Fundação Carlos Chagas (FCC) junto a 58 profissionais da educação (Consed; Undime; MEC; FCC, 2019).¹⁶

Nessa pesquisa, ficou evidente uma escassez de conhecimentos científicos de natureza crítica, acrescido de concepções docentes fundamentadas no discurso neoliberal. Soma-se que, ao analisar essa pesquisa e a BNC-Formação Continuada de professores/as ficou-se com a impressão que se está diante de uma “bula de remédio”, ao apresentar de maneira pragmática e tecnicista como deve ser a formação continuada de docentes, por meio de competências e habilidades, sendo o conhecimento profissional, a prática profissional pedagógica e/ou institucional e o engajamento profissional os eixos centrais.

Embora o discurso governamental, presente no documento, alegue que as “três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da educação básica” (BRASIL, 2020, p. 2), cada uma dessas competências se desdobra em quatro competências específicas (BRASIL, 2020).

Para melhor esclarecimento, no (ANEXO 01) é apresentado um quadro que detalha as competências gerais e as competências específicas na formação docente. Esse modelo de competências e habilidades, tanto na BNCC (2018a), quando a BNC-Formação Inicial de professores/as (2019) e BNC-Formação Continuada de professores/as (2020) foi baseado em um modelo australiano, que em *live* de Mesa Temática 1- Formação Docente e as novas diretrizes: projetos em disputa, no III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, ocorrido nos meses de setembro e outubro de 2020, as professoras doutoras Olinda Evangelista (Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc) e Suzane Vieira Gonçalves (Universidade Federal do Rio Grande - FURG/Anfope-Sul) esclareceram que no contexto brasileiro a formação de professores/as visa reforçar o que já está sendo constituindo nos currículos da Educação Básica, a fim de se propagar o ideário burguês (EVANGELISTA; GONÇALVES, 2020, *live*).

Albino e Silva (2019) auxiliam na compreensão dessa estrutura proposta para a formação docente, a ideia de competências e habilidades proporciona uma

¹⁶ “Resulta dos esforços empreendidos em 2019, por uma frente de trabalho envolvendo representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e do Ministério da Educação (MEC), contando com o apoio institucional do Movimento Profissão Docente e com a assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC)” (Consed; Undime; MEC; FCC, 2019).

formação de sujeitos/as resilientes (adaptados à lógica do capital) que se sujeitam a essas políticas sem questioná-las. Isto é, uma formação que não tem como foco o contato com o pensamento crítico produzido historicamente em estudos que se ancoram nas linhagens que preconizam a transformação das relações sociais, ou seja, têm como foco apenas a instrumentalização técnica e o fazer.

Um aspecto a se destacar, no que se refere às propostas de formação de professores/as, tanto na política internacional como na nacional, elas almejam formar “[...] novos comportamentos e habilidades requeridos pela sociedade contemporânea no sentido da inserção competitiva dos países e empresas no mercado internacional globalizado” (CARVALHO, 2020, p. 123), assim buscando a manutenção e perpetuação do sistema capitalista.

Considera-se que a BNC- Formação continuada de professores/as, uma vez, implementada formará docentes que se tornarão “[...] difusores do ideário burguês, contribuindo para a reprodução material e espiritual da sociedade capitalista, recompondo ou repondo a hegemonia burguesa” (EVANGELISTA, 2020, p. 16).

Diametralmente, os/as professores/as quando formados/as em perspectivas contra-hegemônicas, configuram-se “[...] como obstáculo às propostas de reformas” educacionais alinhadas ao capital, sobretudo, quando apresentam uma oposição crítica por atingirem a síntese das múltiplas determinações que permeiam o trabalho educativo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Diante disso, coloca-se como condição *sine qua non* a produção constante de pesquisas, discussões e lutas que contrariem a lógica nefasta e intencional que quer controlar e censurar conteúdos, formas de ser, agir e pensar nos espaços formativos.

Realizou-se na próxima subseção a tentativa de superação por incorporação dos documentos nacionais, a fim de apresentar possibilidades que contrariem a formação centrada na lógica neoliberal e neoconservadora.

2.2 Versões das fichas técnicas da BNCC-EI, currículo e conhecimento artístico: possibilidades e reflexões para alunos/as e professores/as da Educação Infantil

Em consonância com as análises realizadas na subseção anterior acerca dos documentos internacionais e nacionais, pode-se questionar: Como aconteceu a formulação e a estruturação da BNCC-EI? Quem direcionou o debate e a redação

nas versões finais da BNCC-EI (2017a e 2018a)? Qual conhecimento artístico é anunciado na versão final dessa política educacional direcionada à Educação Infantil?

Esses questionamentos são fulcrais, pois ao “[...] analisar os autores e os destinatários de determinada política, as vozes presentes, as silenciadas e os interlocutores ocultos nos documentos, tendo claro que documento é história” produzida por indivíduos que têm uma trajetória acadêmica, profissional e social demarcadas. Desse modo, “trabalhar com documentos supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um momento histórico” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 95). Nesse sentido, procedeu-se à análise das fichas técnicas que compõem as três versões da BNCC (setembro de 2015; maio de 2016; dezembro de 2017a) a fim de explicitar quem direcionou os debates e a redação final da versão definitiva da BNCC-EI (2017a; 2018a).

Nas duas primeiras versões identifica-se a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) no MEC, na figura de Rita de Cássia de Freitas Coelho, socióloga, formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui experiência na formulação, implementação e regulamentação de políticas públicas direcionadas para esse segmento educacional (ANPEd, 2016). Vale apontar que, somente na segunda versão constituiu-se uma comissão de especialistas para a Educação Infantil, sendo composta por Silvia Helena Vieira Cruz, professora titular da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Paulo Sérgio Fochi, professor do curso de Pedagogia e Coordenador do curso de especialização em Educação Infantil da Universidade Unisinos¹⁷.

Ainda com relação às duas primeiras versões, elas apresentam também, na ficha técnica, uma vasta quantidade de pessoas envolvidos/as, descrevendo a instituição/localização, embora não seja possível identificar a área de conhecimento, componente curricular ou etapa de Educação Básica que os/as sujeitos/as estavam envolvidos/as nas análises para a formulação e estruturação dessa política educacional.

¹⁷ As informações descritas sobre os/as especialistas foram encontradas no Currículo Lattes no mês de abril no ano de 2021. Seguem os endereços para acesso: Silvia Helena Vieira Cruz: <http://lattes.cnpq.br/4232760913140402> e Paulo Sérgio Fochi: <http://lattes.cnpq.br/4284708571035688>.

À vista disso, na terceira versão, definitiva para a Educação Infantil, produzida em 2018, há também uma expressiva quantidade de pessoas envolvidos/as, porém, não há nenhum dado desses indivíduos, além de constatar a ausência dos/as envolvidos/as nas duas primeiras versões. Além disso, constatou-se uma nova equipe de representantes do MEC.

Barbosa *et al.* (2019) esclarecem que essa equipe foi composta em 2016, no governo interino, do então vice-presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), o qual aproveitou o momento histórico que antecedeu o golpe jurídico, midiático e parlamentar que destituiu a presidenta Dilma, e modificou todo o quadro profissional do MEC e do Fórum Nacional da Educação (FNE), além de exonerar toda equipe técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE).

Diante desse cenário político, Mendonça Filho assumiu o Ministério da Educação, ao lado da secretaria executiva, Maria Helena Guimarães de Castro, sujeitos/as que atuam no Movimento empresarial da Educação Básica (D'AVILA, 2018). Com esses/as representantes do grupo hegemônico no MEC, a Coordenadora da Educação Infantil, Rita de Cássia de Freitas Coelho foi exonerada. Todo esse processo de desmonte gerou questionamentos entre os/as pesquisadores/as e cientistas brasileiros/as que atuam na área de Educação Infantil, que por meio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), via GT07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos, publicou um Ofício repudiando esse ato golpista, ao afirmar que:

Desde 2007, à frente da COEDI, Rita tem buscado parceria com as Universidades Públicas, trabalhando junto com os pesquisadores da área da Educação Infantil no desenvolvimento de pesquisas, orientações e produção de documentos que abarcam parâmetros e indicadores de qualidade, subsídios para a elaboração das DCNEI, avaliação de contexto, educação do campo, questões étnico-raciais, jornada de tempo integral, leitura e escrita na Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, dentre outros (ANPEd, 2016, p. 1).

A exoneração dessa profissional acentuou a preocupação, por parte da ANPEd, em se posicionar na defesa pela garantia de direitos e avanços obtidos pela Educação Infantil nas políticas educacionais, além de revelar um cenário que vinha

sendo orquestrado nos bastidores da política nacional, materializado na terceira versão da ficha técnica da BNCC, com a omissão da COEDI.

Além desse fato, é oportuno esclarecer que a versão definitiva da BNCC (2018a) se define como base para o desenvolvimento dos currículos nas instituições escolares:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018a, p. 20).

A partir do discurso governamental engendrado pela Base, percebe-se que o documento se coloca como referência para a construção dos currículos. “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018a, p. 11), pautados na LDB – Lei nº 9.394/96, garantida as aprendizagens essenciais e os currículos mínimos.

Esse processo de elaboração dos currículos dos municípios ainda está em curso, contando com o apoio de programas governamentais, a exemplo do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)¹⁸, e de eventos promovidos pelo Movimento Todos pela Base¹⁹, que são mecanismos de controle e monitoramento para a efetivação da BNCC. Nesse contexto, realiza-se a defesa, a partir desta dissertação, de que a BNCC (2018a) não é somente uma referência aos currículos, mas sim uma política educacional que se caracteriza como um currículo mínimo, homogêneo, que tem por finalidade o controle dos conteúdos, da organização e de todo o funcionamento da Educação

¹⁸ O Programa ProBNCC foi estabelecido pela Portaria MEC nº 331/2018 que seguiu a homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2019, atualiza-se por meio da Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, sendo uma iniciativa para a implementação da BNCC em regime de colaboração, envolvendo entidades do governo federal, como o MEC e o CNE, além de representantes estaduais e representantes municipais. Que prevê apoiar a Elaboração e Revisão dos Currículos com repasse financeiro para revisão de currículos por estados e municípios; Plataforma de Construção de Currículos; Consultoria especializada para planejamento e implementação do processo de construção; Alinhamento das ações do MEC à BNCC, como Plano Nacional do Livro Didático, Mais Alfabetização, Guia de Tecnologia, Educação Conectada, Política Nacional de Formação, Plataforma Integrada, Avaliações, entre outras (BRASIL, 2019).

¹⁹ Endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Está presente uma linha do tempo que possibilita a visualização dos Eventos pela Base.

Básica, por meio de “um processo de intensa doutrinação obscurantista neoliberal” (DUARTE, 2020, p. 34), que nega a aprendizagem essencial dos conteúdos que poderiam promover uma passagem da síntese à síntese da prática social, aos/as alunos/as que se encontram, principalmente, nas escolas públicas, filhos/as do proletariado.

A partir de Saviani (2020, p. 8, grifos do autor) esclarece-se que o currículo vai além das disciplinas que compõem os assuntos a serem tratados, são as atividades nucleares da escola, considerando:

[...] que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta “*como se deve fazer para atingir determinado objetivo*”, o currículo procura responder à pergunta “*o que se deve fazer para atingir determinado objetivo*”. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados.

Nessa acepção, se o currículo refere às atividades nucleares que impactarão no funcionamento das escolas, como organizá-lo, tendo em vista a Educação Infantil? As DCNEI apresentam a seguinte definição:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2013, p. 97).

Superando por incorporação às DCNEI, que apresentavam uma concepção mais elaborada, quando se pensa na BNCC, defende-se a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural que um currículo vivo só será materializado se houver a participação de diferentes segmentos escolares e da sociedade civil, a exemplo de pesquisadores e movimentos sociais. Consequentemente, reverberará em práxis pedagógica que permitam as crianças se apropriarem dos conhecimentos objetivados historicamente pelo gênero humano. Esses conhecimentos de natureza científica, filosófica e artística deverão ser apresentados às crianças desde a Educação Infantil, sobretudo porque os indivíduos se humanizarão à medida que se apropriarem dos referidos, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Entretanto, a BNCC (2018a) não apresenta essa definição de currículo, somente esclarece que “A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN” (BRASIL, 2018a, p. 16). Nota-se uma ausência de conteúdos fulcrais para a Educação Infantil, aspectos que permitem afirmar a partir de Barbosa *et al.* (2019, p. 88), “[...] que as DCNEI para a Educação Infantil [...], se mostram, nesse sentido, mais avançadas do que a BNCC-EI e devem ser elas as referências para pensarmos amplamente os direitos das crianças de zero até seis anos a uma educação de qualidade”.

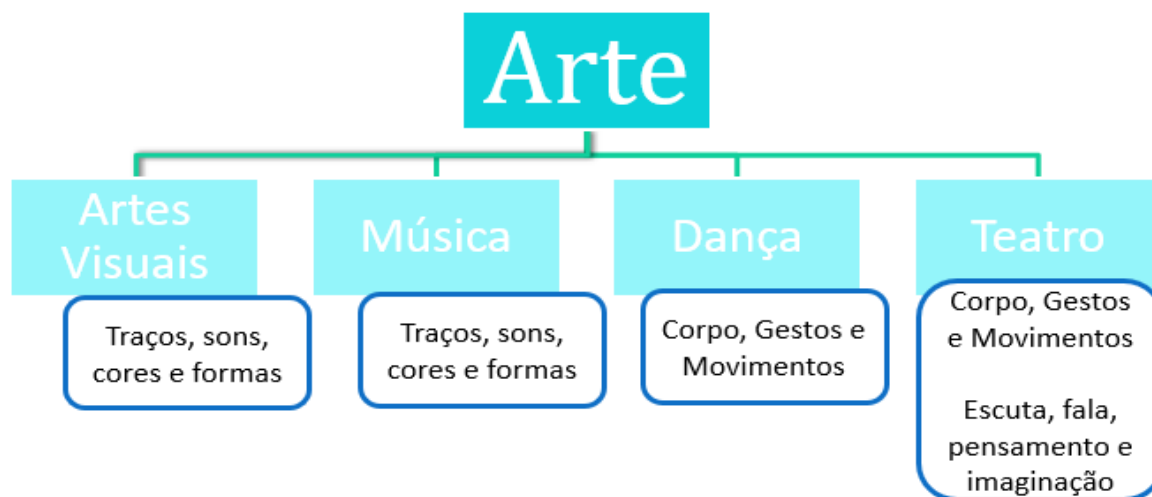
Na BNCC-EI ainda é possível identificar uma breve descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dos campos de experiências e seus objetivos, os quais versam acerca dos seis direitos de aprendizagem: o “[...] *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*” (BRASIL, 2018a, p. 40, grifos do autor).

Esses direitos de aprendizagem, presentes na organização curricular são articulados por meio de cinco *Campos de Experiências* que constituem em 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). São eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Nesses campos de experiências são listados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme os três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Adiante, no último tópico aborda-se a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sendo que conforme o discurso governamental traça-se uma ideia de integridade e de continuidade entre as etapas da Educação Básica.

Essa organização rígida das idades na Infância culmina numa concepção biologicista da Educação Infantil, ao reverberar em uma educação escolar etapista, expressa na sequenciação de conteúdos/objetivos. Barbosa *et al.* (2019, p. 87) aponta que ela se apresenta em “[...] uma perspectiva próxima ao escolanovismo, mas com tradução em uma realidade em que há aumento da pobreza, do trabalho infantil, dos ataques à democracia, da retirada aos bens sociais e recrudescimento

da violência”. Diante dessa estrutura, direcionada à Educação Infantil, questiona-se, como é possível contemplar as dimensões da arte nos campos de experiências com as crianças em idade pré-escolar? É possível identificar que as dimensões artísticas, como a dança, o teatro, a música e as artes visuais estão fragmentadas em três campos de experiências, conforme a figura 1.

Figura 1- Dimensões da Arte nos campos de experiências da BNCC-EI.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para melhor visualização das dimensões da arte nos campos de experiência, organizou-se o Quadro 4, a fim de evidenciar a contradição do conceito de campo de experiência com os objetivos elencados e a fragmentação do conhecimento artístico na Educação Infantil.

Quadro 4 - Definição do campo de experiência entrelaçado com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento acerca do conhecimento artístico para as crianças em idade pré-escolar.

| Campo de Experiência | Definição | Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento |
|----------------------|--|--|
| Corpo, | Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro , as brincadeiras de faz e conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e | (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. |
| | | (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Gestos e Movimentos</p> | <p>linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre, animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).</p> | <p>e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(EI03CG03)</p> <p>Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas, tais como a dança, o teatro e a música.</p> |
| <p>Traços, sons, cores e formas</p> | <p>Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.</p> <p>Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa 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 das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.</p> | <p>(EI03TS01)</p> <p>Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>(EI03TS02)</p> <p>Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(EI03TS03)</p> <p>Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| Escuta, fala, pensamento e imaginação | Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. | (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. |
| | (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. | |
| | (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. | |
| | (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. | |

Elaborado: Pela autora (2022) a partir da BNCC-EI (2018a).

De acordo com o quadro 4, é possível afirmar que nos campos de experiências a Arte fica circunscrita a fins utilitários, ou seja, é utilizada como uma estratégia para atender outros conhecimentos. Em relação, ao “Corpo, gestos e Movimentos” as dimensões da música, da dança e do teatro são citadas como linguagens que favorecerão o desenvolvimento da corporeidade. Já no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” a arte é vista como um meio para se aprimorar essencialmente a linguagem oral e escrita das crianças.

E com relação ao campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, no qual há o predomínio do conhecimento artístico, há uma superficialização do conceito apresentado no campo e na sua relação com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na definição do campo apresentam-se quatro dimensões da arte e sua contribuição para o desenvolvimento infantil, todavia, os três objetivos ficam limitados à música e na expressão espontânea das crianças na realização de suas manifestações artísticas.

Salienta-se que quando a arte se apresenta apenas com fins utilitários, o “[...] trabalho pedagógico como conteúdo da arte” fica circunscrito ao conhecimento cotidiano, prevalecendo “a orientação para livre expressão, em respeito à produção do aluno” (MÁXIMO, 2015, p.16).

Além disso, o espontaneísmo do conhecimento artístico, dimensão destacada na seção 3 desta dissertação, não promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dimensão a ser considerada no planejamento docente levando-se em consideração o contexto social e histórico. Desse modo, válidas são as ponderações de Vigotski (2009, p. 23), pois:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Com esse respaldo teórico, defende-se, as manifestações artísticas favorecem o aprimoramento das funções psíquicas superiores, mas precisam ser desenvolvidas por meio de intervenções pedagógicas humanizadoras a fim de potencializar e enriquecer a capacidade criativa das crianças.

Acerca dessa afirmação, também é importante esclarecer que a BNCC-EI (2018a) ao definir os campos de experiências, desconsidera a função do/a professor/a nesse processo. Tal dimensão deve ser combatida, pois a partir dos referenciais teóricos e epistemológicos adotados nesta dissertação, defende-se que o/a professor/a é fundamental para a educação escolar, pois é o/a sujeito/a mais experiente que deverá organizar o processo de ensino e aprendizagem tendo como horizonte, no caso da arte, a apropriação dos conhecimentos artísticos por parte dos/as alunos/as. Retoma-se a ideia de arte, a partir de Vigotski (2001, p. 315):

A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico [...] a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração destes sentimentos [...] que consiste na catarse, transformação destes sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções.

Dando continuidade a essas ideias, na próxima seção serão apresentadas as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para o enfrentamento da BNCC-EI acerca do conhecimento artístico, a fim de se assegurar um processo de ensino e aprendizagem contra-hegemônico.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO ÀS CONTRADIÇÕES DA BNCC NO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Questiona-se, inicialmente, como desenvolver um processo de descortinamento da aparência à essência na Educação Infantil? Para a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural a organização do ensino favorece a passagem “da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (“uma rica totalidade de determinação e de relações numerosas”) pela mediação das análises” (SAVIANI, 2012a, p. 74), via processos de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Leontiev (1998, p. 291) esclarece que “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” em transmitir direta e indiretamente os conhecimentos acumulados pelas gerações passadas. Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 121) reforça que:

À educação, na medida em que é uma mediação da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011, p. 121).

Saviani (2011, p. 120) esclarece, ainda, que “a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria” e ambas são fundamentais para que aconteça a organização do trabalho educativo, de tal forma que seja considerado o que os/as alunos/as já conhecem.

E para que tal ação possa ser efetivada, precisa-se considerar a sistematização da prática social, como ponto de partida e ponto de chegada, sendo intermediada por três momentos dialéticos, quais sejam, a “problematização, instrumentalização e catarse [...] que corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2011, p. 121).

De acordo com essa perspectiva, didático-pedagógica, a prática social, em um primeiro momento é comum a professores/as e alunos/as, embora, do ponto de

vista pedagógico, se encontram em níveis distintos de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Os/As professores/as apresentam uma síntese precária, enquanto que os/as alunos/as possuem uma compreensão sincrética (SAVIANI, 2011).

É necessário ponderar que a compreensão “sincrética caótica” da prática social, apresentada pelos/as alunos/as, desenvolve-se por meio de processos de aprendizagem construídos, “[...] muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKII, 2016, p. 109). Todavia, comumente, essa aprendizagem anterior à educação escolar é pautada no senso comum, não dispondo os/as alunos/as de conhecimentos sistematizados para decodificação da realidade.

À vista disso, Martins (2016, p. 28) sinaliza dois percursos no trabalho educativo, sendo o primeiro da aprendizagem, que acontece “de baixo para cima” com o pensamento desorganizado “[...] um caminho do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos”. Desse modo, o pensamento dos/as alunos/as, gradativamente, proporcionará o estabelecimento de relações na ordenação das imagens subjetivas acerca dos objetos do conhecimento.

Complementa Martins (2016, p. 29), esse desenvolvimento do pensamento desorganizado até as imagens subjetivas acontece por meio do ensino sistematizado, ao ser caracterizado como um processo “de cima para baixo”, por meio do qual o/a docente percorre “[...] do abstrato ao concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síntese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos” (MARTINS, 2016, p. 29), favorecendo a apropriação pelos/as estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Buscou-se resgatar nas subseções seguintes desta dissertação o papel da arte no trabalho educativo, na educação infantil, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, por meio de um movimento dialético, no qual

se aborda a formação continuada de professores/as, tendo clareza do papel desempenhado pelas dimensões gnosiológica, ontológica e teleológica.

3.1 O conhecimento artístico para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar

Para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, no que tange ao conhecimento artístico, faz-se necessário compreender que a arte possibilita ir além das aparências que estão presentes na vida cotidiana, sendo que, muitas vezes, os seres humanos interpretam “a realidade de maneira fetichista, como se os fenômenos sociais existissem em si mesmos e por si mesmos, independentemente da atividade humana” (DUARTE, 2016a, p. 77). Nessa direção, aponta-se que os seres humanos desenvolveram ao longo da história dois caminhos capazes de ultrapassar a aparência fetichista cotidiana, um deles é o pensamento teórico, gestado a partir da ciência, o outro é a arte.

É válido salientar que a ciência e a arte são caminhos para desfetichização da realidade, sendo que a própria realidade cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada. Desse modo, “ao refletirem a realidade de forma autêntica, as objetivações humanas mais elaboradas retornam à vida cotidiana conferindo-lhe, permanentemente, características mais enriquecidas e possibilidades de novas e mais elaboradas objetivações” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 86), ou seja, possibilitam mais sentido e significação para as manifestações artísticas e fenômenos científicos.

Posto isso, Lukács (1966, p. 11-12, tradução minha) realiza uma metáfora da vida cotidiana com a imagem do rio de Heráclito. Eis a análise:

O comportamento cotidiano do homem é o começo e o final, ao mesmo tempo, de toda atividade humana. Se nós representarmos a cotidianidade como um grande rio, pode se dizer que dele se desprendem, em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, as quais se diferenciam, se constituem de acordo com suas finalidades específicas, alcançam sua forma pura nessa especificidade – que nasce das necessidades da vida social – para logo, a consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, desembocar de novo na corrente da vida cotidiana. Esta se enriquece constantemente com os supremos resultados do espírito humano, os assimila às suas cotidianas necessidades práticas e assim dá lugar posteriormente, como

questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação.²⁰

Lukács (1966) afirma que a ciência e a arte são os caminhos mais desenvolvidos de reflexo e de recepção da realidade consciente nos seres humanos, mas entre esses caminhos há a vida cotidiana, por meio dos quais originam as demandas da vida e as necessidades humanas. Posto isso, os seres humanos têm condição, por meio da ciência e da arte, de objetivar-se, superar-se e expressar-se, a fim de reelaborar os aspectos da vida cotidiana e transformá-los quantitativamente e qualitativamente.

Mediante tais ponderações, destaca-se que a ciência e a arte possuem especificidades, que serão descritas na sequência. Nesse momento, enfatiza-se que a arte auxilia na superação da subjetividade cotidiana, isto é, a subjetividade ancorada na aparência, no senso comum. Há a objetivação da realidade de forma mais rica e livre, do que aquela vivida e sentida pelos indivíduos na cotidianidade. Duarte (2016a, p. 77) complementa que, por meio da arte:

[...] a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade de maneira intensificada. O realismo da arte, que Lukács tanto procurou esclarecer e que, entretanto, foi na maior parte das vezes mal compreendido, não significa reprodução fotográfica e plano do que as pessoas já veem no seu cotidiano, mas sim uma forma de pôr em evidência certos aspectos da realidade que tornam a obra de arte ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida, um reflexo da individualidade e um questionamento da sua autenticidade.

Duarte (2016a, p. 77) reitera que “a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem”. Enfatiza-se que a relação do indivíduo com as imagens artísticas é imediata, da mesma forma que nas vivências cotidianas, todavia, “a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana” (Ibidem, p. 78). Momentaneamente, não há a intenção de se atingir

²⁰ “El comportamiento cotidiano del hombre es comienzo y final al mismo tiempo de toda actividad humana. Si nos representamos la cotidianidad como un gran río, puede decirse que de él se desprenden, em formas superiores de recepción y reproducción de la realidad, la ciencia y el arte, se diferencian, se constituyen de acuerdo con sus finalidades específicas, alcanzan su forma pura em esa especificidad – que nace de las necesidades de la vida social – para luego, a consecuencia de sus efectos, de su influencia en la vida de los hombres, desembocar de nuevo en la corriente de la vida cotidiana”. Ésta se enriquece pues constantemente con los supremos resultados del espíritu humano, los assimila a sus cotidianas necesidades prácticas y así da luego lugar, como cuestiones y como exigencias, a nuevas ramificaciones de las formas superiores de objetivação” (LUKÁCS, 1966, p. 11-12).

resultados práticos, a imediatez promovida pela arte pode ser considerada de segunda ordem, sendo que o indivíduo vive uma relação direcionada ao conteúdo da obra conduzido às questões essenciais à vida do gênero humano.

Sobre esse processo, Marx (1985, p. 147-148, apud SAVIANI; DUARTE, 2010) aponta que:

O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, quer dizer, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, agir, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento perante o objeto, a apropriação deste. A apropriação da realidade humana, seu comportamento diante do objeto, é a afirmação da realidade humana; é, por isso, tão polifacético quanto múltiplas são as determinações essenciais e as atividades do homem, pois o sofrimento, humanamente entendido, é um gozo próprio do homem.

No caso desta pesquisa, ao direcionar o olhar para o conhecimento artístico, não se está negando o papel das dimensões da ciência e da filosofia, porém há preocupação em destacar que “a obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida” (DUARTE, 2016a, p. 79). Infere-se que a arte, pautada na Educação Estética, possibilita a destruição da pseudoconcreticidade para a concreticidade, ao considerar a realidade humana de forma mais rica, ao exprimir as contradições e as reflexões que estão disponíveis no cotidiano, ou seja, ao capturar a realidade a fim de exprimir as contradições essenciais e desenvolver nos seres humanos uma compreensão mais profunda e crítica das múltiplas determinações do real.

Complementa-se que a arte ao proceder pelo antropomorfismo, objetivamente intensifica e concentra-se em aspectos relevantes que a humanidade vivenciou ou está vivenciando, reverberando na concreticidade, pelo despertar dos sentimentos que não são possibilitados apenas na cotidianidade. Nesse sentido, o conhecimento artístico, de acordo com Vásquez (1978, p. 35) precisa ser considerado como:

[...] um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que

estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem; são precisamente êstes os objetos que interessam à arte (VÁZQUEZ, 1978, p.35).

De acordo com essa ponderação, a arte se torna conhecimento quando perpassa do plano filosófico geral ao plano estético por meio de um movimento dialético. Assim, a arte recebe um significado peculiar na criação das imagens, das literaturas, das parábolas ou símbolos. E essa criação parte da realidade humana, isto é, pelas experiências que vão formando subsídios para a criação na tentativa de refletir a realidade de distintas formas. Diferentemente, como rapidamente salientado, os conhecimentos científicos e filosóficos partem e retornam dos próprios objetos humanos ou humanizados pelos seres humanos ligados à esfera da cotidianidade.

Em consonância, tanto a ciência quanto a arte possuem características distintas, “[...] cabendo à arte destacar o sensível, ao passo que a ciência precisa desviar-se dos elementos subjetivos para captar os fenômenos com a necessária objetividade” (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016a, p. 213). Desse modo, a ciência trabalha com as abstrações e com os conceitos, já a arte com imagens da realidade que são captáveis pelos sentidos humanos.

Compreende-se que a objetividade científica busca captar as leis que regem os fenômenos do real, realizando o desantropomorfismo que “é o processo no qual se procura explicar a natureza sem se recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade” (DUARTE, 2016a, p. 75), assim o conhecimento científico busca o domínio da universalidade, restringindo, até onde sejam possíveis, os aspectos subjetivos para a compreensão dos fenômenos.

A arte configura-se na esfera da subjetividade, ao captar o reflexo do real, e desenvolver o antropomorfismo artístico. Conforme a estética lukacsiana, o antropomorfismo artístico significa a perspectiva humana sobre a realidade cotidiana, esta que é proporcionada pela ação dos seres humanos. Mas, vale ressaltar que o antropomorfismo da arte se difere do antropomorfismo cotidiano e religioso, pois esses, “transpõem para a natureza aquilo que é próprio à ação humana, como no caso do mito bíblico da criação do universo” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 19).

Pois bem, ao falar dos elementos artísticos necessita-se internalizar que a Arte não visualiza as relações humanas em sua generalidade, mas sim, de forma particular e universal, dessa forma, reflete o mundo e as relações humanas em sua plenitude, o que possibilita afirmar que:

A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sôbre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e êste para o sujeito (VÁZQUEZ, 1978, p. 97).

A partir dessas ponderações questiona-se, como a Arte possibilita a formação das crianças na Educação Infantil? Em consonância, afirma-se que “[...] ensinar Arte para as crianças tem a intenção de objetivar nelas essa experiência social histórica sem reduzir a aprendizagem a um mero fazer pela criança” (CARAM, 2015, p. 77), ou seja, é um processo mediado pela dialeticidade entre a teoria e a prática, as quais deverão subsidiar a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Vigotski (2003a) auxilia nessa compreensão, ao ponderar que a arte necessita ser desenvolvida por meio da educação estética. Ao abordar o conhecimento artístico junto das crianças, nas instituições escolares, faz-se necessário apresentar as manifestações mais desenvolvidas e diversificadas, as quais incidirão em suas funções psicológicas superiores, à medida que forem apropriadas. Considerando que, “a imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Reitera-se a necessidade de experienciar esse mundo social, por meio dos conhecimentos mais elaborados pelo gênero humano, os quais precisam ser vivenciados nas instituições escolares desde a Educação infantil, pois dificilmente serão disponibilizados em seu cotidiano²¹. Pois bem, “os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, diferentemente dos conteúdos de senso comum, permitem ao

²¹ É necessário ter clareza que a Educação Infantil pública atende, na sociedade capitalista, aos interesses de classe, a exemplo do que está preconizado na BNCC. Em contrapartida, as escolas da burguesia, ou seja, das elites, estão organizadas de tal forma que disponibilizam os conhecimentos clássicos aos estudantes, tais como os produzidos na dimensão artística. Para maiores informações é possível consultar: https://forbes.com.br/forbes-money/2021/11/quanto-custa-estudar-em-31-das-escolas-mais-caras-do-brasil-em-2022/?fbclid=IwAR3HrhMMinAvSwfXb4rSfSlbwnpc8z2MVDD9JWm9t0_KKdc8r7rfn5VIDTA#fot

aluno o acesso a um vasto universo simbólico que eleva seu psiquismo muito além dos limites oferecidos na cotidianidade” (ANJOS; ZOCOLER, 2019, p. 75).

Conforme os referenciais teóricos adotados nesta dissertação, reforça-se que as atividades artísticas não são herdadas biologicamente, precisam ser ensinadas e/ou vivenciadas a partir das práticas sócio-históricas que a humanidade desenvolveu ao longo da história. Vigotski (2003b, p. 238) reforça que:

A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança a experiência estética da humanidade.

A educação estética, nas instituições escolares, precisa ser assegurada desde a infância, como defendido por Vigotski (2003b), seja por meio da apresentação das obras de artes para as crianças, para que ampliem as suas experiências, seja por meio das diversas e máximas elaborações artísticas, pois, por meio delas, as crianças terão a possibilidade de aprimorarem suas percepções e sentimentos estéticos (STEIN, 2019).

Ao intencionar o aprimoramento das funções psicológicas superiores, a exemplo da percepção, sentimentos, emoções, entre outras, há que se compreender que antes de se tornarem funções psicológicas superiores, são funções psicológicas elementares, ou seja, são biológicas, orgânicas e instintivas. Essas funções psíquicas precisam ser desenvolvidas para que o ser humano torne-se um ser social e cultural, de tal forma que pertença e atue no mundo de forma consciente e intencional.

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase-social. O homem, inclusive, sozinho consigo mesmo, conserva funções de comunicação. Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transpostas para o interior e convertidas em funções da personalidade e formando sua estrutura. Não pretendemos dizer que esse seja, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1983, p. 151).

Diante disso, complementa-se que as funções psicológicas são mecanismos intencionais que modificam a consciência e estruturam o conteúdo do desenvolvimento psicológico, por meio das representações mentais que se tornam internas aos seres humanos, via socialização na vida cotidiana (VYGOTSKI, 1983).

Para que tal processo se efetive faz-se necessário considerar a atividade humana, cujo princípio de sua estrutura está no trabalho, sendo que o psiquismo se desenvolve *na e pela* atividade, esta que é definida como uma “forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas” (PETROVSKI, 1985, p.142-143, apud TULESKI; EIDT, 2017, p. 44).

Possibilita-se ao ser humano, por meio da atividade, desenvolver e realizar as suas propriedades internas, pelas relações entre si próprias, os objetos e as pessoas ao seu redor, que “ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade” (PETROVSKI, 1985, p.142-143, apud TULESKI; EIDT, 2016, p. 45).

Em consonância com essas ponderações, destaca-se que nem toda ação do ser humano configura-se como atividade. Leontiev (1998) auxilia nessa compreensão ao afirmar que a atividade possui uma estrutura com três níveis: a atividade propriamente dita, as ações e as operações. Desse modo, para ser atividade, ela precisa ser movida por intencionalidades e responder as necessidades que são advindas da realidade social vivenciada pelos próprios indivíduos e, assim, para que tal necessidade seja satisfeita é necessário encontrar um objeto que a satisfaça.

A necessidade não determina a orientação concreta da atividade, pois é somente no objeto que se torna motivo da atividade. Desse modo, “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo, sendo este tanto material quanto ideal, e existente na percepção bem como na imaginação, no pensamento. No entanto, o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma ou outra necessidade” (LEONTIEV, 1998, p. 82).

Para que tal motivo aconteça requerem-se processos internos e externos dos seres humanos, esses processos são denominados como ações, sendo que uma

ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2016a, p. 69), ou seja, são dirigidas por metas que são desenvolvidas pelos seres humanos.

Ao realizar a ação da atividade, há também as operações que são entendidas como “o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação. [...] e pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações” (LEONTIEV, 1998, p. 303-304), isto é, as operações dependem das condições dadas pelos fins que determinam a ação da atividade.

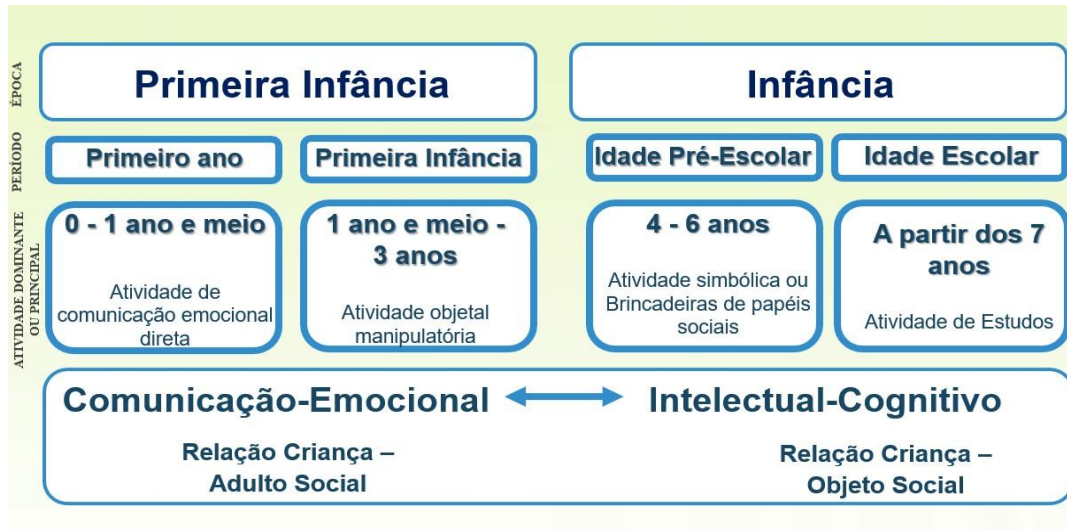
Além disso, afirma-se que o desenvolvimento histórico dos seres humanos tem por base as condições materiais que estão circunscritas à existência da vida social. Nesse sentido, a atividade humana desenvolve as produções materiais que são os objetos pertencentes ao meio social e a produção não material, sendo que a arte, o ensino, a ciência, entre outros, não provém de objetos, são originárias da atividade humana.

Sobre esse processo, pretendeu-se evidenciar a relação imbricada entre atividade e o desenvolvimento da função psíquica. Ou seja, por meio das atividades potencializa-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com isso, pode-se refletir que no processo de realização de uma atividade, há que se considerar quem é o indivíduo, pois o ser humano percorre uma periodização do desenvolvimento psicológico, ou seja, do plano de desenvolvimento humano que tem como eixo central a atividade de trabalho. Ao intencionar o desenvolvimento psicológico das crianças por meio da arte, tem-se clareza que o processo de desenvolvimento afetivo-cognitivo infantil remete ao processo das atividades que guiam a constituição psicológica da personalidade infantil.

Dito isso, apresenta-se a Figura 2, elaborada a partir das contribuições de Angelo Antonio Abrantes, doutor, psicólogo e professor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), a fim de possibilitar uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil.

Figura 2 - Periodização do desenvolvimento afetivo-cognitivo infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de Abrantes (2012).

Conforme a figura 2, pode-se analisar que o desenvolvimento afetivo-cognitivo infantil (0 aos 6 anos de idade) é periodizado em duas épocas: a Primeira Infância, que subdivide-se em Primeiro ano (0 - 1 ano) e Primeira Infância (1 ano e meio - 3 anos); a segunda, compreendendo a Infância que também subdivide em Idade Pré-escolar (4-6 anos) e a Idade Escolar (A partir dos 7 anos).

Percebe-se que em cada período prevalece uma atividade dominante ou principal, sendo que essas atividades são consideradas guias para o desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças. Dessa forma, para que aconteça a transição entre os períodos faz-se necessário “[...] a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade” (LEONTIEV, 2016a, p. 64). A transição entre os estágios está interligada com as necessidades humanas e com os conteúdos das atividades que a criança desenvolve, mediante o processo histórico-social que se encontra.

Destaca-se a idade pré-escolar, por ser o período de recorte desta dissertação, que tem como atividade dominante ou principal, a atividade simbólica ou a brincadeira de papéis sociais. São as atividades que mais possibilitam o desenvolvimento do processo psíquico e os traços psicológicos da personalidade das crianças, cujo início está nas ações e manipulações dos objetos, na primeira infância (LEONTIEV, 2016b).

E há também, as atividades secundárias, sendo as constitutivas ou de produção que englobam o conhecimento artístico, e acompanham o

desenvolvimento infantil. Menciona-se essa atividade, pois se defende que tanto a dominante/principal e as secundárias são essenciais para que as crianças consigam internalizar os objetos e signos ao seu redor, além de se apropriar da linguagem e desenvolver um pensamento por conceitos.

É necessário esclarecer que as crianças não atuam na realidade como os/as adultos/as. Para que futuramente consigam atuar no meio social, há o predomínio de duas esferas durante o desenvolvimento afetivo-cognitivo infantil, quais sejam, a comunicação-emocional e a intelectual-cognitiva, dimensões ressaltadas na Figura 2. Essas esferas atuam mutuamente no processo de ação da criança, por meio das atividades simbólicas ou brincadeiras de papéis sociais que governam o desenvolvimento das crianças em idades pré-escolar (LEONTIEV, 2016b).

Nesse contexto, esclarece-se que há uma alternância entre essas esferas, as quais deverão ser compreendidas como uma unidade, isto é, nenhum ser humano é só afetivo-emocional ou intelectual-cognitivo. Ressalta-se, ainda, que a alternância acontece ao longo dos períodos da vida humana entre uma esfera e outra. Desse modo:

[...] criança não é apenas o objeto, mas também o sujeito do desenvolvimento. Educação e ambiente não influem automaticamente sobre o desenvolvimento psíquico; tais fatores atuam de maneira diferente segundo o nível de desenvolvimento alcançado pela criança (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2005, p. 38).

Á vista disso, é oportuno frisar que o desenvolvimento acontece de forma dialética, sendo que cada criança tem sua própria aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, cada criança apresenta uma especificidade e uma forma de se apropriar e objetivar os conhecimentos artísticos no meio social (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2005). Destarte, o desenvolvimento não coincide com a aprendizagem, pois o desenvolvimento precisa acompanhar a aprendizagem, e isso só acontecerá por meio de um bom ensino com estratégias didáticas intencionais e sistematizadas que promovam o desenvolvimento humano (VIGOTSKII, 2016).

Perante tais aspectos, reporta-se a Saccomani (2016, p. 15) a fim de refletir acerca do papel da arte no desenvolvimento da criatividade das crianças, esta que:

[...] não pode ser concebida como categoria espontânea ou inata do ser humano que obedece a seus instintos naturais e primitivos. Se assim for tratada, estaremos cruelmente abandonando as crianças e

impedindo-lhes o pleno desenvolvimento, pois como sabemos, a partir da psicologia marxista e, em especial, por meio do legado vigotskiano, é a instrução quem impulsiona o desenvolvimento da criança e não o contrário.

Em consonância com essa afirmação, percebe-se que não é qualquer estratégica didática que orientará a aprendizagem e o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças em idade pré-escolar, faz necessário que o/a docente planeje com intencionalidade e sistematize o trabalho educativo, ao considerar a prática social na qual os/as alunos/as estão imersos para definir teleologicamente o ponto de chegada.

Outro questionamento é oportuno, qual seja: como planejar um trabalho educativo que contemple o conhecimento artístico com vistas à educação estética *com e para* as crianças em idade pré-escolar? Ao planejar o ensino tendo por fundamento o ponto de partida e de chegada que se quer atingir na prática social, o/a professor/a precisa considerar e respeitar as necessidades concretas das crianças, que são elementos em contínuo processo de transformação via incorporação dos conhecimentos artísticos. Nesse sentido, Assumpção e Duarte (2016a, p. 219) salientam que “pode-se dizer que a necessidade, por ser uma construção social e estar em contínuo processo de transformação, não é o ponto de partida da prática educativa, mas sim o seu ponto de chegada”. Com base nisso, é fulcral salientar que a organização do ensino considere as inclinações e potencialidades das crianças a fim de se atingir o máximo desenvolvimento humano.

Vigotski (2003a) afirma que a atividade precisa favorecer um sentido ao indivíduo para que seja realizada, por conseguinte:

O interesse cria uma orientação constante no sentido da acumulação da recordação e, em suma, é o órgão da seleção no tocante a escolher as impressões e a uni-las em um único todo. Por isso, o papel desempenhado pelo interesse na orientação do objetivo do estudo é extraordinariamente importante (VIGOTSKI, 2003a, p. 149).

Com esse respaldo teórico percebe-se que quando o/a professor/a planeja sua aula a fim de transmitir os conhecimentos produzidos historicamente pelo gênero humano, ele deve buscar formas para que os/as alunos/as internalizem os conteúdos abordados na prática social, de tal forma que promovam transformações no pensamento e, conseqüentemente, na ação das crianças que passarão a compreender o sentido dos referidos conteúdos. Ou seja, “se o professor desejar

que algo seja bem-assimilado deve-se preocupar em torná-lo interessante” (VIGOTSKI, 2003a, p. 148) na expectativa de se promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Adiante, ao ensinar o conhecimento artístico para as crianças faz-se necessário resgatar o segundo momento dialético do trabalho educativo, embora Saviani (2012b), no Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”, afirmou que a problematização: “[...] na verdade, é o primeiro passo do trabalho educativo [...]”, não sendo a prática social uma etapa didática, e a própria problematização não sendo precisamente objeto de um momento didático. Assevera-se, portanto, que a problematização está inserida na prática social e organiza o processo de ensino.

Nesse contexto, válida é a definição de Saviani (2012b)²² acerca da problematização.

A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização. Então não faz muito sentido eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos que elas são necessárias e ao levar em conta os alunos como indivíduos concretos e não apenas como indivíduos empíricos, nós vamos ter em conta que isso é necessidade deles e não uma necessidade nossa como professores, que supostamente já teríamos nos apropriado das objetivações humanas, já estaríamos em condições de ter uma inserção ativa nessa sociedade. A necessidade é deles, [...] mas a necessidade deles nós não vamos descobrir perguntando para eles, porque se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos, eles já estariam atuando na sociedade.

Desse modo, a problematização está atrelada aos problemas postos pela prática social que precisam de uma resposta da educação e do processo educativo, com isso, esse momento não significa perguntar aos/as alunos/as, mas sim, o/a

²² A citação é proveniente do Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”, no ano de 2012. Disponível em: <https://fehd.ufg.br/e/15921-congresso-pedagogia-historico-critica-educacao-e-desenvolvimento-humano?locale=es>.

professor/a, como indivíduo mais experiente do processo educativo, saber quais conhecimentos são necessários de serem problematizados para que de fato aconteça a apropriação desses conhecimentos e ocorra a aprendizagem.

Marsiglia, Lavoura e Martins (2019) pontuam dois aspectos que estão atrelados à problematização: i) as demandas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, não significam domínio dos conhecimentos, em certo grau de complexidade, conforme o período de desenvolvimento afetivo-cognitivo dos seres humanos, sendo necessárias novas problematizações; ii) a concepção de educação como atividade mediadora da prática social, não se restringe somente aos conteúdos, mas também a estrutura física, material e didática do trabalho pedagógico.

Afirma-se que a problematização parte das necessidades biológicas e sócio-históricas das crianças em torno do conhecimento, a fim de “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012a, p. 71). São questões que ainda não foram contempladas no trabalho educativo, mas que são essenciais para impulsionar o ensino.

O trabalho educativo visa potencializar as funções psicológicas superiores das crianças em idade pré-escolar, sendo que a partir da elaboração de perguntas, consequentemente, as respostas fundamentadas cientificamente e filosoficamente possibilitarão as crianças entender o mundo e as relações sociais estabelecidas no contato com os objetos, com os fenômenos da natureza e com a vida social.

À vista disso, defende-se que a problematização planejada pelo/a professor/a *para e com* as crianças em idade pré-escolar tem a possibilidade de entrelaçar-se com o desenvolvimento afetivo-cognitivo, pois nesse período as crianças têm a característica de realizar perguntas acerca do meio social.

Nas perguntas feitas pelo pré-escolar, seu desejo de conhecer os fenômenos ao seu redor se manifesta cada vez mais, principalmente quando se depara com algo desconhecido que o assombra ou nos casos em que suas concepções anteriores estão em contradição com as novas. Quando há um bom direcionamento (quando a criança é orientada a buscar respostas para si mesma, por meio de observações complementares, comparações de alguns objetos com outros, etc.), nas crianças aparecem raciocínios que visam encontrar

respostas para a questão colocada (ELKONIN, 1969, p. 520, grifos do autor, tradução minha).²³

Os direcionamentos realizados pelos/as professores/as com essas perguntas que são típicas das crianças em idade pré-escolar, são essenciais para que se possa incidir, ainda que embrionariamente, na aprendizagem da curiosidade em pesquisar, em ter sua autoconsciência perante os fenômenos sociais, bem como na construção de sua personalidade, mas isso só será possível quando os direcionamentos tiverem por fundamento o conhecimento mais elaborado pelo gênero humano.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e em consonância com a psicologia histórico-cultural, a problematização refere-se ao ato do/a professor/a abordar os fenômenos decorrentes da prática social de forma intencional e sistematizada, a partir da definição dos objetivos educacionais que deverão ser atingidos por meio da instrumentalização.

A instrumentalização, o terceiro momento dialético, ocorre por meio da oferta de instrumentos teóricos e práticos que deverão ser apropriados pelos/as alunos/as a fim de que equacionem os problemas identificados na prática social (SAVIANI, 2011). A partir dessa constatação, destaca-se que os signos ao longo da história da humanidade precisam ser transmitidos aos/as alunos/as de forma direta e intencional, por meio da educação escolar.

Isso deverá ocorrer com os conhecimentos artísticos, por meio da educação estética, pois ao apropriarem-se desses conhecimentos as crianças terão subsídios para a objetivação da criação, já que as manifestações artísticas não expressam somente um retrato da realidade, mas a possibilidade de uma transformação dela. Conforme Vigotski (2003b, p. 228): “[...] a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios”.

²³ “*En las preguntas que hace el niño preescolar se manifiesta cada vez más su deseo de conocer los fenómenos que le rodean, sobre todo cuando se encuentra con algo desconocido que le asombra o en aquellos casos en que sus concepciones anteriores están en contradicción con las nuevas. Cuando hay una buena dirección (cuando se dirige al niño a que busque respuestas por sí mismo, utilizando observaciones complementarias, comparaciones de unos objetos con otros, etc.), en los niños aparecen razonamientos que tienen por objeto encontrar respuesta a la pregunta planteada*” (ELKONIN, 1969, p. 520, grifos do autor).

Em consonância com essa afirmação, complementa-se que ao apropriar-se do conhecimento artístico os/as alunos/as elaboram uma síntese desse conhecimento, assim denominado na acepção gramsciana de catarse, o que consiste na “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53, apud SAVIANI, 2012a, p. 72), sendo este o quarto momento dialético do trabalho educativo. Nesse sentido, conforme Assumpção (2018, p. 129), quando se foca o planejamento do trabalho educativo para a Educação Infantil, tem-se clareza que:

No que tange ao ensino de arte, é essencial que a escola promova, desde a educação infantil, o contato do aluno com as obras de arte. A relação com as experiências estéticas, os conhecimentos artísticos devem promover catarses, isto é, devem proporcionar mudanças qualitativas irreversíveis nos sujeitos envolvidos. O objetivo, em outros termos, é organizar o ensino de arte de maneira a se potencializar o efeito transformador da subjetividade que está contida nas objetivações artísticas.

À vista disso, reitera-se que a arte é uma criação que favorece a expressão das objetivações e das subjetivações humanas, e possibilita desenvolver a catarse estética, a qual Lukács (1966, p. 508, tradução minha) aponta que remete a “[...] uma sacudida da subjetividade do receptor de tal maneira que suas paixões vitalmente ativas adquiram novos conteúdos, nova direção e, assim purificadas, convertam-se em embasamento anímico de <<disposições virtuosas>>”²⁴. Ou seja, é o momento em que o indivíduo estabelece um encontro com ele/a mesmo, com aquilo que se tem de mais íntimo em seu ser, as emoções mais autênticas no ponto de vista afetivo (LUKÁCS, 2018a).

Todavia, defende-se que a arte mencionada precisa ser apropriada via educação escolar, pois essa “sacudida” não aconteceria em seu cotidiano, visto que “[...] cada obra de arte desencadeia certas emoções e que as emoções produzidas pela mesma obra são diferentes nos diferentes receptores”²⁵ (LUKÁCS, 1966, p. 515, tradução minha), em cada indivíduo é manifestado emoções e sentimentos diversos ao expressar a arte.

²⁴ “[...] una sacudida tal de la subjetividad del receptor que sus pasiones vitalmente activas cobren nuevos contenidos, una nueva dirección, y, así purificadas, se conviertan en basamento anímico de <<disposiciones virtuosas>>” (LUKÁCS, 1966, p. 508).

²⁵ “[...] cada obra de arte desencadena emociones determinadas y de que las emociones producidas por una misma obra son diversas en los distintos receptores” (LUKÁCS, 1966, p. 515).

Com base nisso, caracteriza-se que as emoções e sentimentos são diferentes, pois “*as emoções são as experiências afetivas mais simples relacionadas à satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas*”²⁶ (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 358, grifos da autora, tradução minha), que também incluem as sensações que refletem a vida real dos seres humanos. Já os sentimentos estão interligados às necessidades que foram desenvolvidas e são desenvolvidas pelo contexto sócio-histórico.

Afirma-se que a emoção está ligada ao orgânico, porém isso não significa que não seja construída cultural e socialmente, já que nenhuma função psíquica é somente orgânica e instintiva (BARROCO; SUPERTI, 2014). A emoção e os sentimentos originam-se da realidade objetiva, sendo que os seres humanos estabelecem relações com os objetos e fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais presentes na realidade.

Faz-se necessário pontuar que nem todo objeto ou fenômeno na realidade objetiva provoca emoções e sentimentos nos seres humanos, é preciso que haja as necessidades, interesses e tendências que partem dos seres humanos e se manifestam pela maneira de enxergar o mundo em sua consciência e ideologia de si e das relações sociais estabelecidas. Acerca desse processo, ao estabelecer correlações com a arte, Vigotski (2001, p. 315) esclarece que ela:

[...] é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais.

Ou seja, para Vigotski (2001) a arte é um conjunto de signos com função estética que suscita emoções e sentimentos nas pessoas, nesse ponto, é necessário perceber o ser humano como um agente ativo no processo de transformação da natureza social. Com base nisso, ao trabalhar o conhecimento artístico com as crianças em idade pré-escolar e ao proporcionar experiências significativas em sua subjetividade tem-se a possibilidade de humanizá-las, dimensão que conforme Heller (1994) significa tornar o ser humano racional, emotivo e sentimental. Entretanto, como já destacado, um simples ou mecanizado contato com Arte não

²⁶ “*Las emociones son las vivencias afectivas más simples relacionadas con la satisfacción o la insatisfacción de las necesidades orgânicas*” (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 358, grifos da autora).

possibilitará a formação humana, é preciso que a catarse estética se realize pela apropriação do conhecimento artístico e na objetivação dos sentimentos. Em consonância com esse processo, destaca-se o conceito de sentimento estético.

As vivências estéticas elementares se manifestam no prazer que a criança sente ao ver objetos de cores vivas, quando ouve música, principalmente cantando, e quando faz movimentos rítmicos ao ritmo da música. Os sentimentos estéticos da criança se desenvolvem mais quando boas fotos são mostradas a ela, quando versos escritos especialmente para crianças são lidos para ela (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 375, tradução minha)²⁷.

Complementa-se que os sentimentos e emoções estão presentes na vida das crianças em idade pré-escolar e se tornam mais intensos e duradouros quando possibilitam perceber as relações simples entre as formas e objetos visíveis aos seus olhos, atuando na formação de imagens subjetivas perante a realidade objetiva e no aprimoramento de suas funções psíquicas.

Em suma, o quinto momento dialético caracteriza-se pela incorporação dos instrumentos culturais na transformação da prática social como ponto de chegada.

A prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma coisa, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social é lícito concluir que a própria se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2012a, p. 72-73).

Com essa assertiva, percebe-se que o ponto de chegada se apresenta, ao mesmo tempo, diferente e semelhante ao ponto de partida, sendo que há uma passagem das concepções e percepções assentadas no senso comum para a apropriação e objetivação do conhecimento científico, filosófico e artístico diante dos fenômenos da prática social global. Esse movimento dialético tem como possibilidade a passagem do em-si ao para-si, ao elevar a consciência dos indivíduos mediante as formas de ser, agir e pensar ligadas ao gênero humano.

²⁷ “Las vivencias estéticas elementales se manifiestan en el placer que siente el niño cuando ve objetos de un color vivo, cuando escucha música, sobre todo canto, y cuando hace movimientos rítmicos al compás de la música. Los sentimientos estéticos del niño se desarrollan más cuando se le muestran dibujos buenos, cuando se le leen versos escritos especialmente para los niños, etc” (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 375).

Nesse sentido, defende-se que os conhecimentos artísticos são essenciais para a idade pré-escolar, sendo que quem realiza o planejamento do trabalho educativo são os/as professores/as, esses que deverão ser formados/as de forma consistente (inicial e continuamente), a fim de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente pelo gênero humano, em consonância com os fundamentos epistemológicos e ontológicos que subsidiam a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. No caso desta dissertação, será conferida ênfase à formação continuada de professores/as, esta que deverá estar pautada nos clássicos da Ciência, a fim de proporcionar autoconsciência da práxis pedagógica, com vistas à transformação da prática social das crianças que se encontram nas instituições escolares de Educação Infantil e da própria sociedade, aspectos que serão abordados na próxima subseção.

3.2 A Formação continuada de professores/as e o conhecimento artístico

Para melhor compreensão da formação continuada de professores/as, destacam-se os aspectos do trabalho produtivo e não produtivo na constituição dos seres humanos na vida cotidiana e não cotidiana, tendo como base teórica os escritos da autora húngara Agnes Heller, em especial, nas décadas de 1950 a 1970²⁸.

Diante disso, apresentam-se, brevemente, aspectos relativos à constituição dos seres humanos, sendo que para Heller (1994, p. 20, tradução minha), “todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independentemente dele. Este mundo já se apresenta <<constituído>> e aqui ele deve conservar-se e dar prova de capacidade vital”.²⁹ Desse modo, os seres humanos por meio do trabalho comprovam sua capacidade vital, modificando a natureza para atender suas necessidades biológicas, mas também, suas necessidades que são criadas conforme o contexto sócio-histórico em que estão imersos.

²⁸ Realiza-se esse recorte, pois foi o período em que publicou suas obras, tendo por fundamento o marxismo. Após essas décadas suas obras incorporaram uma concepção diferente, pautando-se no pensamento social-democrata.

²⁹ “Todo hombre al nacer se encuentra em um mundo ya existente, independentemente de él. Este mundo se le presente ya <<constituído>> y aqui él debe conservarse y dar prueba de capacidade vital” (HELLER, 1994, p. 20).

Complementa-se que, “[...] a reprodução do homem particular é sempre a reprodução de um homem histórico, de um homem particular em um mundo concreto” (HELLER, 1994, p. 22, tradução minha)³⁰ por meio do trabalho. À vista disso, Marx (2017, p. 261) esclarece que o trabalho é constituído por:

[...] atividade orientada a um fim - a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais.

As atividades produzidas socialmente e culturalmente pelo gênero humano são orientadas por um fim determinado, ou seja, visam à satisfação das necessidades humanas, por meio da criação de novas necessidades e dos objetos utilizados para satisfazer as necessidades cotidianas. Assim, constituem um mundo, no qual convivem, organizam, apropriam e objetivam desses objetos individualmente e coletivamente.

Ao transformar a natureza objetiva engendrou-se “no ser humano uma transformação subjetiva, posto que, a cada necessidade suprida, surgem novas e mais complexas necessidades, exigindo do ser humano um psiquismo mais complexo” (ANJOS, 2019, p. 21). Desse modo, ao transformar a natureza os seres humanos transformam também seu psiquismo, sua consciência, sendo que, “[...] o trabalho formou o ser humano e também sua consciência” (RUBINSTEIN, 1972, p. 128, apud ANJOS, 2019, p. 21).

O trabalho que remete a ação de realizar uma atividade determinada para se atingir um fim, é um ato de pensamento antecipado dos seres humanos, o qual favorece o desenvolvimento da consciência. Posto isso, infere-se que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1993, p. 5), por meio da objetividade presente na materialidade humana, via fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais.

Nesse sentido, os seres humanos formam e experienciam esse mundo constituído, conforme as apropriações e objetivações dos signos, os quais estão relacionados a duas categorias ou conceitos relativos e tendenciais, extraídos a

³⁰ “[...] la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto” (HELLER, 1994. p. 22).

partir das contribuições de Marx, quais sejam, o das “objetivações em si” ou “classe em si”, e o das “objetivações para si” ou “classe para si” (HELLER, 1994).

As “objetivações em si” são resultantes do trabalho, dos seres humanos particulares. “Quando a sociedade se produz a partir da natureza, isto é, quando o homem produz seu meio ambiente, seu mundo, ele o faz organizando uma estrutura de objetivação em-si unitária e articulada ao mesmo tempo” (HELLER, 1994, p. 228, tradução minha).³¹ Por meio do trabalho modifica-se a natureza, conseqüentemente, modifica-se ao mesmo tempo a sua própria natureza (MARX, 2017).

As objetivações em si são o ponto de partida da vida cotidiana. “Cada um em seu cotidiano deve se apropriar das objetivações genéricas em-si mesmo como fundamento necessário e inelutável de seu crescimento, de se tornar homem” (HELLER, 1994, p. 229, tradução minha).³² Nesse sentido, para que os seres humanos possam realizar suas atividades, eles necessitam apropriar-se do que os outros já criaram, dimensão que Lukács (2018a, 2018b) intitula de um “pôr teleológico”, ou seja, de induzir nos outros seres humanos os pores teleológicos que determinam conscientemente as atividades que os diferenciam dos animais. Todo objeto criado é sempre um produto social e, ao objetivar esse mundo constituído pelos objetos criam-se novas necessidades, novos instrumentos e, conseqüentemente, novos conhecimentos, ou seja, a cultura.

Esse processo não é linear, mas dialético, pois ao criarem novos conhecimentos, novos objetos na tentativa de satisfazer as necessidades humanas, criam-se também, novas relações humanas.

Assim, pois, a atividade produtiva é uma práxis que, por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos nos quais os homens não se reconhecem e que, inclusive, se voltam contra ele. Nesse sentido é alienante (VÁZQUEZ, 2011, p. 125).

A alienação acontece na própria estrutura ontológica do trabalho, sendo que na organização estrutural do trabalho, no contexto capitalista, são estabelecidas relações de exploração entre os/as proletários/as e os/as proprietários/as dos meios

³¹ “Cuando de la naturaleza se autoproduce 'la sociedad, es decir, cuando el hombre produce su ambiente, su mundo, lo hace organizando una estructura de objetivaciones en-sí unitaria y articulada al mismo tiempo” (HELLER, 1994, p. 228).

³² “Cada uno en su vida cotidiana debe apropiarse de las objetivaciones genéricas en-sí como fundamento necesario e ineluctable de su crecimiento, de su convertirse en hombre” (HELLER, 1994, p. 229).

de produção. Essas relações estão na história do trabalho, a exemplo da atividade do artesão que foi se remodelando na divisão do trabalho, entre meados do século XVI e XVIII, com o desenvolvimento da manufatura. O artesão foi perdendo o controle do seu próprio fazer, ou seja, se antes tinha consciência de todo o processo de seu trabalho (planejamento, produção, execução e finalização do produto para venda), passou a exercer uma única especialidade e, conseqüentemente, o tempo, o ritmo e as ferramentas, tornam-se padronizadas e limitadas, pois o planejamento fica sob a responsabilidade do capitalista e as etapas de produção da mercadoria a cargo de diferentes trabalhadores/as (MARX, 2017).

Essa forma de divisão do trabalho não exige do trabalhador uma formação para a realização de sua atividade laboral. Com isso, aproxima-se do objetivo do capital, de intensificar a produção para gerar mais lucro ao capitalista, pois do ponto de vista do desenvolvimento econômico, político, cultural e artístico houve êxito significativo, no entanto, em relação ao desenvolvimento humano, os/as proletários/as passam a trabalhar sob condições desumanas (MARCUSE, 1999).

Ao referir sobre as condições desumanas centra-se na ação do ato de pensar, criar, planejar, construir, dentre outras habilidades e funções que vão sendo minimizadas em meio ao desenvolvimento da divisão manufatureira do trabalho. Desse modo, com o aprimoramento da manufatura e seus processos de produção, surgem novas máquinas e ferramentas nas últimas décadas do século XVIII, reverberando na Indústria Moderna ou Maquinaria (MARX, 2017).

Embora não seja o elemento central desta dissertação é oportuno frisar que a Indústria Moderna ou Maquinaria propiciaram uma pseudo liberdade e autonomia aos trabalhadores, devido à suposta diminuição da quantidade de horas de trabalho, por conta da participação das máquinas no processo de produção (MARX, 2017). No entanto, o que aconteceu é que o ritmo de trabalho dos indivíduos esteve alinhado com o ritmo das máquinas para produzir em grandes quantidades em menor tempo, processo que foi se complexificando até os dias de hoje (TAYLOR, 2020; FORD, 2021, HARVEY, 2016).

Com base nesse breve contexto, afirma-se que a divisão do trabalho faz o/a proletário/a perder o controle do seu fazer, ao vender sua força natural por um salário que, muitas vezes, não possibilita usufruir do objeto produzido pelo seu próprio trabalho. Nesse contexto de trabalho alienante, as relações humanas

também incorporaram essa lógica, sendo que poucos mantêm a propriedade privada e muitos não se reconhecem em seus trabalhos (VÁZQUEZ, 2011).

Oliveira (2010) esclarece que ao objetivar esse mundo constituído, os seres humanos particulares desenvolvem na esfera da cotidianidade “[...] uma consciência *em si*, isto é, uma consciência que, necessariamente, não tem consciência dessa consciência” (OLIVEIRA, 2010, p. 8-9, grifos da autora), ou seja, uma consciência alienada, pois utilizam esses objetos para atender as necessidades com fins prático-utilitários.

Com base nisso, reafirma-se que essa alienação também se faz presente no sistema de arte, ao condicionar o trabalho do artista e sua venda para poucos/as consumidores/as que mantêm o poder do capital. Isto é, “o sistema privatizou e elitizou a fruição das obras de arte que fechadas em galerias ou em coleções particulares, tornaram-se inacessíveis para o grande público” (PEIXOTO, 2011, p. 25). Por conseguinte, obliteram-se as possibilidades dos indivíduos se apropriarem de tais produções humanas, contudo, a superação da alienação é possível.

De acordo com Marx (2017) para que isso ocorra, num primeiro momento os seres humanos deverão se reconhecer em sua vinculação na sociedade de classes. Assim, dialogando com Heller (1994, 2021), ensejarão possibilidades para libertar-se das objetivações em si rumo às objetivações para si, elevando a necessidade econômica na luta consciente de classe ativa.

Com base nisso, afirma-se o papel da arte nesse processo, pois ela é objetivação e subjetivação livre humana. Porém, sozinha não resolverá todos os problemas materializados nas relações sociais, mas por outro lado, é capaz de sensibilizar os seres humanos a fim de que se libertem do processo de alienação, todavia, há que ser “*arte do homem, pelo homem e para o homem: arte como trabalho humano de criação, livre e, como tal, fonte de humanização*” (PEIXOTO, 2011, p. 35, grifos da autora).

À vista disso, pode-se pensar sobre o trabalho educativo, sendo que geralmente os/as professores/as não têm acesso ao acervo artístico, produzido historicamente pelo gênero humano, que se encontra em galerias e espaços particulares, conforme Peixoto (2011). Todavia, apesar dessa contradição, há a possibilidade de visitar alguns acervos *online*, e obras de artes que são de acesso

gratuito a todos/as, entre outras formas que precisam ser visibilizadas como formas de resistência, ainda que parciais.

É válido esclarecer que não se está adotando um conformismo, até mesmo porque é preciso que haja lutas e defesas para que a arte seja de acesso aos indivíduos, sem distinção, a fim de que as pessoas possam se humanizar e com isso terem possibilidades concretas de uma consciência de classe, que:

[...] é colocado pela história diante da tarefa *de uma transformação consciente da sociedade*, surge necessariamente em sua consciência de classe a contradição dialética entre o interesse imediato e o fim último, entre o fator individual e a totalidade. Pois o fator individual do processo, a situação concreta com suas exigências concretas são, por sua própria essência, imanentes à sociedade capitalista presente, encontram-se sob suas leis, estão submetidos à sua estrutura econômica (LUKÁCS, 2003, p. 176, grifos do autor).

Vale pontuar que essa conscientização dos indivíduos e luta para a superação desse sistema de arte que esvazia o trabalho humano, acontecerá somente por meio da passagem das objetivações em-si as para-si via da formação de um ser humano genérico, sendo que:

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI, 2012a, p. 20).

Nesse viés, Oliveira (2010, p. 8) esclarece que o gênero humano terá possibilidades de modificar o decurso da história humana, por meio de “[...] um ato da consciência *para si*”, sendo possível projetar o futuro e modificar o presente.

Mas, para que isso se efetive, faz-se necessário investir na formação de professores/as (inicial e continuada) (COSTA, 2017), sendo que:

Historicamente, nas questões que envolvem a formação de professores, em território nacional, o campo foi por muito tempo restrito às discussões acerca da formação inicial, desenvolvidas nas universidades, nas instituições de ensino superior ou também em

nível médio, nos chamados cursos normais. Foi a partir da segunda metade da década de 1980 que a compreensão de que a formação de professores não se finalizava com a conclusão de um curso preparatório começou a ganhar força nos debates da área (BRAZIER, 2020, p. 67).

Nessa perspectiva a formação de professores/as precisa ser entendida como um objeto de pesquisa na busca do entendimento acerca do “fenômeno “formação” em suas várias faces. É compreender algo que não está, consensualmente, dado e não está posto; por isso, a investigação sobre a formação continuada de professores na atualidade constitui um constante e complexo desafio” (BRAZIER, 2020, p. 55).

Defende-se que formações permanentes (tanto inicial e continuada) perpassam pelas dimensões ontológica, gnosiológica e teleológica, as quais são basilares para um processo contra-hegemônico na efetivação de uma práxis pedagógica diante das múltiplas determinações dos fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais que acontecem em torno da profissão docente.

Nesse prisma, é válido esclarecer que a dimensão ontológica deriva do grego: *on*; do Latim *sedere*: assentar, um conceito filosófico que remete a todas as coisas materiais, sendo a matéria a própria natureza que o ser humano objetiva por meio do pensamento para a constituição dos objetos presentes na realidade.

A questão ontológica fundamental - “O que é?” – que, como se sabe, tem sido feita em dois sentidos: por um lado, no sentido mesmo de “existir”, expressando a existência da realidade - “O que existe?”; mas também significando a “natureza própria de alguma coisa”, ao que os gregos denominavam de “essência da realidade” - “Qual é a essência daquilo que existe?”. Ao fazer a pergunta ontológica com essa forma – “O que é?” – a realidade, antes una e indivisível, acabou se transformando, nas mãos dos filósofos gregos, numa realidade que comportava duas dimensões - ser e pensamento - em seus múltiplos aspectos (LOMBARDI, 2010, p.123).

Nesse sentido, do ponto de vista ontológico, precisa-se considerar o ser humano e sua atuação *na* e *pela* natureza. Com base nisso, afirma-se que a formação continuada precisa considerar os/as docentes que estão envolvidos nesse processo conforme suas trajetórias de vida, seus desafios na práxis pedagógica e na realidade social, educacional e política que estão circunscritos.

Além desses aspectos, com relação à dimensão gnosiológica os/as professores/as precisam apropriar-se do conhecimento científico, filosófico e

artístico. Destaca-se que é necessário possibilitar aos seres humanos condições concretas para apropriar-se dos conhecimentos gnosiológicos, os quais segundo Lombardi (2010) derivam do grego *gnosis* = conhecimento e do latim *logos* = estudo, ciência. Ou seja, etimologicamente o termo significa teoria dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

Com isso, os conhecimentos gnosiológicos no trabalho educativo precisam ser desenvolvidos com intencionalidades e sistematização no planejamento educativo, por meio da organização, execução e avaliação, em consonância com a busca constante pela transformação da realidade social. Nessa linha de raciocínio, Heller (1994, p. 234, tradução minha) complementa que:

Quanto maior a possibilidade que uma estrutura social oferece ao homem de moldar seu próprio destino de forma relativamente livre, maior é, na alternativa que se apresenta, a possibilidade de efetivamente mudar o curso da história por meio de uma decisão, maior é o predomínio do para-si.³³

Ao focar no trabalho educativo intencional com as crianças em idade pré-escolar, vislumbram-se possibilidades de incidir nessa transformação social. Todavia, tem-se constatado que geralmente a práxis pedagógica com as manifestações artísticas estão presas à esfera das objetivações em-si e são alienantes, sendo subservientes aos cânones do capital (MAGALHÃES, 2014).

Posto isso, reforça-se a importância da dimensão teológica na práxis, ao ser entendida como possíveis caminhos a serem percorridos para que um objetivo seja alcançado, ou seja, por meio de um trabalho planejado de forma consciente, intencional e sistematizado em sua organização para que as ações sejam concretizadas.

Em consonância com isso, retoma-se o levantamento bibliográfico mencionado na introdução desta dissertação, pois se percebe a defesa da formação continuada de professores/as que atuam na Educação Infantil. Desse modo, parte-se do pressuposto que as experiências são reveladas na organização do ensino e em sua práxis pedagógica (PONTES, 2013; MENEZES, 2013; FERREIRA, 2014; FRANCISCONI, 2016; SILVA, 2017; COSTA, 2017; SILVA, 2019).

³³ “Cunto mayor es la posibilidad que una estructura social ofrece a los hombres de plasmar de um modo relativamente libre su propio destino, cuanto mayor es, en la alternativa que se tiene enfrente, la posibilidad de cambiar efectivamente mediante una decisión el curso de la historia, tanto mayor es el predominio del para-sí” (HELLER, 1994, p. 234).

Nesse contexto, observam-se dois pontos centrais, o primeiro refere-se às experiências objetivadas pelos/as docentes, e o segundo ratifica que essas experiências influenciam na organização do ensino e na práxis pedagógica. Porém, não se deve ficar limitado à defesa de formações centradas nas experiências, caso isso aconteça, haverá ênfase no lema do “aprender a aprender”, que se caracteriza numa “forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo” (DUARTE, 2001, p. 28).

É preciso superar as posições ancoradas na lógica do “aprender a aprender”, sendo que para Veronesi (2017), apesar das práticas artísticas e estéticas serem experienciadas na vida pessoal, acadêmica e profissional dos/as professores/as e refletirem em suas práxis pedagógicas. Faz-se necessário que os/as docentes tenham consciência de suas vivências para que potencializem o planejamento, com vistas à criação e a formação sensível e humana nas crianças, isto é, em consonância com os “[...] determinantes sociais, políticos e estéticos como um lugar privilegiado no descortinamento de saberes sociais” (COSTA, 2017, p. 231), o que requer dos/as professores/as uma postura crítica perante a sua própria formação e, conseqüentemente, de seus/uas alunos/as.

Nesse sentido, Silva (2017) sinaliza que as formações continuadas precisam abarcar um sentido cíclico, de dentro para fora e de fora para dentro. Defende-se que o conhecimento artístico na formação de professores/as, tem a possibilidade de perpassar do ser humano, dotado de todos os sentidos – *aisthesis* –, com a sua realidade, para a compreensão da necessidade de uma totalidade acerca das manifestações humanas. Saviani (2013) apresenta algumas contribuições que auxiliam em reflexões acerca dos processos de formação continuada, quais sejam, diante da divisão social do trabalho, materializadas em relações de alienação e estranhamento, há que se garantir uma releitura da realidade, por meio *da* e *na* superação dos fragmentos do senso comum para a consciência filosófica como guia da práxis.

À vista disso, Kosik (1976, p. 44, grifos do autor) auxilia na compreensão da práxis humana afirmando que “[...] A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da

realidade. A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente”. Diante disso, pode-se pensar na *práxis* pedagógica dos/as professores/as como seres humanos ontocriativos, capazes de criar a realidade, além de compreendê-la. Ou seja, que conheçam seus/suas alunos/as e a realidade em que se encontram, com vistas ao trabalho educativo que oportunize a apropriação e objetivação do conhecimento artístico por parte dos/as estudantes.

A *práxis* pedagógica tem sofrido influências do neoliberalismo, sobretudo a partir da difusão, no imaginário social, de conceitos como globalização, integração, flexibilidade, competitividade etc., esses que “[...] são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (FRIGOTTO, 1996, p. 41).

Diante dessa afirmação, nota-se que no contexto do neoliberalismo do século XXI (PUELLO-SOCÁRRAS, 2021), as formações continuadas de professores vêm sendo esvaziadas de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ao preconizar práticas aligeiradas e a alienação do trabalho educativo (MARTINS, 2006). Culminam com formações que apenas instrumentalizam os/as professores/as para a ação de executar (técnica), isso quando se contempla esta dimensão, sem que haja um entendimento dos condicionantes sociais (BRAZIER, 2020; PERONI; LIMA, 2020) e das múltiplas determinações que permeiam o trabalho educativo, culminando com a precarização do trabalho docente.

É preciso um processo contra-hegemônico que incida um novo (re)pensar do trabalho educativo e da formação docente. Posto isso, realizou-se uma intervenção formativa com os/as professores/as que atuam na Educação Infantil 4 e 5 e um grupo focal, dimensões que serão analisadas na próxima seção desta dissertação.

4 UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO E PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO-REFLEXIVO

A realização da intervenção formativa configurou-se por meio de um curso de extensão, intitulado “Contradições da Base Nacional Comum Curricular no ensino da arte na educação infantil e o processo contra-hegemônico na formação continuada de professores/as: interlocuções com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural”, vinculado à Diretoria de Extensão (DEX), da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O curso foi ofertado junto aos/as professores/as que atuam no Infantil 4 e 5, da Educação Infantil pública, em municípios localizados na região do norte do Paraná, durante os meses de março a julho de 2021. Assumiu-se como objetivo desenvolver um processo de formação continuada junto aos/às professores/as da Educação Infantil acerca do ensino de artes na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, de tal forma que possibilitasse a análise das contradições postas pela Base Nacional Comum Curricular nesta área do conhecimento.

A partir desse objetivo e por meio da intervenção formativa, buscou-se revelar nesta seção a tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2013) de todo processo formativo. Pontua-se que a intervenção formativa foi realizada de forma *online* por meio da plataforma *Google Meet*, em decorrência das condições restritivas de contato físico e material impostas pela pandemia de Covid-19 (disseminação do vírus SARS-CoV2), desde meados de março de 2020 até os dias atuais. Acrescenta-se que desde o início tinha-se clareza que ao abordar processos formativos com vistas ao ensino e aprendizagem era necessário contemplar uma interpretação das políticas públicas educacionais deflagradas na realidade brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990, as quais estão direcionando os rumos da educação nacional, por meio de um processo antagônico e que tem impactado à formação de professores/as e a práxis pedagógica.

Se não houver clareza desse processo, corre-se o risco de produzir conhecimentos na perspectiva de muitas pesquisas que têm se apresentado como

um instrumento para fins e interesses burgueses e, conseqüentemente, auxiliam na manutenção e perpetuação da realidade vigente.

Nesse contexto, pode-se inferir que, atualmente, vivem-se tempos sombrios e áridos, sendo que o poema “Aos que vieram depois de nós”, escrito por Bertold Brecht³⁴ e traduzido por Manuel Bandeira retrata com clareza esse cenário. Eis o excerto:

“Realmente, vivemos tempos muito sombrios”!
A inocência é loucura. Uma fronte sem rugas
denota insensibilidade. Aquele que ri
ainda não recebeu a terrível notícia
que está para chegar.

Que tempos são estes, em que
é quase um delito falar de coisas inocentes.
implica silenciar tantos horrores! [...]. (BRECHT, 2005).

Com essa reflexão, infere-se que, apesar dos tempos sombrios e áridos, é preciso estar vigilante mediante os acontecimentos políticos e econômicos, que têm impactado a vida de milhares de membros vinculados à classe proletária. Cita-se como exemplo o golpe jurídico, midiático e parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff (FRIGOTTO, 2018), como parte de um projeto maior, orquestrado pela burguesia nacional e conglomerados internacionais que aqui atuam. Seu vice, Michel Temer assumiu a presidência (2016-2018), e foi sucedido pelo negacionista, então presidente, Jair Messias Bolsonaro (2019-atual – Sem Partido).

Eles foram responsáveis pela aprovação de políticas públicas conservadoras, a exemplo da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017, BRASIL, 2017c), da Lei da terceirização (LEI Nº 13.429/2017, BRASIL, 2017d), promovendo uma reestruturação morfológica do trabalho, mediante os interesses do capital, além de tantas outras que intensificam a retirada dos direitos sociais, além de colocar em risco o Estado Democrático de Direito. Tais aspectos também se fizeram presentes em várias políticas educacionais colocando, estas que são inspiradas nos moldes da iniciativa privada, e da ótica neoliberal, culminando em processos gerenciais da educação (MOREIRA, 2018; 2019).

É necessário exercer um papel político e diretivo como intelectuais orgânicos autoconscientes. Conforme Gramsci (1982, p. 7), “Todos os homens são

³⁴ Dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX.

intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Portanto, para o referido autor, os intelectuais são pertencentes a um grupo social autônomo, cuja função social é ser porta-vozes dos grupos ligados ao mundo da produção, com isso, a necessidade de ser intelectual orgânico autoconsciente da realidade que se vivencia na tentativa de enfrentar as reformas neoliberais e antidemocráticas.

Posto isso, compreende-se que o “[..] ato de pesquisar deva estar relacionado à produção de conhecimentos que contribuam para o processo de desenvolvimento do gênero humano” (FRANCISCO, 2013, p. 100), no processo de ser porta-voz para a humanização de indivíduos diante da omnilateralidade. Desse modo, assumiu-se a tentativa de agir como intelectual orgânica autoconsciente em todos os momentos de desenvolvimento desta pesquisa, a exemplo do processo de intervenção formativa que será apresentada e analisada nas subseções a seguir.

4.1 Encontros de Arte e Arte nos encontros: Intervenção formativa com professores/as da Educação Infantil

No processo de intervenção formativa recorreu-se aos conhecimentos clássicos e atuais acerca do objeto de estudo desta dissertação. Nesse sentido, Saviani e Duarte (2010) auxiliam na compreensão de que não é qualquer conhecimento que desenvolve o ser humano. O conhecimento clássico possibilita a compreensão dos múltiplos fenômenos, e isso precisa acontecer na formação tanto de nossas crianças, como na dos/as docentes.

Com base nisso, a pesquisadora desta dissertação, seu orientador e demais pesquisadores/as convidados/as, valeram-se nos diferentes encontros de diversificadas produções artísticas, tais como obras de arte, desenhos, charges, músicas, literatura e poesias, a fim de aprimorar os sentimentos e a recepção estética nos/as participantes. Tais pressupostos se sustentam a partir da ideia de:

Quanto maior for o conhecimento que o artista tiver dos homens e do mundo, quanto mais numerosas forem as mediações que descobrir e (se necessário) acompanhar até a extrema universalidade, tanto mais acentuada será esta superação. Quanto maior for a sua força criadora, tanto mais sensivelmente retransformará as mediações descobertas numa nova imediatez, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular (LUKÁCS, 2018a, p. 155-156).

Destarte, as crianças e professores/as precisam se apropriar dos conhecimentos artísticos e estéticos produzidos ao longo da história da humanidade.

4.1.1 Aspectos éticos da pesquisa, local e os/as participantes

Inicialmente foi estabelecido um contato com a Secretaria Municipal de Educação de um município de médio porte, localizado no Norte do Paraná, a fim de solicitar a autorização para realização e divulgação da pesquisa junto aos interessados/as (APÊNDICE B). Na ocasião, foi entregue uma cópia do projeto de pesquisa e carta de anuência para preenchimento, caso a Secretária Municipal de Educação manifestasse interesse na realização da investigação.

Com a carta de anuência assinada, o projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil, com a finalidade de ser avaliado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da UEM. Posteriormente, a fim de oficializar a ação interventiva e fornecer certificação aos/às participantes com vistas à evolução funcional na carreira do magistério (80 horas), procedeu-se pelo seu cadastro junto à Diretoria de Extensão (DEX), por meio do Sistema de Gerenciamento de Cursos e Eventos de Extensão (SGCEX).

Mediante aprovação nos órgãos supracitados, a intervenção formativa, configurou-se como um curso de extensão, que foi divulgado por meio de folder (APÊNDICE C) nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), bem como nos *e-mails* das escolas da rede municipal que possuíam docentes atuando com turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil. Inicialmente foi delimitado o quantitativo de vinte (20) vagas, sendo dez (10) para professores/as atuantes em turmas do Infantil 4 e dez (10) que lecionavam em turmas do Infantil 5, por ordem de inscrições. Esse quantitativo foi proposto a fim de que a formação continuada assegurasse possibilidades de diálogos entre os/as participantes, pesquisadora, orientador desta pesquisa e convidados/as doutores/as.

Devido à alta procura do curso, optou-se por homologar as vinte e cinco (25) primeiras inscrições efetuadas, até mesmo porque poderiam ocorrer casos de evasão ao longo do curso. Assim, foram selecionados/as treze (13) professores/as do Infantil 4 e doze (12) professores/as do Infantil 5 para participarem dos encontros via *Google Meet*.

Foram previstos dezoito (18) encontros formativos e um grupo focal, como avaliação e encerramento da intervenção formativa. Todas as intervenções foram realizadas às terças-feiras, no período noturno, das 19h às 21h. Somam-se a essa carga horária, duas horas e trinta minutos semanais para leituras com antecedência para subsidiar as formações em cada um dos encontros. Vale apontar que, o período noturno foi eleito devido aos/as profissionais poderem participar voluntariamente da pesquisa fora do horário de trabalho.

No primeiro encontro, quando foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no (APÊNDICE D), vinte e três (23) docentes estiveram presentes, ocasião em que se descobriu que alguns/algumas professores/as de outros municípios do Norte do Paraná haviam efetuado a inscrição, embora não atuassem especificamente no município foco da pesquisa. Esses/as docentes alegaram que apresentavam carência formativa sobre a BNCC (2018a) e o conhecimento artístico, e que necessitavam desta oportunidade, acrescido da ausência de conhecimentos acerca da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Diante de tal prerrogativa, entendeu-se que a sua participação não comprometeria os propósitos inicialmente assumidos e que seria uma oportunidade de estender os conhecimentos que subsidiariam a ação interventiva para outras localidades. Assim, todos/as os/as presentes assinaram o TCLE e responderam ao questionário sociodemográfico (APÊNDICE E).

No Quadro 5 são apresentadas algumas informações acerca dos/as participantes que participaram da intervenção formativa, embora nem todos/as a tenham concluído integralmente.

Quadro 5 - Participantes inscritos/as na intervenção formativa.

| Participante | Gênero | Escolaridade | Tempo de atuação na Educação Infantil |
|--------------|----------|--|---------------------------------------|
| P1 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização em Educação | 0 a 5 anos |
| P2 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia | 0 a 5 anos |
| P3 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização em Educação | 6 a 10 anos |
| P4 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Mestranda em Educação | 6 a 10 anos |
| P5 | Feminino | Ensino Superior Incompleto - Pedagogia | 0 a 5 anos |
| P6 | Feminino | Magistério; Ensino Superior Incompleto – | 0 a 5 anos |

| | | | |
|-----|-----------|---|--------------|
| | | Pedagogia | |
| P7 | Feminino | Magistério; Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especializações em Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado | 0 a 5 anos |
| P8 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia | 6 a 10 anos |
| P9 | Feminino | Magistério; Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização em Educação | 16 a 20 anos |
| P10 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização em Educação | 16 a 20 anos |
| P11 | Feminino | Ensino Superior Completo – Geografia/Pedagogia; Mestranda em Educação | 16 a 20 anos |
| P12 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização em Educação | 21 a 25 anos |
| P13 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especializações em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia | 6 a 10 anos |
| P14 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia | 0 a 5 anos |
| P15 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Mestranda em Educação | 6 a 10 anos |
| P16 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia | 0 a 5 anos |
| P17 | Masculino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização em Educação; Mestrando em Educação Inclusiva | 0 a 5 anos |
| P18 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Mestranda em Educação | 6 a 10 anos |
| P19 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização – Psicologia | 6 a 10 anos |
| P20 | Feminino | Magistério; Ensino Superior Completo – Pedagogia | 6 a 10 anos |
| P21 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização – Gestão Educacional Psicomotricidade | 21 a 25 anos |
| P22 | Feminino | Ensino Superior Completo – Pedagogia; Especialização em Educação | 6 a 10 anos |
| P23 | Feminino | Ensino Superior Completo – Artes Visuais, Pedagogia e História | 0 a 5 anos |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É válido ressaltar que para manter o sigilo ético das/os participantes, eles serão denominados com a consoante P maiúscula acrescida ao número. O Quadro 5 apresenta o total de vinte e três (23) participantes no início da intervenção, porém, o quantitativo de professores/as que participaram ativamente das dezoito (18) intervenções formativas foi de dezessete (17) participantes. As/Os seis (06) professoras/es que não concluíram o curso justificaram que estavam com Covid-19 e/ou possuíam familiares acamados, além da dinâmica familiar que impedia a presença nos encontros. Esclarece-se, ainda, que no grupo focal treze (13)

professores/as participaram e analisaram o processo de ensino e aprendizagem durante a intervenção formativa.

Salienta-se um aspecto em relação às/aos dezessete (17) participantes ativas/os desta investigação, qual seja, o interesse na busca constante por conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Além de atuarem voluntariamente na pesquisa, participaram em horário noturno posterior as suas atividades profissionais. Assim, na sequência, apresenta-se o perfil desses/as professoras/as, a partir de informações coletadas junto ao questionário sociodemográfico.

Quadro 6 - Perfil dos/as participantes.

| Participantes /Sexo | Carga-Horária de trabalho | Religião | Realizou curso de aperfeiçoamento em sua área de atuação nos últimos dois anos | Pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>) |
|----------------------------|----------------------------------|-----------------|---|--|
| P1/Feminino | 36 a 40 h semanais | Evangélica | Não | - |
| P2/Feminino | 26 a 30 h semanais | Católica | Não | - |
| P3/Feminino | 36 a 40 h semanais | Católica | Não | - |
| P4/Feminino | 36 a 40 h semanais | Católica | Sim | Mestrado em Educação pelo PPE/UEM (em andamento) |
| P5/Feminino | 8 h semanais | Católica | Não | - |
| P6/Feminino | 26 a 30 h semanais | Católica | Não | - |
| P7/Feminino | 26 a 30 h semanais | Ateu | Sim | Especializações em Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado. |
| P8/Feminino | 36 a 40 h semanais | Evangélica | Sim | Especialização em alfabetização e letramento |
| P9/Feminino | 36 a 40 h semanais | Evangélica | Não | - |
| P10/Feminino | 16 a 20 h semanais | Católica | Não | - |
| P11/Feminino | 36 a 40 h semanais | Católica | Não | Mestrado em Educação pelo PPE/UEM (em andamento) |
| P12/Feminino | 16 a 20 h semanais | Católica | Não | - |
| P13/Feminino | 16 a 20 h semanais | Católica | Sim | Especialização em Neuropsicopedagogia |
| P14/Feminino | 36 a 40 h /semanais | Católica | Não | - |
| P15/Feminino | 26 a 30 h semanais | Católica | Sim | Mestrado em Educação pelo PPE/UEM (em andamento) |
| P16/Feminino | 26 a 30 h semanais | Católica | Não | - |
| P17/Masculino | 16 a 20 h /semanais | Evangélica | Sim | Mestrado em educação especial e inclusiva pelo PROFEI/UEM (em andamento) |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o Quadro 6, é possível perceber que das/os dezessete (17) participantes, dezesseis (16) são do sexo feminino e somente uma (01) participante é do sexo masculino. Sendo que com o processo de entrada da mulher, ao longo do século XX, no segmento educacional, a profissão também sofreu com os preconceitos criados culturalmente, como se a função de professor/a estivesse mais associada à maternagem e aos cuidados infantis. Tal lógica foi confirmada por Ferreira (2020, p. 109):

Ao longo dos últimos séculos, a reorganização constante do sistema capitalista via expansão da lógica de produção/consumo também contribuiu para que as mulheres fossem vistas como responsáveis por funções domésticas e maternas e/ou, quando inseridas no mercado de trabalho, ocupassem posições inferiorizadas de menor prestígio social e reconhecimento financeiro.

Em consonância com essa ponderação, esclarece-se que os homens estão à frente de vários segmentos trabalhistas, mas ao tratar da Educação Infantil, especificamente, confirma-se o processo de feminização do magistério, em consonância com um intenso processo de precarização do trabalho docente nas últimas décadas (FERREIRA, 2020).

No que tange às jornadas de trabalho, há sete (07) participantes com uma jornada de 36 a 40 horas semanais, há cinco (05) professoras com jornada de 26 a 30 horas semanais, quatro (04) participantes que atuam de 16 a 20h semanais e uma (01) participante com 8h semanais, devido estar em formação inicial. Pontua-se que os concursos do quadro de magistério nos municípios do norte do Paraná, geralmente, correspondem a uma jornada de 20h semanais como docentes regentes e 30h como educadores/as, sendo que ambos requerem a Formação de Docentes (Magistério) e/ou Graduação completa em Pedagogia.

Entretanto, ficou explícito que vários/as professores/as realizam dobras em suas jornadas ou atuam em dois municípios, em decorrência, na maioria dos casos, da necessidade financeira e de auxiliarem no sustento familiar. Essas jornadas de trabalho refletem as condições de trabalho impostas na atualidade à função de professor/a, sendo que poucas horas são destinadas ao processo de planejamento, dimensão necessária em um processo que se preconiza ser contra-hegemônico.

Acrescenta-se que estas são características do processo de precarização do trabalho docente, o que tem culminado em flexibilização e intensificação dos momentos de execução em detrimento do planejamento (PIOVEZAN; DAL RI, 2019). Sem momentos adequados para o estudo e a troca entre os/as pares, os/as professores/as vão sendo instados a acreditar que o reducionismo e pragmatismo expresso em atividades prontas e nos materiais apostilados é a solução para as condições experienciadas.

Outro aspecto a ressaltar, exceção a uma participante, os/as demais estão vinculados/as a uma religião cristã. Embora não tenha sido a intenção desse processo formativo discutir aspectos relativos à religião, é importante considerar que tais influências impactam, inclusive, a construção social da personalidade dos/as participantes (FRANCISCO, 2013).

Além desses aspectos, no que tange aos processos de formação inicial e continuada é nítido que alguns/algumas docentes sequer deram continuidade aos estudos, acrescido da ausência de formações por parte das secretarias municipais de educação onde atuam nos últimos dois anos. De forma oposta, é também importante salientar aqueles/as que estão cursando o Mestrado nas áreas de Educação e Educação Especial e Inclusiva, em universidade pública. Tem-se clareza que não são os cursos por si só que garantirão consistência e solidez na atuação profissional, até mesmo porque na atualidade tem-se a proliferação de cursos sem qualidade e/ou submetidos aos ditames do capital.

4.1.2. Detalhamento da intervenção formativa e realização do grupo focal

Com relação à dimensão interventiva da pesquisa, alguns temas foram considerados essenciais para aprofundar as discussões em torno da temática, sendo que no Quadro 7 eles são sintetizados, bem como os textos base e docentes responsáveis pelas discussões em cada um dos encontros. Vale apontar que em todos os encontros, independentemente se haviam convidados/as, o orientador e a mestrandia responsável por esta dissertação participaram ativamente dos encontros previstos no cronograma abaixo:

Quadro 7 - Cronograma da intervenção formativa junto aos/às professores/as da Educação Infantil.

| Encontros | Objetivos dos encontros, Textos Base e Responsáveis |
|--|--|
| <p>23/03 Semana 01</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os fundamentos da psicologia histórico-cultural <p>Textos base: VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e linguagem. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.</p> <p>OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. rev. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 03-26.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>30/03 Semana 02</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>06/04 Semana 03</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Abordar os principais conceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural <p>Texto base: MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural. Germinal: marxismo e educação, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.</p> <p>Responsável: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos (convidado)</p> |
| <p>13/04 Semana 04</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar algumas características presentes no desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2016a. p. 59-83.</p> <p>MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p.63-92.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>20/04 Semana 05</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2016b. p. 119 – 142.</p> <p>MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p.63-92.</p> <p>Responsável: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco (convidada)</p> |
| <p>27/04 Semana 06</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre a historicidade da Estética em distintos momentos, a fim de perceber os reflexos do passado e presente na práxis pedagógica <p>Textos base: LUKÁCS, Georg. Concretização da particularidade como categoria estética em problemas singulares. In: LUKÁCS, Georg. Introdução a uma Estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>04/05 Semana 07</p> | <ul style="list-style-type: none"> Repensar a função do/a professor/a como agente de mediação dos conhecimentos artísticos e estéticos com as crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e Profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.</p> <p>DUARTE, Newton. O trabalho educativo como reprodução dialética da humanidade. In: DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria. Campinas: Autores Associados, 2016b. p. 8-19.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>11/05 Semana 08</p> | <ul style="list-style-type: none"> Abordar as intencionalidades do trabalho educativo no ensino da arte na perspectiva da educação estética <p>Textos base: VIGOTSKI, Liev Semionovich. A Educação Estética. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003b. p. 225-248.</p> <p>VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e linguagem. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.</p> <p>FRANCISCO, Marcos Vinicius. A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”: Uma análise histórico-cultural. 2013. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2013, p. 43-52.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>18/05 Semana 09</p> | <ul style="list-style-type: none"> Analisar algumas características do trabalho como modelo da práxis pedagógica <p>Textos base: KOSIK, Karel. “Práxis” e totalidade. In: _____. Dialética do concreto. 7.ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 217-250.</p> <p>LUKÁCS, Georg. O trabalho como modelo da práxis social. In: LUKÁCS, Georg. Para a ontologia do ser social. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a. p. 47-86.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>25/05 Semana 10</p> | <ul style="list-style-type: none"> Analisar a importância de um planejamento intencional na educação escolar <p>Texto base: ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. A didática nas teorias pedagógicas: fundamentos e contribuições da didática crítica na formação de professores e aproximações com a pedagogia histórico-crítica. <i>Colloquium Humanarum</i>, v. 16, n. 2, p. 45-67, 2019. Disponível em: http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3007. Acesso em: 15 ago. 2020.</p> <p>Responsável: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (convidada)</p> |
| <p>01/06 Semana 11</p> | <ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre o ensino da arte na perspectiva da Educação Estética, com vistas ao planejamento para a Educação infantil <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p> <p>ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-line: Campinas, nº 68, p. 208-223, jun, 2016.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>08/06 Semana 12</p> | <p>Refletir sobre o ensino da arte na perspectiva da Educação Estética, com vistas ao planejamento para a Educação infantil</p> <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p> <p>ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-line: Campinas, nº 68, p. 208-223, jun, 2016.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>15/06 Semana 13</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Socializar e analisar experiências pedagógicas dos/as participantes, que tinham como foco o ensino da arte, desenvolvidas anteriormente à participação na intervenção formativa, a fim de se identificar se possuíam correlações com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. <p>Textos base:</p> <p>D'INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>22/06 Semana 14</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar exemplos de intervenções pedagógicas para o ensino da arte com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças em idade pré-escolar. <p>Textos base: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.</p> <p>D'INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015.</p> <p>Responsável: Prof. Dr. Vinicius Stein (convidado)</p> |
| <p>29/06 Semana 15</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel concedido à arte, na Educação Infantil, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de Esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>06/07 Semana 16</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel concedido à arte na Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de Esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>13/07 Semana 17</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel de uma práxis pedagógica contra-hegemônica do ensino da arte tendo em vista a superação por incorporação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, Ago. 2018.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>20/07 Semana 18</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel de uma práxis pedagógica contra-hegemônica do ensino da arte tendo em vista a superação por incorporação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. Rev. Perspectiva, Florianópolis, v.25, n.01, p. 83-104, jan./ jun. 2007.</p> <p>Responsáveis: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Poliana H. Ribeiro</p> |
| <p>27/07</p> | <p>Grupo Focal com os participantes</p> |

| |
|-----------|
| Semana 19 |
|-----------|

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o quadro 7, identifica-se a organização da intervenção formativa, que foi dividida em dois momentos, primeiro com os encontros síncronos coletivos, realizados às terças-feiras no período noturno pelo *Google Meet* (duas horas e vinte minutos semanais), e os encontros assíncronos dedicados às leituras e atividades pré-estabelecidas com antecedência aos encontros síncronos, encaminhadas no Grupo de *WhatsApp*, criado exclusivamente para comunicação entre os/as participantes (duas horas semanais). Esclarece-se ainda que em alguns encontros contou-se com a participação de professores/as doutores/as convidados/as, referências nas áreas de Arte, Educação e Psicologia.

Os encontros síncronos e assíncronos, acrescido do encontro em que se realizou o grupo focal, totalizaram uma carga horária de oitenta (80) horas de certificação aos/às participantes. Nesse contexto, para um melhor detalhamento dos encontros formativos, salienta-se que nas três primeiras semanas foram estabelecidos diálogos acerca dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, referenciais teóricos que possuem como base epistemológica e ontológica o materialismo histórico-dialético. Nesse bloco de intervenções, na terceira semana, contou-se com a presença do Professor Ricardo Eleutério dos Anjos, psicólogo e doutor em Educação Escolar, atualmente docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

Nas duas semanas posteriores dialogou-se sobre o desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos de idade, foco desta investigação), a fim de se analisar aspectos relativos ao trabalho escolar com as crianças nesse período. Na quinta semana, inclusive, a Professora Adriana de Fátima Franco, psicóloga e doutora em Educação, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, trouxe algumas reflexões acerca do desenvolvimento infantil nas instituições de Educação Infantil.

Adiante, na sexta semana, socializaram-se aspectos ligados à historicidade da estética, na tentativa de ilustrar a sua influência no trabalho educativo na atualidade. Na semana seguinte discutiu-se com os/as participantes sobre a função

social do/a professor/a, enquanto agente de mediação dos conhecimentos artísticos e estéticos junto às crianças em idade pré-escolar.

Na oitava semana abordou-se a intencionalidade do trabalho educativo no ensino da arte, com vistas à educação estética, na expectativa de que os/as professores analisassem o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem, face ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Posteriormente, na nona semana, analisaram-se algumas das características presentes no trabalho como modelo da práxis pedagógica, a fim de que os/as participantes tivessem subsídios para contextualizar o planejamento intencional na educação escolar, tema que foi contemplado no décimo encontro, a partir dos diálogos com a Professora Heloisa Toshie Irie Saito, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), docente do Departamento Teoria e Prática de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

Nas duas semanas seguintes refletiu-se sobre o ensino da arte na perspectiva da Educação Estética, com vistas ao planejamento para a Educação infantil. Vale apontar que, além dos textos abordados, apresentaram-se obras de arte clássicas (A família e a Estrada de Ferro Central do Brasil, da autoria de Tarsila do Amaral; Os Retirantes, da autoria de Candido Portinari) e contemporâneas (Pulando Corda, da autoria de Ivan Cruz; artistas como Leticia Lambert, Angélica Daas, Adriana Varejão), a fim de ampliar o repertório artístico dos/as participantes.

Em seguida, na décima terceira semana, os/as participantes foram instados/as a socializar experiências pedagógicas (vídeos, fotografias, *power point* e áudios), que tinham como foco o ensino da arte, desenvolvidas anteriormente à participação na intervenção formativa, a fim de se analisar se possuíam correlações com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Dando continuidade, na semana seguinte, contou-se com a presença do Professor Vinicius Stein, artista, doutor em educação e, atualmente, coordenador do Curso de Artes Visuais da UEM. Na ocasião, ele exemplificou algumas possibilidades para o processo de ensino da Arte, a fim de se assegurar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças em idade pré-escolar.

Nas duas semanas que se sucederam, analisou-se criticamente o papel atribuído à arte, na Educação Infantil, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Contemplou-se aspectos ligados à sua formulação, estruturação e

implementação nos estados e municípios do país, acrescido das limitações presentes no referido documento, quando se pensa no ensino da arte, a partir das perspectivas assumidas nesta dissertação.

Na décima sétima e décima oitava semanas, priorizou-se uma série de discussões que tinham como foco o planejamento de uma práxis pedagógica contra-hegemônica do ensino da arte, na expectativa de se assegurar a superação por incorporação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Além dos dezoito (18) encontros formativos, adotou-se também o recurso do grupo focal (SKALINSKI JÚNIOR, 2011), com duração de duas horas. Assim, ao desenvolver o grupo focal, na perspectiva do método do MHD, tinha-se clareza que as percepções dos participantes eram apenas uma parte do processo, sendo necessário ultrapassá-las na expectativa de se apreender o fenômeno em sua essência. Priorizou-se a análise das impressões e impactos da formação recebida em sua atuação profissional. Além disso, foram reforçados alguns conceitos abordados no processo formativo e que expressavam correlações com as falas dos/as participantes. Os seguintes questionamentos subsidiaram o grupo focal:

- 1 Os estudos realizados na intervenção formativa possibilitaram mudanças em seu planejamento e práxis pedagógica? Quais?
- 2 O que o curso significou em termos de trajetórias de estudo e de atuação profissional?
- 3 Quais as possibilidades de avanço e as dificuldades que encontraram nesse percurso, quando se analisa o conhecimento artístico pautado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural?
- 4 O que perceberam ao final do processo formativo sobre o conhecimento artístico ancorado na Educação Estética?
- 5 Quais os pontos negativos e os pontos positivos durante o processo formativo? Sugestões.

Assim como as intervenções formativas, o grupo focal também foi gravado (*Google Meet*), a fim de facilitar as transcrições e análises, as quais são apresentadas na sequência.

4.2 Desenvolvimento com a Arte: Procedimentos para a análise dos dados

As gravações referentes aos encontros formativos, bem como o grupo focal foram transcritos, a fim de utilizar alguns fragmentos no processo de análise dos dados. Por conseguinte, é oportuno registrar que os dados foram analisados, por meio da criação de unidades analíticas, as quais se encontram articuladas com as categorias do método do MHD, elas que “[...] exprimem suas [da sociedade burguesa] relações, a compreensão de sua própria articulação”, ou seja, “permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas” (MARX, 2009, p. 30). As principais bases teóricas foram Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e Georg Lukács (1885-1971).

Como salientado, algumas categorias do método do MHD se apresentam como “[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 1986, p. 21), além de assegurar possibilidades concretas de verificação do real e de caminhos para uma possível transformação desse real.

Desse modo, as categorias revelaram as múltiplas determinações do movimento do real na formação dos seres humanos, por meio do respaldo da lógica dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Para Martins (2006, p. 11), de nada adianta “[...] a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. Esta alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade”. Tais prerrogativas se fizeram presentes em todas as etapas desta pesquisa, seja na análise bibliográfica e de documentos de políticas educacionais, bem como nas intervenções formativas destinadas aos/às professores/as.

As análises dos dados deste estudo foram organizadas em categorias teóricas-metodológicas nucleares do MHD, quais sejam: contradição, totalidade e movimento (PAULO NETTO, 2011; CURY, 1986). Por meio dessas categorias foi possível chegar às duas unidades analíticas que são capazes de explicitar o movimento presente no objeto analisado nesta dissertação: i) Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural, BNCC e o conhecimento artístico: pressupostos

iniciais e ii) Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural, BNCC e o conhecimento artístico: pressupostos potenciais.

A partir dessas unidades analíticas buscou-se apresentar o movimento contido nos pressupostos iniciais e potenciais dos/as participantes, ou seja, retratar a dialeticidade entre os níveis de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2009), acerca da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural, da BNCC e do conhecimento artístico no decorrer da intervenção formativa.

Salienta-se a distância entre o nível de zona desenvolvimento real, expresso na apropriação daqueles conceitos e práticas que os seres humanos apresentam autonomia, até o nível de zona de desenvolvimento potencial, definido como aquilo que ainda não foi internalizado nos seres humanos e que sinalizam a necessidade da orientação e colaboração com outras pessoas mais “experientes”. Desse modo, entre esses dois níveis, encontra-se o nível de zona de desenvolvimento proximal/ iminente ou imediato³⁵ (PRESTES, 2012), expresso nas mediações realizadas para atingir determinada assimilação. Acerca desse processo, Vigotski (2007, p. 98), sinaliza que:

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vês de “frutos” do desenvolvimento.

Com base nesses pressupostos, para a realização da intervenção formativa, levou-se em consideração aquilo que os/as participantes poderiam se apropriar a partir desta investigação, dimensão reforçada no Quadro 7. Buscou-se desvelar os níveis de desenvolvimento real e potencial, valendo-se do nível de desenvolvimento proximal durante o percurso teórico-metodológico com os/as professores/as, por compreender que esse processo formativo possibilitou um (re)pensar e um aprofundamento das teorias adotadas nesta investigação, da BNCC e da articulação com o conhecimento artístico.

³⁵ Esclarece-se que pesquisadores/as afetos a psicologia histórico-cultural referem-se a três níveis ou zonas de desenvolvimento, sendo os níveis de desenvolvimento proximal/ iminente ou imediato. Isso se deu em função das traduções do russo e espanhol para a língua portuguesa.

Assevera-se que foi possível por meio da intervenção formativa efetivar um processo de superação por incorporação das concepções dos/as participantes, embora tenham sido identificadas fragilidades e limitações do processo formativo, sobretudo quando se considera as interferências das relações sociais na lógica capitalista. Isso será analisado na sequência.

4.2.1 Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural, BNCC e o conhecimento artístico: pressupostos iniciais

Nessa unidade analítica, inicialmente, serão apresentados os pressupostos dos/as participantes acerca da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural, da BNCC e do conhecimento artístico, tendo a possibilidade de revelar o seu nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2001), ou seja, aquilo que já conheciam acerca dessas temáticas, a partir de sua formação teórico-prática.

Vigotski (2001) assevera que o nível de desenvolvimento real é determinado pelas “tarefas que precisam ser resolvidas de forma independente e que demonstrem apenas o que se refere a funções que já foram formadas e amadurecidas”³⁶ (Ibidem, p. 238) nos indivíduos. Conforme o exposto, na sequência, apresentam-se exemplos de falas com os pressupostos iniciais do que os/as professores/as apresentaram nos três primeiros encontros acerca das bases teórico-metodológicas desta investigação quais sejam, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural assentadas no materialismo histórico-dialético.

Na semana passada, [...] conversando sobre o curso (com a participante 08), né falando da nossa escola, como gostamos (do curso e dos referenciais), como vocês explicam de uma forma clara, para que a gente possa entender, mas também dá uma bagunça na nossa cabeça (em função da ausência de conhecimentos prévios) (Participante 12, Encontro Formativo, 2021).

Na maioria dos documentos oficiais dos municípios, eles falam da teoria certa (pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural), [...] mas aí quando a gente olha lá na prática na escola, lá no chão, a gente tá vendo que a gente tá reproduzindo coisas já prontas, e que a gente não conseguiu pôr em prática essa teoria porque muitos de nós, não a entendemos, nós não conhecemos, porque tivemos formações que [...], a gente não consegue perceber o quão ela é importante pra [...] desenvolver um trabalho de um aluno, [...] conhecedor (Participante 10, Encontro Formativo, 2021).

³⁶ “tarefas que exigen ser resueltas de forma independiente y que demuestran tan sólo lo que se refiere a funciones que ya se han formado y madurado” (VYGOTSKI, 2001, p. 238).

Embora sejam apresentados apenas dois exemplos, foi possível constatar que todos/as os/as participantes apontaram dificuldades e ausência de clareza sobre essas teorias, que são nomeadas como aquelas que embasam os documentos dos municípios em que os/as participantes atuam.

Considera-se que, os referenciais adotados nesta investigação favorecem a compreensão e a transformação da realidade. Martins (2013) afirma que, ambas as teorias se inter-relacionam, o que é objeto para uma delas, é condição para a outra. Defende ainda, que, para ambas, o psiquismo humano se desenvolve por meio de um efetivo processo de apropriação das produções culturais produzidas no decurso da história da humanidade. Tal dimensão reforça o papel e a importância dos processos educativos.

Nesse viés, Martins (2013) apresenta cinco teses: Na primeira, a pesquisadora afirma que “o ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos” (Ibidem, p. 131); a segunda defende que: “a humanização do psiquismo se identifica com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores” (Ibidem, p. 132); na terceira, pondera-se que: “a atividade de ensino conquista a natureza específica na forma de educação escolar” (Ibidem, p. 134); por meio da quarta tese, reforça que: “a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza” (Ibidem, p. 136) e por fim, na quinta tese dialeticamente alinhada às anteriores, conclui que “os conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos” (Ibidem, p. 140).

No bojo dessas discussões, conferiu-se ênfase ao pressuposto de que a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza no processo de humanização dos/as alunos/as que perpassam das generalizações empíricas ou de conteúdos/conceitos cotidianos em direção aos conceitos científicos. Com base nisso, os conceitos cotidianos são pautados na aparência do conteúdo, enquanto que os conceitos científicos possibilitam atingir à essência do conteúdo.

Em consonância com essas cinco teses, apresentadas aos/as participantes, percebe-se uma angústia sobre o desenvolvimento dessas bases teórico-

metodológicas em articulação com a BNCC (BRASIL, 2018a). Na sequência são citados alguns exemplos de falas:

Quando foi em dezembro de 2017/2018 estávamos esperando a Base, né, era uma promessa de que a gente viu uma luz no fim do túnel, enfim, que seria essa Base para a Educação Infantil também, coisas inéditas no Brasil, né? Nós tínhamos só as Diretrizes, e chegou à questão da Base, a primeira versão, a segunda versão, ficamos um pouco preocupadas, e aí foi à terceira, né a última versão. Mas, enfim, estávamos na expectativa desta Base quando ela chegou na última versão nos deparamos com um documento muito completo demais, fragmentado, um documento que não dá conta da nossa realidade que não dá, difícil até para o nosso professor [...] E aí foi que a gente deparou com esse documento que a gente tinha que desmembrá-lo para preparar o currículo do Estado, o Referencial do Estado, que esse Referencial do Estado aí nos daria base para o nosso Currículo e foi um desespero total, porque a Base não nos dava a base necessária para a reformulação do currículo da educação infantil, que a gente tanto almejava (Participante 11, Encontro Formativo, 2021).

Então Professor eu não estou conseguindo encaixar o currículo que eu tenho da BNCC nessa pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. [...] todos os estudos, os cursos que eu faço sobre a BNCC tem contradições, a pessoa fala uma coisa, a outra fala outra e eu fico assim bem perdida mesmo, estudando esse bendito currículo (Participante 12, Encontro Formativo, 2021).

Nessa conjuntura, observam-se dois aspectos fulcrais: o primeiro refere-se à ausência de conhecimentos acerca da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural; o segundo contempla o papel de formações vazias, a fim de ajustar a BNCC aos currículos dos municípios como se apresentassem os mesmos fundamentos epistemológicos e ontológicos, o que não é verdade porque enquanto que os referenciais da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural têm como base o MHD, a BNCC assume a pedagogia das competências calcada na teoria do capital humano.

Assevera-se que a BNCC (BRASIL, 2018a) revela a existência de uma sociedade contraditória, assim, estudar os “documentos supõe, portanto, considerá-los como resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2020, p. 95). Nessa direção, ao identificar que a BNCC (2018a) adota a pedagogia das competências, é oportuno esclarecer que ela é uma perspectiva que prima pela modificação dos princípios construtivistas e pragmatistas, ensejando o neoconstrutivismo e o neopragmatismo (RAMOS, 2011; VÁZQUEZ, 2011).

Ramos (2011, p. 58) auxilia na compreensão de que essa teoria se configura para as pessoas “como um ideário a orientar sua formação escolar e sua conduta nas relações de trabalho”, assim centra-se em habilidades isoladas que o/a aluno/a vai aprendendo sozinho/a no decorrer do processo educativo, isto é, o “aprender-a-aprender”. A partir desse viés, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são secundarizados, isto é, quando se fazem presentes, há o predomínio de habilidades e competências com vistas à formação de um/a aluno/a competente, eficaz e proativo/a as demandas do mercado (MENEZES, 2013).

Acerca do processo de elaboração do currículo municipal, da cidade de médio porte que tinha o maior número de participantes nesta pesquisa (13), foi possível averiguar que poucos/as professores/as participaram efetivamente desse processo.

[...] foi perguntado no CMEI quem gostaria de fazer parte da construção do currículo do município, a gente teve uma adesão muito pequena, até porque foram grupos de estudos ao longo de [...] uns três meses, no qual a gente deveria disponibilizar a nossa horatividade para estar indo lá (Secretaria de Educação) (Participante 10, Encontro Formativo, 2021).

Além de poucos/as docentes aderirem à elaboração do currículo municipal, afirma-se, a partir de suas falas, que foi um processo verticalizado, pautado na BNCC (BRASIL, 2018a) e no Referencial Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018). Além disso, reafirma-se que os/as professores/as envolvidos/as não apresentavam compreensão dos propósitos da Base, especialmente da Educação Infantil.

A gente não tem autonomia, pois não podia retirar nada (versão da BNCC), era só acrescentar e o nosso desespero, [...] queríamos retirar várias coisas, mas a gente não podia. E aí culminou no nosso currículo do jeito que está [...], entendeu? [...] (Participante 11, Encontro Formativo, 2021).

A elaboração do currículo no Município, eu participei, alguns colegas daqui participaram, a gente na época tinha várias críticas [...], porque a gente tinha e seguia o modelo da BNCC, porém é exatamente o que a (P11) colocou, a gente não podia mudar e algumas coisas a gente conseguia acrescentar, mas é igual o PPP, parece que a gente tem que copiar tudo que já está pronto, e a gente não sabe por quais caminhos a gente percorre (Participante 4, Encontro Formativo, 2021).

A partir dessas afirmações, constata-se uma contradição na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 8, grifos nossos), pois embora ela seja um documento “*referência nacional*

para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das *propostas pedagógicas das instituições escolares*”, além de mencionar “a *autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares*, como também, o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2018a, p. 16, grifos nossos), tem-se percebido um movimento autoritário por parte dos diferentes sistemas estaduais e municipais de educação. Questiona-se, ao ser uma referência, porque não se podem remover alguns conteúdos? Qual autonomia a Base defende?

Resgata-se o conceito defendido por Saviani (2020) apresentado na seção 2 desta dissertação, ou seja, os currículos escolares, as matrizes curriculares, são as atividades nucleares, aquilo que deve ser priorizado, sendo o que é e como são desenvolvidos pelas instituições escolares. Nesse sentido, embora seja difundida a ideia de que a BNCC é uma base democrática, nota-se que os municípios e as instituições escolares são forçados “[...] a abraçar o mercado, a redefinir os conteúdos de ensino e a atribuir sentido prático aos saberes escolares” (ZAJAC, 2020, p. 41) sem questionamentos, promovendo apenas a adaptação do/a professor/a e alunos/as ao capitalismo globalizado, a exemplo das formações recebidas, expresso nas seguintes falas:

No ano passado (2019), de fato eles começaram a *cobrar os planejamentos pautados nos saberes e conhecimentos, nos campos de experiências*, e aí o parecer veio já nessa estrutura [...] a gente tem que reproduzir algumas coisas sobre o *material apostilado* que a gente não acredita, mas a justificativa é que o *material está pautado na BNCC*, não que a gente tenha questionado isso, mas assim, *olha se está na BNCC, e é o que tem de mais novo a gente tem que produzir e aderir*, esse é o discurso. E não uma reflexão profunda do quão bom ou não que é, esse documento (Participante 7, Encontro Formativo, 2021, grifos nossos).

No ano de 2019, fizemos duas formações e dinâmicas com o grupo de professores para melhor *compreensão e aplicabilidade*. Mas o que eu percebi que foi algo *imposto* para todos. Não foi realizado como um grande estudo e compreensão da Base e do porquê [...] (Participante 13, Encontro Formativo, 2021, grifos nossos).

De acordo com esses diálogos, percebe-se a dicotomização do trabalho docente, sobretudo no processo de planejamento, porque não se tem autonomia para se propor um trabalho educativo para além do proposto pelo Estado. Os/As

professores/as na perspectiva da BNCC tornam-se executores/as de uma lógica voltada ao modelo de produção capitalista, expresso no Fordismo/Taylorismo/Toyotismo³⁷, períodos em que ganhou visibilidade a ideia de que alguém (na maioria dos casos, externo/a as instituições daquela realidade) deverá ser responsável pelo planejamento, enquanto os/as demais executarão o proposto, sem que haja compreensão da totalidade do trabalho.

A lógica que concebe que os/as professores/as atuarão como executores/as de tarefas/conteúdos a serem cobrados nas avaliações internas e externas, tais como a Provinha Brasil, dentre outras, culmina com o apostilamento dos sistemas públicos de educação. A lógica defendida pelos “reformadores empresariais da educação” é nefasta (FREITAS, 2012), culmina com a dicotomização entre quem planeja e quem executa, além dos conceitos de teoria e prática, não mais entendidos em sua unidade (PERONI; LIMA, 2020).

A partir dessas ponderações, apresentam-se as concepções dos/as participantes desta pesquisa, acerca da BNCC-EI (2018a), tendo como foco o conhecimento artístico. Os/As participantes salientaram, inclusive, que o contato foi superficial, aligeirado ou voltado à lógica de alfabetização, quando presente. Ilustram-se alguns exemplos na sequência:

Essa discussão é uma coisa assim, que inquieta tanto a gente, que a gente fica até em silêncio mesmo, pensando como que é a formação que nós tivemos, como que é colocada nas instituições essa questão da Arte, porque é difícil isso, não tivemos na nossa formação [...] esses conceitos, porque realmente [...] não é fácil pela formação que nós temos, em nosso cotidiano de sala de aula, é muito difícil (Participante 11, Encontro Formativo, 2021).

Já tivemos cursos de Artes, mas sobre a BNCC não, só a Arte mesmo, separando, com a BNCC nós não tivemos, porque também quando começou os nossos cursos, tivemos a pandemia. Então não foi muito assim aprofundado [...], e está muito assim, misturado entre os saberes e conhecimentos [...] da questão da Arte. [...] E assim como que você percebe, por exemplo, a fotografia, as obras de arte, a pintura em relação ao processo de alfabetização, quando escuto nas formações sobre o processo de alfabetização, podem usar essa obra, isso ou aquilo, isso acontece, utilizando a Arte como uma utilização para a alfabetização (Participante 12, Encontro Formativo, 2021, grifos nossos).

³⁷ Antunes (2020) discorre acerca da relação existente entre a educação e o modo de produção capitalista ao longo do século XX, sendo que desde a emergência dos sistemas fordista e taylorista de organização do trabalho, ganhou visibilidade um projeto de educação baseado em escolas técnicas, ditas profissionalizantes, para os filhos da classe trabalhadora.

Especificamente, falando da Arte, que é aquilo que está tratando no curso [...], a gente não consegue nem encosta para tentar, como é que eu posso dizer, [...] burlar, nem que seja aos poucos (em razão dos materiais apostilados que conferem ênfase a alfabetização), para transformar a formação dessas crianças, por meio, da Arte, devido à escassez de formação que são ofertadas pela Seduc e em outros lugares (Participante 15, Encontro Formativo, 2021).

Costumeiramente nós não estamos acostumados em pensar a Arte e a Estética, não é tratado dessa maneira nas formações, e também, em nossas formações mesmo, não é tratado. Então é profundo, bem subjetivo. Nossa, é uma forma assim que inquieta bastante, ela provoca, ela inquieta (Participante 21, Encontro Formativo, 2021).

Tais apontamentos revelam a escassez de formação, o esvaziamento e reducionismo do trabalho educativo com relação aos conhecimentos artísticos. Com base nisso, assevera-se que, as formações docentes (inicial e continuada) precisam conduzir os/as professores/as a um processo de passagem da síntese à síntese, de tal forma que consigam questionar e atuar na prática social (SAVIANI, 2012). Nesse sentido, válidas são as ponderações de Pontes (2013, p. 17), tendo em vista “que os movimentos de formação ocorrem ao longo da vida, em diferentes instâncias – formais, não formais e informais – e que nessas instâncias, os sujeitos vivenciam experiências que influenciam a organização de seu trabalho docente”.

A partir dos posicionamentos dos/as participantes e da sinalização teórica da pesquisadora supracitada, salienta-se a necessidade de formações que ultrapassem a particularidade da esfera cotidiana a fim de se atingir uma formação que proporcione a constituição de um ser genérico para-si. Ou seja, que culmine à constituição da personificação da liberdade humana em um determinado momento histórico (HELLER, 1994).

Assevera-se que esse movimento não está sendo concretizado, conforme as falas dos/as participantes. O componente curricular de Arte não vem sendo abordado da forma que deveria nos processos formativos, inclusive, conforme Costa (2017), a visão de Arte difundida na BNCC culmina com fins-utilitários para o processo de alfabetização.

Pontua-se que embora as crianças estejam imersas em uma cultura letrada, antes de aprenderem à escrita, requer-se um aprendizado acerca das múltiplas linguagens infantis, como o gesto, o desenho, a fala, o movimento, a dança, a música, a pintura, o brincar de faz-de-conta, a modelagem, a escultura, entre outras,

com a finalidade de expressarem o modo que veem, pensam e interpretam o mundo (VIGOTSKI, 2009).

Nessa direção, afirma-se que há inúmeras maneiras de incidir na aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio do conhecimento artístico (VIGOTSKI, 2003a). A Arte precisa estar alinhada ao processo educativo, a fim de provocar mudanças subjetivas, dentre outros fatores, na formação das crianças. Marx (2017, p. 161), já salientava que, “se tu quiseses fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada”.

Concomitantemente, ao analisar o papel da Arte na Educação Infantil, constataram-se, ainda, inquietações por parte dos/as participantes devido à burocratização da rotina educativa, ao prevalecer o espontaneísmo do conhecimento artístico, bem como o predomínio de uma visão restrita do componente curricular, a exemplo dos seguintes excertos:

Muitas vezes falta na formação (conhecimentos artísticos), e é aonde a gente acaba reduzindo ao fazer, o “aprender a aprender”, o fazer a aprender, por aí vai. Então assim, é o que muitas vezes falta ao professor, não é nem o não fazer, porque nós, professores fazemos, mas é essas questões que não percebemos. E, além disso, também, que a gente vê, é a questão da rotina, a nossa rotina é muito corrida, a da criança é corrida [...], e a gente questiona, mas por que essa rotina é corrida? Por que essa criança precisa viver dessa forma? (Participante 4, Encontro Formativo, 2021).

Às vezes a gente pensa numa atividade automática, como a professora citou agora pouco e não deixa nosso aluno trabalhar em cima daquilo, a imaginação dele. E, às vezes, a gente faz tudo [...] meio rápido né, correndo contra o tempo [...] (Participante 8, Encontro Formativo, 2021).

Vamos pensar no desenho que a criança [...] não tem muita informação sobre aquilo, e aí a gente acaba vendo aquele desenho como muito simples, [...] a criança poderia ter se expressado mais, mas nós não damos a informação para a criança, o conceito para a criança, a gente não consegue fazer essas trocas. Então, a gente acaba limitando um pouco isso, devido ao tempo, devido ao currículo (Participante 10, Encontro Formativo, 2021).

Você já dá pronto para o aluno fazer, aquilo que poderia ser uma questão de criação, você já dá pronto, porque você tem prazos, você é engolido, por essa burocracia (Participante 11, Encontro Formativo, 2021).

O excesso de burocracia na escola, ele acaba nos alienando, nós estamos vivendo uma questão dessas. Nós já entramos na engrenagem, ela já está em funcionamento, você não tem tempo de

fazer essas reflexões, e aí quando você se depara, você fala ‘Meu Deus, o que eu estou fazendo?’ Não dá tempo, é muita coisa e aquilo já está correndo, então, [...] a burocracia, o excesso de burocracia, aliena demais (Participante 21, Encontro Formativo, 2021).

No que tange à dimensão burocrática, ela culmina, inclusive, para que os/as professores/as não compreendam o seu papel diante das políticas educacionais, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2018a). Stein (2014) problematiza que, ao analisar a práxis pedagógica do componente curricular de Arte nas instituições escolares, identificaram-se a inconsistência e incoerência das rotinas educativas, estas que carecem de momentos artísticos que ampliem o repertório das crianças. Há a difusão de práticas rotineiras e de materiais impressos ou apostilados que restringem as experiências artísticas e estéticas, as quais, conseqüentemente, cerceiam a expressão imaginária e criativa das crianças (STEIN, 2014).

Diante disso, pesquisas científicas (CANTERAS, 2009; PONTES, 2013; ULIANA, 2014; FERREIRA, 2014; MÁXIMO, 2015; VERONESI, 2017; COSTA, 2017; SILVA, 2019) reforçam a essencialidade da reorganização do ensino de Arte pelos/as docentes de modo a superar as ações rotineiras, mecanizadas e alienantes com as crianças. Vigotski (2009, p. 122), referencial de base da maioria destas pesquisas, corrobora com a seguinte ponderação:

[...] todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo.

Nessa conjuntura, a partir de Heller (1994, p. 203, tradução nossa), defende-se que:

A arte por si só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação.

Para tanto, faz-se necessário à desmistificação das práticas pedagógicas conforme os cânones do capital a fim de que se assegurem possibilidades concretas para a humanização e sensibilização das crianças (SAVIANI, 2013). Com relação ao

espontaneísmo da criança, ou seja, aquilo que ela internalizou em seu cotidiano, é um aspecto relevante, mas não pode limitar-se a essas ações, pois a atividade criadora da imaginação se ensina por meio da riqueza de experiências propostas (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, destaca-se o desenvolvimento da imaginação com as crianças nas atividades artísticas, visto que a imaginação é uma função psíquica que “surgiu e desenvolveu-se na atividade de trabalho como uma mesma exigência da natureza desta atividade humana. Dialeticamente, a imaginação em formas desenvolvidas possibilitou o desenvolvimento e a requalificação da própria atividade” (SILVA; PASQUALINI, 2019, p. 6).

As funções psíquicas atuam no processo de formação e transformação da imagem subjetiva conforme a realidade objetiva de forma interfuncional, de duas formas, por meio da imaginação passiva e a imaginação ativa (MARTINS, 2013). A imaginação passiva refere-se às representações que “não são acompanhadas de ações e que, por vezes, se apresentam como substitutas das ações. Trata-se de uma fuga do real, de meros sonhos” (ANJOS, 2017, p. 274). Já a imaginação ativa é o contrário da passiva, pois “apresenta-se como força motriz à ação caracterizada por seus atributos reprodutivos e criativos” (Ibidem, p. 274).

A partir dessas conceituações, concentram-se esforços na imaginação ativa por compreender que ela precisa ser mobilizada junto às crianças que frequentam as instituições escolares de Educação Infantil. Diante disso, as ponderações de Vigotski (2009, p. 14) são fulcrais para essa compreensão:

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Destarte, a imaginação é desenvolvida pelo acúmulo de experiências anteriores dos seres humanos, isto significa dizer que, quanto mais ricas são as vivências, mais elementos os/as alunos/as terão para imaginar e criar, acrescido de possibilidades para modificar o meio em que se encontram.

Nessa direção, Anjos (2017, p. 281) afirma que “[...] quanto maior for o conhecimento do indivíduo sobre a realidade, maior será a expressão de sua imaginação”.

A imaginação, portanto, não se desenvolve de maneira espontânea a partir de impulsos internos. Posto isso, defende-se a necessidade de um trabalho educativo contra-hegemônico que possibilite o desenvolvimento da imaginação e criação na infância, tendo como ponto de partida as vivências anteriores das crianças.

Salienta-se que a imaginação ativa perpassa por dois tipos principais de atividade, sendo a primeira, a atividade reconstituída ou reprodutiva, e a segunda a atividade criadora ou combinatória. Na atividade reprodutiva, o processo “[...] está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11), sendo essencial na conduta humana.

Vigotski (2009, p. 12) aborda que a base orgânica dessa atividade está na plasticidade, a qual se refere à “[...] propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”. Ou seja, a estrutura cerebral possui plasticidade, ela pode se modificar a partir de reações e estímulos externos.

[...] quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Nesse viés, reafirma-se a essencialidade da atividade reconstituída ou reprodutiva, pois, por meio dela tem-se a possibilidade de desenvolver a atividade criadora ou combinatória, sendo que “toda atividade do homem, que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 13), ou seja, as experiências anteriores por meio da plasticidade cerebral combinam e reelaboram novos elementos do comportamento humano.

Tendo em vista à análise acerca dos pressupostos iniciais, cujos dados foram expostos, buscou-se compreender o que os/as participantes já conheciam acerca da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural, da BNCC e do

conhecimento artístico. Na sequência, contempla-se o movimento de passagem dos pressupostos reais para os pressupostos potenciais dos/as participantes, bem como as limitações da intervenção formativa.

4.2.2 Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural, BNCC e o conhecimento artístico: pressupostos potenciais

Nesta segunda unidade analítica abordam-se os pressupostos potenciais e as fragilidades da intervenção formativa. Esclarece-se, ainda, que uma formação continuada de 80 horas não seria capaz de possibilitar o desvelamento das políticas acerca da educação infantil em defesa da qualidade, da humanização e da emancipação artística dos/as professores/as, em sua totalidade. Todavia, acredita-se que quando bem estruturada e planejada, ela principia o ensejo dos/as docentes compreenderem as políticas educacionais, por exemplo, a fim de questionarem, inclusive, a sua práxis pedagógica.

Buscou-se revelar a passagem do nível de desenvolvimento real para o potencial, por meio da apropriação dos conceitos científicos, filosóficos e artísticos, visto que essa passagem “só é válida quando precede o desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que estavam em estado de maturação e permaneceram na zona de desenvolvimento proximal”³⁸ (VIGOTSKI, 2001, p. 243).

No processo de passagem do nível de desenvolvimento real ao potencial, há que se considerar também o desenvolvimento proximal, este que consiste num nível com “um valor mais direto para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e para o sucesso da instrução do que o nível atual de seu desenvolvimento”³⁹ (Ibidem, p. 239). Toda essa dinâmica foi considerada durante o planejamento, execução e avaliação da intervenção formativa.

Exemplifica-se que, durante o processo de intervenção formativa, os/as participantes demonstravam sinais de que estavam ampliando sua compreensão

³⁸ “Es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo” (VIGOTSKI, 2012, p. 243).

³⁹ “La zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo” (VIGOTSKI, 2012, p. 243).

com relação à pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, como ressaltado nos seguintes fragmentos:

Quantas formações nós já tivemos [...], e você não se aprofunda em nada, mal você sabe falar a teoria histórico-cultural e teoria histórico-crítica, [...] o que elas são. Então eu percebo que essa formação (intervenção formativa ofertada), ela foi mais significativa, porque houve toda uma contextualização para a gente entender esse momento histórico que nós estamos vivendo e de onde elas vieram, porque surgiram. E porque que a nossa, eu ainda, eu não sei o porquê que os municípios colocam a fundamentação teórica histórico-cultural na sua teoria, mas não nos deixam praticá-las (devido ao sistema apostilado), será que é para ficar tão bonita no papel? Isso aqui, se eles não gostam, se eles não acham bom, porque então usá-las nos documentos (Participante 10, Grupo Focal, 2021).

Então nós começamos esse curso com vocês em março, e assim foi uma nova visão, um leque de possibilidades, de descobertas, de textos, de referências que eu não tinha conhecimento, dessa vasta teoria [...], não sei se é porque estamos começando, é uma coisa muito nova [...] (Participante 12, Grupo Focal, 2021).

[...] retomar esses aspectos da teoria histórico-cultural, durante os encontros que ficaram gravados. Esses dias eu estava lavando louça e escutando desde o início, porque é importante para ter esse *feeling*, porque, às vezes, a gente pensa assim, ah eu já sei disso, mas será que sabe mesmo? Às vezes você vai relendo, e vai vendo que sempre fica uma lacuna ou outra. Então, pelo menos para mim, foi importante e também pensando como o caminho teórico-metodológico que é utilizado no Município, e que eu tenho que estar utilizando em sala de aula, e principalmente pela escolha né, porque penso que seja um caminho teórico coerente para estar trabalhando com as crianças. Então, nesse sentido, foi muito importante (Participante 13, Encontro Formativo, 2021).

[...] se é para formar um sujeito crítico, nesse caso, o sujeito crítico está em processo de formação [...]. Do meu ponto de vista, pelo pouco que eu conheço, se você for pensar nessa teoria, a ideia é que você forme pessoas, tendo por base esse conhecimento historicamente produzido e acumulado, para que [...] essas pessoas possam [...] transformar o interno delas e a sociedade onde elas estão, se não, não teriam o porquê delas irem para a escola (Participante 15, Encontro Formativo, 2021).

A partir desses depoimentos, reforça-se a relevância de abordar dialeticamente os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural e os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica com os/as professores/as, tanto em nível de formação inicial, como em nível de formação continuada (MARTINS, 2013). No caso da pesquisa em tela, o foco recaiu sobre a formação

continuada, tendo clareza que, muitas vezes, o contato com os conceitos na formação inicial (quando presentes) ocorreu aligeiramente, de tal forma que não proporcionaram possibilidades efetivas para um (re)pensar social, teórico e pedagógico acerca da práxis pedagógica. Tais aspectos foram enfatizados pela Participante 4:

Geralmente as formações que nós recebemos da Secretaria de Educação, elas são curtas, às vezes de quatro horas, depois de três meses a gente vai ter outras quatro horas, a gente não tem tempo para o debate e aqui a gente pelo menos consegue colocar aquilo que está pensando, tem os diálogos, as discussões, o coletivo (Participante 4, Grupo Focal, 2021).

Marsiglia e Martins (2013) enfatizam, inclusive, que as formações quando desenvolvidas de maneira aligeirada, culminam à precarização do trabalho docente, sobretudo porque não se prioriza o contato com os conhecimentos clássicos, esses que são imprescindíveis no processo de compreensão da produção do conhecimento em dada área, diante da historicidade e totalidade dos fenômenos. Inversamente, há apenas preocupação com o saber fazer, sem que se tenha clareza sobre os “referenciais teóricos que os sustentam” (Ibidem, p. 102). Ou seja, destituiu-se o trabalho educativo dos seus fundamentos sociais, políticos e econômicos, os quais são necessários à apreensão da prática social.

Sobre os conhecimentos clássicos, necessários à formação docente, Marsiglia e Martins (2013, p. 103) salientam que eles são “representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade”. Posto isso, entende-se que eles não são resultado dos “determinantes evolutivos naturais”, além de não se identificarem “com o simples pertencimento destes à vida social”. A dimensão acerca do contato com os clássicos foi mencionada, por alguns/mas participantes, durante o grupo focal, dimensão que coaduna com os aspectos supracitados.

Na sequência apresentam-se algumas falas para exemplificar essa compreensão:

[...] a leitura desses dois textos faz refletir o quão é importante a gente tentar entender todo esse movimento do clássico, o clássico que eu falo, quanto da literatura filosófica mesmo, para a gente compreender o quão é importante a Arte, para a formação humana de todos” (Participante 10, Grupo Focal, 2021).

[...] os pontos positivos acho que foram os autores estudados que foram muitos bons, os textos, todo o movimento, desde Marx, [...] os

clássicos [...] até [...] Lukács. Para falar de arte [...] eu nunca tinha lido Lukács, que eu achei maravilhoso, então assim eu acho que um ponto positivo foram os autores e as discussões. E também, as intervenções do professor e da pesquisadora, e os convidados que foram maravilhosos (fazendo menção aos sujeitos mais experientes, no processo de formação de professores) (Participante 11, Grupo Focal, 2021).

Em consonância com essa última citação, Vigotski (2009) aponta que o/a professor/a é o/a sujeito/a mais experiente do processo de ensino-aprendizagem, é ele/a que tem a possibilidade de indicar caminhos e aprofundar os conceitos científicos, filosóficos e artísticos.

Outro aspecto a destacar refere-se à preocupação dos/as participantes em conhecerem melhor os referenciais teórico-metodológicos que subsidiam os currículos dos municípios onde atuam. Nesse sentido, válidas são as ponderações de Veiga (2002, p. 7), tendo em vista que:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p. 7).

Em consonância com essa afirmação, pondera-se que os currículos precisam ser desenvolvidos de forma coletiva, de tal forma que considerem as especificidades de determinada localidade. Salienta-se que o currículo não é neutro.

Nessa direção, válidas são as ponderações de Saviani (2020) acerca do currículo, sinalizadas na seção 2 desta dissertação, ao afirmar que o currículo é composto pelas atividades nucleares das instituições educativas. Com isso, reafirma a relevância dos/as docentes apropriarem-se dos conceitos para que possam incorporá-los à sua práxis pedagógica e compreenderem o trabalho educativo em sua totalidade.

Nessa direção, pontua-se que para as perspectivas teóricas adotadas nesta dissertação, como salientado nas seções anteriores, o/a professor/a é a figura indispensável na educação escolar, a fim de atuar como um agente de mediação da prática social. Ele/a precisa ser “bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de qualidade” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102).

Destarte, um/a professor/a bem formado/a será capaz de efetivar a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012a, p. 9).

Diametralmente, observa-se que as formações continuadas de professores/as estão pautadas sob a égide do modelo econômico social vigente, cuja finalidade não está na formação de professores/as como intelectuais orgânicos, na acepção do termo *gramsciano*, como salientado na seção 4 (GRAMSCI, 1982). Ao referir-se sobre os intelectuais orgânicos autoconscientes, reforça-se a necessidade de que eles analisem a sua função enquanto classe social, para que possam se posicionar frente aos desafios da sociedade, a exemplo das lutas e resistências diante do contexto neoliberal e das políticas educacionais vigentes.

Outra dimensão contemplada, no grupo focal, após as intervenções formativas, diz respeito ao movimento catártico que possibilitou aos/as participantes aprofundarem seus conhecimentos acerca dos referenciais da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, atrelados ao trabalho educativo na educação infantil. Nesse processo, eles/as sinalizaram o quanto foram levados/as à compreensão da dicotomização entre teoria e prática na educação escolar.

Ter os pressupostos teórico-metodológicos de uma teoria e como transpor isso para sala de aula em nossa prática, em nossa práxis, já que a gente não tem essa formação (fundamentos da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural), a formação que a gente tem não é condizente com a prática que a gente enxerga essa complexidade da educação infantil, essa especificidade (Participante 11, Grupo Focal, 2021).

Então eu penso assim, seria entender, compreender verdadeiramente a teoria que está no Projeto Político Pedagógico que realmente está no papel, e colocar na nossa prática, mas de uma forma clara e verdadeira [...]. Então, já passamos por tantas teorias [...] e estamos aí, com um Projeto Político Pedagógico, uma teoria significativa, que realmente pode mudar a maneira como o professor encara a realidade do seu aluno e que possa transformar a realidade [...] (Participante 12, Grupo Focal, 2021).

Pensar justamente nessa questão da teoria, se de fato ou não eu estou conseguindo aplicar isso na minha prática no meu dia-a-dia, se

eu estou tento essa sensibilidade, pensando nessa questão da Arte, não só dos alunos, mas se eu estou educando o meu olhar perante as teorias para poder transpassar isso para as crianças, então isso especificamente no meu ponto de vista, foi significativo para mim (Participante 15, Grupo Focal, 2021).

Um dos aspectos dialogados com os/as participantes, diante das assertivas acima, refere-se à necessidade de não se dicotomizar teoria e prática no trabalho educativo, a fim de que o conhecimento produzido historicamente pelo gênero humano possa adentrar as instituições escolares de Educação Infantil, por exemplo.

Posto isso, concebe-se como condição *sine qua non* que os/as professores/as considerem “a constituição histórico-social” que permeiam o desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças, de tal forma que assegurem “as possibilidades para a aprendizagem sistematizada” (MARTINS, 2013, p. 95). Como salientado, em outra seção desta dissertação, no que tange às crianças em idade pré-escolar (4-6 anos), destacam-se como atividades guia do desenvolvimento infantil, as brincadeiras e jogos de papéis sociais, essas que requerem a mediação do/a professor/a sujeito mais experiente diante do processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar o processo de materialização da BNCC da Educação Infantil, na realidade brasileira e no município em que atuam, os/as participantes revelaram ao longo do processo de intervenção formativa e no grupo focal o quanto estavam distantes de uma discussão mais crítica acerca dessa política educacional.

O curso, assim, contribuiu muito também para perceber essas relações de poderes que existem dentro dos documentos, que ali um dos movimentos que a gente utiliza na nossa prática [...]. Não tem pra onde a gente fugir dele, mas a gente pode transformar, eu fiquei com isso na cabeça, que nós enquanto professoras sabendo dessas questões a gente consegue se articular ali de outras formas [...] E assim a gente percebe mesmo que, muitas vezes, o professor não tem esse olhar crítico para a BNCC, a BNCC é um dos nossos documentos, que eles mais têm acesso e eles não têm essa percepção crítica do documento (Participante 4, Grupo Focal, 2021).

A gente teve bastante formação relacionada à BNCC, mas sempre direcionada [...] aos Campos de Experiências voltadas, assim, a turma que você está, [...] mas não para você fazer uma análise crítica dela (Participante 2, Encontro Formativo, 2021).

[...] a BNCC, ela tem uma ideologia própria [...]. Eu não enxergava isso, eu não via, não estava transparente para mim. Qual é o interesse político por trás dela. E para mim foi um ponto positivo, porque hoje eu vou preparar minha aula de uma forma diferenciada,

de uma forma mais abrangente, não só uma coisa limitada, como eu vinha fazendo em outros anos (Participante 12, Grupo Focal, 2021).

[...] é meu trabalho, eu faço e eu gosto muito do que eu faço, faço com prazer, mas me sinto insegura em trabalhar a BNCC em sala de aula, mal conseguimos dar conta do recado, [...] no que está ao nosso alcance, mas essa [...] BNCC deixa-nos de mãos atadas, em muitos aspectos (Participante 11, Encontro Formativo, 2021).

A partir das falas dos/as participantes, explicita-se a necessidade de mais estudos e diálogos acerca da BNCC-EI (2018a), a fim de se apreender as múltiplas determinações dessa política educacional. Nessa perspectiva, Evangelista e Shiroma (2019, p. 84) sinalizam que o processo de descortinar o que está por trás dos documentos, tal como a BNCC-EI, traz como princípio, na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético, a busca por revelar “[...] o conteúdo e sentido do que” vem sendo “internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (Ibidem, p. 84), diante da prática social.

Com relação à BNCC, é importante resgatar que desde o início de sua elaboração, ela foi alvo de disputas e lutas antagônicas entre dois grupos, o primeiro representado pelos movimentos sociais e associações que defendiam uma educação pública, gratuita e de qualidade; de outro lado estavam os/as representantes de organizações privadas e ONGs que atendiam aos interesses do empresariado do país, ou seja, a classe burguesa. Frigotto (2018) salienta que esse embate não estava presente somente na elaboração da BNCC, mas também, na luta por se comandar o país. Inclusive, por meio de um golpe jurídico, midiático e parlamentar orquestrado pelo segundo grupo, a então presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT), foi alvo de um processo de impeachment.

Com a vitória do grupo hegemônico, ao assumirem o controle do país, várias políticas sociais e educacionais, que atendiam aos interesses da classe trabalhadora tornaram-se alvo de desmonte. Reforçaram o poder do capital, por meio de políticas conservadoras e do gerencialismo, inspirados na lógica privada e vinculados à ótica neoliberal (PERONI; LIMA, 2020).

Essa dinâmica materializou-se na versão final da BNCC (BRASIL, 2017; 2018a), por meio da ênfase nas habilidades e competências:

Na BNCC, *competência* é definida como a 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. 8, grifos do autor).

As competências e habilidades estão circunscritas às ações que precisam ser desenvolvidas junto aos/às estudantes, com vistas à preparação para o mercado de trabalho. Isso evidencia uma lacuna em sua formação, em especial, para os/as estudantes filhos/as da classe trabalhadora, que estão sendo cada vez mais inseridos nos moldes da globalização neoliberal (CARVALHO, 2020).

Nesse viés, observa-se que a BNCC, conforme Ramos (2011, p. 61), está ancorada na Pedagogia das Competências, essa que é compreendida:

[...] como uma corrente pedagógica. Nessas considerações, observamos uma aproximação significativa com o pragmatismo e com o construtivismo piagetiano. Mas é para a armadilha do tecnicismo e do condutivismo que essa pedagogia tende a nos levar. Ao ser tornar referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – competências –, buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam os enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos é validada pelas competências que se pretende produzir.

A fim de romper com o discurso fetichista e mercadológico presente na BNCC, discutiu-se com os/as participantes sobre as implicações da BNCC-EI, conferindo ênfase ao componente curricular de Arte. O processo de apropriação de tais discussões foi sendo revelado diante da problematização e instrumentalização da BNCC, de tal forma que durante a intervenção formativa e no grupo focal foi possível verificar o movimento de passagem da visão sincrética à sintética, além de inquietações e aspectos que precisarão ser aprofundados e que não se esgotam com uma intervenção formativa de 80 horas:

Eu acho que para mim foi tudo maravilhoso, mas eu fiquei com um gostinho de quero mais na questão dos objetivos da BNCC aquela relação que vocês fizeram, então assim não é negativo, mas caso vocês forem fazer outra formação, por favor me contate, que eu quero saber mais [...] (Participante 10, Grupo Focal, 2021).

Fiquei com a mesma opinião que você, eu achei também que o que faltou mais análises foi [...] em relação aos Campos da BNCC, sabe assim, para a gente poder entender mesmo os termos, os conceitos

que tem ali, aquela superação por incorporação, eu acho que faltou isso (Participante 11, Grupo Focal, 2021).

Eu acredito que sim, eu percebo hoje que ao analisar a BNCC, ao analisar o meu currículo, coloca-se uma visão mais ampla do que aquilo que eu tinha que era muito limitado a respeito das Artes, no meu dia-a-dia com os meus alunos. Então, hoje assim abriu um leque de possibilidades maiores (Participante 12, Grupo Focal, 2021).

O que eu vejo, é que na verdade nem as pessoas lá de cima (SEDUC) sabem, elas já vieram com a seguinte orientação, 'Pessoal, é só o documento que vai mudar, mas vai continuar a mesma coisa', então assim logo lá no começo, sabe? Então elas acreditam nisso, e eu acho, que é por isso que não existe formação e aprofundamento, porque a gente ainda está na ilusão de que nós continuamos com a mesma coisa (Participante 16, Grupo Focal, 2021).

Inclusive, ao focarem nas discussões sobre a Arte, em contraponto à BNCC-EI (BRASIL, 2018a), os/as participantes mencionaram:

[...] gerou [...] possibilidades [...] para trabalhar com essas crianças, não ficar limitado a aquilo que está pronto, mais fácil (Participante 10, Grupo Focal, 2021).

A Arte não é uma forma mecânica e passiva, muitas vezes a gente vê nas próprias atividades trabalhadas com as crianças, [...] atividades mecânicas [...], de reproduzir as obras de arte, de reprodução daquilo, de uma questão de padronização de serem todas as atividades iguais, pintadas do mesmo jeito, com as mesmas cores, com os mesmos traços. [...] A gente tem que superar essa questão da aparência para ir à essência da obra [...], seja uma música, seja uma poesia, seja uma tela, uma pintura. (Participante 11, Encontro Formativo, 2021).

Não foi bem trabalhada a Arte, [...] muitos professores não sabem o que fazer, [...] não tem uma especificidade, não tem um embasamento para trabalhar, um embasamento teórico de como trabalhar uma obra de arte com uma criança de quatro, cinco anos [...] daí fica sempre na pintura do girassol (Participante 12, Grupo Focal, 2021).

[...] de repente na correria você não traz um significado realmente para aquela obra de Arte, para aquela atividade executada, então é bem o que as meninas falaram [...]. O curso me trouxe uma visão bem mais crítica e até me tocou de exigir que algumas atividades não fossem tão engessadas, que a gente pudesse trazer na verdade um novo sentido, uma nova realidade e poder realmente trabalhar por esse todo com a criança [...] eu hoje fui revisitar, todas as aulas, tudo aquilo que a gente fez e discutimos, os textos e aí eu pensei [...], o cuidado maior que agora a gente tem que ter no ato de planejar, né? [...] Cada atividade é pensada [...], como é que eu vou

trabalhar isso com a minha criança [...]? Como é que minha criança se desenvolve, como é que ela aprende, como é que eu vou transpor isso na sala de aula [...]. Tudo na educação infantil [...] permeia essa questão artística, a Arte, o recorte, a colagem, o desenho, é o que você vai apresentar na música, na literatura, então assim ficou o impacto é o cuidado maior na hora da gente planejar as nossas atividades [...]. Outra questão que ficou também para mim marcada é a necessidade que a gente tem dessa ligação com academia [...] refletir sobre [...] nossa prática e [...] sobre a teoria. Para quem a gente está ensinando? A favor de quem? Para quem? Então acho que ficou essa reflexão (Participante 16, Grupo Focal, 2021).

Revelou-se que apesar das contradições presentes na BNCC-EI (BRASIL, 2018a), e da padronização imposta pelos sistemas de educação, os/as participantes perceberam que é possível agir contra-hegemonicamente, a fim de transformar a sua práxis pedagógica, com a clareza que essa transformação não é um processo linear, requer esforço intelectual e embasamento teórico-metodológico. Há que se assegurar nos planos de ensino da Educação Infantil intencionalidades mais amplas, a fim de se contemplar as máximas expressões humanas e os conhecimentos artísticos, no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças em idade pré-escolar.

Para tanto, o trabalho educativo desenvolvido por meio da Arte, precisa assumi-la como uma produção humana não cotidiana que possibilita a catarse estética (LUKÁCS, 1966). Faz-se necessário proporcionar a Arte, na perspectiva da Educação Estética desde a infância, pois Vigotski (2003b) afirma que ao potencializar o ensino, é preciso que os/as professores/as tenham a consciência que “A criança não escreve versos nem desenha porque está incubando um futuro criador, mas porque agora isso lhe é necessário e também porque, em cada um de nós, estão implícitas certas possibilidades criativas” (VIGOTSKI, 2003b, p. 236-237).

Conforme Vigotski (2003a, 2009), a educação estética deverá ser desenvolvida nos seres humanos, por não ser uma característica definida e herdada biologicamente. Salienta-se a relevância de se considerar a educação estética como um fim da educação, e não apenas como um meio (VIGOTSKI, 2003a).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados sistematizados a partir dos estudos realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e aos Grupos de Pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP)” e “Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI)”, reafirma-se que as instituições escolares de Educação Infantil podem se apresentar como espaços de acesso, apropriação e objetivação dos conhecimentos artísticos, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de intervenções pedagógicas que as aproximem do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Nesta investigação assumiu-se como objetivo geral analisar de que modo as contradições presentes na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) no que se refere ao conhecimento artístico perpassam a formação continuada de professores/as. Os específicos contemplaram: investigar a gênese da política educacional, a partir do documento BNC-Formação Continuada de professores/as (2020) alinhado à BNCC (2018a) e às DCNs (2013); discutir o conceito de arte apresentado nos documentos analisados com base na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural; e identificar e analisar por meio de um processo formativo com professores/as, se e como eles/as compreenderam as contradições existentes entre as proposições da BNCC, o conhecimento artístico, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Ao compreender que os objetivos específicos são expressões da totalidade presente no objetivo geral, por meio do primeiro objetivo específico foi possível constatar uma luta entre dois grupos antagônicos na realidade brasileira, o constituído por representantes do empresariado brasileiro, da burguesia nacional e internacional, e o grupo contra-hegemônico, composto pelas universidades públicas, movimentos sociais e sindicais. Esse embate não esteve circunscrito apenas ao âmbito da BNCC, pelo contrário, favoreceu o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, por meio de um golpe jurídico, midiático e parlamentar, orquestrado pelos/as defensores/as do capital.

Nesse bojo, políticas sociais e educacionais que atendiam aos interesses da classe trabalhadora tornaram-se alvo de desmonte. Ao assumir o discurso do empresariado, a BNCC materializou-se na realidade brasileira a partir da ênfase nos conceitos de competência e habilidades, com vistas à preparação das crianças e jovens para o mercado de trabalho.

Por meio do segundo objetivo foi possível analisar o conceito de Arte presente na BNCC e na BNC-Formação Continuada de Professores. Identificou-se que a Arte é apresentada de forma utilitária, sendo vista como um meio para o processo de alfabetização e letramento das crianças. Inclusive, foi possível averiguar que no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, no qual há ênfase majoritária das dimensões do conhecimento artístico, há uma superficialização do conceito de Arte apresentado, dimensão expressa nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Inclusive, das quatro dimensões da Arte (música, dança, teatro e artes visuais), os três objetivos identificados para as crianças pequenas estão limitados à música e à expressão espontânea das crianças.

Em oposição, por meio da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural defende-se que a Arte numa concepção estética, é um tipo de objetivação humana que incide à humanidade nos indivíduos, isto é, não se reduz aos elementos corriqueiros da cotidianidade, ela é reflexo da realidade objetiva, cuja função primordial é incidir sobre a constituição das subjetividades humanas, a fim de provocar os sentimentos mais íntimos dos seres humanos, os quais poderão auxiliar no desvelamento da fetichização da prática social.

A partir dessas perspectivas teóricas, compreende-se que os/as professores/as ao planejarem o trabalho educativo com o componente curricular de Arte precisam dominar os conhecimentos atinentes a essa área de atuação, desde as produções clássicas até as contemporâneas, além de se valerem dos cinco momentos dialéticos propagados pela pedagogia histórico-crítica, a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e prática social como ponto de chegada.

Assumiram-se tais princípios na elaboração e execução da intervenção formativa e do grupo focal, junto a 18 professores/as de turmas do Infantil 4 e 5, das redes municipais, de cidades do norte do Paraná, a fim de se atingir o terceiro objetivo específico. Buscou-se articular os conceitos de contradição, totalidade e

movimento na intervenção formativa, a fim de se mobilizar a humanização e o pensamento teórico-crítico dos indivíduos, com relação à pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural, BNCC-EI (2018a) e conhecimento artístico. Reconhecem-se as limitações de uma intervenção de 80 horas, embora, ainda que inicialmente, por meio de um movimento planejado e intencional foi possível desvelar alguns dos pressupostos iniciais e potenciais dos/as participantes.

O processo de desenvolvimento desta dissertação esteve articulado à defesa de que no seu movimento dialético, intencional e sistematizado foram realizadas mudanças efetivas na pesquisadora, nos/as participantes da pesquisa e no conhecimento como um todo.

Inicialmente, ficou explícita à ausência de conhecimentos básicos acerca da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural por parte dos/as participantes, os quais puderam ser ampliados na intervenção formativa, a partir do processo planejado e intencional de apropriação de conceitos objetivados por estudiosos/as dessas perspectivas teóricas.

Outra dimensão constatada refere-se ao fato de que poucos/as docentes participaram da elaboração dos currículos dos municípios em que atuam. A partir de suas falas, averiguou-se que foi um processo verticalizado, pautado na BNCC (BRASIL, 2018a) e no Referencial Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018).

Além disso, os/as docentes envolvidos/as apresentaram compreensão sincrética dos propósitos da BNCC-EI, sobretudo quando se estabeleceu um recorte analítico para o campo de experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”. Os/As participantes destacaram, inclusive, que o contato é superficial, aligeirado ou voltado à lógica de alfabetização, quando presente.

À vista disso, os/as professores/as ao compreenderem alguns dos fundamentos que permeiam a BNCC-EI (2018a), puderam identificar que as práticas rotineiras e mecanicistas estavam presentes em sua práxis pedagógica. Todavia, por meio do acesso ao conhecimento elaborado, disponibilizado na intervenção formativa, os/as participantes se atentaram para a necessidade de que os planos de ensino estejam direcionados as máximas expressões humanas e aos conhecimentos artísticos e em consonância com os projetos político-pedagógicos elaborados em uma perspectiva democrática. Além, de perceberem que é possível agir contra-

hegemonicamente, a fim de transformar a sua práxis pedagógica, todavia esse não é um processo linear, requer esforço intelectual e embasamento teórico-metodológico.

Ademais, embora as instituições escolares não tenham o poder de, por si mesmas, transformarem a sociedade, nem sequer resolver os problemas engendrados pelo capitalismo, tais como o desemprego, a fome, a violência, entre outros. As instituições escolares têm a possibilidade de realizar aquilo que lhes é específico, ou seja, transmitir o conhecimento produzido historicamente pelo gênero humano, a fim de se agir contra-hegemonicamente ao estabelecido e atender aos interesses dos/as filhos/as da classe trabalhadora, de tal forma que eles/as consigam se apropriar dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Esse é um primeiro passo se houver a intenção teleológica de se superar por incorporação o sistema capitalista de organização social.

Considera-se que a dissertação não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre os assuntos aqui abordados, até mesmo porque outros questionamentos poderão surgir na pesquisadora e nos/as leitores/as. Esse fato acontece devido objeto de estudo não ser estático e atemporal. O convite fica aberto para que o diálogo com a produção do conhecimento, em tela, ganhe mais densidade e análises a fim de se atingir a síntese das suas múltiplas determinações.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. **Periodização do desenvolvimento psíquico**. Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP Campus Bauru,

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Atividade consciente do ser humano: fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 19-33, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11988>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 13, n.2, p. 271-285, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9602>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; ZOCOLER, Juliane Cristina. O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 71-80, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27723/20093>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ofício ANPEd nº 044/2016**. Posicionamento sobre a exoneração de Rita de Cássia de Freitas Coelho da Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/posicionamento-sobre-exoneracao-de-rita-de-cassia-de-freitas-coelho-da-coordenacao>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ANTUNES, R. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

ARAUJO, Gilda Cardoso de Araujo; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n. 1, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77534/42589>. Acesso em: 16 jan. 2021.

ARELARO, Lisete. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2017v19n36p206/35615>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica.

Revista HISTEDBR On-line: Campinas, v. 16, n. 68, p. 208-223, jun. 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127/14395>.

Acesso em: 20 nov. 2020.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **Educação escolar e individualidade**:

fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BARROCO, Sonia Mari; SUPERTI, Shima Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-384.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY; outros. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, SP: Centauro, 2005. p. 63-85.

BRASIL. CNEP/CP. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017b. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dez. 2019.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1359

51-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Resolução CNE/CP nº 1, de 27 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10**, 8 de abril de 2019. Comissão Bicameral de formação inicial e continuada de professores. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59.** Mudança de redação do art. 214 da Constituição Federal de 1988 e acréscimo do item VI. 2009. De 11 de novembro de 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001** que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (2001/2010). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm#:~:text=Altera%20os%20arts.,aos%20seis%20anos%20de%20idade. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014a que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.467**, de 13 de julho de 2017c que altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.429**, de 31 de março de 2017d que altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. MEC. Portaria 331, 05 de abril de 2018. Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de abril de 2018.

BRASIL. MEC. Portaria 756, 03 de abril de 2019. Altera a **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (primeira versão preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, MEC/SEB/DCEI, 2014b. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem>. Acesso em: 04 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2013.

BRAZIER, Fabio. **Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural**: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas. 2020. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas-SP, 2020.

BRECHT, Bertolt. **Aos que vieram depois de nós**. Carta Maior, 2005. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Aos-que-virao-depois-de-nos/12/7490>. Acesso em: 05 de jun 2020.

CANTERAS, Gislaine Trazzi. **Ensino da Arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. 2009. 78 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Artes. São Paulo, 2009.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. 2015. 164 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2015.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?**. Maringá: Eduem, 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/945/748>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CONSED, Conselho Nacional dos Secretários de Educação; UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação; MEC, Ministério da Educação; FCC, Fundação Carlos Chagas. **Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada**. 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/08/Referenciais-profissionais-docentes_FTConsedUndimeMEC.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

COSTA, Eduardo Moura; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia histórico-cultural e a relação entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil: Uma discussão metodológica. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.6, n.18, p.101-123, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/762>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CHIARINI, Tulio; VIEIRA, Karina Pereira. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 117–132, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbe/v66n1/v66n1a06.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1986.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

D'INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9683>. Acesso em: 22 dez. 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria**. Campinas: Autores Associados, 2016a.

DUARTE, Newton. O trabalho educativo como reprodução dialética da humanidade. In: DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria**. Campinas: Autores Associados, 2016b. p. 8-19.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 31-46.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 504-522.

EVANGELISTA, Olinda. **De protagonista a obstáculos**: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. 2020.

EVANGELISTA; Olinda Evangelista; GONÇALVES, Suzane Vieira. Formação Docente e as novas diretrizes: projetos em disputa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3., 2020. **Anais...** UFFS: Chapecó, SC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PyIBHqYutis>. Acesso em: 10 jan. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-Metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgina; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo.

Trabalho e educação: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155–168. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 8ª ed. rev. e ampl.. Curitiba: Positivo, 2012.

FERREIRA, Eduardo Alberto. **A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I:** um sussurro silenciado por paradigmas. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, SP, 2020.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente:** exercício de sensibilidade e formação. 2014. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014

FORD, Henry. **Minha vida, minha obra.** Traduzido por Vânia Valente. Jandira, SP: Principis, 2021.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”:** uma análise histórico-cultural. 2013. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2013.

FRANCISCONI, Lourides Aparecida. **Ensino da arte na educação infantil na perspectiva da matriz histórico-cultural:** Os Interstícios do Ser e vir-a-ser Professora da arte. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia para o Ensino de Linguagens e as suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação está nocauteada**. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e Profissionalização do Educador: Novos Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

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

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 26 ed., 2016. p. 135-162.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 107-130.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1998.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich;

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016a. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016b. p. 119 – 142.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377 f. Tese (livre docência) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2010.

LUKÁCS, Georg. Concretização da particularidade como categoria estética em problemas singulares. *In*: LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sôbre a particularidade como categoria da estética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

LUKÁCS, Georg. **Estetica I: a peculiaridade de lo estetico**. v. 2. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sôbre a particularidade como categoria da estética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

LUKÁCS, Georg. O trabalho como modelo da práxis social. *In*: LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b. p. 47-86.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil**. Barcelos: Companhia Editora do Moinho, 1969.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevic. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2016.

MAGALHÃES, Cassiana. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In*: MARCUSE, H.. **Tecnologia guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MARQUES, Priscila Nascimento. O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183267>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.19, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de Esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais... Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p.63-92.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705#:~:text=Nessa%20dire%C3%A7%C3%A3o%2C%20visamos%20demonstrar%20que,vital%20humana%2C%20isto%20%C3%A9%2C%20por>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos**: economía y filosofía. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MÁXIMO, Maria José. **Encaminhamentos pedagógicos da psicologia soviética ao ensino da arte na educação infantil**: vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Formação Docente Interdisciplinar-PPIFOR, Maringá, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 01, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MENEZES, Iany Bessa Silva. **Formação continuada de professores no município de Caucaia**: entre a formação e a prática do ensino de arte na educação infantil. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Rev. FAEEDA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeda/article/view/6182>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, Ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **SOBRE A BNCC**: Linha do tempo. 2021. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 20 set. 2021.

OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas. **Arte na educação infantil**: uma experiência estética com crianças pequenas. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. rev. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 03-26.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Conheça os novos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS JR., Armando. A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir. **Pleiade**, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PARANÁ. Concelho Estadual de Educação. **Referencial Curricular do estado do Paraná**. Curitiba: PR, 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. A arte na contemporaneidade: mercantilismo e elitização. *In*: CHAVES, Marta. **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 31-40.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PERONI, Maria Vidal Peroni; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 18 set. 2020.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**: manual didáctico para los institutos de pedagogia. Moscou: Editorial Progreso, 1985.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilization and Intensification of Teaching Work in Brazil and Portugal. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200602&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2021.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética**. 2013. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo Neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. REAd. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre) [online], v. 27, n. 01, p. 35-65, mar., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990**: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 50-71.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Estudos iniciais sobre o desenho na Educação Infantil**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2018. 36 f. Projeto de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Orientadora: Marta Chaves.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Possibilidades com o desenho para aprendizagem da linguagem escrita**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2019. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do vale Itajaí (UNIVALI), Programa de Pós-Graduação em Educação, Itajaí, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma Introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e L. Vigotski. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v15n45/v15n45a02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed.) Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. Conferência de encerramento. **Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012b. Gravação sonora. Disponível em: <https://fefd.ufg.br/e/15921-congresso-pedagogia-historico-critica-educacao-e-desenvolvimento-humano?locale=es>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p.15-31, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010337862016000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 out. 2020.

SILVA, Andreia Haudt da. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. 2019.137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2019.

SILVA, Greice Duarte de Brito. **De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, RJ, 2017.

SILVA, Mariana Cristina da.; PASQUALINI, Juliana Campregher. A imaginação e o seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural. **Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag.**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 3, p. 1-24, set./dez., 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51700>. Acesso em: 20 out. 2021.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa

Claro. **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-201.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, mai./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 22 out. 2021.

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na educação infantil. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2014.

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças**: Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2019.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 9º ed., 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já!**: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativaeducacao-ja>. Acesso em: 04 jan. 2022.

TOMANIK, Eduardo Augusto. **O olhar no espelho**: “conversas” sobre a pesquisa em ciências sociais. 2. ed. rev. Maringá: Eduem, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: A construção de uma Psicologia Marxista. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.35-61.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência sensível na educação infantil**: um encontro com a arte. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2014.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single->

view/news/education2030incheondeclarationandandframeworkforac/. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Sobre a UNESCO no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 20 fev. 2021.

UNICEF. Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância. **Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/educacao>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Editara Paz e Terra S.A., 1978. p. 5-166.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 111-172.

VEIGA, Neto, Alfredo. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed., Papirus, 2002.

VERONESI, Valquiria Bertuzzi. **Saberes e fazeres docentes em arte visual na educação infantil**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, São Paulo, 2017.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003a.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. A Educação Estética. *In*: VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003b. p. 225-248.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e linguagem**. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e linguagem**. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: A. Machado Libros, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

ZAJAC, Danilo Rodrigues. **A Pedagogia das competências na lógica da aprendizagem: BNCC e a nova morfologia do trabalho**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia, Santo André, 2020.

ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. A didática nas teorias pedagógicas: fundamentos e contribuições da didática crítica na formação de professores e aproximações com a pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 45-67, 2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3007>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ANEXOS

| DIMENSÕES | CONHECIMENTO PROFISSIONAL | PRÁTICA PROFISSIONAL | | ENGAJAMENTO PROFISSIONAL |
|-----------|---|---|--|---|
| | | PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA | PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL | |
| SÍNTESE | Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento | Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos | Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido | Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades |

| Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular | | | | |
|--|---|---|--|--|
| COMPETÊNCIAS 1 | 1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular | 2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos | 2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis | 3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos |
| Área Didática-Pedagógica | | | | |
| COMPETÊNCIAS 2 | 1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações | 2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos | 2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito a educação de todos os alunos | 3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento |
| Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos | | | | |
| COMPETÊNCIAS 3 | 1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas | 2a.3 Visibilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz | 2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social | 3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua |
| Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural | | | | |
| COMPETÊNCIAS 4 | 1.4 Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional | 2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem | 2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional | 3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais |
| Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais | | | | |
| COMPETÊNCIAS 5 | 1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional | 2a.5 Instaurar prática de autoavaliação, a luz da aprendizagem de seus alunos, a fim | 2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos | 3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua |
| | | de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional | sistemas de apoio ao trabalho docente | cultura geral e seus conhecimentos específicos |

APÊNDICES

APÊNDICE A - Levantamento Bibliográfico (Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES - BDTD - *SciELO*))

| Dissertação | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------------|--|---|--------------------------|---|---|-------------|---------------|
| | Autor | Título /Ano | Resumo (Objetivo geral / Metodologia / Resultados) | Estado/ Região | Principais Autores | Programa / Instituição | Referências | Portal |
| 01 | Gislaine Trazzi Canteras | Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática (2009) | A dissertação trata de alguns possíveis conflitos entre a teoria e a prática no ensino-aprendizagem em Arte na educação infantil. Para estudar o amplo tema desta investigação, precisamos escolher uma referência para a teoria e outra para prática aqui relacionadas. Assim, para dissertar sobre a prática recortamos deste imenso universo, o trabalho pedagógico de duas professoras da educação infantil que lecionam no estado de São Paulo, local da realização deste trabalho, e para representar a teoria, o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – volume III: Conhecimento de mundo – linguagem Arte Visual. Escrevemos sobre as diferentes interpretações que uma teoria pode sofrer e o quanto as possibilidades de compreensão são ampliadas quando estudamos e interpretamos um documento de âmbito nacional como o RCNEI elaborado por um conjunto de autores. Nosso objetivo é o de colaborar para a reflexão sobre os possíveis conflitos existentes entre a teoria e a prática no ensino de Arte na educação infantil de todos os envolvidos na educação, pois acreditamos que esta reflexão contribuirá para expandir a importância do desenvolvimento das teorias em sala de aula, provocando assim melhores intervenções pelos professores a seus alunos, conquistando um ensino de qualidade cada vez melhor para as crianças de nosso país. | São Paulo/ Sudeste | SAVIANI, 1995 VAZQUEZ1 968 | Programa de Pós- Graduação em Metodologia para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias/ Universidade Estadual Paulista (Unesp) | | CAPES BDTD |
| 02 | | | Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a | Ceará/ | Pimenta | Programa de | | BDTD |

| | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--|---|----------|---|---|--|--|
| | Iany Bessa Silva Menezes | Formação continuada de Professores no Município de Caucaia: Entre a formação e a prática do ensino de arte NA Educação Infantil (2013) | relação entre a formação continuada e as práticas de ensino em Arte dos professores da Educação Infantil, sendo necessário especificamente caracterizar as práticas de Arte na Educação Infantil, identificando as linguagens relacionadas com o ensino de Arte; Verificar como a formação continuada contribui para a compreensão das concepções e práticas do ensino de Arte na Educação Infantil; identificar elementos que possam caracterizar a assimilação ou a reflexão sobre o processo formativo em suas práticas de ensino, estabelecendo a relação com os conteúdos das formações realizadas pelo município. Essa relação entre formações e práticas dos professores pode contribuir significativamente para a compreensão das concepções da Arte como conhecimento, como vivência estética, fundamentada e contextualizada. Na análise de alguns elementos pertinentes a este estudo, a autonomia, a competência e a racionalidade pedagógica, situamos saberes fundamentais que podem ser utilizados pelos professores, de modo a favorecer a sua prática com crianças na sala de aula. Discutimos a necessidade da formação continuada e a compreensão de sua importância pelos professores, de modo que em sua prática possam dar sentido ao aprendizado das crianças. Para fundamentar a formação e a prática docente, tomamos como referencial teórico Pimenta (2005) e Lima (2010), Salles (2006), Imbérnon (2001), Freire (2011) e conceitos sobre formação de Arte, em autores como Fusari; Ferraz (1993), Barbosa (2008), Pilloto (2007), Picosque (1998), Kraemer (2000), que são referências para o estudo e o entendimento da Arte na escola infantil, através dos quais a formação docente foi contextualizada, bem como os estudos sobre as concepções de Educação Infantil na contemporaneidade nos documentos oficiais para a Educação Infantil. Como metodologia da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pelo estudo de caso, fundamentado em Bogdan e Biklen (1994); Yin (2001); Flic (2009), entre outros autores. Os dados foram | Nordeste | (2005) Lima (2010), Salles (2006), Imbérnon (2001), Freire (2011) Fusari; Ferraz (1993), Barbosa (2008), Pilloto (2007), Picosque (1998), Kraemer (2000) | Pós-Graduação em Educação/ Universidade Estadual do Ceará (UFC) | | |
|--|--------------------------|--|---|----------|---|---|--|--|

| | | | | | | | | |
|----|----------------------------------|---|--|--------------------|-----------------------|--|--|------|
| | | | coletados em entrevistas semiestruturadas, através de observações não participantes, que resultaram em registros. Participaram do estudo, seis professores que lecionam na Educação Infantil. A coleta dos dados foi obtida durante os meses de março a novembro de 2012. O lócus da pesquisa foi a Secretaria de Educação do Município de Caucaia, na qual foram analisadas as formações ofertadas para a educação Infantil, tendo sido escolhidas para a pesquisa seis escolas; cada uma representando uma região do município de Caucaia. Por meio da análise dos dados, buscamos respostas para compreender o que os sujeitos da pesquisa buscam nas formações e como são suas práticas pedagógicas em sala de aula, tomando também como referência o reconhecimento de nossas próprias percepções acerca das formações e das práticas de Arte em salas de Educação Infantil, no contato com a docência. Consideramos como achados a falta de políticas voltadas para uma fundamentação teórica mais aprofundada e efetiva das formações e uma política de incentivo à vivência cultural do município, o que repercute em suas práticas nas escolas. | | | | | |
| 03 | Gilvânia Maurício Dias de Pontes | Arte na Educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética (2013) | O presente trabalho teve por objetivo investigar a relação entre experiências estéticas e prática docente com linguagens artísticas, narradas em memoriais produzidos por professores da educação da infância, no Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, desenvolvido pelo Paideia/UFRN. A abordagem do tema experiência estética solicitou o estabelecimento de interfaces entre aportes teóricos que envolviam diferentes campos de conhecimento, tais como filosofia, semiótica, arte/educação e pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que a metodologia assumiu, como princípios e estratégias de análise, a semiótica discursiva e alguns pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, referentes à produção de narrativas como experiência de formação. O corpus da pesquisa foi composto por cinco memoriais de formação. Na análise | Porto Alegre / Sul | Vygotsky (1991, 2009) | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul(FURG) | | BDTD |

| | | | | | | | | |
|----|----------------|--|---|--------------|-----------------------|---|--|-------|
| | | | <p>dos textos, buscou-se identificar como as experiências estéticas dos professores estavam presentes nos discursos que teciam sobre a sua prática. A produção de sentido na leitura das narrativas dos professores ocorreu a partir do estabelecimento de relações entre estética, arte, ensino e infância. As conclusões indicam que as experiências estéticas vivenciadas por eles, em ambientes não formais e informais, constituemnos como leitores da arte e da estética do seu entorno. Considerar o professor como sujeito capaz de produzir sentido para as linguagens artísticas e práticas docente, requer observar sua inserção no mundo como sujeito encarnado, corporalmente envolvido com o seu entorno e com a sua cultura. A abordagem acerca da influência das experiências estéticas na intencionalidade das propostas com linguagens artísticas pode orientar os processos de reflexão sobre a prática docente e apontar desdobramentos para futuros trabalhos sobre a importância da dimensão estética na formação de professores da infância.</p> | | | | | |
| 04 | Vinicius Stein | <p>A Educação Estética: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na Educação Infantil</p> <p>(2014)</p> | <p>Nesta dissertação discorremos sobre a formação docente e o ensino de Arte na Educação Infantil. A pesquisa teve por objetivo identificar nas elaborações de Vigotski (2003; 2009) subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas em Arte na Educação Infantil. No tocante à criação na infância, questionamos como as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, particularmente os escritos de Vigotski, podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico com Arte na Educação Infantil. O presente estudo – de caráter exploratório, com delineamento bibliográfico e de abordagem histórica – ampara-se nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. No primeiro capítulo elaboramos uma breve exposição relativa aos aspectos econômicos, políticos e culturais do momento histórico vivido por Vigotski, com o fito de apresentar dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas suas pesquisas. No segundo</p> | Paraná / Sul | Vigotski (2003; 2009) | Programa de Pós Graduação em Educação/ Universidade Estadual de Maringá (UEM) | | CAPES |

| | | | | | | | | |
|----|----------------------------------|---|---|------------------------|--|--|--|------------|
| | | | <p>capítulo apresentamos conceitos e argumentações da Teoria Histórico-Cultural, por meio das elaborações do autor acerca da imaginação e criação infantil, refletindo sobre os conceitos e as proposições de Vigotski para o desenvolvimento destas capacidades nas crianças. No terceiro capítulo discutimos sobre os propósitos de uma educação estética e refletimos sobre procedimentos didáticos para o ensino de Arte na Educação Infantil, com base nos pressupostos desenvolvidos por Vigotski. Constatamos que a memória e a imaginação são complexas funções psicológicas superiores que, embora tenham suas especificidades, estão dialeticamente relacionadas com o processo de criação infantil. O professor pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na medida em que realize intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências artísticas. Para tanto, necessita de condições objetivas que possibilitem a ampliação de suas experiências com a Arte, o que justifica a atenção a uma proposta de formação docente amparada em estudos contínuos, em uma perspectiva de educação humanizadora. Nesta lógica, compreender a organização do trabalho pedagógico e tratar da educação estética das crianças implica na necessidade de considerar que as capacidades de imaginação e criação resultam de um processo contínuo de desenvolvimento, que no contexto escolar se potencializa mediante ações intencionais de ensino.</p> | | | | | |
| 05 | Dulcemar da Penha Pereira Uliana | Experiência sensível na educação: um encontro com a arte (2014) | <p>A pesquisa tem como sujeito a criança pequena em uma instituição de educação infantil e investiga processos de formação mediados pela experiência sensível com as artes visuais. A educação infantil é lugar das interações, das brincadeiras e da educação estética, sensível. Problematisa o espaço da alfabetização na escola, restrito à apropriação da linguagem verbal, escrita. Por meio de intervenção, propõe um elo entre a criança, sua cultura e seu meio, sugerindo um contato mais próximo com as múltiplas linguagens e com a educação estética.</p> | Espirito Santo/Sudeste | Vigotski (2010), Duarte Júnior (2001) Bakhtin (2010) | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | | CAPES BDTD |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|--|
| | | <p>Investiga a educação infantil como o lugar da experiência, da brincadeira e da formação do ser humano em sua totalidade, que não se limita à alfabetização pautada na linguagem verbal e na fragmentação do saber. Este trabalho foi realizado em uma Creche-Escola do município de Vitória/ES, situada no bairro Jardim da Penha. Tem como público crianças de seis meses a cinco anos, divididas em grupos conforme a faixa etária. A participação ativa da pesquisadora na rotina da instituição pesquisada direcionou a um diálogo com a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa de natureza qualitativa que se revela na ação e no discurso, segundo Barbier (2007). Busca analisar os possíveis efeitos dessa experiência estética no cotidiano das crianças, observando como afetam e geram interlocuções com a comunidade escolar e com a família. Fundamenta-se nos conceitos de experiência, sentidos como uma experiência estética e a linguagem visual como uma forma de comunicação nas discussões de Vigotski (2010), Duarte Júnior (2001) e Bakhtin (2010). Procura reconhecer a criança como sujeito ativo, em consonância com as contribuições da Sociologia da Infância, expressa no pensamento de Sarmiento (2008). Focaliza a criança como ser social, lúdico, pleno de direitos, apto a viver e ressignificar experiências individuais e sociais. O estudo dialoga com o pensamento de Benjamin (1987) que, em seus escritos filosóficos, revela o conceito de uma infância universal, e de Giorgio Agamben (2005) sobre infância e experiência. Com Angel Pino (2005) analisa a constituição do ser humano como um ser cultural. Apoia-se também em autores que realizam uma reflexão sobre a criança e a infância, como Ribes (2012). Apresenta a Arte como área de conhecimento capaz de formar e inserir a criança em seu meio cultural, proporcionando um conhecimento mais amplo do mundo e da sociedade em que está inserida. Acompanhou quatro momentos que promoveram a aproximação das crianças às expressões artísticas, por meio de visitas a espaços expositivos com a presença da</p> | | <p>Sarmiento (2008)</p> <p>Benjamin (1987)</p> <p>Giorgio Agamben (2005)</p> <p>Pino (2005)</p> <p>Ribes (2012)</p> | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|----|-------------------------|---|--|-------------------|--|--|--|-------|
| | | | artista plástica, ceramista, a professora Dr ^a . Regina Rodrigues, no espaço educacional. Analisa os processos de interação e a expressão das crianças em face à experiência com a Arte. A chegada ao museu e a interação lúdica das crianças com os espaços, com as obras, com os diversos ambientes e com os mediadores despontou como material potente de conhecimento. A pesquisa mostrou a importância de a instituição de ensino estar aberta à cidade, provocando nas crianças a percepção do pertencimento aos espaços de cultura, lazer e demais lugares que a compõem. | | | | | |
| 06 | Luciana Haddad Ferreira | Educação estética e prática docente: Exercício de sensibilidade e formação (2014) | Ao dialogar com presente texto, o leitor irá se deparar com uma investigação desenvolvida a partir das experiências de um grupo de formação continuada, para o qual foram convidados abertamente professores de Educação Básica que manifestassem interesse em participar de atividades em Educação Estética. A pesquisa analisa o impacto das experiências estéticas vivenciadas pelos participantes a partir das situações cotidianas e das reflexões ocasionadas pela própria prática profissional, colocadas em relação às propostas desenvolvidas nos encontros de formação. Foram produzidos e avaliados dados referentes às percepções das professoras diante das experiências que participam. Para tanto, diversas estratégias de criação e fruição em Arte foram contempladas no processo formativo das docentes, contribuindo também para o estabelecimento de diálogo e a ampliação de seu repertório cultural. Contando com referencial teórico pautado na abordagem Histórico-Cultural, articulo tais pressupostos com contribuições do campo da Filosofia da Educação e de autores que abordam temas referentes à Formação Docente, Reflexividade e Educação Estética. Com o intuito de fazer o entrelaçamento entre tais conceitos e as experiências vividas nos grupos de formação, pautei-me na abordagem qualitativa com utilização de diferentes instrumentos metodológicos, que oferecem múltiplas imagens dos saberes e das | São Paulo/Sudeste | Leontiev (1983); VIGOTSKI (1998; 2001; 2009) | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) | | CAPES |

| | | | | | | | | |
|----|-------------------|---|--|--------------|---|--|--|-------|
| | | | <p>experiências dos docentes. Os eixos de análise dos dados dialogam entre si e mostram-se interdependentes, ainda que carreguem características distintas das descobertas e avanços das professoras ao longo da trajetória vivida. Foram analisados especificamente os aspectos referentes aos conhecimentos sensíveis, às construções narrativas, à experiência artística e aos processos reflexivos suscitados, elementos ressaltados pelas próprias professoras como potencialmente formativos. Finalizo o trabalho com as lições perceptíveis no recorte feito, transferindo para o chão da escola as principais constatações observadas ao longo da pesquisa. Sinalizo, assim, ser indispensável o exercício formativo de sensibilização que permitirá ao professor perceber sua potencialidade de atuação cotidiana, produzindo contextos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos.</p> | | | | | |
| 07 | Maria José Máximo | <p>Encaminhamentos pedagógicos da psicologia soviética ao ensino da arte na Educação Infantil: vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora</p> <p>(2015)</p> | <p>O presente estudo teve como objetivo analisar o papel formativo do ensino da arte no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Os avanços promovidos pela lei de diretrizes e bases para a educação nacional nº 9.394 de 1996, na qual a educação infantil foi instituída como primeira etapa da educação básica e o ensino da arte como conteúdo curricular obrigatório com vista à formação integral da criança. Contudo, nos documentos orientadores da educação infantil identificam-se a concepção espontânea da construção do conhecimento como do desenvolvimento da criança. Os encaminhamentos pedagógicos propostos no trabalho com a arte corroboram para a manutenção de práticas pedagógicas superficiais, limitadas ao conhecimento cotidiano, que privilegia a livre expressão. Concepção que encontra respaldo no discurso pelo não ensino a essa faixa etária. Em decorrência da ausência de uma concepção teórica que verse em favor da transmissão da cultura, científica e artística mais elaborada à criança, constata-se tanto a desvalorização do conteúdo artístico</p> | Paraná / Sul | Método Materialista histórico e dialético | Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) / Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí | | CAPES |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| | | <p>quanto a frágil formação do professor dessa área. Em contraposição à concepção natural do desenvolvimento humano, este estudo buscou nos pressupostos da teoria histórico-cultural confirmar a contribuição do papel formativo da arte no desenvolvimento da criança. Para tanto, realizamos um estudo de caráter documental e bibliográfico, fundamentado no método materialista histórico e dialético, a fim de examinar nos documentos orientadores e diretivos a concepção de educação, bem como o ensino da arte na educação infantil. Ancorados nesses pressupostos teóricos, verificamos a concepção de desenvolvimento da criança e da atividade educativa, concepções que também buscamos identificar nos textos clássicos da psicologia russa, que analisam a temática em questão, nos quais constatamos orientação contrária à identificada nos documentos oficiais, tanto no que se refere à concepção do desenvolvimento da criança, quanto à essencialidade da educação para seu desenvolvimento. O referencial em questão, ao esclarecer a natureza social do desenvolvimento psíquico da criança, do coletivo para o individual, do externo para o interno, do concreto para o abstrato, do sensível para o cognitivo, apresentou a lei zona de desenvolvimento, como a atividade que potencializa o processo, a atividade guia. E mostra que se trata de um processo, de natureza dialética, mediado pelo signo e motivado pelo fenômeno afetivo, onde o desenvolvimento da unidade, afetivo cognitivo, que constitui a estrutura psíquica, encontra-se na dependência de vivências efetivas. Nesse sentido, identificamos a contribuição do ensino da arte na educação infantil, em virtude tanto do elemento emotivo, parte constitutiva da arte como da atividade guia, como por se constituir um signo, um conteúdo ideal no sentido pedagógico, que dada a sua constituição traz em si altas potencialidades humanas cristalizadas. A apropriação desses elementos na atividade de imitação bem como na atividade criadora, decorrente da assimilação dos elementos que a constituem, estabelece vivências</p> | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|----|---------------------|---|---|--------------------|-----------------------------|--|--|-------|
| | | | efetivas, conseqüentemente, o desenvolvimento inicial das funções psíquicas como um todo. Assim, podemos concluir que, da qualidade do signo artístico, como da mediação do professor, depende o nível de desenvolvimento que essa pode vir a promover na criança. | | | | | |
| 08 | Adriana Maria Caram | Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (2015) | Esta pesquisa pretende analisar e discutir atividades mediadoras com Arte na Educação Infantil que promovam o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. A questão de pesquisa que direcionou a coleta e análise dos dados foi: Qual o papel da Arte na formação da criança na Educação Infantil? O referencial teórico e metodológico adotado foi o da Teoria Histórico-Cultural, por possibilitar uma concepção de desenvolvimento cultural humano que parta de uma apropriação da Arte como produção humana, como espaço de reflexão social e de internalização social. Como instrumentos metodológicos utilizamos entrevistas semiestruturadas com sete docentes da rede municipal de Educação Infantil, além das observações da prática pedagógica de uma dessas docentes. As análises dos dados demonstraram que o acesso à Arte pelas crianças e professoras é muito limitado; que a formação docente prioriza outras áreas de ensino em detrimento da área de Arte e, ainda, que em relação ao espaço que a Arte ocupa no planejamento em sala de aula a mesma nem sempre é concebida como promotora de catarse. Ao aprofundar a análise sobre as especificidades das relações entre as ações docente no trabalho com Arte na Educação Infantil e a promoção do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças deparamo-nos com situações ambíguas, às vezes contraditórias. As atividades propostas às crianças, embora muito criativas, em alguns momentos apresentaram-se fragmentadas e em nível baixo de intencionalidade sobre o objetivo final dela para o desenvolvimento infantil. Apresentamos na pesquisa algumas ações docentes que consideramos promotoras de avanços no desenvolvimento das Funções | São Paulo/ Sudeste | Vigotski (1998; 2001; 2009) | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | | CAPES |

| | | | | | | | | |
|----|--------------------------------|--|--|--------------|--|--|--|-------|
| | | | Psíquicas Superiores das crianças, na direção de contribuir para a reflexão necessária sobre o trabalho com Arte na Educação Infantil, à luz da Teoria HistóricoCultural, bem como propor mediações de intervenções docentes com vistas a desenvolver as Funções Psíquicas Superiores das crianças. | | | | | |
| 09 | Lourides Aparecida Francisconi | Ensino da Arte Na Educação Infantil na Perspectiva da Matriz Histórico-Cultural: Os Interstícios do Ser e vir-a-ser Professora da arte (2016) | O presente estudo objetivou apresentar um relato de experiência sobre práticas docentes em artes visuais na Educação Infantil Pública Municipal de Londrina, Estado do Paraná. Tomou como mote de investigação o memorial descritivo, tanto do acervo da pesquisadora, como fornecido pelo recorte do campo investigado, tais como: imagens, projetos de trabalho, planos de aula, recursos, Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Formação Continuada em Arte. Privilegiou um recorte que abrangeu três centros municipais de Educação Infantil, por serem locus da ação pedagógica da pesquisadora, enquanto professora de Educação Infantil. A abordagem ensino da arte na Educação Infantil solicitou o estabelecimento de interfaces entre áreas distintas, tais como, Psicologia, Filosofia e Arte, visando compreender o movimento entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem e a produção de semioses da criança por meio de experiências estésicos e estéticas. Buscou-se na legislação educacional brasileira vigente os recursos preconizadores que amparam os campos de experiência e a inserção da epistemologia da Arte no currículo infantil. A metodologia da pesquisa se amparou na abordagem qualitativa, no caráter exploratório, devido à proposição de investigar em seus desdobramentos a formação e a ação docente em Arte, e esta como campo de continuidade. Inseriu-se também no campo da abordagem dialética, devido à possibilidade de considerar a complexidade das relações causais entre os objetos de estudo, em seus próprios contextos e, ao mesmo tempo, visualizar a historicidade da produção dos fenômenos sociais, que não são neutros e nem simples ações pacíficas, mas conflituosos e contraditórios. O arcabouço | Paraná / Sul | Lev Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2009) Reuven Feuerstein (apud GOMES, 2002; MEYER e GARCIA, 2007), | Programa de Pós-Graduação em Metodologia para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias/ Universidade Norte do Paraná (Unopar) - Campus Londrina | | CAPES |

| | | | | | | | |
|----|------------------------------------|--|---|------------------------|--|--|------------|
| | | | <p>teórico da Matriz Histórico-Cultural em Lev Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2009) e Reuven Feuerstein (apud GOMES, 2002; MEYER e GARCIA, 2007), entrelaçado à Teoria da Relação Dialógica de Paulo Freire, mostrou-se oportuno para entender as especificidades das interações sociais e as consequências para a aprendizagem. O corpus teórico-metodológico amparou-se também na abordagem etnográfica, devido a constituição de três unidades categoriais para subsidiar as análises: o escopo do professor mediador; ambientação; experiências estésicas e estéticas. Tais categorias conferem ao estudo, também, um caráter de pesquisa-formação devido ao fato de que em Josso (2004) encontrou-se os subsídios para a narrativa autobiográfica. O que permitiu à pesquisadora, o movimento entre os interstícios da gama processual de experiências advindas de diferentes percursos e momentos. Nas análises e confronto de dados, buscou-se identificar como as categorias estão presentes no espaço educativo da infância, visando situar não somente a práxis nesses espaços, mas o processo de formação da pesquisadora, que é, ao mesmo tempo, objeto de análise e coletora de dados. Nos dados coletados, em tempos e momentos diversos, nas memórias retomadas nos intercâmbios com as análises dos mesmos, descortinou-se as possibilidades do pensar e fazer Arte na Educação Infantil, considerando a realidade dos que ensinam e dos que aprendem. Ou seja, das interações que podem mediar ou não, os saberes, dizeres e fazeres dos professores da infância.</p> | | | | |
| 10 | Adelia Pacheco de Freitas Oliveira | Arte na Educação Infantil: Uma experiência estética com crianças pequenas (2016) | <p>Esta pesquisa aborda o tema ensino de arte na educação infantil e tem por objetivo analisar como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializa a educação estética de crianças pequenas. O estudo foi realizado com um grupo de crianças com quatro anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Vitória-ES. Consistiu no planejamento de uma ação pedagógica a partir da pré-seleção, pela professora/pesquisadora, de imagens de obras de artistas</p> | Espírito Santo/Sudeste | Benjamin (1984; 1987), Barbosa (2014), Barbosa (2009), | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | CAPES BDTD |

| | | | | | | | | |
|----|------------------------------|--|--|------------------------|--|--|--|-------|
| | | | que retratam brincadeiras. As imagens foram submetidas à escolha das crianças, sendo ampliadas e impressas para compor um quebra-cabeça tridimensional. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, utilizando-se da fotografia e da gravação de áudio para o registro dos dados produzidos durante as brincadeiras e vivências imagéticas das crianças com o brinquedo, que aconteceram em duplas, trios e com toda a turma. A análise dos dados estabeleceu diálogo com autores como Benjamin (1984; 1987), Barbosa (2014), Barbosa (2009), Schütz-Foerste (2004); Duarte (2001); Vigotski (2004), Kramer (1996), Ferreira e Sarmiento (2008) e Agamben (2005), entre outros. Os resultados mostraram que foi possível criar circunstâncias favoráveis ao ensino da arte para crianças pequenas a partir da brincadeira de montar o quebra-cabeça composto pelas imagens de obras de arte. Desse modo, é possível vislumbrar novas formas de aprender e ensinar arte, pois, nos momentos em que as crianças brincavam, foram proporcionadas condições que favoreceram a experiência estética. | | Schütz-Foerste (2004); Duarte (2001); Vigotski (2004), Kramer (1996), Ferreira e Sarmiento (2008) e Agamben (2005), | | | |
| 11 | Greice Duarte de Brito Silva | De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil (2017) | Conhecer as histórias de formação de professoras da Educação Infantil, para identificar e dar visibilidade à dimensão estética constituída em seus percursos, foi o objetivo central da presente pesquisa. Nessa direção, pretendendo analisar a presença da arte nas experiências formativas docentes, para reconhecer tempos e espaços que marcaram tais experiências, abriu espaço para a escuta e acolhimento das memórias e narrativas de quatro professoras de Educação Infantil que participaram do programa “Arte e aprendizagem na primeira infância”, oferecido pela Casa Daros, instituição cultural do Rio de Janeiro. A formação é aqui concebida a partir do desenvolvimento da identidade profissional, conectada à dimensão humana da pessoa professor e professora, abarcando sua inteireza de ser no mundo. As abordagens (auto)biográficas, por valorizarem as histórias de vida e formação no processo de fazer-se docente, foram | Rio de Janeiro/Sudeste | Ostetto (2004, 2006, 2010, 2011, 2014, 2016) Saviani (1997) Nóvoa (1992, 2014) Benjamin (1987, 1993, | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal Fluminense (UFF) | | CAPES |

| | | | | | | | | |
|----|-----------------------------|--|--|-------------------|---|---|--|-------|
| | | | <p>assumidas como pressupostos teórico-metodológicos que sustentaram a realização de entrevistas narrativas com as participantes da pesquisa. O material biográfico produzido foi organizado em pequenas histórias, capturando experiências sensíveis consideradas significativas pelas narradoras, configurando itinerários de formação estética. Em tais itinerários percebe-se que a formação do gosto, a apreciação da arte e do fazer artístico, a ampliação dos sentidos, não foram propiciadas pela escola, mas fertilizadas na natureza, marcadamente na infância, com a família; o olhar que vai passear no museu e instituições culturais, experimentado em tempos-espacos de formação continuada e na relação profissional, é igualmente uma marca nos percursos em diálogo. A análise do lugar da arte nas trajetórias de vida das professoras-narradoras apontou a necessidade de se pensar propostas de formação que provoquem todos os sentidos – aisthesis –, ajudando a mobilizar saberes sensíveis, potencializando a imaginação e o poder de criação de professoras e professores; indicou, por fim, que a aproximação aos itinerários e processos formativos docentes pode contribuir para se (re)pensar propostas de formação, inicial e continuada, no contexto da Educação Infantil atual, a qual está a exigir profissionais que incorporem as questões artísticas, culturais, éticas e estéticas na prática pedagógica com as crianças.</p> | | 1994) | | | |
| 12 | Valquiria Bertuzzi Veronesi | Saberes e fazeres docentes em arte visual na Educação Infantil (2017) | <p>Pesquisa-intervenção de natureza qualitativa tem por objeto os saberes e fazeres de um grupo de professoras de Educação Infantil em relação à Arte Visual. Como objetivo geral busca identificar os conhecimentos e as práticas dessas professoras em suas propostas em Arte com crianças pequenas. Como objetivos específicos visa analisar possibilidades de construção de conhecimento em Arte Visual na formação permanente e em serviço das professoras e compreender como o conhecimento construído nesse espaço se desdobra nas práticas com crianças de 4 e 5 anos. A pesquisa realizada com 7 professoras e a Assistente Pedagógica (AP) efetivou-se</p> | São Paulo/Sudeste | Faria (2002, 2013, 2015) Vigotski (1998, 1999, 2001) Paulo Freire | Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais / Universidade Nove de Julho (UNINOVE) | | CAPES |

| | | | | | | | | |
|----|-----------------------------|---|---|-----------------|---|--|--|------------|
| | | | em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), da rede de Santo André, denominada por nós: EMEIEF Caleidoscópio. Teve como procedimento metodológico a coleta de dados mediante: ficha de caracterização; questionários; Encontros Formativos, audiogravados e transcritos; registros fotográficos das produções das professoras e das crianças e leitura e análise do Projeto Político Pedagógico e planejamentos. A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) foi utilizada para análise dos dados. O referencial teórico foi organizado da seguinte forma: para o resgate histórico do Ensino da Arte no Brasil e seus fundamentos nos sustentamos em Ana Mae Barbosa (2002, 2008, 2012) e outros estudiosos da História da Educação. Em relação à Arte na interface com a cultura da infância contamos com Ana Lúcia Goulart de Faria (2002, 2013, 2015) e a legislação brasileira; Vigotski (1998, 1999, 2001) traz contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil e a Arte; Paulo Freire (1982, 1987, 1992, 1996, 1997, 2001, 2005) e Tardif (2002, 2006) nos remetem a importantes reflexões sobre a consciência da profissão professor, visando ressaltar fundamentos essenciais da docência, formação e seus desafios. Como resultados, constatamos que as práticas e discursos das professoras são reflexos de seus percursos pessoais e profissionais. A consciência da fragilidade em suas formações é sinalizada por elas, sobretudo quando requisitam formação permanente. Palavras-chave: Arte visual, Educação Infantil, Formação permanente de professores, Práticas | | (1982, 1987, 1992, 1996, 1997, 2001, 2005) Tardif (2002, 2006) | | | |
| 13 | Alexandre Santiago da Costa | Ludicidade, Estética e Formação em Contexto: As implicações de uma proposta formativa ludo-estética | A presente tese tem por objetivo geral investigar os impactos e as transformações de uma formação ludoestética em contexto na prática pedagógica do educador infantil no trabalho com as artes visuais. Considerando as novas demandas apontadas pelo currículo da Educação Infantil (DCNEI) de 2009, em que apontam o trabalho pedagógico a partir de princípios éticos, políticos e estéticos que estejam atrelados a | Ceará/ Nordeste | DCNEI (2009) Formosinho (2013) Imbernon (2010) | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Ceará (UFC) | | CAPES BDTD |

| | | | | | | | | |
|----|------------------------|--|---|-----------------------|--|--|--|------|
| | | contextualizada na prática de educadoras infantis (2017) | experiências no brincar e nas interações sociais, questionamos Qual o impacto de uma formação ludoestética nas práticas pedagógicas em educadores infantis? Os pilares teóricos de sustentação desta tese repousam sobre os trabalhos de: Formosinho (2013), Imbernon (2010), Pimenta (2010) e Tardiff (2002), no que se refere à formação docente; Vygotsky (1989), Benjamim (1984), Brougère (2000), no que concerne às práticas lúdicas e temos como referência; Barbosa (2009), Duarte Jr (1999); Hernández (2000), Read (2010) e Shiller (1979) quanto à perspectiva da educação estética. Como abordagem metodológica, será utilizada a pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa-ação a partir de André (2001), Barbier (2002), Thiollent (1998) e Bogdan e Bicley (1994). A pesquisa colaborativa sugere que as práticas de formação de professores da educação infantil são significativas se tomamos como eixo vertebrador a formação em contexto atrelada à sua dimensão situada e que apontam concretamente suas necessidades e potencialidades pessoais e institucionais. A dimensão lúdica atrelada à formação estética tem um ganho formativo quando alinhadas, fomentando uma nova tessitura de saberes culturais que transformam, fortalecem e ampliam a consciência estética dos educadores, transfigurando, assim, impactos e transformações na sua práxis pedagógica, no que tange às linguagens visuais na educação infantil. | | Pimenta (2010) Tardiff (2002) Vygotsky (1989) Benjamim (1984) Brougère (2000) Barbosa (2009), Duarte Jr (1999); Hernández (2000), | | | |
| 14 | Andréia Haudt da Silva | Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte (2019) | A presente dissertação surge da necessidade de abordar a importância da arte dentro do cotidiano da Educação Infantil. Compreendendo seu papel na formação estética das crianças, espera-se responder a questão: Que espaços e tempos são promovidos pelos professores de Educação Infantil para favorecer a ocorrência de experiências estéticas no cotidiano das crianças? O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar e problematizar a prática docente dos professores de Educação Infantil do município de Pelotas no que se referem às experiências estéticas. Deste modo, foi | Rio Grande do Sul/Sul | Barbieri (2012) Dewey (2011) Duarte Jr (2000) Cunha | Programa de Pós - graduação em Educação/ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | | BDTD |

| | | | | | | | | |
|----|-----------------------------|---|--|--|---|--|--|--|
| | | | <p>selecionada uma escola de Educação Infantil da rede municipal que é tida como referência por apresentar uma proposta e um trabalho que inclui as artes dentro do seu cotidiano. Participaram desta pesquisa, duas professoras titulares de turmas de Pré 1 e Pré 2, da referida escola, que permitiram observações e concederam entrevistas. O aporte teórico desta dissertação sustenta-se em autores que apresentam importantes contribuições no campo da educação, educação infantil, formação de professores e educação estética, tais como: Barbieri (2012), Dewey (2011), Duarte Jr (2000), Cunha (2018), Nóvoa (2009), Ostetto (2011), Perissé (2014), Saviani (2013), Vecchi (2017) e Vigotski (2010). Por meio desta pesquisa, foi possível perceber que as professoras reconhecem a importância da arte na educação infantil, buscam utilizá-la no cotidiano, mas sentem um despreparo que acreditam ser fruto da formação acadêmica deficitária que tiveram. Segundo as professoras, houve pouco estudo sobre arte durante a formação acadêmica, por isso, é um desafio pensar propostas que façam uso das linguagens artísticas. Mais ainda, pensar no desenvolvimento de uma educação estética, que tenha por objetivo pensar tempos e espaços que possam favorecer experiências estéticas. Os tempos e os espaços costumam ser pensados a fim de atenderem necessidades referentes à organização da turma para execução de uma atividade e organização da rotina. Assim sendo, percebe-se necessária a discussão e o estudo do tema apresentado nesta dissertação a fim de que possamos avançar em prol de práticas pedagógicas que sejam desenhadas pela arte, educando esteticamente nossas crianças desde a educação infantil.</p> | | <p>(2018)</p> <p>Nóvoa (2009)</p> <p>Ostetto (2011)</p> <p>Perissé (2014)</p> <p>Saviani (2013)</p> <p>Vecchi (2017)</p> <p>Vigotski (2010)</p> | | | |
| 15 | Priscila Nascimento Marques | O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento | O artigo apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa acerca da produção de L. S. Vygótski até 1923, isto é, antes de suas publicações mais conhecidas no campo da educação e da psicologia. Trata-se de um vasto conjunto de textos, composto por resenhas teatrais (publicadas em jornais locais de Gomel), incursões em | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|------------------------|--|--|--|--|--|--|
| | | infantil (2018) | crítica literária, ensaios sobre drama e artes plásticas. Considera-se que o estudo desse material possa ser elucidativo para a compreensão de dois textos que obtiveram circulação mais ampla: A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca e Psicologia da arte. O presente artigo, além de descrever brevemente o corpus de interesse, o contexto de sua produção na biografia de Vygótski e no momento cultural russo, apresenta a tradução, feita diretamente do russo e inédita em português, de Sobre o teatro infantil, de 1923, acompanhada de um comentário que busca traçar algumas conexões entre o conteúdo desse artigo e trabalhos posteriores, em particular A educação estética (capítulo de Psicologia pedagógica, de 1926); Imaginação e criação na infância (1930); A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (1933, publicado como capítulo de A formação social da mente). | | | | | |
|--|--|------------------------|--|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora entre os meses de dezembro/2020 a setembro/2021.

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Contradições da Base Nacional Comum Curricular no ensino de artes na Educação Infantil e o processo contra-hegemônico de formação continuada de professores/as: interlocuções com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural”**, com os/as professores/as das turmas do Infantil 4 e 5 da Educação Infantil da rede pública na região de Maringá/PR, sob coordenação do Professor Dr. Marcos Vinicius Francisco, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. Declaramos, para os devidos fins, que as atividades serão desenvolvidas na Universidade Estadual de Maringá, especificamente no Bloco H12, na sala do Paulo Freire, às terças-feiras, no período noturno, das 19h00min às 21h00min. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde a fevereiro de 2021 a julho de 2021, conforme cronograma do projeto apresentado.

_____, ____/____/____

Secretaria Municipal de Educação

Assinatura e carimbo

APÊNDICE C - FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA



CURSO DE EXTENSAO PARA PROFESSORES/AS E EDUCADORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

CONVITE

Contradição da Base Nacional Comum Curricular no ensino de artes na Educação Infantil e o processo contra-hegemônico de formação continuada de professores/as: Interloquções com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural

Certificação
de 80h

Com o **objetivo** de analisar a BNCC que está direcionando o trabalho docente, a fim de propor ações educativas com as produções artísticas que são fonte de reflexão da práxis pedagógica, tendo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Ministrada pela **Mestranda Poliana Hreczynski Ribeiro**, com a orientação do **Professor Dr. Marcos Vinícius Francisco**.

Cronograma com as seguintes temáticas:

- Fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural,
- Desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos)
- Ensino de artes ancorado na Educação Estética
- Função do/a professor/a
- Práxis e intervenção pedagógica
- O ensino de artes na BNCC (2018).



PÚBLICO: Professores/as e educadores/as do Infantil 4 e 5

LIMITE DE VAGAS: 20 Participantes, sendo 10 das turmas do Infantil 4 e 10 das turmas do Infantil 5.



PERÍODO DO CURSO: Março a Julho de 2022

(Terças-Feiras)

HORÁRIO: 19h às 21h

LOCAL: *GoogleMeet*

INSCRIÇÃO:

Via e-mail

pollyannahre@hotmail.com



Obs: As vagas serão preenchidas de acordo com a ordem do recebimento dos e-mails de inscrição.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS PROFESSORES/AS

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada **“Contradições da Base Nacional Comum Curricular no ensino de artes na Educação Infantil e o processo contra-hegemônico de formação continuada de professores/as: interlocuções com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural”** que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e é orientada pelo Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é analisar as contradições na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e desenvolver um processo de formação continuada junto aos/às professores/as da Educação Infantil acerca do ensino de artes.

Para isso, a sua participação é muito importante e ela se dará por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e da participação em um processo de Formação Continuada e grupo focal realizados na UEM, especificamente no Bloco H12, na sala do Paulo Freire, às terças-feiras entre fevereiro e julho, esse processo envolve procedimentos relacionadas à Educação Estética e as percepções do/a participante acerca de cada encontro. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto psicológico, ansiedade, insegurança e receio de dar informações a respeito da práxis pedagógica. Todavia, caso isso ocorra, nos comprometemos em oferecer a você todo o apoio e assistência necessária, sem, contudo, onerar o SUS.

Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise dos questionários e das vídeografações (registradas em uma câmera) as mesmas serão destruídas. Ressaltamos que no momento das transcrições dos dados utilizaremos códigos com o intuito de manter em sigilo a sua identidade.

Esperamos, com a realização dessa pesquisa, beneficiar a práxis pedagógica realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil contribuindo para um olhar mais atento e intencional com o trabalho acerca da Educação Estética.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - COPEP da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo/a pesquisador/a e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pelo/a pesquisador/a e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Em caso de pandemia de Covid-19 os encontros serão feitos pelo *Google Meet*, como também, a concordância será gravada ao invés de ser assinada pelos participantes.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Poliana Hreczynski Ribeiro, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:.....

Assinatura do/a pesquisador/a

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os/as pesquisadores/as responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Mestranda: Poliana Hreczynski Ribeiro

Endereço: Rua Rio Xingu, nº 1999, Conjunto Residencial Paulino Carlos Filho, Maringá/PR, CEP 87043-380.

Telefone/e-mail: (44) 99970-4044 ou pollyannahre@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR

Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br

Página 2 de 2

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Nome: _____

2. Idade: _____ anos completos

3. Gênero: _____

4. Como você se considera:

1- Branco (a) 2- Pardo(a) 3. Preto (a) 4-Amarelo(a) 5- Indígena

5. Religião:

1- Católica

2- Evangélica

3- Eu não tenho

4- Eu sou ateu

Outra: _____

6. Estado civil:

1-Solteiro(a)

2-Casado(a)

3-União Estável

4-Divorciado(a)

5-Viúvo(a)

7. Você mora na:

1- Área rural 2- Área urbana

8. Residência:

Cidade _____ Bairro: _____

9. Quantas pessoas [incluindo você] moram em sua casa? _____ pessoas.

10. Você tem filhos/as?

1-Não 2-Sim

11. Se sim, quantos?

1- Um 2- Dois 3- Três 4- Quatro ou mais

12. Escolaridade (múltipla escolha):

1-Magistério

2- Superior incompleto Qual curso? _____

3- Ensino Superior Completo Qual curso? _____

4- Especialização Qual curso? _____

5- Mestrado Qual curso? _____

6- Doutorado Qual curso? _____

13. Há quanto tempo atua na área da Educação Básica?

0 – 5 anos

6 – 10 anos

11 – 15 anos

16 – 20 anos

21 a 25 anos

Mais que 30 anos

14. Há quanto tempo atua na área da Educação Infantil?

0 – 5 anos

6 – 10 anos

11 – 15 anos

16 – 20 anos

21 a 25 anos

Mais que 30 anos

15. Há quanto tempo atua/atuou com os Infantis 4 e 5? _____

16. Qual município atua? _____

17. Já atuou no município de médio porte no norte do Paraná? Há quando tempo?

18. Qual a sua carga horária semanal na função em que ocupa?

1- 10 a 15 h / semanais 2- 16 a 20 h / semanais 3- 21 a 25 h/ semanais

4- 26 a 30 h / semanais 5- 31 a 35h / semanais 6- 36 a 40 h/ semanais

Outras: _____

19. Exerce outras ocupações?

1-Não 2-Sim

Qual: _____

20. Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

1- Não 2- Sim

Qual: _____