

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**FERNANDA DOS SANTOS PASCHOAL**

**POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM ARTE NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**UBERLÂNDIA - MG**

**2025**

FERNANDA DOS SANTOS PASCHOAL

**POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM ARTE NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Camila Turati Pessoa

**UBERLÂNDIA - MG**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

P279p  
2025 Paschoal, Fernanda dos Santos, 1985-  
Possibilidades do trabalho com arte na formação de professores a  
partir da teoria histórico-cultural [recurso eletrônico] / Fernanda dos  
Santos Paschoal. - 2025.

Orientadora: Camila Turati Pessoa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5027>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Pessoa, Camila Turati, 1988-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Nelson Marcos Ferreira  
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

|                                    |                                                                                                                        |                 |      |                       |       |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em:      | Educação                                                                                                               |                 |      |                       |       |
| Defesa de:                         | Dissertação de Mestrado Acadêmico, 14/2025/929, PPGED                                                                  |                 |      |                       |       |
| Data:                              | Dois de abril de dois mil e vinte e cinco                                                                              | Hora de início: | 8:30 | Hora de encerramento: | 10:50 |
| Matrícula do Discente:             | 12312EDU008                                                                                                            |                 |      |                       |       |
| Nome do Discente:                  | FERNANDA DOS SANTOS PASCHOAL                                                                                           |                 |      |                       |       |
| Título do Trabalho:                | "Para além do embelezamento dos espaços: a Arte na formação de professores a partir da perspectiva Histórico-Cultural" |                 |      |                       |       |
| Área de concentração:              | Educação                                                                                                               |                 |      |                       |       |
| Linha de pesquisa:                 | Saberes e Práticas Educativas                                                                                          |                 |      |                       |       |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela Psicologia Histórico-Cultural"                                   |                 |      |                       |       |

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1U106, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Camila Trindade - UNIDEP; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Camila Turati Pessoa - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Camila Turati Pessoa, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/04/2025, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Trindade, Usuário Externo**, em 08/04/2025, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/04/2025, às 19:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6221581** e o código CRC **DC5271BD**.

## AGRADECIMENTOS

Início esses agradecimentos por minha família, na qual a singularidade desse processo começou. Agradeço às minhas avós, viúvas muito jovens, grandes matriarcas que deram sustentação e zelaram por filhos, netos e bisnetos. Um agradecimento especial à Vó Tonha pelo grande valor que sempre prestou ao conhecimento e por ser inspiração, mantendo seus pequenos olhos curiosos sobre o mundo, até o fim da vida.

Aos meus amados pais, os maiores incentivadores e apoiadores, que, com esforço e trabalho, abriram para suas filhas as possibilidades de estudo que nunca tiveram. Especialmente, agradeço à minha mãe, a vovó Lia, colo e aconchego para a pequena Clarice, suprimindo minhas ausências em todo o percurso deste trabalho.

À Tamires, minha querida irmã, por ser apoio nos momentos mais fundamentais. Agradeço por seu exemplo de séria dedicação aos estudos e também pelos risos inocentes nas piadas que só quem viveu junto uma vida é capaz de partilhar.

À Clarice, minha filha, maior motivação de cada passo que conduziu à concretização deste sonhado mestrado. Porque ser sua mãe me reposicionou na vida, com coragem. Porque a possibilidade de ser referência pra você é estímulo constante na busca por aprendizagem e desenvolvimento. Porque o meu amor por você trouxe nova força para o desejo e empenho para o trabalho em prol de que amplas e enriquecidas possibilidades de conhecimento e cultura sejam acessíveis para todas as crianças e jovens que são e serão seus companheiros nesse mundo.

Agradeço ao meu querido Hamlet, por me proporcionar a experiência de plenitude de um amor completo, do nosso paraíso interpessoal, por me impulsionar para a vida e por todos os momentos dedicados para que este mestrado pudesse se concretizar. À Yousy e Orlando, por me acolherem como família desde o primeiro dia, por acreditarem e valorizarem este trabalho. Nosso encontro foi o maior presente que o mestrado me proporcionou.

À minha querida orientadora, Prof. Dra. Camila Turati Pessoa, por seu firme compromisso com o desenvolvimento da psicologia escolar e educacional de perspectiva crítica em defesa da educação como direito de todos. Agradeço por suas perspicazes colaborações e por sempre acreditar, por sua compreensão, seu apoio e acolhimento como professora ímpar.

Aos queridos professores, Dra. Andréa Maturano Longarezi, Dr. Orlando Fernández Aquino e Dr. Roberto Valdés Puentes, fundadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), por sua dedicação à divulgação do valioso conhecimento elaborado pelos pesquisadores russos da Teoria Histórico-Cultural, e

pelo compromisso com a construção de uma Didática Desenvolvidora brasileira. Terei sempre suas aulas, ensinamentos e estudos como referências.

Às professoras Dra. Camila Trindade e Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, por gentilmente aceitarem participar da construção desta dissertação, compondo as bancas de qualificação e defesa. Obrigada pelo acolhimento, pela generosidade na leitura do trabalho e na apresentação de suas considerações e contribuições. Vocês enriqueceram sobremaneira este trabalho, expressando que a elaboração do conhecimento é sempre um ato coletivo.

Às companheiras e companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Infâncias (GEPLI), pelas potentes discussões, nas quais, sob olhar da Psicologia Histórico-Cultural, teoria e prática se entrelaçam em prol do desenvolvimento na infância.

Aos colegas, assistentes sociais e psicólogos, do Grupo Multiprofissional de Atendimento Escolar (Gumae), porque trabalhar em conjunto com um grupo tão potente é incentivo ao aprimoramento e ao desenvolvimento constante. Obrigada por compartilharem o compromisso com a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora para nossas crianças e jovens.

Aos colegas do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz (Cemepe), grandes companheiros na construção da política pública de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Em especial, agradeço à querida Carla Barbosa, pelo apoio na realização deste trabalho.

Aos familiares e amigos que amorosamente compreenderam as ausências e àqueles que estiveram presentes segurando minha mão e oferecendo escuta, acolhimento e incentivo para a concretização deste mestrado, às queridas Silvia Pereira e Kelly Gomes e à minha grande companheira de vida, Laís Castro. Também ao amigo Alexandre Leite, primeiro incentivador desse projeto, obrigada por enxergar e me ajudar a ver o caminho à Faced-UFU.

Agradeço ainda a todos os belos e potentes encontros proporcionados pela Faced-UFU: Camila, Denise, Edicarlos, Gabriela, Janaína, Jordana, Marco Túlio, Rayane e Vívian. Foi uma honra estar no mesmo espaço-tempo que vocês nesse curso de mestrado. Obrigada pelos cafés, risos, instigantes discussões teóricas, abraços apertados e apoio mútuo. Com vocês cresci e aprendi intensamente.

Por fim, uma gratidão imensa a todas as professoras e professores que me acompanharam desde à Educação Básica até a Universidade, pois vocês são o motivo maior da realização deste trabalho e de outros que virão.

À memória do poeta e professor André Luís Batista Martins. Em seu nome agradeço e dedico este trabalho a todas as professoras e professores que, com mentes sensíveis e fortes corações, organizam o ensino e conduzem seus estudantes pelo caminho do acesso à Arte, à cultura e ao conhecimento e, assim possibilitam sua humanização.

À Hamlet, meu amor, admirável professor, por partilhar, desde nosso primeiro encontro, do meu encantamento pela Arte, a Educação e por nosso inspirador Vigotski.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar, a partir da Teoria Histórico-Cultural, as possibilidades do trabalho com Arte na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Partiu-se da hipótese de que se faz possível estruturar, sobre as bases dessa perspectiva teórica, uma proposta formativa que seja promotora de desenvolvimento psíquico integral dos professores, considerando, sobretudo, o desenvolvimento da imaginação criadora, configurando-se assim como uma alternativa fundamentada para a profissionalização docente. No intuito de contemplar tal objetivo, optou-se por um estudo qualitativo de caráter teórico-bibliográfico, por meio do qual buscou-se compreender as possibilidades formativas da Arte no contexto educativo e na constituição do psiquismo humano, com referência nos trabalhos desenvolvidos pelo bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Pretendeu-se, ainda, analisar a interface entre Arte, formação de professores e Teoria Histórico-Cultural presente nas produções acadêmicas no Brasil, especificamente em artigos publicados em revistas científicas brasileiras nos últimos vinte anos. As análises construídas no trabalho permitiram identificar um aparente movimento de ampliação das pesquisas recentes sobre as relações entre a Arte e a formação de professores, tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural, sobretudo a obra de Vigotski. A partir da análise dos artigos, em articulação com os pressupostos teóricos estudados, foi possível sistematizar, ainda, alguns aspectos fundamentais para o trabalho com a Arte nas propostas formativas de professores, visando à promoção do desenvolvimento profissional docente. Cabe destacar que tais pressupostos teóricos implicaram a compreensão de que, no campo das propostas formativas, a Arte deve ocupar seu lugar como uma das mais complexas objetivações mentais humanas, cujo estudo precisa ser contemplado como propulsor de desenvolvimento por meio da aprendizagem escolar. Nesse sentido, concluiu-se que as propostas estruturadas para o trabalho, intencional e embasado, com linguagens artísticas, que contemplem tanto o enriquecimento cultural e a ampliação de experiências com a Arte, quanto estudos teóricos e atividades criativas, podem possibilitar o desenvolvimento da atividade criadora, bem como contribuir para a formação integral dos professores. Por fim, destacou-se a importância de ampliar a perspectiva sobre as questões escolares, compreendendo que a formação de professores é apenas um dos aspectos a serem abordados em busca de uma educação verdadeiramente emancipadora. Assim, desejamos que este trabalho possa subsidiar pesquisas e propostas formativas futuras inspiradas em uma perspectiva de transformação social, em que a Arte tenha lugar como promotora de desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Arte; Formação de professores; Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate, from the perspective of Historical-Cultural Theory, the possibilities of working with Art in the initial and continuing education of Basic Education teachers. The hypothesis underlying the study is that it is possible to structure, on the foundations of this theoretical perspective, a teacher education proposal capable of promoting the teachers' integral psychological development. Such a proposal should take into account the development of creative imagination and constitute a theoretically grounded alternative for teacher professionalization. The study adopts a qualitative approach of a theoretical and bibliographic nature. It sought to understand the formative possibilities of Art within the educational context and in the constitution of the human psyche. To this end, the analysis was based on the works developed by the Belarusian scholar Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934) and other researchers associated with Historical-Cultural Theory. The study also aimed to analyze the interface between Art, teacher education, and Historical-Cultural Theory as reflected in academic productions in Brazil, specifically in articles published in Brazilian scientific journals over the last twenty years. The analyses conducted in this study made it possible to identify an apparent trend toward the expansion of recent research addressing the relationship between Art and teacher education grounded in Historical-Cultural Theory, particularly Vygotsky's work. Based on the analysis of these articles, articulated with the theoretical assumptions examined, it was possible to systematize key aspects for working with Art in teacher education proposals, with a view to promoting teachers' professional development. These theoretical assumptions indicate the understanding that, within the field of teacher education proposals, Art should occupy its place as one of the most complex human mental objectifications, whose study must be included as a driving force for development through school-based learning. It was concluded that proposals structured around work with artistic languages - encompassing both cultural enrichment and the expansion of experiences with Art, as well as theoretical studies and creative activities - can foster the development of creative activity and contribute to the integral education of teachers. Finally, the study highlights the importance of broadening perspectives on school-related issues, recognizing that teacher education is only one of the aspects to be addressed in the pursuit of a truly emancipatory education. It is hoped that this study may support future research and teacher education proposals inspired by a perspective of social transformation, in which Art occupies a central role as a promoter of human development.

**Keywords:** Art; Teacher education; Historical-Cultural Theory.

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Dimensões pesquisadas e descritores utilizados ..... | 54 |
| Quadro 2 - Artigos selecionados para revisão .....              | 55 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cemepe - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –

EDS - EBSCO Discovery Service

Faced – Faculdade de Educação

FURB - Universidade Regional de Blumenau

Gepedi - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente

Gumae - Grupo Municipal de Atendimento Escolar

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LP - Long-play

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

PCCol - Pesquisa Crítica de Colaboração

PIAE - Projeto de Formação Continuada do Programa Institucional Arte na Escola

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFU - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                                      |           |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                              | <b>13</b> |
| <b>1.1</b>   | <b>Palavras iniciais .....</b>                                                                                                       | <b>14</b> |
| <b>1.2</b>   | <b>Delineamento da pesquisa .....</b>                                                                                                | <b>19</b> |
| <b>2</b>     | <b>TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A<br/>FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA ARTE .....</b>                              | <b>25</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Contextualização e bases epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural ..</b>                                                      | <b>25</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Constituição e desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural ...</b>                                                        | <b>33</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>Caracterização da arte na Teoria Histórico-Cultural .....</b>                                                                     | <b>38</b> |
| <b>2.4</b>   | <b>Formação de professores: problematizações a partir do referencial<br/>Histórico-Cultural .....</b>                                | <b>42</b> |
| <b>3</b>     | <b>ARTE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TEORIA HISTÓRICO-<br/>CULTURAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? .....</b>                               | <b>53</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Aspectos metodológicos: o desenho do levantamento bibliográfico .....</b>                                                         | <b>53</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>Apresentação dos dados .....</b>                                                                                                  | <b>57</b> |
| <b>3.2.1</b> | <b>Primeiro bloco: revisões bibliográficas .....</b>                                                                                 | <b>57</b> |
| <b>3.2.2</b> | <b>Segundo bloco: experiências realizadas a partir da Psicologia Educacional e<br/>Escolar e Psicologia Histórico-Cultural .....</b> | <b>63</b> |
| <b>3.2.3</b> | <b>Terceiro bloco: a Arte na formação de professores da Educação Infantil .....</b>                                                  | <b>71</b> |
| <b>3.2.4</b> | <b>Quarto bloco: formação de professores e manifestações artísticas específicas</b>                                                  | <b>79</b> |
| <b>3.3</b>   | <b>Análise dos artigos .....</b>                                                                                                     | <b>87</b> |
| <b>4</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                    | <b>90</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                             | <b>93</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

### *Uma esperança*

*Aqui em casa pousou uma esperança. Não a clássica, que tantas vezes verifica-se ser ilusória, embora mesmo assim nos sustente sempre. Mas a outra, bem concreta e verde: o inseto.*

*Houve um grito abafado de um de meus filhos:*

*– Uma esperança! e na parede, bem em cima de sua cadeira!*

*Emoção dele também que unia em uma só as duas esperanças, já tem idade para isso. Antes surpresa minha: esperança é coisa secreta e costuma pousar diretamente em mim, sem ninguém saber, e não acima de minha cabeça numa parede. Pequeno rebuliço: mas era indubitável, lá estava ela, e mais magra e verde não poderia ser.*

*– Ela quase não tem corpo, queixei-me.*

*– Ela só tem alma, explicou meu filho e, como filhos são uma surpresa para nós, descobri com surpresa que ele falava das duas esperanças.*

*Ela caminhava devagar sobre os fiapos das longas pernas, por entre os quadros da parede. Três vezes tentou renitente uma saída entre dois quadros, três vezes teve que retroceder caminho. Custava a aprender.*

*– Ela é burrinha, comentou o menino.*

*– Sei disso, respondi um pouco trágica.*

*– Está agora procurando outro caminho, olhe, coitada, como ela hesita.*

*– Sei, é assim mesmo.*

*– Parece que esperança não tem olhos, mamãe, é guiada pelas antenas.*

*– Sei, continuei mais infeliz ainda.*

*Ali ficamos, não sei quanto tempo olhando. Vigia-a como se vigiava na Grécia ou em Roma o começo de fogo do lar para que não se apagasse.*

*– Ela se esqueceu de que pode voar, mamãe, e pensa que só pode andar devagar assim.*

(Clarice Lispector)

## 1.1 Palavras iniciais

Considerando a interrelação entre particular, singular e universal, peço licença para trazer algumas palavras iniciais elaboradas em forma de memórias que expressam parte da minha particular experiência, no intuito de aclarar o interesse e a aproximação com a interseção desses três campos: a Psicologia, a Educação e a Arte. Os caminhos entre a Psicologia e a Educação estiveram entrelaçados desde os primórdios da minha trajetória acadêmica, na Educação Básica. E a Arte? Bem, ela me acompanha desde a mais tenra idade, mesmo que eu não tivesse muita ciência disso.

Eu nasci e passei toda primeira infância na cidade de São Paulo e, ainda que se trate de uma grande capital cosmopolita, repleta dos mais variados museus e galerias, esse tipo de Arte era praticamente inacessível para famílias como a minha e seus filhos e filhas, fosse por limitações econômicas, fosse por nosso desconhecimento e falta de acesso. Meus pais, ambos originários de famílias migrantes de Minas Gerais, eram operários, trabalhadores da eminente indústria paulistana. A escolarização da família era, de um modo geral, limitada: minha mãe concluiu apenas os estudos correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental e meu pai cursou o nível médio-técnico e formou-se eletricista industrial. Meus avós praticamente mal sabiam ler e escrever. Lembro-me de ainda muito pequena ter uma remota impressão de que esse ‘mundo da Arte’ não era para ‘nossa gente’; era coisa de ‘gente fina’, elite.

No entanto, apesar dessa origem repleta de limitações, minha avó paterna dava grande importância à escola e, com a influência da família do meu avô, que já tinha falecido, conseguiu proporcionar aos seus filhos um ambiente de relativo enriquecimento cultural. Logo, graças a esse contexto familiar e ao ambiente efervescente da São Paulo dos anos 1970-80, bem como a sua escolarização, meu pai conseguiu acessar algumas referências de grandes nomes da música e da literatura.

Assim, em nossa casa, tínhamos vários LPs<sup>1</sup> que tocavam com grande frequência os maiores nomes da Música Popular Brasileira, clássicos do Rock nacional e internacional, e, até mesmo, algo de Música Clássica. Recordo-me de sempre ter amado a música e da pequena Fernanda, dançando, cantando e criando mundos e mais mundos de fantasia ao som de Pink Floyd, Chico Buarque, Dom Bosco, Alceu Valença, Ney Matogrosso e Oswaldo Montenegro, só para citar os mais preferidos dessa época. Também tenho na lembrança a pequena estante onde ficavam guardados os livros pelos quais sempre nutri um grande encantamento.

---

<sup>1</sup> Sigla de Long-Play, refere-se aos discos de vinil, utilizados para gravar e reproduzir músicas.

Quando tinha 9 anos, nos mudamos para a cidade de Itumbiara, que fica às margens do belíssimo Rio Paranaíba, na divisa entre os estados de Goiás e Minas Gerais. Nessa cidade, vivemos por dois anos e foi um período muito difícil de desajuste para mim. A mudança foi um processo denso e sofrido, pois eu não conseguia assimilar as diferenças culturais, me sentia deslocada na nova escola, praticamente não tinha amigos e vivia com saudades dos meus primos e vizinhos.

Por sorte, nessa época a literatura surgiu para agregar à música, expandindo as experiências para fantásticos e muito mais alargados horizontes. Não era nenhuma literatura muito elaborada, pois eram histórias de aventura da antiga ‘Coleção Vaga-lume’, que eu tirava emprestadas na biblioteca da escola. Mas essas pequenas histórias me salvaram, como a literatura viria a salvar-me inúmeras vezes mais nas intempéries de toda a vida. As histórias proporcionavam outros encontros, davam cor ao cotidiano e traziam contorno e refrigério para a experiência que estava sendo excessivamente dura para a pequena Fernanda.

Para além do ambiente escolar, eu descobri a magia do singelo museu de Itumbiara, que naquela época ficava no bucólico bairro de Furnas. Neste, as casas não tinham muros, eram rodeadas por formosas cercas vivas e repletas de belos jardins. Havia ainda um grande número de terrenos sem construções com enormes árvores. A entrada do museu era livre e eu fazia o caminho da minha casa até lá de bicicleta, várias tardes por semana. Depois de uma boa volta de bicicleta pelo bairro, era o momento de viajar pelo tempo nas antiguidades do museu.

Era um pequeno museu de história, cujo acervo se compunha de alguns artefatos indígenas e peças do cotidiano, como ferros de passar roupa e outros objetos domésticos, máquinas de escrever, moedas de lugares e tempos diferentes, entre outros. Ali, diante daquele modesto recorte da história das criações humanas, a menina ‘despatriada’ se refugiava e podia se encantar com as maravilhas que homens e mulheres foram capazes de criar e produzir no decorrer da história da humanidade.

Eu fui uma estudante muito bem adaptada à escolarização tradicional, tinha um grande prazer em estar na escola, amava o conhecimento, amava aprender, sobretudo o campo da ‘matemática’. Justamente por ter facilidade com essa ‘matéria’ comumente temida, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por orientação de uma professora, fui convidada a ‘ajudar’ os colegas que tinham dificuldades e descobri também que amava apoiar aqueles que não demonstravam tanta afinidade assim com os conteúdos escolares. Por estar dedicada a essa atividade no decorrer de todo o Ensino Fundamental e Médio, questões muito básicas da educação escolar começaram a me intrigar, tornando-se potencialmente instigantes na passagem para adolescência: por que alguns estudantes aprendem e outros não? Por que esses

colegas aprendem comigo e não por meio da aula ministrada pelo professor especialista? Será que tem algo de ‘errado’ com eles ou existe a necessidade de transformar esse modelo escolar? Enfim, questões pertinentes à interface entre Psicologia e Educação já tinham grande importância para essa jovem estudante.

Em 1997, nos mudamos para Uberlândia e, cursando o equivalente ao 7º ano do Ensino Fundamental, eu recebi o feliz presente de ter como professora de Artes, Fabrícia Assis. Estávamos bem distantes das condições ideais, pois era aquele horário corrido, uma turma caótica de quase 30 adolescentes muito agitados que aproveitavam a organização diferente da aula de Artes para se movimentar e tinham pouco comprometimento com a ‘matéria que não valia nota’. Mas ainda assim, Fabrícia resistia e nos presenteava com ricas propostas de leitura e releitura das principais obras de grandes artistas como Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Anita Malfatti, Vincent Van Gogh, Renoir, Pablo Picasso, entre outros. As mediações possíveis nessas aulas foram minhas primeiras experiências estéticas conduzidas com alguma intencionalidade.

Assim, na escola, pude começar a acessar aquela Arte ‘que não era para nossa gente’ e apreender um pouco dessas outras possibilidades de narrativas sobre o mundo. As linguagens artísticas atravessavam as demais disciplinas, estando presentes principalmente nos livros didáticos. Tenho lembranças dos livros de história, geografia e português proporem muitos diálogos interessantes com produções artísticas; no entanto, era perceptível a limitação da formação dos docentes para conduzir essa interface e a mensagem que ainda prevalecia subjacente, mas muito forte, era de que a ‘Arte’ seria acessória, difícil, praticamente inacessível. Essa foi a impressão que me acompanhou por quase toda a vida adulta. Depois do término da escolarização, quase não tive mais experiências com outras linguagens artísticas, além da literatura, que sempre me acompanhou e de experiências pontuais vivenciadas no curso de Psicologia.

A escolha pelo curso de Psicologia teve muita influência das experiências de prestar auxílio aos colegas que tinham dificuldades escolares, e do desejo de contribuir com o desenvolvimento das pessoas e, na faculdade, a aproximação com a Psicologia Educacional e Escolar<sup>2</sup> foi inevitável. Nos estágios e disciplinas no Instituto de Psicologia da Universidade

---

<sup>2</sup> A escolha por utilizar a denominação Psicologia Educacional e Escolar e não a tradicional Psicologia Escolar e Educacional se apoia nas considerações elaboradas por Pessoa (2014, p. 30-31)) no sentido de que “Em linha gerais, podemos compreender educacional como sendo a corrente teórica da Psicologia sobre aspectos educacionais. Já o termo escolar seria utilizado referindo-se aos conhecimentos aplicados exclusivamente à prática, ou seja, à atuação deste profissional na área.” Em coerência com a autora, acreditamos que estes aspectos estão totalmente imbricados, de modo que o

Federal de Uberlândia (UFU), fui privilegiada com a experiência de ter como professoras e orientadoras grandes mestras no campo da Psicologia Educacional e Escolar: Dra. Paula Cristina Medeiros Rezende, Dra. Silvia Maria Cintra da Silva e Dra. Maria José Ribeiro.

Por meio do trabalho dessas docentes, conheci a Teoria Histórico-Cultural e a Psicologia Educacional e Escolar Crítica<sup>3</sup> e suas implicações nas questões escolares impactaram sobremaneira minha forma de pensar a educação e a escola. Conceitos como a formação social do psiquismo, o papel dos conteúdos escolares em seu desenvolvimento, a mediação pela linguagem e a potência do trabalho colaborativo na zona de desenvolvimento proximal<sup>4</sup> passaram a embasar minha compreensão dos fenômenos escolares.

Paralelamente à graduação, eu efetivamente assumi um trabalho com reforço escolar, atividade que, à medida em que avançava em meus estudos na psicologia, foi se configurando como um atendimento com características psicopedagógicas, no qual me mantive atuante mesmo depois de concluir a faculdade. Após um breve período de trabalho como psicóloga escolar em duas escolas particulares deste município, continuei me dedicando apenas a esses atendimentos psicopedagógicos por mais alguns anos, até que uma imensa inquietação começou a adquirir contornos muito evidentes.

Eu era feliz apoiando os estudantes em suas dificuldades, me satisfazia perceber o seu desenvolvimento a partir do trabalho que eu realizava, porém, eu também notava que após tantos anos da minha experiência como estudante, a escola, por fim, era a mesma, a mesma estrutura, os mesmos exercícios, as mesmas avaliações, tudo igual e os estudantes seguiam ano a ano com dificuldades, sem perceber sentido na escola e sem se desenvolver propriamente no seu processo de escolarização. E, o pior, no trabalho que eu realizava, eu tinha pouco ou nenhum acesso às escolas, professores e equipe pedagógica.

Enfim, meu trabalho, embora conseguisse auxiliar os estudantes no desenvolvimento de estratégias para ‘sobreviver’ à escola, seguia reforçando a abordagem individual de um problema que claramente se mostrava coletivo e, de certa forma, contribuindo indiretamente na estigmatização e culpabilização dos educandos. Ainda que representasse um respiro à lógica da

---

uso do termo se justifica para tratar desse campo da Psicologia tanto no que diz respeito à teoria como à prática.

<sup>3</sup> Esse campo teórico-prático da Psicologia Educacional e Escolar, fundado no Brasil a partir dos estudos de Patto (1984, 1992), pressupõe uma atuação crítica aos processos de psicologização da educação e culpabilização dos estudantes e suas famílias pelo fracasso e não adaptação à educação escolar. Assim, delinea-se uma compreensão ampliada dos fenômenos escolares, que permite atuar junto a estes tendo em conta as determinações histórico-sociais da instituição ‘Escola’.

<sup>4</sup> Esses conceitos compõem parte do arcabouço da Teoria Histórico-Cultural e serão mais bem explicados no item 2.2.

escolarização tradicional para esses estudantes atendidos, essa atuação pouco contribuía para a superação do modelo escolar que seguia o mesmo em toda a sua configuração.

As questões que intrigaram a jovem estudante na Educação Básica permaneciam vivas e cada vez mais apontavam para a necessidade de repensar a escola. Diante da conscientização cada vez mais intensa dessa contradição, decidi buscar o mestrado para entender se era possível construir uma outra perspectiva de educação, uma escola que realmente conseguisse ensinar e promover o desenvolvimento humano. Movida por esse desejo, consegui ser aprovada como aluna especial no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU (PPGED-FACED-UFU) no ano de 2016, e nesse processo fui presenteada com a oportunidade de ser aluna do Prof. Dr. Roberto Puentes e ter um afortunado reencontro com a Teoria Histórico-Cultural por meio dos estudos desenvolvidos sob sua liderança e da Prof<sup>ª</sup> Dra. Andréa Maturano Longarezzi no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), o qual eu tive o prazer de passar a integrar.

No final de 2017, me tornei mãe e, embora continuasse com alguns estudos e com o trabalho psicopedagógico, o projeto do mestrado permaneceu em segundo plano. Até que, em maio de 2022, fui chamada para assumir o cargo efetivo de psicóloga na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e auxiliar na criação, bem como ser uma das integrantes do Grupo Municipal de Atendimento Escolar (GUMAE), equipe formada por assistentes sociais e psicólogos que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino, em atendimento à Lei nº13.935/2019. Desse modo, o desejo por avançar nos estudos no campo da educação reavivou-se e adquiriu contornos muito mais fortalecidos diante das demandas cotidianas da implementação desse serviço. Participei do processo seletivo do (PPGED-FACED-UFU) em 2022 e, aprovada, iniciei os estudos no programa em 2023.

O início do trabalho como psicóloga na rede municipal de educação foi ainda um ponto de virada no certo afastamento que eu tinha estabelecido em relação à Arte. Nossa equipe fica lotada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz (Cemepe), que consiste em um espaço da Secretaria Municipal de Educação especialmente destinado à formação continuada de professores, bem como para prestar assessoria pedagógica às escolas da rede. No Cemepe, temos equipes de todos os níveis de ensino dedicadas a esse trabalho e, assim, temos a oportunidade de acompanhar, nos inserir e também propor formações, ação que consta dentre as nossas atribuições como psicólogos escolares, juntamente com nossos parceiros assistentes sociais.

Nas propostas do Cemepe, pude viver esse profícuo reencontro com a Arte na escola. Graças à sensibilidade das equipes de formadores e a atuação da professora formadora de Artes,

Ma. Marina Vargas Tomaz, tenho presenciado enriquecedores e potentes diálogos com as linguagens artísticas nas propostas formativas de diferentes áreas. Entretanto, também percebo que, por vezes, a Arte é colocada em um lugar acessório, sem articulação com os objetivos de formação, em usos não intencionais, como para alegrar e embelezar os encontros formativos. Foram essas contradições que despertaram o desejo de compreender melhor esse fenômeno, no intuito de poder contribuir com a construção de subsídios para que a Arte possa ter espaço como promotora do desenvolvimento profissional docente.

Como o leitor pode apreciar, até aqui o texto foi escrito em primeira pessoa do singular, por tratar da história pessoal da autora. A partir de então, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural, considerando que a produção acadêmica é sempre coletiva, construída em diálogo entre orientando, orientador, membros da banca, bem como textos e autores pesquisados.

## **1.2 Delineamento da pesquisa**

O presente trabalho vincula-se à Faculdade de Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, área temática Psicologia Escolar na Teoria Histórico-Cultural.

Nosso interesse de pesquisa consiste em investigar, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as possibilidades do trabalho com linguagens artísticas na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Partimos da hipótese de que é possível estruturar sobre essas bases uma proposta formativa que seja promotora do desenvolvimento psíquico integral dos professores, considerando, sobretudo, o desenvolvimento da imaginação criadora, configurando-se, assim, como uma alternativa fundamentada para a profissionalização docente. Pretendemos, ainda, compreender o papel da Arte na educação escolar e na formação do psiquismo humano, com referência nos estudos desenvolvidos por L. S. Vigotski e outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

A Arte se faz presente no contexto escolar de múltiplas formas. Ela é conhecimento humano contemplado como componente curricular a ser abordado pela escola; tangencia, ainda que de maneira superficial, as apresentações e eventos culturais, bem como as diversas manifestações lúdicas presentes, sobretudo, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, observamos que, na maioria das experiências, esse lugar ocupado ora se restringe a conhecimento estático e compartimentado, ora a uma utilização difusa e confusa, como algo para entreter ou mesmo embelezar outras ações e espaços.

Essa realidade perpassa as formações de professores nas quais, com exceção talvez das formações de professores de Artes, temos identificado, em sua maioria, um uso acessório, não intencional e descontextualizado da Arte, com o objetivo expresso ou tácito de trazer leveza, embelezar ou entreter. Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que esse modo de trabalho implica grandes perdas ao processo formativo: desconfigura a Arte, reduzindo-a a um lugar de menor importância; desrespeita os docentes como sujeitos capazes de acessar e produzir elaborações da realidade por meio de diferentes linguagens e; desperdiça o que poderia ser um espaço potente de ampliação de experiências artísticas e culturais e, por conseguinte, de desenvolvimento profissional integral.

Sobre a educação estética, em uma de suas obras iniciais, escrita entre 1921 e 1923, *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2003, p. 238) apresenta uma instigante ideia:

Quando se fala de educação estética dentro do sistema de formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da Arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na Arte.

O que está posto como objetivo da educação estética das crianças, também podemos entender como um aspecto primordial a ser contemplado na formação dos professores em termos de acesso à experiência artística elaborada pelo trabalho histórico da humanidade, tendo em conta a potência dessa ação formativa como promotora de desenvolvimento.

Com essa perspectiva em mente, consideramos fundamental que a formação de todos os professores, não apenas dos especialistas em Artes, contemple o trabalho com as linguagens artísticas, visando seu desenvolvimento integral para uma atuação profissional emancipadora e promotora do desenvolvimento, também integral, dos estudantes. Assim, entendemos que formações que tenham como referência o trabalho intencional com a Arte, comprometido com uma perspectiva crítica<sup>5</sup> e teoricamente fundamentada, apresentam-se como estratégias de promoção de desenvolvimento integral docente. Isto, por considerarmos que a Arte é por excelência uma linguagem especificamente humana que mobiliza, em uma única experiência, o pensamento, o emocional e o simbólico e que nos possibilita a realização de diferentes leituras e releituras da realidade.

---

<sup>5</sup> Alinhadas com a Teoria Histórico-Cultural, compreendemos como perspectiva crítica aquela amparada no sentido marxiano que se refere, conforme expresso por Tonet (2013, p. 11), à “[...] busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda [...]”.

Nas últimas duas décadas, tem-se observado uma ampliação da percepção sobre a importância da interface entre Arte e educação, explicitada tanto em documentos oficiais como nas pesquisas da área. Quanto aos documentos, destacamos a *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006* que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (Brasil, 2006) e a *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015), ainda que esta última tenha sido revogada pela *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*, que “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)” (Brasil, 2019).

No texto das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura”, está previsto que a formação inicial contemple a articulação da decodificação e utilização de diferentes linguagens e o trabalho didático que prepare o pedagogo para o ensino dos diversos campos do conhecimento pertinentes aos primeiros anos da escolarização, dentre eles, o das Artes. Ainda neste documento aparecem em quatro momentos diferentes os termos ‘estético/a’ e em um momento o termo ‘artística’ como dimensões fundamentais da formação e do trabalho docente (Brasil, 2006).

Seguindo uma perspectiva similar, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, os termos ‘artística’ e ‘estética’ constavam como dimensões do desenvolvimento humano, figurando ao lado das dimensões física, cognitiva, afetiva, cultural, lúdica, ética e biopsicossocial, que constituíam-se em objeto de estudo do docente em formação. O termo ‘estético’ surgia ainda como um valor a ser apropriado pelos docentes em formação, assim como os valores éticos e políticos considerados em conjunto como inerentes à formação científica e cultural dos processos de ensinar e aprender.

Em outros trechos desse mesmo documento, a estética era considerada como uma dimensão contemplada no exercício da docência, também com as dimensões éticas e políticas e acrescida da dimensão técnica. Tínhamos ainda a sensibilidade afetiva e estética consideradas como parte dos princípios que deveriam fundamentar o exercício profissional dos professores. Além da questão ética, o termo ‘estética’ aparecia ainda associado à ludicidade, às questões

socioambientais e às relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural (Brasil, 2015).

Entretanto, destacamos que, no documento que substituiu as Diretrizes de 2015, todas as menções a dimensões estéticas foram retiradas e o termo ‘artístico/artística’ aparece apenas duas vezes no quadro que trata das “Competências Gerais Docentes”, sendo que se espera que os docentes sejam capazes de “Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural” (Brasil, 2019, p. 13). Consideramos fundamental problematizar essas alterações, pois, como argumenta Facci (2023, p.12),

A proposta de tal formação fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constitui em um retrocesso na educação brasileira, sendo guiada pela ideologia neoliberal. Mais uma vez vemos uma proposta de formação alicerçada em uma visão tecnicista, centrada na prática, desconsiderando estudos e propostas de formação em defesa da valorização da educação pública e dos profissionais da educação realizadas no país. Mais uma vez vemos a desvalorização dos conhecimentos científicos e o lema “aprender a aprender” ganhando força na educação.

Para além da gravidade dessas últimas mudanças nas normativas, julgamos importante pontuar em relação a nossa temática específica de estudo que ainda paira uma multiplicidade de apreensões em torno da Arte e da estética que demandam a necessidade de maior compreensão e definição de seus contornos, bem como de suas interfaces de relação e possibilidades de desenvolvimento e vinculação ao processo pedagógico. Outra questão que se destaca é a aparente separação estabelecida entre aspectos técnicos/científicos/cognitivos e a arte/estética que figuram em muitos momentos associadas à ética, à política, entre outros. Essa é uma questão especialmente pertinente quando se considera o desenvolvimento integral do ser humano, como postulado na Teoria Histórico-Cultural, uma vez que tal colocação da Arte em aparente oposição a ciência e a cognição implicam prejuízos para uma abordagem integral dos sujeitos.

Nesse movimento de ampliação da valorização da interface entre Arte e Educação, alguns pesquisadores (Pessoa, 2014; Loponte, 2017; Rausch; Carvalho; Paulo; Radwanski, 2019; Rausch; Schlindwein, 2024) também têm se dedicado a investigações sobre a formação estética de professores, bem como a respeito da presença das linguagens artísticas na formação docente. Contemplando diferentes enfoques teórico-metodológicos, essas pesquisas têm em comum a identificação do potencial, ainda pouco explorado, do trabalho intencional com a Arte na formação de professores.

Diante desse cenário, faz-se mister o aprofundamento de estudos que permitam fornecer sustentação teórica para que a formação estética e as linguagens artísticas assumam seu potente papel na profissionalização docente, transpondo o lugar de belas palavras nos documentos e para que não se transformem em mais um mero recurso ideológico em busca de justificar o esvaziamento do papel docente e da função da escola.

O nosso referencial teórico fundamental para a compreensão da importância da temática esboçada nos parágrafos anteriores parte dos estudos sobre formação de professores e do entendimento apoiado em Vigotski (2001, 2009) de que o psiquismo humano se desenvolve na interação social em um processo que ocorre de modo colaborativo por meio da apropriação da cultura.

Nesse contexto temático, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: como as linguagens artísticas têm sido compreendidas e trabalhadas na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, considerando especificamente as propostas formativas elaboradas com referência nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural?

Em busca da aproximação com a elucidação dessa questão, nosso objetivo geral consistiu em investigar, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as possibilidades do trabalho com linguagens artísticas na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, sistematizar a relação entre as possibilidades formativas da Arte e a imaginação criadora, considerando as implicações para o desenvolvimento profissional docente e; analisar a interface entre formação estética, Arte, formação de professores e Teoria Histórico-Cultural presente nas produções acadêmicas no Brasil, especificamente em artigos publicados em revistas científicas brasileiras nos últimos vinte anos.

Em congruência com nossa vinculação teórica à perspectiva histórico-cultural, para desenvolver a pesquisa nos amparamos na ótica da ontologia marxiana sistematizada por Tonet (2013) e Pasqualini e Martins (2015). Nesse sentido, concebemos o nosso objeto como sendo prioritariamente resultado de um processo que é histórico e social, síntese da articulação entre singularidade, particularidade e universalidade.

Como apoio de Tonet (2013), compreendemos que é o objeto quem irá nos orientar em relação à metodologia para conhecê-lo e, tendo isso em conta, por conseguinte, a natureza do nosso objeto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo revisão teórica e bibliográfica, estruturada em dois momentos. Em uma primeira etapa, nos dedicamos ao estudo da Teoria Histórico-Cultural, tendo como foco principal a sistematização dos principais conceitos nessa

perspectiva que fundamentam o estudo das relações entre desenvolvimento humano, Arte e formação de professores.

Concluída essa primeira sistematização das bases teóricas, na segunda etapa da pesquisa realizou-se uma busca por artigos acadêmicos nos portais de periódicos, combinando as temáticas Arte, formação de professores e Teoria Histórico-Cultural, a fim de compor a amostra para análise.

Esperamos, com a realização desta pesquisa, contribuir para a ampliação dos conhecimentos na temática a fim de proporcionar subsídios para elaboração de futuros programas de formação inicial e continuada que objetivem efetivo envolvimento e promoção de desenvolvimento humano e profissional dos professores da Educação Básica, em especial, os da rede pública de educação.

Após essas considerações iniciais, no primeiro capítulo, tecemos algumas elaborações a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos do referencial que nos subsidia, de modo que, nesse capítulo, perpassamos pela Teoria Histórico-Cultural, com foco especial na sua contextualização e bases epistemológicas, seus postulados sobre a constituição e desenvolvimento humano e aspectos relacionados à Arte, educação estética e atividade criadora. Para finalizar o capítulo 1, abordamos a questão da formação de professores no Brasil, apresentando algumas problematizações elaboradas a partir do referencial histórico-cultural. No segundo capítulo, nos dedicamos ao levantamento bibliográfico e análise dos artigos, descrevendo o percurso metodológico que permitiu constituir a amostra e estabeleceu os delineamentos para sua análise. Posteriormente, ainda no capítulo 2, apresentamos os resultados desta análise dos artigos. Por fim, trazemos nossas considerações finais à guisa de conclusões.

## **2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA ARTE**

### **2.1 Contextualização e bases epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural**

A denominada Teoria Histórico-Cultural surgiu no contexto pós-revolução de 1917, na então União Soviética, a partir dos trabalhos do bielo-russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e seus companheiros A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977), dentre outros colaboradores dos grupos de pesquisa e continuadores<sup>6</sup> que foram influenciados por seus estudos. Tendo em conta o caráter fundamental da produção histórico-social do conhecimento, uma vez que o indivíduo desenvolve suas elaborações teóricas em um constante movimento dialético de relação com o seu contexto e com a ciência do seu tempo, nesse item nos dedicamos a tecer algumas considerações iniciais sobre a vida de Vigotski e suas relações com a Arte, bem como sobre as bases materialistas histórico-dialéticas do seu pensamento.

Com o objetivo de contextualizar a Arte na história de vida do autor, tivemos como referência os escritos de Vygotskaia e Lifanova (1999), Blanck, (2003), Martins e Ishibashi (2024) e Marques (2024). Em sequência, para abordar as questões relacionadas às implicações da vinculação de Vigotski ao materialismo histórico-dialético para a compreensão de sua teoria, nos amparamos principalmente em Shuare (2017) e Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018). No entanto, antes de adentrar nessas questões, entendemos que seria importante trazer algumas problematizações sobre o movimento de estudo da teoria de Vigotski pelo pensamento ocidental, com base em Prestes (2010) e Martins e Ishibashi (2024).

As elaborações de Vigotski e demais estudiosos da Teoria Histórico-Cultural tiveram como referência principal os pressupostos teóricos e metodológicos marxistas. Assim, as relações entre o materialismo histórico-dialético e a Teoria Histórico-Cultural são fundamentais para compreender sua gênese e princípios norteadores. Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018) afirmam que a concepção de homem e de ciência de Vigotski estão fundadas no materialismo histórico-dialético e, para o correto entendimento de sua obra, evitando cair em reducionismo, é fundamental o estudo dessas bases.

Os processos de simplificação e reducionismo da obra de Vigostki tiveram grande influência de algumas questões relacionadas ao acesso às suas elaborações nos países do

---

<sup>6</sup> Para estudos iniciais de outros pensadores russos na Teoria Histórico-Cultural, indicamos a trilogia *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, organizada por Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes e publicada pela Edufu.

ocidente, sobretudo nos do Atlântico Norte, questões essas que terminaram por cercear a compreensão de tais elaborações também no Brasil, quais sejam: simplificação e fragmentação da teoria, censura, problemas de tradução e recortes dos textos, incluindo a retirada do enfoque materialista-dialético do desenvolvimento humano (Martins e Ishibashi, 2024).

Em sua tese, *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*, Prestes (2010, p. 191) trata dos desafios do tradutor, o qual precisa, acima de tudo, assumir um compromisso ético para com o autor e saber se colocar como “suporte da alteridade do autor para que a sua ausência se presentifique no texto traduzido [...] para que o pensamento do autor surja com a maior intensidade possível na tradução.” Neste trabalho, a autora ainda denuncia o caráter sutil e ideológico de algumas distorções da obra de Vigotski, bem como a superficialidade de algumas apropriações, utilizadas, em muitos momentos, apenas para legitimar práticas já estabelecidas nas escolas ou com finalidades mercadológicas, em lugar de efetivamente constituir o eixo das desejáveis mudanças profundas no contexto educacional no nosso momento histórico-social.

Essa situação de esvaziamento e simplificação do pensamento do autor tem se alterado em contexto mais recente. Martins e Ishibashi (2024) destacam, com referência nos trabalhos desenvolvidos por Dafermos, Yasnitsky e Van der Veer, um movimento revisionista da obra de Vigotski, que tem se concretizado no ocidente a partir do acesso a textos inéditos, bem como a novas edições com traduções diretas a partir dos originais e à reconstrução da biografia do bielorusso.

Por considerarmos fundamental apreender esse movimento de construção do conhecimento científico a partir das suas bases epistemológicas e da compreensão sobre as condições sociais e históricas em que se constituiu, nos dedicamos a um breve estudo preliminar a respeito da vida de Vigotski e das referências sobre as quais estruturou-se o seu pensamento. Não pretendemos obviamente fazer uma reconstrução da biografia do autor, explorada em outros importantes trabalhos<sup>7</sup>, mas buscamos apenas trazer alguns apontamentos que tecem estreita relação com a nossa temática.

Lev Semionovitch nasceu na cidade de Orcha, na Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896 (05 de novembro, no antigo calendário russo). Quando tinha apenas um ano, sua família mudou-se para Gomel, uma pequena cidade próxima a Chernobyl, que era um território controlado destinado aos judeus no período czarista. Em Gomel, Vigotski cresceu, estudou até

---

<sup>7</sup> Para aprofundamento sugerimos as obras *Vygotsky - uma síntese* (Veer e Valsiner, 1996) e *Lev Vygotsky* (Veer, 2007).

o ensino médio e iniciou sua carreira após concluir os cursos de Direito na Universidade de Moscou e de História e Filosofia na Universidade Popular A. L. Shaniavski (Martins e Ishibashi, 2024). A escolha pelo curso de Direito tem relação com sua origem familiar, pois, segundo as leis czaristas, judeus não podiam assumir cargos estatais, de maneira que as profissões liberais eram algumas das opções de trabalho especializado que lhe poderiam ser destinadas (Blanck, 2003).

Apesar de todas as limitações e perseguições impostas pelo governo czarista, sua família tinha uma condição econômica e social que lhe permitiu um significativo desenvolvimento intelectual e cultural. Juntamente com seu pai, que era bancário, a mãe de Vigotski, uma professora licenciada, organizou uma biblioteca pública, enquanto se dedicava à criação dos 8 filhos do casal. Ela conhecia vários idiomas, chegou a ensinar alemão a Lev em casa e tinha paixão por poesia. Vigotski estudou sua formação primária com um tutor, tendo ingressado posteriormente em colégio público e cursou os dois últimos anos do ensino médio em um colégio judeu de grande qualidade (Vygotskaia; Lifanova, 1999).

Ainda nos tempos de colégio, Lev Semionovitch demonstrou notáveis habilidades e interesses por todos os assuntos, principalmente em relação à literatura, ao teatro e à filosofia, e chegou a coordenar um grupo de estudos sobre história judaica. Nesse período conheceu a dialética hegeliana (Martins; Ishibashi, 2024). Segundo Marques (2024), é dessa época o primeiro escrito vigotskiano conhecido: “Os judeus e a questão judaica na obra de F. M. Dostoiévski” (Vigotski, 2022). De acordo com a análise da estudiosa, neste texto, Vigotski consegue unir sua paixão pela literatura com a complexa questão judaica, vivenciada pessoalmente pelo autor, sua família e amigos.

Para nós, esses aspectos biográficos demonstram o lugar central ocupado pela Arte e pela literatura como interesses pessoais para Vigotski em uma idade muito precoce, elegidas como objetos de seus primeiros exercícios de análise e escrita sobre um tema. Por outro lado, refletindo sobre o trecho citado por Marques (2024, p. 213), nos impressiona, ainda, a grande sensibilidade do jovem Vigotski por sua percepção da potência da literatura em expressar o real no simbólico. Consideramos, ainda, a visível contradição ao desrespeitar o realismo artístico nas representações estereotipadas dos judeus e, assim, não superar a forte discriminação a esse grupo presente em diversas sociedades nesse tempo.

Para além da sensibilidade, eram notáveis suas grandes habilidades intelectuais e interesse por todos os assuntos; assim, ele cursou concomitantemente as duas faculdades e, após formar-se em 1917, estabeleceu-se em Gomel, onde começou a trabalhar como professor em diversas instituições estatais e a escrever críticas de teatro para jornais. Nesse período, os

revolucionários já haviam derrubado as leis que proibiam a contratação de judeus (Blanck, 2003).

No prefácio de “Psicologia pedagógica”, Guillermo Blanck (2003) trata de um dos principais mitos existentes em relação à biografia de Vigotski: sua participação no II Congresso Nacional de Psiconeurologia em Petrogrado no início de 1924, a partir da qual ele foi convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental, anexo à Universidade de Moscou, por seu diretor, K. Kornilov. De acordo com Blanck, existe um mito de que Vigotski, sendo, nessa época, um simples professor de uma pequena cidade do interior, teria chegado misteriosamente ao Congresso e feito uma apresentação sobre o problema do estudo da consciência pela psicologia, algo que deixou a todos impressionados e marcou o início da sua carreira como psicólogo.

No entanto, Blanck (2003) pontua que, nos seis anos anteriores à sua participação no referido congresso, Vigotski desenvolveu uma série de atividades e estudos em Gomel que lhe proporcionaram um amplo conhecimento. Atuou como professor nas escolas e na faculdade de trabalhadores e trabalhou com formação de professores, ministrando aulas de literatura, lógica, filosofia, estética e psicologia.

Além do trabalho pedagógico, nessa época, Vigotski liderou a seção teatral do departamento de educação popular de Gomel e depois dirigiu a seção de arte do departamento de educação política da província e, durante todo o período, atuou na imprensa publicando resenhas teatrais. De fato, nesse período Vigotski escreveu de forma simultânea *Psicologia Pedagógica* e *Psicologia da Arte*, duas obras que marcam a interface e a importância desses três temas fundamentais para o seu pensamento: a Arte, a educação e a psicologia.

Para além do contexto histórico, os conhecimentos científicos não são desprovidos de bases filosóficas e epistemológicas, pois eles se apoiam em uma dada perspectiva, uma visão de mundo, de conhecimento e, no caso das ciências humanas, se apoiam no entendimento sobre o que caracteriza o humano. Porém, não raro, pesquisadores e campos teóricos se eximem de especificar as bases a partir das quais conduzem suas investigações ou adotam posicionamentos ecléticos, que, abaixo de uma aparência progressista, revelam desorientação teórica. Como ressalta Shuare (2017), Vigotski e os estudiosos que o sucederam no campo da Teoria Histórico-Cultural não se incluem neste grupo. Desde o início dos seus trabalhos, com grande influência do contexto histórico e social em que viviam, esses pesquisadores estabeleceram de modo muito claro que procurariam desenvolver seus estudos sobre o ser humano, tendo como base e referência o materialismo histórico-dialético.

Analisando o estado do desenvolvimento da psicologia enquanto ciência no início do século XX, em *O significado histórico da crise da psicologia. Um estudo metodológico*, Vigotski (1999) denunciou a inexistência de uma psicologia geral que permitisse sistematizar em um todo coerente o amplo material experimental acumulado e as leis dispersas desenvolvidas no campo da psicologia até aquele momento. Diante dessa constatação, o autor defendeu que era preciso estruturar uma nova psicologia que conseguisse explicar a totalidade da mente humana, o que implicaria necessariamente estabelecer uma metodologia que tornasse possível organizar os conhecimentos da área em uma série de princípios e leis fundamentais para, assim, viabilizar o seu desenvolvimento futuro como ciência.

Vigotski acreditava que só seria possível realizar essa empreitada por meio das bases marxistas; no entanto, estabelecia a necessidade de fazer isso de maneira completa e profunda, por meio do desenvolvimento de uma metodologia dialética própria para a psicologia:

Proponho, pois, esta tese: a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral; que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia (Vigotski, 1999, p. 392).

Em coerência com o proposto acima, acreditamos que alguns conceitos do materialismo histórico-dialético se constituem fundamentais para a compreensão das construções teóricas da psicologia histórico-cultural. Visando atender à tal necessidade, a partir de seus estudos da psicologia e filosofia soviéticas, Shuare (2017) destaca os seguintes conceitos: a concepção materialista da dialética, a teoria do reflexo, a categoria atividade e a natureza social do homem.

Em relação à dialética, a autora defende que existem dois postulados fundamentais para a psicologia, considerando a complexidade dos seus objetos de estudo: a vinculação e interdependência dos fenômenos e a unidade e luta dos contrários enquanto força propulsora do desenvolvimento desses objetos (Shuare, 2017).

Aprofundando-se no que diz respeito à vinculação e à interdependência entre os fenômenos, Shuare (2017, p. 26) pontua as seguintes implicações:

- i) a necessidade de determinar as dependências essenciais que mantêm o objeto; ii) a necessidade de superar permanentemente os limites inerentes a qualquer determinação, na medida em que o processo do conhecimento é infinito; e iii) a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar os fatores e relações que determinam o objeto e compreender o movimento interno que é fonte do seu desenvolvimento, ou seja, descrever o sistema em que objeto adquire suas características essenciais. Essa ótica opõe-se à visão mecanicista que define relações causais rígidas e busca a simplificação e redução dos fenômenos.

No que se refere à teoria do reflexo no materialismo histórico-dialético, é importante diferenciá-la em relação à teoria dos reflexos condicionados de Pavlov<sup>8</sup>, que consistem nas respostas fisiológicas do organismo humano frente a estímulos específicos. A teoria do reflexo, de que estamos tratando, ocupa-se do fenômeno no qual a consciência humana a partir da sua atividade de entendimento do mundo vai criando conteúdos que refletem as características da realidade. Isto é, para construir conhecimento útil sobre o mundo, a consciência humana precisa produzir conteúdos que tenham correspondência com a realidade circundante e que sejam relativamente independentes do indivíduo; porém, o resultado dessa atividade não é uma cópia interna do mundo externo construída passivamente, mas, sim, uma nova realidade gerada de forma ativa pela ação da mente humana.

Outro conceito central para a Teoria Histórico-Cultural é o de atividade, que serviu de base para a construção de toda uma teoria psicológica da atividade elaborada por Vigotski, Leontiev e Rubinstein. Shuare (2017) afirma que a filosofia marxista-leninista superou a ruptura entre teoria e prática ao definir o conceito de atividade como unidade orgânica entre aspectos sensoriais, práticos e teóricos. Nessa teoria, a atividade humana, também chamada atividade objetual ou objetificada, é considerada a forma como os homens atuam de maneira ativa e intencional no mundo e assim criam cultura e a si mesmos, produzindo sua consciência nesse processo. A atividade seria, pois, a essência do homem, a objetivação da subjetividade humana.

Em “O Capital”, Marx (1985) desenvolve entre outras teses fundamentais a noção de trabalho como atividade que, no intercâmbio com a natureza, o homem utiliza de suas forças

---

<sup>8</sup> Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) foi um fisiologista russo que desenvolveu a teoria dos reflexos condicionados segundo a qual reações podem ser aprendidas através da associação de estímulos. Em seus experimentos, sendo os mais famosos com cães, Pavlov demonstrou que um estímulo inicialmente neutro (como o som de uma sineta), quando apresentado repetidamente junto um estímulo natural (como a comida) passa a provocar uma resposta biológica (salivação), mesmo na ausência do estímulo natural.

físicas para apropriar-se dos recursos naturais e transformá-los em algo útil à vida humana. Nesse processo, ao mesmo tempo em que modifica a realidade externa, o homem modifica sua própria natureza. Isso se dá pela unidade entre os aspectos sensoriais, práticos e teóricos, manifestados na consciência humana, retomando a célebre citação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (Marx, 1985, p. 149-150).

Seguindo essa perspectiva das bases filosóficas do materialismo histórico-dialético para a Teoria Histórico-Cultural, a última ideia trazida por Shuare (2017) trata de uma concepção fundamental para o próprio materialismo: a natureza social do homem. Diferentemente de outras concepções filosóficas, essa teoria não concebe a sociedade como algo externo, ao qual o homem biológico precisa se adaptar, mas entende que o homem é produto da sociedade. No entanto, o homem não é passivo nesse processo, pois como sujeito social ele participa de maneira ativa nas relações sociais e produz o mundo ao mesmo tempo que é produzido por ele.

Considerando as referências de Vigotski no materialismo histórico-dialético, Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018, p. 98) trazem as seguintes colocações:

Uma das grandes contribuições de Vigotski para a Psicologia foi a apropriação do materialismo histórico-dialético como mediação para a formulação da psicologia histórico-cultural. Ele fez isso de maneira criativa e não de maneira direta, como uma colagem das citações de Marx na Psicologia, levando, dessa forma, elementos importantes para elaborar uma teoria que possibilitasse conhecer e explicar o psiquismo humano com base no método marxiano.

Esse posicionamento diferencia Vigotski de forma substancial de outros psicólogos russos que o antecederam, como Basóv, Blonski e Kornilóv, e dos quais ele foi crítico, por considerar que transpunham de forma mecânica e reducionista as teses e formulações marxistas ao campo da psicologia (Shuare, 2017). Vigotski estava efetivamente comprometido com o desenvolvimento de uma teoria geral na Psicologia que fornecesse os subsídios necessários para compreender a questão da consciência e que a posicionasse em relação ao processo de humanização, tão necessário à emancipação dos indivíduos de sua condição alienada.

Implicado nesse objetivo, para efetivar a investigação das funções psicológicas superiores, Vigotski vai propor, na visão de Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018), alguns princípios que, em nossa compreensão, explicitam a vinculação de sua seus postulados com o

materialismo histórico-dialético e possibilitam uma compreensão mais completa de suas elaborações teóricas.

O primeiro deles diz respeito a não focar apenas nos produtos do psiquismo, mas em estudar os processos psicológicos em sua complexidade, no movimento de seu desenvolvimento, abarcando, assim, suas bases dinâmico-causais. Dessa forma, supera-se a descrição mecanicista típica das ciências positivistas em uma abordagem que tem suas bases nos postulados da dialética, descritos por Shuare (2017) e comentados anteriormente nesta seção.

Outro princípio considera a importância de investigar o que Vigotski descreveu como “formas psicológicas petrificadas, enraizadas, originadas em tempos remotíssimos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem” (Vigotski, 2000, p. 63 *apud* Tanamachi; Asbahr; Bernardes, 2018, p. 99). Essas formas seriam elementos do psiquismo, como comportamentos automatizados, que têm uma origem muito remota na história da cultura humana e que ainda assim se preservam nas ações dos homens contemporâneos. Nessa investigação, é primordial o trabalho no sentido de acessar a essência de tais comportamentos, tendo como enfoque o estudo da sua gênese, pois, se nos atermos apenas a sua aparência, será impossível sua correta compreensão. Ou seja, somente por meio do estudo histórico dessas formas psíquicas, considerando a natureza social do homem e deslocando a análise do particular para o universal, tais manifestações do psiquismo podem ser entendidas.

Dentre as possíveis implicações da natureza social do homem para o estudo da consciência, Leontiev aponta que as especificidades desta devem ser investigadas na atividade que nos diferencia da vida instintiva dos animais, qual seja, a atividade do trabalho (Prestes, 2010). Assim, em estreita relação com a tese marxista de que o trabalho, enquanto atividade adequada a um fim, é o que fundamentalmente nos faz humanos, pois por meio do planejamento e execução dessa ação o homem transforma a natureza e se auto transforma, Leontiev vai desenvolver a Teoria da Atividade, defendendo que o homem se humaniza ao apropriar-se daquilo que a humanidade produziu culturalmente, enquanto, dialeticamente, agindo no e sobre o contexto, o homem objetiva-se na realidade cultural e social (Longarezi; Franco, 2013).

Ao discorrer sobre os aspectos apresentados até aqui, nosso intuito foi nos escudar do risco de incorreremos em uma simplificação ao falarmos da Arte e de suas possíveis relações com a formação e o desenvolvimento da atividade criadora. Nesse sentido, buscamos situar, ainda que brevemente, as elaborações de Vigotski, considerando sua trajetória de vida, e também de alguns outros expoentes da Teoria Histórico-Cultural, considerando os aportes feitos a partir do materialismo histórico-dialético.

Foi possível, então, perceber, em linhas gerais, o papel central ocupado pela Arte na formação de Vigotski como teórico e estudioso tanto no campo da psicologia, como na interface entre esta e a educação. Em relação às bases materialistas histórico-dialéticas, destacamos algumas possíveis implicações para a compreensão de nosso objeto de estudo: se os fenômenos sociais e psíquicos são vinculados e interdependentes, pode a Arte ser compreendida como algo mágico e desconectado da realidade? Como podemos apreender o movimento complexo de criação e recepção artística, diferenciando essência e aparência? Como esses processos podem estar relacionados ao desenvolvimento humano e, mais especificamente, à formação de professores? Quais encadeamentos se manifestam ao pensarmos a Arte e a formação de professores como atividade humana no sentido materialista?

Partindo das referências históricas e epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural descritas brevemente até o presente, sobretudo, considerando a natureza social do homem, na intenção de avançar na compreensão das questões formuladas anteriormente, passaremos aos estudos dos conhecimentos sobre a constituição e o desenvolvimento humanos sistematizados no escopo desse campo teórico.

## **2.2 Constituição e Desenvolvimento Humano na Teoria Histórico-Cultural**

Tendo em conta a natureza social do homem, nesse item nos dedicamos ao aprofundamento na compreensão sobre a constituição e o desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural, abarcando as relações dessas dimensões com conceitos como generalização, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e funções psicológicas superiores. Para isso, nos referenciamos em alguns estudiosos contemporâneos, como Meira (2012), Barroco e Superti (2014), Pessoa (2014 e 2018), Duarte (2017), Longarezi (2021), Ferreira; Pessoa e Costa (2023) e nas seguintes obras de Vigotski: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (1991a), *Teoria e método em psicologia* (1999a), e *A construção do pensamento e da linguagem* (2001).

O problema da constituição e do desenvolvimento humano ainda se apresenta como uma das questões centrais nos debates e estudos da educação. Apesar de existir um aparente consenso em torno da ideia de que o ser humano é um ser bio-psico-social e de muitas vezes Vigotski ser considerado ao lado de outros teóricos do desenvolvimento humano como um sócio-interacionista, algumas questões básicas diferenciam a forma de compreensão da Teoria Histórico-Cultural em relação às concepções sócio-interacionistas. Uma das questões mais fundamentais reside no fato de que:

À diferença de outras teorias que tratam dos aspectos sociais no desenvolvimento psicológico como elementos de interação ou influência, a Psicologia Histórico-Cultural postula a formação humana como imbricada à apropriação da cultura, seus signos e instrumentos, condicionada a este processo que é, por natureza, histórico e social (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023).

Assim, tendo como referência o materialismo histórico-dialético, os estudos iniciados por Vigotski destacam a natureza social do homem como a origem do desenvolvimento humano. Nessa abordagem, o psiquismo humano não pode ser compreendido isoladamente, de forma independente do meio social e cultural em que está inserido. A natureza social do homem, para Vigotski e os estudiosos que o sucederam na Teoria Histórico-Cultural, é intrínseca à sua condição e está profundamente vinculada ao desenvolvimento humano, sobretudo no que diz respeito à formação das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, “o social não apenas “interage” com o biológico, ele é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente” (Meira, 2012, p. 136).

Vigotski (1999a) apresenta algumas considerações sobre o que ele chama de “herança histórica”, afirmando que, de maneira muito diferente dos animais, o homem não possui apenas uma herança biológica/genética, mas, ao nascer e ser educado em uma determinada cultura, o homem recebe como herança todas as experiências acumuladas pelas gerações anteriores.

Dessa forma, entendemos que, ao nascer, a criança herda um aparato biológico com potencial para se humanizar, isto é, desenvolver todas as funções que nos caracterizam como humanos; porém, isso só se concretiza na assimilação da cultura por meio das relações sociais. “Podemos dizer, assim, que o aparato biológico da espécie não garante o processo de humanização, pois para isto é necessária uma imersão no mundo cultural” (Pessoa, 2014, p. 25). Ampliando essa proposição, Meira (2012) afirma que:

É o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, possível apenas na relação com outros homens, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções. De modo diferente dos animais, o homem garante suas aquisições, não se adaptando ao mundo dos objetos humanos, mas sim se apropriando deles (Meira, 2012, p. 136).

A concepção central é que o ser humano somente se constitui como tal, ou seja, se humaniza por meio das relações sociais e da apropriação da cultura, que são os processos fundantes da constituição do sujeito e desenvolvimento do psiquismo humano. Nesse sentido, Pessoa (2014, 2018) afirma que o sujeito irá constituir sua singularidade por meio das interações que estabelece como membro de um grupo social-cultural específico, a partir “da apropriação

das objetivações humanas” que possibilitam o surgimento de “novas formas de produção a partir do que já foi elaborado” (Pessoa, 2018, p. 25). Tendo como referência o estudo de Goés, Pessoa (2014) ainda complementa: “o indivíduo, portanto, apreende o significado das atividades humanas de sua cultura pela experiência vivenciada com os outros, pelos objetos que substanciam suas atividades e pela sua própria história de ação com estes” (Pessoa, 2014, p. 23)

Longarezi (2021, p. 385-386) sintetiza esse processo da seguinte forma:

A compreensão da formação e desenvolvimento humano sob as tensões e choques que compõem o processo dialético no campo da existência contraditória dos fenômenos, fundamenta uma visão de homem cuja constituição histórico-cultural seja também a produção cultural de sua humanidade. Assim, entende-se que a constituição e o desenvolvimento do homem (de sua humanidade) ocorre no processo de constituição e desenvolvimento de sua própria cultura (da humanidade coletiva). Isso porque, imerso em um determinado contexto sócio-histórico, encontra nele os elementos simbólico-mediadores que tecem as possibilidades de sua humanidade, porém, não como em um determinismo mecanicista; afinal o desenvolvimento humano ocorre enquanto “processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal” (Vigotski, 1996, p. 254) e se faz enquanto processo dialético.

Destarte, no curso dialético do desenvolvimento, as funções psicológicas elementares, comuns aos homens e animais são superadas ao se incorporarem às funções psicológicas superiores, que vão se constituindo em um processo complexo de integração e apropriação dos elementos culturais a partir das relações sociais, da participação da criança na cultura. Ou seja, não são naturais, mas se elaboram e objetivam por meio de um processo dialético, da relação entre o arcabouço genético e a imersão no mundo material, histórico, social e cultural.

Na introdução de sua obra *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*, Duarte (2017) avalia que a superação das aparentes “dicotomias (entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal) que estão arraigadas no senso comum pedagógico” (Duarte, 2017, p. 23) é condição fundamental para possibilitar o entendimento e o trabalho a partir da Teoria Histórico-Cultural no campo da educação e que essa superação só será possível na medida em que conseguirmos “explicitar de forma coerente e sistemática em que consiste conceber o indivíduo como ‘síntese de inúmeras relações sociais’ ” (Duarte, 2017, p. 23).

Em busca do esclarecimento dessa questão, adotando mais especificamente como referência as concepções marxistas sobre trabalho, expressas anteriormente no nosso texto, Duarte (2017) apresenta a proposição de que o desenvolvimento do indivíduo se dá no interior do âmbito mais amplo do desenvolvimento do ser humano como ser social, na relação dialética

entre os processos de apropriação e objetivação que se manifestam na atividade vital humana, o trabalho. Assim:

Numa primeira aproximação, a objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto. A atividade do marceneiro transmuta-se em características de um armário, de uma mesa ou de uma cadeira; a atividade do escritor transforma-se em um livro; a de um pintor, em um quadro; a de um professor, em uma aula (Duarte, 2017, p. 24).

Ainda segundo Duarte (2017), no processo inverso, a categoria de apropriação nos permite compreender como os elementos expressos nas objetivações vão ser assimilados pelo indivíduo. Cabe ressaltar que, embora os exemplos citados remetam a atividades individuais de produção, as objetivações têm sempre um caráter social, pois encarnam a ação de inúmeros indivíduos que conduziram a elaboração dos variados processos produtivos ao longo da história. Da mesma forma, o processo de apropriação, embora seja realizado pelo sujeito individual, contempla o social na medida em que esse movimento se dá nas relações sociais, por meio da imitação-criação e, posteriormente, com a mediação dos signos da linguagem.

Para além da dialética apropriação-objetivação, o movimento de formação da consciência envolve ainda o processo de generalização que, segundo Vigotski (2001), tendo como base a linguagem, nos permite exprimir em palavras algo que se dá no plano da ação. Destarte, a consciência envolve a generalização enquanto formação de um conceito superior, que possibilita recriar a realidade material na imaginação por meio da linguagem, utilizando o signo em toda a sua complexidade. Segundo Barroco e Superti (2014), a generalização pode “ser compreendida como processo de organização da consciência a partir de leis extraídas de dadas situações ou experiências” (Barroco; Superti, 2014, p. 25), de modo que:

É possível dizermos que o processo de generalização altera toda relação do indivíduo com o mundo, posto que eleve as representações das coisas e as relações a níveis mais complexos, ampliando o significado e o domínio do homem sobre os objetos, as relações sociais e sobre si mesmo. A generalização expressa uma característica fundamental do pensamento humano: a capacidade de poder apreender o real e, justamente por desvendar suas leis gerais, pode intervir sobre ele, operando junto a essas leis intencional e conscientemente.

Outro conceito fundamental na Teoria Histórico-Cultural que se articula com a compreensão do caráter social do desenvolvimento é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por Vigotski principalmente em *A construção do pensamento e da*

*linguagem* (2001) e em *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (1991a).

Em *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, o conceito de ZDP é abordado quando Vigotski (1991a) apresenta e discute os problemas da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças em fase escolar, contrapondo os posicionamentos das teorias e pesquisas vigentes em sua época e, posteriormente, propõe o conceito de ZDP como fundamental para compreender a especificidade do desenvolvimento que se dá por meio do aprendizado escolar, estabelecendo, que a ZDP corresponde:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1991<sup>a</sup>, p. 58).

Assim, esse conceito nos permite abordar o caráter processual do desenvolvimento e sua relação com fatores externos, nos possibilita apreender o seu “curso interno” e compreender o movimento “não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver” (Vigotski, 1991a, p. 58).

Amparado no conceito de ZDP é que Vigotski vai trazer o seu postulado referente à relação entre desenvolvimento e aprendizado, afirmando “[...] que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1991a, p. 60) e complementando: “[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vigotski, 1991a, p. 61). Nesse sentido, está firmada a valorização da instrução escolar como espaço-tempo intencionalmente organizado para promover o aprendizado que conduz ao desenvolvimento.

Compreendemos então que, na nossa perspectiva teórica, o ser humano não se desenvolve de modo natural e espontâneo, mas sim nas relações sociais, por meio da apropriação das produções históricas, sociais e culturais acumuladas coletivamente pela sociedade em que se insere. Tal desenvolvimento se dá por meio de processos complexos mediados principalmente pela linguagem, nos quais as funções mais simples e inatas vão se complexificando e sendo incorporadas a novas funções, chamadas de superiores. Pensando nos

objetivos do nosso estudo, nos surgem algumas questões: Considerando que as expressões artísticas são complexas objetivações mentais que se materializam por meio das diferentes linguagens, de que maneira as vivências/experiências artísticas podem se reverberar na formação humana? Considerando os processos formativos de professores, as experiências com a Arte podem ser promotoras de desenvolvimento?

Entendendo que a Arte se configura como um produto da atividade humana muito específico e que, por isso encerra possibilidades diferenciadas de desenvolvimento na sua criação e apropriação, passamos agora às considerações sobre o lugar da Arte na Teoria Histórico-Cultural.

### 2.3 Caracterização da Arte na Teoria Histórico-Cultural

Retomando a citação do trecho de um texto da escritora Clarice Lispector apresentado no início deste capítulo, nos perguntamos: como pode a Arte transformar uma simples e corriqueira cena do cotidiano em algo tão denso e belo, carregado de sentidos? Quais processos estão envolvidos na criação artística? Qual é a natureza/essência da Arte que nos provoca tão ricas e variadas impressões? Não temos pretensão de responder a essas questões, mas elas nos atravessam no movimento da busca pela compreensão das interfaces entre Arte e Educação. A Teoria Histórico-Cultural considera a Arte como uma das mais complexas e elaboradas produções da consciência humana, equiparada às produções científicas. Na célebre citação de Vigotski (1999), “a Arte é o social em nós” (p. 315).

Conforme apresentado no item 1.1, a Arte, sobretudo o teatro e a literatura, ocupou um papel central na vida e no percurso teórico de Vigotski como estudioso e pesquisador. Além dos inúmeros textos produzidos como crítico de arte<sup>9</sup>, o autor dedicou especificamente ao estudo teórico e psicológico desse tema os trabalhos *Psicologia da Arte e Imaginação e Criação na Infância*. A questão da Arte aparece ainda de forma muito marcante e significativa em *Psicologia Pedagógica* e tangencia outros textos como *O método instrumental em psicologia*. Neste capítulo, nos dedicamos ao estudo das concepções e construções teóricas sobre a Arte presentes nestes textos e em outras produções de autores brasileiros nossos contemporâneos, buscando abordar sobretudo a dimensão pedagógica da Arte na constituição e desenvolvimento humanos.

---

<sup>9</sup> Sobre esses textos, sugerimos a consulta em *Liev S. Vigotski: escritos sobre Arte*, obra organizada, traduzida e comentada pela pesquisadora Priscila Marques (2022), que reúne escritos do autor produzidos em sua juventude, entre 1915 e 1928, inéditos em português.

Considerando um dos mais fundamentais aspectos da apropriação cultural, em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2003) desenvolve uma série de importantes considerações sobre a interface entre Arte e educação, sobretudo no capítulo denominado *Educação Estética*. Essa obra foi um manual elaborado para ser utilizado no processo de formação de professores do que seria o período correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental no nosso sistema de ensino. Tinha como objetivo apresentar uma proposta científica para a pedagogia em consonância com os conhecimentos acumulados pela ciência psicológica da época. Entretanto, o próprio Vigotski, ainda que aponte a questão pedagógica como central para a nova psicologia, pontua logo na introdução do livro que a psicologia passava então por uma drástica crise de reformulação de suas principais bases teóricas.

Sem perder de vista a peculiaridade dessa obra, por ser muito inicial no pensamento de Vigotski, elaborada em um contexto histórico e social muito específico e que, portanto, exige um olhar cuidadoso que considere essa perspectiva, sobretudo na leitura de algumas bases teóricas da psicologia presentes no texto, consideramos importante abordar *Psicologia Pedagógica* por tratar de variados temas que perpassam o cotidiano escolar e que impactam na organização do processo educativo, trazendo algumas contribuições para o estudo dessas questões. Ao abordar as relações entre memória e imaginação, nosso autor tece considerações sobre a “Realidade da fantasia” (Vigotski, 2003, p. 153) pontuando que, embora a fantasia seja comumente considerada como oposta à realidade, a análise dos elementos mais fantásticos produzidos pela imaginação humana vai sempre demonstrar que suas bases encontram-se na realidade concreta, ou seja, toda fantasia será a recombinação de elementos presentes na experiência real. Complementando, o autor também afirma que a fantasia relaciona-se à realidade a partir das emoções que são suscitadas pela experiência fantasiosa, pontuando que, independentemente da irrealidade da situação imaginada, as emoções vivenciadas serão sempre reais e verdadeiras para o indivíduo que está na experiência.

Essas relações são retomadas com maior elaboração e profundidade em *Imaginação e Criação na Infância*. Publicado originalmente em 1930, tendo como base as anotações de palestras ministradas para pais e professores, nesse trabalho “Vigotski enfoca e analisa a imaginação como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética” (Smolka, 2009, p. 7).

Aprimorando o exposto anteriormente, Vigotski (2009) estabelece a existência de dois tipos principais de atividade humana: a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a atividade criadora ou combinatória. A primeira é mais ligada à memória, tendo como objetivo a

reprodução de ações previamente elaboradas ou a recordação de impressões anteriores. Por outro lado, a atividade criadora relaciona-se com a imaginação e a capacidade humana de reelaborar os elementos da experiência anterior, combinando-os de forma a dar origem a novas imagens, situações ou experiências.

Diante desses conceitos, destacamos duas implicações: a primeira, enfatizada também nos comentários de Smolka (2009), diz respeito à definição da criação como uma atividade em oposição à criatividade. Enquanto criatividade, compreende uma qualidade da pessoa ou daquilo que tem a capacidade de criar, a concepção de atividade criadora remete ao conceito marxista de atividade, categoria que, conforme exposto anteriormente no nosso trabalho, compreende em si a ação humana intencional e conscientemente orientada, que opera na realidade concreta e origina-se nas relações sociais.

A segunda implicação que se apoia na primeira e foi destacada por Vigotski (2009) refere-se à diferenciação da atividade criadora como categoria científica em oposição à concepção cotidiana desse tipo de imaginação e criação. A conceituação inatista considera a imaginação como aquilo que está apartado da realidade, condizente com o que pontuamos anteriormente e que, por isso, não teria nenhuma aplicação prática séria.

Por conseguinte, essa perspectiva cotidiana inatista entende a criação como privilégio de poucos gênios, grandes artistas e inventores, que teriam um dom inato de criatividade. Coaduna com esse pensamento a ideia de que as crianças seriam mais hábeis na atividade criadora. Vigotski (2009) vai contrapor essas elaborações, afirmando que a imaginação e a atividade criadora nela baseada são responsáveis por todo o desenvolvimento cultural, técnico e científico da humanidade e que se manifestam não só nas grandes criações, mas em todos os momentos cotidianos em que o homem modifica sua realidade, recombina elementos e criando o novo, mesmo que seja em uma escala quase insignificante e conclui que “[...] grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (Vigotski, 2009, p. 16).

Essa perspectiva de imaginação e atividade criadora de certa maneira relaciona-se à própria formação da consciência na dialética dos processos de apropriação-objetivação descritos na seção anterior. Podemos, pois, considerar que toda apropriação se dá de maneira criativa, uma vez que o conteúdo criado na consciência humana reflete elementos da realidade, mas não como uma cópia exata e, sim, como um produto da criação desta consciência. Por outro lado, por meio da atividade criadora, o homem pode produzir novas e diferentes objetivações, que irão impactar a realidade ao seu redor.

Observamos que os processos descritos acima compõem muitas experiências cotidianas de atividade criadora. Passamos então a abordagem de alguns elementos que se relacionam de maneira mais específica a Arte e a formação estética. Em relação à educação estética, uma das principais ideias defendidas em *Psicologia Pedagógica* é a grandeza das suas possibilidades no sentido de ampliação das experiências prévias dos estudantes e de sua potência enquanto desencadeadora de formação psíquica e de humanização.

No entanto, para que esse rico potencial possa se concretizar, Vigotski (2003) postula a necessidade de uma educação estética. Segundo o autor, a completa experiência de vivência estética perpassa por três momentos: a percepção sensorial, a elaboração e a resposta. Em relação à percepção sensorial, cabe destacar que, na concepção que Vigotski elabora nessa fase, uma obra de Arte é um sistema de estímulos externos organizados de tal maneira que consigam despertar nos sujeitos reações fora do habitual. Precisamos reforçar que essa é uma obra muito inicial no curso do desenvolvimento do pensamento de Vigotski e que traz grande influência da reflexologia nos conceitos e elaborações.

Apesar de reconhecer, nessa obra, que a Psicologia ainda não tinha uma completa compreensão sobre a vivência estética, Vigotski (2003) já concebe a complexidade dessa experiência, ao afirmar que ela demanda do sujeito a criação interna de um objeto estético a partir das impressões provocadas pelos estímulos externos. Ou seja, a vivência estética ocorre por meio de uma atividade de reelaboração criativa dos elementos presentes na obra de Arte.

A ideia da síntese criativa dos elementos presentes na obra de Arte é retomada em *Imaginação e Criação na Infância*. O resultado dessa síntese interna será a fonte das respostas de reação frente a obra de Arte, que costumam incluir emoções muito vívidas e reais:

Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Essa ampliação e esse aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da Arte da música (Vigotski, 2009, p. 29).

Podemos concluir que tal processo de reelaboração criativa de sentimentos e ideias experienciados diante da obra musical é comum a todas as experiências de vivência estética, respeitadas as diferenças entre as manifestações artísticas. Tal forma de propor a compreensão e o estudo da vivência estética retoma nossos fundamentos marxistas, guiando-nos por uma análise dos fatores e relações que a determinam e de buscar o entendimento sobre o movimento interno que leva ao seu desenvolvimento.

Importante frisar aqui que Vygotsky (1999) rejeita as proposições que defendem a Arte como contágio, encerrando sua potência na possibilidade de que os homens se contagiem pelos sentimentos expressos por meio da Arte. Essa era a concepção defendida, por exemplo, por Tolstoi, de quem Vigotski foi estudioso e crítico.

Em *El método instrumental en psicología*, estabelecendo uma analogia com o desenvolvimento técnico enquanto estratégia de dominação da natureza, Vigotski apresenta a compreensão de que, no processo de domínio de seus processos psíquicos, surgem no homem instrumentos psicológicos que são dispositivos sociais, criações artificiais destinadas a compreensão de si mesmo e dos outros. No rol das ferramentas ou instrumentos psicológicos juntamente com a linguagem, o desenho, as diferentes formas de numeração e contagem, figuram a escrita e as obras de Arte.

Embora esse texto possa ser considerado inicial em termos do desenvolvimento posterior da Psicologia histórico-cultural e contenha algumas lacunas, uma ideia importante já é expressa neste momento: “Ao estar inserido no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental” (Vigotski, 1991b, p. 1, tradução nossa).

Podemos considerar, então, que a Arte consiste em um produto da ação humana intencional, um instrumento psicológico, em que se reorganizam, por meio da atividade criadora, elementos do cotidiano em uma nova configuração, que consegue provocar nos sujeitos reações emocionais, sentimentos e ideias a respeito da realidade diferentes dos experimentados nas situações comuns.

## **2.4 Formação de professores: problematizações a partir do referencial histórico-cultural**

O campo da formação docente é complexo e tem sido objeto de estudo sob os mais diversos olhares e teorias. Martins (2010) destaca que os debates em torno dessa temática no Brasil vêm se ampliando a partir da década de 1970, assumindo mais dinamismo nas décadas 1980 e 1990, sobretudo depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. As considerações de Libâneo (2015) coadunam nessa mesma direção, afirmando que os estudos sobre formação de professores constituem o maior número de produções no campo da educação. O autor ainda posiciona o movimento brasileiro em uma tendência mundial, que estaria sendo liderada por organismos internacionais como OCDE, Unesco e Banco Mundial e

impulsionada por reformas educativas realizadas em diversos países como parte de programas de desenvolvimento econômico e social, também influenciados por estes organismos.

Diante da complexidade e amplitude desse campo de pesquisa, para subsidiar nosso estudo, identificamos a necessidade de tecer breves considerações a respeito das principais perspectivas teóricas que têm amparado as investigações e compreensões sobre formação de professores no Brasil, trazendo problematizações sobre essas abordagens a partir do referencial histórico-cultural.

Considerando as implicações para o entendimento do papel do professor e por conseguinte para a formação docente, abordamos um breve histórico sobre o desenvolvimento das teorias pedagógicas no Brasil, conforme aponta Saviani (2002, 2007). Trouxemos a análise das perspectivas atuais a partir de autores como Duarte (2004), Martins (2010) e Duarte (2010), Facci, Leonardo e Dias da Silva (2010) e Facci (2023) e, posteriormente, abordamos as teorias de base materialista de maior destaque: Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural, bem como, Ensino/Didática Desenvolvimental, a partir dos estudos de Freitas e Rosa (2015), Libâneo (2015), Longarezi (2021) e Puentes e Longarezi (2017). Por fim, apresentamos algumas considerações sobre a Arte na formação geral de professores da Educação Básica.

Antes de adentrar especificamente nas temáticas elencadas acima, julgamos pertinente considerar a sistematização proposta por Saviani (2002, 2003) em seus estudos sobre o movimento histórico das teorias pedagógicas de maior influência no contexto da educação brasileira, uma vez que tal elaboração tem influenciado diversas leituras no contexto da Teoria Histórico-Cultural. Tendo por base referências no materialismo histórico-dialético, esse autor concebe que as teorias educacionais podem ser classificadas em três grandes grupos: teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. As teorias não críticas pressupõem uma neutralidade, por considerarem a educação como um campo autônomo em relação à estrutura social na qual se insere e, assim, acreditam que o aprimoramento do trabalho educativo possa acontecer sem implicar transformações sociais, bem como que a educação pode proporcionar que todos os sujeitos tenham as mesmas oportunidades sociais. As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, entendem a educação como fruto das determinações sociais que, como tal, funciona como um instrumento de reprodução das relações pré-estabelecidas socialmente, sem poder utilizar estratégias que influenciem sobremaneira nesse contexto. Por fim, as teorias críticas pensam a educação como parte do movimento histórico-cultural da sociedade em que está inserida, porém, acreditam que, por sua natureza, ela possa se constituir como espaço de ruptura com as lógicas hegemônicas, atuando no sentido da transformação da sociedade.

Para uma melhor compreensão do nosso contexto atual, cabe ainda abordar o movimento histórico das perspectivas pedagógicas no Brasil no último século, e para isso contemplaremos de maneira breve as ricas sistematizações construídas por Saviani (2002, 2007). De acordo com os estudos desse autor, até a década de 1920-1930, predominou no país a educação tradicional, em suas vertentes religiosa e leiga, com grande valorização do professor e da transmissão do conhecimento em detrimento do aluno. A partir dessa década, passa a ter influência também a Escola Nova, teoria desenvolvida por John Dewey, com referência nos estudos de Piaget, que trouxe uma ênfase na centralidade do aluno e na ideia do “aprender a aprender”.

Por volta da década de 1970, passam a ter grande prestígio no território nacional a Pedagogia Crítico-Reprodutivista e a Pedagogia Tecnicista. As abordagens tecnicistas foram impulsionadas pela crescente urbanização, modernização e industrialização do país, encarnando a “teoria do capital humano” e manifestando com força o projeto de preparação de mão de obra tecnicamente qualificada para atender às novas demandas do “mercado de trabalho”.

A Pedagogia Crítico-Reprodutivista, por sua vez, configura-se segundo a categoria homônima descrita anteriormente e, de certa maneira, restringe-se ao âmbito das elaborações teóricas de natureza filosófica que se direcionam para a crítica a respeito dos limites e possibilidades da educação no contexto capitalista. Essas abordagens prevaleceram praticamente hegemônicas nas duas décadas seguintes e continuaram fortes até o final do século (Saviani, 2002, 2007).

Ainda segundo o autor, para além desse cenário, presenciamos nessas últimas décadas do século XX, no Brasil, o surgimento de algumas perspectivas contra-hegemônicas, como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a Pedagogia Histórico-Crítica e as teorias orientadas à educação popular. Apesar de restrições impostas ao alcance dessas propostas, elas têm conseguido interferir nos debates no campo da educação e provocar algumas rupturas em razão da força que encontram, sobretudo nos ambientes acadêmicos.

Por fim, a partir dos anos 1990, alimentadas pelo movimento neoliberal do fim do século XX, manifesta entre outros, pela lógica mercantil aplicada ao campo da educação, cada vez mais influenciado por organismos internacionais, como Unesco, Unicef, Banco Mundial e FMI e sob as determinações de alcançar “qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes” (Martins, 2010, p. 18). Observa-se uma nova onda de vertentes pedagógicas que Saviani (2007) agrupa sob o termo “neoprodutivismo”, representadas pelo “neoescolanovismo”, “neoconstrutivismo” e “neotecnicismo” e que seriam consideradas todas as pedagogias não críticas no entendimento desse autor.

Essas manifestações servem também como distrações ideológicas diante do catastrófico “cenário que combina, por um lado a mais alta modernidade tecnológica, e por outro, a mais profunda devastação social”, como afirma Meira (2000, p. 1):

A contrapartida ideológica deste processo de exploração crescente tem encontrado sua mais forte expressão nas teses neoliberais que como aponta Fernandes (1995) cumprem a função de escamotear a produção de lucro e pobreza em escala geométrica, buscando dar uma aparência de sentido ao processo de devastação da classe trabalhadora.

Nesse cenário, Duarte (2010) identifica a hegemonia do que ele denomina como “Pedagogias do aprender a aprender”, expressas de maneira mais enfática no construtivismo, na pedagogia do professor reflexivo, na pedagogia das competências, na pedagogia dos projetos e na pedagogia multiculturalista. Dentre as críticas tecidas, ele destaca a incapacidade dessas perspectivas em se posicionarem no sentido da superação da atual organização social, indo ao encontro com a categorização de Saviani (2002) como pedagogias não críticas. Ainda que em breves momentos elas apresentem alguma aparência de criticidade, em essência estão fundadas em leituras idealistas da relação entre educação e sociedade, manifestas no:

[...] princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (Duarte, 2010, p. 35).

Outro aspecto central nessas pedagogias seria uma postura “negativa em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos”, ou seja, “a negação daquilo que chamam ‘educação tradicional’ ” (Duarte, 2010, p. 33), em um movimento que as aproxima da Pedagogia Nova do início do século XX, daí sua classificação como “neoescolanovismo” (Saviani, 2007). Entretanto, longe de serem anacrônicas, essas propostas demonstram um forte alinhamento ideológico com os elementos neoliberais contemporâneos.

Isto se manifesta sobremaneira na forma como a negação da escola guarda relações intrínsecas com a negação da perspectiva da totalidade, o relativismo epistemológico e cultural e com o utilitarismo como critério de validade do conhecimento. Os aspectos mais aparentes

dessa dinâmica são o relativismo e o utilitarismo, que se manifestam em concepções de que o conhecimento é sempre relativo a uma perspectiva pessoal e a uma cultura, de modo que “o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente” e diante da impossibilidade de “situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento” (Duarte, 2010, p. 35-36). Na essência, está sendo negada a compreensão da totalidade que permite a compreensão da realidade em um todo conexo; assim, o critério que passa a ter validade é a utilidade do conhecimento, que, por sua vez, irá conduzir a supervalorização do conhecimento tácito.

Em coerência com essa análise, Martins (2010) também destaca o descarte da teoria, “expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar” na valorização predominante do saber fazer, identificando a substituição do conhecimento teórico por “descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada” (Martins, 2010, p.20-21). A autora ressalta que essa negação aparece justificada, entre outros, por um suposto respeito à individualidade do estudante e de sua cultura.

Outra justificativa, amparada no utilitarismo, está na necessidade posta no sentido de preparar os indivíduos para lidar com as supostas grandes transformações do nosso tempo, os rápidos avanços no conhecimento e nas tecnologias que sustentam o engodo de que:

Diante de um mundo em “constantes transformações”, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real”. Tendo em vista essa “preparação”, a resolução de problemas erige-se como exigência básica da educação escolar, de tal forma que a aprendizagem baseada em problemas se converte na estratégia usada para a formação de indivíduos “participativos”. Caberá à escolarização oportunizar os meios pelos quais o aluno se coloque como sujeito de sua aprendizagem, entendendo-se que, assim, consequentemente, ocupará seu lugar na sociedade de modo “crítico” e “cidadão”. Aliando-se a esses objetivos, a ênfase recai nas aprendizagens que o aluno realiza a partir de si mesmo, no respeito às suas necessidades (Martins, 2010, p. 21).

Construindo um estudo sobre *O legado do século XX para a formação de professores*, Martins (2010, p.15) levanta a contradição existente entre o que deveria ser a formação de

professores na Teoria Histórico-Cultural e “[...] as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa atividade, ou seja, os seus resultados.” Analisando essa problemática da influência das concepções hegemônicas, Meira (2000, p. 2) elenca algumas “[...] palavras de ordem do discurso neoliberal [...]” que tem povoado cada vez mais os cenários da educação brasileira, tais como “[...] qualidade total, modernização da escola, produtividade, adequação do ensino à competitividade do mercado”. Compartilhamos do pensamento da autora, entendendo que a invasão efetuada por esse discurso conduz “[...] a uma crescente desqualificação da escola pública [...]”; para além disso, acreditamos que esse processo tem se manifestado de maneira muito pungente no campo da formação docente.

Fazendo frente a esse cenário de desqualificação da escola e do trabalho do professor, apresentaremos agora brevemente os posicionamentos e propostas de algumas teorias da educação que têm como base os pressupostos do materialismo histórico-dialético, quais sejam: a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e o Ensino/Didática Desenvolvimental. Para além da perspectiva teórica, segundo o proposto por Longarezi e Puentes (2015, p. 20), tais concepções têm em comum o seguinte entendimento sobre a função da escola:

A teoria marxista, a psicologia histórico-cultural e a didática desenvolvimental afirmam que o verdadeiro papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver no aluno aquilo que fora dela não teria condições de desenvolver: o pensamento teórico. De modo que a função da escola é desenvolver no aluno as funções mentais superiores que o tornam humano, tendo como foco o pensamento teórico, pela via da formação dos conceitos científicos e das ações mentais.

Libâneo (2015, p. 645) complementa que a escola deve ser:

[...] um lugar de formação cultural e científica dos alunos em articulação com a diversidade social e cultural, por um processo ensino-aprendizagem centrado na formação de processos psíquicos visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, e é nessa condição que se transforma em instância de democratização e promoção da inclusão social.

Em outras palavras, entendemos que a função social da escola deveria materializar-se na promoção do desenvolvimento dos processos psíquicos dos estudantes por meio de processos educativos organizados para que as crianças e jovens se apropriassem do patrimônio cultural e científico acumulado pela humanidade, sistematizado em conteúdos. Destarte, defendemos uma educação escolar que se diferencie de maneira determinante das formas de educação espontânea que ocorrem em contextos não-escolares e que, dessa forma, promova o desenvolvimento das

funções mentais superiores consideradas em sua integralidade, na unidade entre aspectos cognitivos e afetivos.

Trazer esse papel para a educação escolar implica na defesa e na valorização do professor como aquele que ensina, aquele que orienta a apropriação dos conhecimentos acumulados pelos homens no processo histórico e assim conduz o processo de desenvolvimento dos estudantes, em grande sintonia com o que foi defendido por Vigotski (1991b, p. 159), quando afirmou que o professor é “o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador da interação deste meio com cada aluno”.

A respeito das teorias de base materialista histórico-dialética, Longarezi (2021, p. 382) afirma que:

A didática e a pedagogia marxistas no Brasil (Cury, 1979; Mello, 1982; Libâneo, 1985; Saviani, 1980, 1994, 1995; Severino, 1999; Luckesi, 1990; Freitas, 1994; Duarte, 1993; Gasparin, 2005; Mazzeu, 1998; entre outros) se alicerçam sob uma abordagem filosófica de educação e ensino. Por esse viés, a escola e os processos educativos a ela associados têm sido tomados como pilares para a construção da democratização e transformação social, pela via do acesso aos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, na defesa de uma pedagogia crítico social dos conteúdos (Saviani, 1980, 1994, 1995; Libâneo, 1985; Longarezi; Puentes, 2020; Longarezi; Puentes; Souza, 2020a; 2020b etc.). Os processos de apropriação-objetivação, nessa perspectiva, orientam uma abordagem de ensino que assume a humanização como finalidade (Duarte, 1993; 1996; 2012; Martins, 2013; entre outros) e a instrumentalização do homem pela escola, como condição (Saviani, 1994; Gasparin, 2005; Mazzeu, 1998 Etc.); sem as quais não se entende possível mudanças concretas nas relações sociais e nos modos político-econômicos de organização da sociedade.

A Psicologia Histórico-Cultural configura-se, sobretudo, a partir da obra vigotskiana e, nesse sentido, implica uma defesa muito contundente da educação escolar como espaço promotor de desenvolvimento humano. Facci, Leonardo e Dias da Silva (2010) destacam dois pontos dessa teoria que, no entendimento das autoras, amparam a compreensão da formação e do trabalho do professor no sentido da sua valorização: a humanização do professor e a importância do seu trabalho como organizador do processo pedagógico, que implica o “[...] desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da apropriação do conhecimento científico” (Facci; Leonardo; Dias da Silva, 2010, p. 224).

Como parte dos representantes da Psicologia Histórico-Cultural, Facci, Leonardo e Dias da Silva (2010) entendem que ela se aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica no sentido de compartilharem os mesmos entendimentos em relação à função da escola e ao trabalho dos professores.

Em relação à formação de professores, Martins (2010) defende que seria necessário concebê-la “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (Martins, 2010, p. 14), prática essa que, no ideal marxista, deveria ser o trabalho enquanto atividade em que o homem se envolve em sua integralidade e que, por isso, é promotora do seu desenvolvimento. Assim, em consonância com a perspectiva de que o trabalho educativo tenha como foco a humanização dos educandos, a autora pontua que a formação dos professores para esse trabalho deveria implicar também a sua própria humanização. Quando falamos de humanização, ressaltamos que nos referimos ao alcance dos níveis máximos de desenvolvimento da consciência humana em suas funções psicológicas superiores por meio da educação, como processo intencional e organizado que permite “[...] as apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados” (Martins, 2010, p. 15-16). Concordamos com a autora, que é fundamental diferenciar esse sentido de humanização da “concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência” (Martins, 2010, p. 15).

Concordamos ainda que a docência, como prática laboral, não se configura como uma ação de sujeitos isolados, mas sim como a atividade de um grupo humano em um determinado tempo histórico. Por essa razão, “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (Martins, 2010, p. 14), sendo fundamental a compreensão sobre os fatores materiais concretos em que se dão os processos formativos dos professores da educação básica.

Outros autores também parecem se posicionar nessa direção e, assim, as elaborações de Duarte (2004) e Facci (2023), além de contemplarem a influência das diversas teorias pedagógica sobre o campo da formação de professores, englobam análises profundas das condições objetivas em que se dá a formação e exercício da docência no nosso país.

Martins (2010) pontua que a formação inicial e continuada de professores tem sido valorizada como nunca, mas denuncia, em contrapartida, o seu esvaziamento manifesto, na negação da teoria e em propostas cada vez mais afastadas dos “[...] elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade” (Martins, 2010, p. 23).

No campo da Psicologia Histórico-Cultural, Meira (2000) defende que existem elementos teórico-críticos suficientes para possibilitar a compreensão dialética da relação entre o indivíduo e o contexto histórico, considerando os processos de formação e desenvolvimento. De modo que é possível “[...] resgatar os fenômenos psicológicos enquanto mediações entre a

história social e a vida concreta dos indivíduos [...]” (Meira, 2000, p. 14) e sob esse entendimento construir propostas formativas que sejam promotoras do desenvolvimento de professores e estudantes.

No âmbito dos conhecimentos pedagógicos referenciados na Teoria Histórico-Cultural no Brasil, julgamos pertinente situar ainda a proposta do Ensino Desenvolvimental ou Didática Desenvolvimental. Tendo como referência Longarezi (2021, p. 383), podemos considerar o Ensino Desenvolvimental como um campo de conhecimento na esfera da “[...] psicologia pedagógica, que envolveu um grande número de psicólogos, filósofos, filólogos, fisiólogos, metodólogos, didatas e professores que trabalharam intensamente em torno de uma nova psicologia e uma nova didática, no período soviético (1917-1991)”. As elaborações desse período têm sido objeto de pesquisa de diversos grupos brasileiros, os quais têm se dedicado a traduções e estudos em relação aos chamados “[...] sistemas didáticos desenvolvimentais [...]” (Puentes; Longarezi, 2020a; 2020b; 2020c; Longarezi; Puentes, 2020 *apud* Longarezi, 2023 p. 382), com destaque para os sistemas: Elkonin-Davidov-Repkin; Galperin-Talizina e Zankov.

Freitas e Rosa (2015) e Libâneo (2015) destacam que a especificidade da Educação Desenvolvimental consiste em, amparada no entendimento sobre a centralidade da educação escolar na condução do desenvolvimento, trazer para o foco principal a busca por estabelecer mudanças qualitativas nos aspectos principais do trabalho do professor:

[...] que, por que e como ensinar. Mediante essas razões, defende-se que mudanças didáticas devem estar no centro dos esforços coletivos, teóricos e políticos, para conferir à educação básica melhores condições de corresponder às necessidades educativas contemporâneas das crianças e jovens, sobretudo quando se assume que a educação básica é um fator de democratização da sociedade brasileira no contexto atual (Freitas e Rosa, 2015, p. 614).

Expressa-se aqui a importância fundamental conferida a didática como organização do ensino e, por isso, uma forma de efetivar sua concretização. Isso se reforça pelas considerações de Libâneo (2015, p. 2-3), em relação aos pressupostos da Didática Desenvolvimental que envolvem “a preocupação de organizar um ensino de forma adequada, de modo a promover uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento intelectual do aluno, consistindo em “uma didática a favor do desenvolvimento da personalidade integral do sujeito”.

No entanto, tanto Freitas e Rosa (2015) quanto Libâneo (2015) pontuam a grande incompreensão existente em relação a área da didática, que costuma ser abordada com viés preconceituoso, como se estivesse reduzida ao estudo de técnicas de ensino, esvaziadas de sentido.

Para além das limitações impostas por essa visão reducionista, tem sido possível constatar um certo crescimento das pesquisas em relação aos sistemas didáticos desenvolvimentais. Segundo Longarezi (2021), esse movimento tem envolvido desde estudos teóricos sobre a vasta e rica produção soviética até a “análise e produção de modos particulares de organização didática frente à realidade escolar brasileira, que resguardecem os princípios psicológicos e didáticos desenvolvedores, bases e fundamentos” (Longarezi, 2021, p. 383). Representando o crescente interesse por essa teoria, Puentes e Longarezi (2021) apresentam dados de um estudo realizado por Asbahr e Oliveira (2021) que identificaram 115 grupos de pesquisa orientados pela perspectiva da Didática Desenvolvimental. Ainda assim, cabe ressaltar a constatação dos autores de que a influência das pesquisas “nas formas de funcionamento das escolas e nas diretrizes nacionais para a formação de professores tem sido bastante limitada” (Puentes; Longarezi, 2021, p. 20).

Abordando a questão da formação de professores a partir da Didática Desenvolvimental, Longarezi e Waleska (2014, p. 3) afirmam:

pressupõe-se a necessidade de produzir pesquisas que procurem tratar a importância e relevância da didática e seu caráter desenvolvimental no processo educativo, superando as oposições: técnica desprovida de articulação às finalidades políticas do ensino e da aprendizagem de um lado e educação como prática social sem revelar suas especificidades de outro. Uma didática que reconheça a necessidade de interação desses movimentos para se concretizar.

Longarezi (2021) sinaliza uma perspectiva otimista em relação às pesquisas elaboradas no campo da Didática Desenvolvimental no Brasil, afirmando que, quanto mais essas iniciativas caminham em relação aos primeiros encontros efetivados com a abordagem soviética, mais tem se ampliado o acesso à essas produções e se materializado produções próprias do contexto brasileiro, “[...] reveladas tanto em estudos teóricos, quanto em práticas pedagógicas experimentadas nas escolas públicas brasileiras [...]”. Todo esse movimento revela-se muito rico no sentido de culminar em “[...] produções originais, com especificidades em suas proposições correspondentes ao trabalho de intervenções realizado, no país, em diferentes contextos escolares, envolvendo níveis de ensino distintos e áreas específicas do conhecimento” (Longarezi, 2021, p. 384).

No presente item, vimos que nas últimas décadas tem se configurado no contexto nacional um embate entre concepções distintas de educação escolar, do papel da escola e do trabalho dos professores e, conseqüentemente, das perspectivas de formação deles. Por um lado, temos

propostas tecnicistas que esvaziam o sentido da escola ao descredibilizar os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade sob a justificativa de respeito à subjetividade dos estudantes e à sua cultura e nesse processo defendem a figura de um professor que não ensina, mas que prepara o estudante para “aprender a aprender” e todas as “competências” demandadas pelos “tempos atuais”. De outro lado, temos uma variedade de propostas contra-hegemônicas que, no contexto da Teoria Histórico-Cultural se manifestam basicamente pela defesa do acesso ao patrimônio cultural e científico da humanidade como promotor do desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante dessas divergentes perspectivas, tecemos algumas reflexões: como essas questões repercutem na formação de professores? Qual professor se pretende formar em cada concepção dentre as apresentadas? Qual lugar a Arte, como uma das mais complexas elaborações humanas, pode ocupar em cada uma delas? Uma formação tecnicista valoriza o trabalho intencional com a Arte enquanto possibilidade de promoção do pleno desenvolvimento humano dos professores? E dos estudantes?

No decorrer deste primeiro capítulo, buscamos tecer nossas considerações teóricas no intuito de avançar na aproximação do nosso objeto que se constitui nas possibilidades de trabalho com as linguagens artísticas na formação inicial e continuada de professores da educação básica, considerando o desenvolvimento da atividade criadora. Com tal objetivo, contextualizamos o arcabouço teórico-metodológico que sustenta esta perspectiva e trazemos brevemente a relação do nosso principal autor de referência com a Arte. Em seguida, apresentamos aspectos relacionados à compreensão do desenvolvimento humano como imbricado no processo de apropriação da cultura e dos conhecimentos acumulados pela humanidade, destacando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Apresentamos a concepção de Arte nesta perspectiva e suas relações com a atividade criadora. Por fim, nesse último item, nos dedicamos a elaborações críticas sobre o contexto atual da formação de professores e levantamos algumas de suas possíveis implicações em relação ao nosso estudo.

No próximo capítulo nos dedicamos ao levantamento bibliográfico e análise dos artigos que abordam a nossa temática, publicados em revistas científicas no Brasil nos últimos 20 anos, visando compreender como têm sido divulgadas as produções acadêmicas que sobre a relação entre Arte e formação de professores da Educação Básica, considerando a Teoria Histórico-Cultural. Assim esperamos subsidiar a discussão sobre as possibilidades de trabalho com as linguagens artísticas nessas formações.

### **3 ARTE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?**

#### **3.1 Aspectos metodológicos: o desenho do levantamento bibliográfico**

Em nosso estudo, nos propomos a desenvolver uma investigação de cunho qualitativo, com revisão teórica e bibliográfica. A partir dos delineamentos apresentados por Minayo (2007, p. 21), especialmente tendo em conta “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”, entendemos que nosso trabalho estaria melhor alinhado com a perspectiva qualitativa, pois nossa intenção é justamente captar as relações entre a formação estética, a Arte, a formação de professores e a Teoria Histórico-Cultural presentes nas produções acadêmicas no Brasil.

No presente capítulo nos voltamos para o âmbito do levantamento bibliográfico e análise dos resultados, enfocando a produção científica na nossa temática nos últimos 20 anos. Para isso, mapeamos os artigos publicados em revistas científicas e revisados por pares no Brasil, utilizando os portais de periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), bem como o serviço de busca integrada disponibilizado pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia, por meio da EBSCO Discovery Service (EDS). A escolha por artigos de revistas científicas justifica-se por sua importância como meio de divulgação da produção científica no contexto nacional.

A busca pelos artigos se deu a partir da combinação de três dimensões: formação de professores, Teoria Histórico-Cultural e Arte. Cada uma dessas dimensões foi ampliada por meio de outras categorias próximas, no intuito de abarcar possíveis expressões semelhantes utilizadas pelos pesquisadores. Dessa forma, para cada dimensão foram realizadas combinações dos seguintes descritores, assim relacionados a cada uma das dimensões pesquisadas:

Quadro 1 - Dimensões pesquisadas e descritores utilizados

| Formação de Professores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Teoria Histórico-Cultural                                                                                             | Arte                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ‘formação de professores’ ‘formação<br>contínua de professores’<br>‘formação de educadores’<br>‘desenvolvimento profissional<br>docente’, ‘formação contínua docente’<br>‘formação de educadores’, ‘formação<br>continuada’<br>‘formação continuada docente’<br>‘formação continuada de professores’<br>‘formação continuada de educadores’ | ‘teoria histórico-cultural’<br>‘Vigotski’ ‘psicologia<br>histórico-cultural’<br>‘psicologia escolar e<br>educacional’ | ‘Arte’; ‘educação<br>estética’;<br>‘desenvolvimento<br>estético docente’,<br>‘educação estética’,<br>‘formação estética’,<br>‘experiência<br>estética’ |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Utilizando esses descritores, obtivemos uma seleção inicial composta por 40 artigos que abordavam a temática da formação de professores para a Educação Básica, mencionando a Teoria Histórico-Cultural ou os estudos de Vigotski. Encontramos textos publicados entre 2007 e 2024, sendo que a prevalência do maior número de publicações ocorreu entre 2021 e 2023, período que concentrou 17 artigos (42,5% da seleção inicial), indicando a possibilidade de um fenômeno mais recente de fortalecimento dessa perspectiva teórica no âmbito da formação de professores.

Coaduna com esse dado a extensão de áreas e níveis de ensino contemplados nos trabalhos que versaram sobre a formação inicial e continuada, de modo geral e abarcando campos específicos do conhecimento, como: educação ambiental, educação em saúde, educação especial, língua portuguesa, língua inglesa, ciências, sociologia e, com destaque em maior número de artigos, Arte e matemática. Apesar da presença de textos de todos os níveis da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, perpassando o Ensino Fundamental, observa-se uma maior prevalência de trabalhos com enfoque na Educação Infantil, que correspondeu a 12 escritos (30% da seleção inicial).

Nessa amostra inicial, procedeu-se à leitura na íntegra do título, resumo, palavras-chave e referências bibliográficas. Tal análise pormenorizada revelou que muitos artigos não integravam as três dimensões simultaneamente; alguns abordaram a formação de professores a partir do enfoque histórico-cultural, mas não contemplavam a questão da Arte; outros

trouxeram a perspectiva da educação estética na formação docente, mas apenas mencionavam a Teoria Histórico-Cultural, sem utilizá-la como referência. Houve também aqueles que não tinham foco aprofundado na temática da formação docente. Diante dessas constatações, procedeu-se ao refinamento da seleção inicial, elegendo para o estudo apenas os trabalhos que contemplavam a interface entre Arte e formação de professores na Teoria Histórico-Cultural, que perfizeram um total de sete produções.

Levando em conta que as bases de dados e mecanismos de busca não são infalíveis, para não incorrer no erro de desconsiderar trabalhos importantes na temática, ampliamos a busca utilizando como estratégia a pesquisa em Currículos Lattes na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. A partir do nosso conhecimento sobre pesquisadoras que são referências nos estudos sobre a interface entre Arte e educação e tendo como base a Teoria Histórico-cultural, procedeu-se a revisão nos currículos dessas pesquisadoras. Esse trabalho resultou na incorporação de mais três artigos que contemplaram os critérios de inclusão. Assim, a amostra final delimitada no estudo consistiu no total de 10 artigos que foram agrupados em blocos para análise, conforme exposto no quadro 2:

Quadro 2 - Artigos selecionados para revisão

| Identificação                                                                                                              | Ano  | Autores                                                                                                                                                          | Título                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Primeiro Bloco: revisões bibliográficas</b>                                                                             | 2019 | Rita Buzzi Rausch<br>Carla Carvalho<br>Sílvia Paulo<br>Eliana Radwanski                                                                                          | Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil?         |
|                                                                                                                            | 2024 | Rita Buzzi Rausch<br>Luciane Maria Schlindwein                                                                                                                   | Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil |
| <b>Segundo bloco: experiências realizadas a partir da Psicologia Educacional e Escolar e Psicologia Histórico-Cultural</b> | 2007 | Kátia Maheirie<br>Andréa Vieira Zanella<br>Sílvia Zanatta Da Ros<br>Andréia Piana Titon<br>Francyne Wolf Werner<br>Lílian Caroline Urnau<br>Marcelo Grimm Cabral | Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações                      |
|                                                                                                                            | 2015 | Camila Turati Pessoa<br>Sílvia Maria Cintra da Silva                                                                                                             | Inspirando ideias para a formação continuada de professores                                 |
|                                                                                                                            | 2015 | Camila Turati Pessoa<br>Sílvia Maria Cintra da Silva                                                                                                             | Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta                            |

|                                                                                  |      |                                                     |                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Terceiro bloco: a Arte na formação de professores da Educação Infantil</b>    | 2014 | Ana Paula de Oliveira Iten<br>Rita Buzzi Rausch     | Compreensões de professores acerca das contribuições da Arte na Educação Infantil                        |
|                                                                                  | 2018 | Vinícius Stein<br>Marta Chaves                      | Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na Educação Infantil                |
|                                                                                  | 2022 | Eloiza Elena Da Silva<br>Martinucci<br>Marta Chaves | Formação contínua de professores na educação infantil: estratégia política de desenvolvimento            |
| <b>Quarto bloco: formação de professores e linguagens artísticas específicas</b> | 2021 | Luciana Haddad Ferreira<br>Victoria Ramos Takahachi | Experiência em dança na formação de professores                                                          |
|                                                                                  | 2023 | Karina Nazzari                                      | A Arte como ferramenta de (re)significação na formação contínua de professores para a Educação Inclusiva |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Haja vista as aproximações dos artigos no que diz respeito ao tipo de pesquisa, práticas relatadas e/ou nível de ensino selecionado para estudo, optamos pela divisão em blocos visando a melhor análise e possibilidade de diálogos entre os textos que compõem cada um. O primeiro bloco abarca as revisões sistemáticas que buscaram estudar teses e dissertações em diferentes períodos, abordando a formação estética de professores. O segundo bloco contempla os estudos referenciados a partir da psicologia educacional e escolar e psicologia histórico-cultural. No terceiro, agrupamos os artigos que enfatizaram a formação de professores da Educação Infantil. Por fim, o quarto bloco reuniu as experiências que abordaram linguagens artísticas específicas.

Formularam-se como categorias de análise: objeto de estudo, observando se a proposta formativa era inicial ou continuada, bem como se contemplava nível de ensino ou área específica do conhecimento; problema científico e objetivos; metodologia utilizada; referenciais teóricos, considerando em especial as obras de Vigotski ou outros autores da Teoria Histórico-Cultural referenciados; linguagem artística trabalhada e concepções conceituais sobre a Arte em geral ou a manifestação artística em questão; propostas, estratégias e ações para a formação de professores; principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural abordados no artigo e; resultados e conclusões apresentados.

Considerando a organização em blocos, passaremos, a seguir, à descrição de cada um dos artigos. Por meio das categorias especificadas, procuramos apreender o movimento de produção das elaborações construídas pelos pesquisadores.

## 3.2 Apresentação dos dados

### 3.2.1 Primeiro Bloco: revisões bibliográficas

Iniciamos nossa análise com os trabalhos desenvolvidos por Rausch *et al.* (2019) e Rausch e Schlindwein (2024) por constituírem revisões sistemáticas à semelhança da nossa proposta. Identificamos que existem algumas diferenças entre essas produções e nosso estudo, sobretudo em relação ao trabalho de Rausch *et al.* (2019), que não adota exclusivamente o referencial histórico-cultural como embasamento teórico. Em que pese esse fato, acreditamos que existam aproximações suficientes para construir um diálogo que possa contribuir na nossa análise.

No artigo intitulado *Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil?*, Rausch *et al.* (2019) se propuseram a analisar os trabalhos que investigaram a formação estética de professores no Brasil no período entre 2005 e 2015. Para tanto, desenvolveram uma pesquisa qualitativa e bibliográfica do tipo estado do conhecimento, focando em dissertações e teses disponibilizadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT nesse mesmo período, o que resultou em uma amostra de 87 trabalhos, sendo 57 dissertações e 30 teses. Na seleção da amostra, não houve recortes quanto ao nível de ensino, área de conhecimento, linguagem artística abordada ou tipo de formação, se inicial ou continuada.

Para amparar a sua pesquisa, as autoras utilizam os seguintes referenciais teóricos: Marcelo (2009), para abordar a questão do desenvolvimento profissional docente; Deleuze e Guattari (1992), Clot (2006), Schlindwein (2010) e Damasceno (2017) para tecer considerações sobre a formação estética, além das citações de documentos oficiais sobre a formação de professores que contemplam essa temática (Rausch *et al.*, 2019).

A partir de uma análise inicial, as autoras destacaram a maior prevalência de estudos nessa temática nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, o que coaduna com resultados anteriores (Uriarte; Neitzel; Carvalho, 2016 e Loponte, 2017). Para além dessa primeira leitura, Rausch *et al.* (2019) procederam ao seu estudo, definindo 3 eixos de análise: principais autores

e metodologias utilizadas, formação estética a partir da Arte; e formação de professores em contextos diferenciados.

Em relação aos principais autores utilizados como teóricos de referência, destacaram-se Michel Foucault e Gilles Deleuze, que figuram em 15 estudos, seguidos por Lev Semionovich Vigotski e Mikhail Bakhtin, presentes em 13 trabalhos cada um. Estiveram presentes ainda Jorge Larrosa, em 10 estudos, Paulo Freire e Friedrich Nietzsche, em 9, João-Francisco Duarte Júnior, em 7 e Ana Mae Barbosa, em 6. Na análise desses resultados, as autoras se dedicaram a tecer considerações sobre as concepções relativas à formação estética para cada um desses pensadores utilizados nas pesquisas. Quanto ao tipo de estudo, os mais presentes foram os estudos autobiográficos e histórias de vida, seguidos de perto por bibliográficos e em menor quantidade foram realizados estudos de caso.

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, é interessante identificar o número expressivo de trabalhos produzidos a partir do referencial histórico-cultural, o que pode ser interpretado como indicativo da relevância dessa teoria no contexto atual das pesquisas sobre formação de professores a partir da Arte.

Em relação às concepções sobre Arte, as autoras a pensam em contraposição ao conceito de estética, advogando em favor de uma formação estética que ultrapasse o domínio das manifestações artísticas, no entendimento de que o campo estético abarca o das Artes, mas é mais amplo do que este. Embora as autoras estabeleçam estas distinções entre os dois campos, identificaram que, em sua maioria, os pesquisadores têm abordado a formação estética por meio da Arte.

Com esse enfoque, surgiram nos trabalhos linguagens artísticas diversas como teatro, dança, música e literatura, destacando-se, entretanto, as artes visuais, que estiveram presentes em mais da metade das pesquisas estudadas. As autoras ressaltam ainda que, em alguns trabalhos, houve a articulação de mais de uma linguagem, bem como a abordagem a partir de diferentes campos de conhecimento como Educação, Psicologia, Filosofia e Sociologia.

A partir do eixo formação de professores e contextos variados, identificou-se que a maioria dos estudos aborda a questão da formação continuada, sendo o total de 69 trabalhos, em oposição a 17 que tratavam sobre a formação inicial. Em sua análise, as autoras consideram que a formação inicial se constitui como possibilidade de ampliação da percepção de mundo e de transformação das experiências trazidas pelos futuros docentes; entretanto é preciso estabelecer espaço para a estética e a Arte dentre tantos outros desafios pertinentes à formação inicial. Por sua vez, a formação continuada tem sido percebida como momento de dinamizar as experiências, o que abre espaço para formações utilizando a Arte. A formação continuada é

destacada como importante espaço de articulação entre conhecimentos já elaborados e outros conteúdos e significados, produzindo, assim, novos conhecimentos.

Nas conclusões, as autoras constataam a ampliação do espaço ocupado pela formação estética nas pesquisas científicas no Brasil e destacam a percepção sobre a complexidade do tema e a multiplicidade de relações possíveis entre este e os conhecimentos necessários ao trabalho docente. Analisam que as pesquisas estudadas apresentam vieses um tanto diferenciados, o que amplia, mas também pulveriza, as discussões na temática. Pontuam, ainda, que os resultados de seu trabalho apontam para:

a necessidade de uma formação permanente e contínua do professor que atente mais para a sua educação estética, no sentido de propiciar a ele mesmo e aos educandos um aspecto imprescindível à sua formação integral: uma postura sensível, criativa e crítica ao que comumente lhe vem sendo oferecido (Rausch *et al.* 2019, p. 51).

Dando continuidade às revisões, em *Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil*, Rausch e Schlindwein (2024) focalizaram os estudos embasados no pensamento de Vigotski e investigaram a formação estética de professores no Brasil. Para isso, selecionaram 24 dissertações e nove teses dentre as disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no IBICT, no período de 2008 a 2020, considerando como critério de inserção a vinculação das pesquisas à temática do estudo. Novamente, não foram estabelecidos recortes referentes ao tipo de formação, nível de ensino, manifestação artística ou campo de conhecimento específico.

De cunho qualitativo, constituindo-se como estudo teórico-bibliográfico do tipo revisão sistemática, a pesquisa teve como objetivo principal analisar criticamente os principais conceitos da teoria de Vigotski presentes nos trabalhos selecionados. Os principais conceitos identificados foram agrupados em três blocos de análise: Arte e Estética; Vivências e Emoções e; Pensamento e Linguagem.

Para a revisão teórica e construção de elaborações a respeito dos principais conceitos do autor, o trabalho sustentou-se essencialmente nas seguintes obras de Vigotski: *A psicologia da Arte* (1999), *Pensamento e linguagem* (1999) e em duas edições de *Psicologia pedagógica* publicadas no Brasil (2001, 2003). Em relação à formação de professores, as autoras procuraram trazer as discussões de estudiosos tradicionais como Nóvoa (1992), articulando com outras pesquisadoras do campo específico da Teoria Histórico-Cultural, como Schlindwein (2010), Pino (2006) e Zanella *et al.* (2006). Essa articulação se configura como possibilidade de destacar a questão da constituição da subjetividade docente e na perspectiva de defender

propostas formativas que considerem o docente de maneira integral, começando a superar a aparente separação entre aspectos técnicos e sensíveis do professor.

Ademais, as autoras ainda se dedicam a apresentar um panorama do histórico de influência da obra de Vigotski no contexto da educação brasileira, citando os principais textos e conceitos que têm orientado os estudos nesse campo. Elas pontuam que inicialmente esse processo se deu com os estudos das primeiras obras da Teoria Histórico-Cultural traduzidas para o português: *A Formação Social da Mente* (1984), *Pensamento e Linguagem* (1987) e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* de autoria conjunta com Leontiev e Luria (Vygotsky; Leontiev; Luria, 1998) e contribuiu para estabelecer o entendimento da Teoria Histórico-Cultural no que se refere às concepções e relações entre aprendizagem e desenvolvimento, abarcando as noções de mediação, ZDP e formação de conceitos.

Segundo as autoras, em sequência, seguiram-se as traduções de publicações sobre Arte, imaginação e criação, representados por: *Psicologia da Arte* (1999), *Psicologia pedagógica* (2001), *Imaginação e criação na Infância* (2009) e *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (2018). Elas argumentam que esses textos contribuíram para firmar a importância da Arte para o desenvolvimento humano na perspectiva do autor. As pesquisadoras destacam ainda os trabalhos publicados a partir de 2010, muitos com traduções diretas do idioma russo, ajudaram a ampliar as compreensões sobre o pensamento do autor em relação ao papel do professor, da escola e das Artes na constituição do homem. Tais publicações abarcam Toassa (2009), Magiolino (2010), Wedekin (2015) e Marques (2015).

À semelhança do primeiro artigo analisado, essa pesquisa também abordou a Arte em diálogo com a formação estética, entretanto não apresentou distinções entre os dois campos que em muitos momentos são abordados como sinônimos. A Arte foi considerada como parte da produção cultural sócio-histórica da humanidade e pontuou-se a sua importância na formação humana, destacando sua potência como experiência necessária para o desenvolvimento integral do professor. Nesse sentido, a Arte e a formação estética são apresentadas como possibilidades de “[...] desenvolvimento da percepção, da atitude crítica, da atividade criadora e da postura sensível do professor” na medida em que podem favorecer a “[...] mobilidade de sentidos para além de meras significações imediatas; o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber de forma sensível” (Rausch; Schlindwein, 2024, p. 4).

Outrossim, as pesquisadoras apresentaram a concepção da Arte como a principal forma de expressão da ação criadora e da fruição humana e enfatizaram as relações entre a Arte e as emoções, apresentando as manifestações artísticas como meio de representação e transformação de emoções que, de outra forma, "teriam permanecido indeterminadas e imóveis" (Vygotski,

2001, p. 316). Complementando, indicaram a seguinte citação: “Quando observamos, ainda que seja da forma mais superficial uma reação estética, percebemos que seu objetivo final não é a repetição de qualquer reação real, mas a superação e o triunfo sobre ela” (Vigotski, 2003, p. 232).

Ainda em relação às concepções apresentadas sobre a interface entre a Arte e a formação de professores, nesse trabalho acreditamos que seja imprescindível destacar a colocação feita a respeito de não implicar uma visão romantizada sobre o fazer docente, mas sim em almejar o desenvolvimento de uma sensibilidade voltada “[...] para o estranhamento adotando posturas inquiridoras, questionadoras, inconformistas e ou transformadoras” Schlindwein (2010, p. 45). Ademais, salientamos o fato de terem apresentado no artigo a conhecida ideia de Vigotski a respeito da vinculação entre a atividade criadora da imaginação e a riqueza e a variedade de experiências vivenciadas pelo sujeito, consideradas como a matéria-prima necessária a essa atividade, o que contribui para evidenciar a relevância das experiências estéticas na formação de professores.

Outros conceitos da Teoria Histórico-Cultural explorados no trabalho foram: constituição do ser humano, que se humaniza nas e pelas relações sociais, culturais e históricas; relação entre funções psicológicas superiores e consciência; vivência estética, reação estética e *perezhivanie*.

Quanto aos resultados do estudo, as autoras identificaram que as obras de Vigotski mais utilizadas foram *Psicologia da Arte* (1999); *Psicologia pedagógica* (2003) e *Imaginação e criação na infância* (2009) e que os conceitos-chave mais encontrados foram: atividade criadora/criação; imaginação; Arte; educação estética; experiência; vivência; reação estética; emoções; catarse; sentimentos; sentidos e fantasia. Estes conceitos foram agrupados em três blocos para análise: Arte e Estética; Vivências e Emoções e; Pensamento e Linguagem.

Outro achado importante diz respeito ao fato da maioria das pesquisas analisadas utilizarem vários conceitos simultaneamente, o que, na percepção das pesquisadoras, decorre da intensa relação entre eles. Na sua avaliação, foram raras as pesquisas que aprofundaram a estética em si e a catarse, bem como poucas relacionam a Arte e a estética a outros conceitos fundamentais da teoria de Vigotski como consciência, cultura, pensamento e linguagem.

Com relação às propostas formativas, o artigo não apresenta mais informações, e imaginamos que isso se deu por se tratar de um estudo com foco nos conceitos utilizados nos trabalhos e não na análise das formações em si.

A partir da revisão dos trabalhos deste primeiro bloco, foi possível identificar alguns aspectos que julgamos pertinente destacar. Embora as questões de ordem quantitativa não sejam

o foco primordial do nosso estudo, nos parece significativo o expressivo número de produções relacionadas à formação estética de professores encontrados por Rausch *et al.* (2019). Nesse mesmo sentido, um dado a mais se destaca considerando o nosso olhar: Rausch *et al.* (2019), fazendo um recorte de tempo de 2005 a 2015, encontraram 87 trabalhos sobre formação estética de professores; destes, 13 referenciam-se na Teoria Histórico-cultural, considerando Vigotski e/ou Bakhtin conjuntamente. Por sua vez, Rausch e Schlindwein (2024), analisando um período um pouco maior de tempo, entre 2008 e 2020, nas mesmas bases de dados, localizaram 33 trabalhos referenciados somente em Vigotski.

Não é nossa intenção fazer análises estatísticas, mas percebemos que esses números podem ser indicativos de uma importante ampliação da influência do aporte teórico em Vigotski para os estudos sobre formação estética de professores, representando uma significativa possibilidade de fortalecimento do trabalho com a Arte na formação de professores a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Enquanto limitação, destacamos o fato de poucos artigos trazerem para o diálogo com a Arte, conceitos basilares da Teoria Histórico-Cultural, como consciência, cultura, pensamento e linguagem. Para nós, essa é uma questão chave no sentido da valorização da Arte em seu pleno potencial de contribuição com o desenvolvimento integral não só dos professores, como também dos estudantes por meio da educação escolar.

Outra questão que nos parece pertinente diz respeito à amplitude de abordagens teóricas que embasam os trabalhos, as quais também se situam em diferentes campos do conhecimento. Ainda que este delineamento possa enriquecer o estudo da interface entre Arte e formação de professores, concordamos com Rausch *et al.* (2019) quando afirmam que isso termina por pulverizar as discussões e dificultar a articulação de conhecimentos. Acrescentamos, ainda, a preocupação em relação ao ecletismo teórico, tão presente no contexto da educação no Brasil, que, em oposição a aparência de diversidade, tem contribuído para o esvaziamento da especificidade técnica do trabalho docente.

Essas considerações implicam, em nossa avaliação, a necessidade de um olhar atento para as perspectivas intrínsecas a cada uma das abordagens teóricas que têm sido utilizadas ao fundamentar o trabalho com a Arte na formação de professores, bem como para as configurações das propostas formativas organizadas a partir de cada campo. Perpassando, ainda, pelas concepções de formação humana, da fundação da educação escolar e do trabalho dos professores.

### 3.2.2 Segundo bloco: experiências realizadas a partir da Psicologia Educacional e Escolar e Psicologia Histórico-Cultural

Nosso segundo bloco de análise é formado por estudos conduzidos no âmbito da Psicologia Educacional e Escolar e Psicologia Histórico-Cultural. Consideramos que o fato de termos localizado artigos suficientes para constituir um bloco com essa perspectiva é bem representativo dos movimentos que têm sido observados nesse campo da Psicologia nas últimas décadas, no qual os estudos e práticas elaborados na interface entre Arte e Educação vêm se mostrando um tanto quanto relevantes. Serão analisados três artigos que apresentam experiências de formação de professores, tendo a Arte e a Psicologia Histórico-Cultural como referências teórico-metodológicas.

Começaremos com o estudo intitulado *Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações*, conduzido por Maheirie *et al.* (2007), em que se reflete sobre um processo de produção literária realizado com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Florianópolis, como parte da proposta formativa denominada “Oficinas Estéticas: prática pedagógica e atividade criadora”.

Apesar de não apresentar o objetivo da investigação nem o problema científico explícito, os autores se dedicaram a analisar tal experiência formativa. Declararam que o objetivo da formação consistiu em possibilitar que os professores pudessem reconhecer sua condição de sujeitos históricos e criadores, como característica e conquista do processo de humanização, por meio do que os autores denominaram “vivências estéticas”. Buscaram, ainda, a construção de novas possibilidades de percepção que pudessem ampliar as dimensões relativas às ações pedagógicas.

A proposta formativa fez parte de um “Projeto Integrado de Pesquisa” intitulado “Educação estética e atividade criadora: investigando o processo de formação estética de professores (as)”. Objetivando o estudo da experiência, foram utilizados diversos instrumentos para a apreensão das informações, como filmagens dos encontros, entrevistas ao início e ao final de todo o processo, bem como análise dos materiais produzidos pelos cursistas, dentre escritos, desenhos e esculturas, que foram cedidos aos pesquisadores. No artigo, não aparecem mais informações sobre a metodologia de pesquisa, sendo possível inferir, contudo, que se trata de um estudo qualitativo.

Em consonância com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, a formação ancorou-se na noção de “relações estéticas” de Sánchez Vázquez (1978) e na criatividade como potência de todos os homens, pressuposto de Vigotski, que também consta na citação de Pelbart

(2003) apresentada no artigo. A experiência da oficina foi analisada principalmente a partir das obras *La imaginación y el arte en la infancia* (1990) e *Psicologia da arte* (1999), abarcando suas considerações sobre a imaginação e atividade criadora. Em uma proposta de diálogo com essas ideias, os autores utilizam ainda a produção de Maheirie (2003), apoiada em Sartre (1996), para pensar a imaginação como transformação do conhecido, por meio das significações atribuídas pelo sujeito.

Cabe mencionar, ainda, as referências à Collares, Moysés e Geraldi (1999), por meio das quais se reflete criticamente sobre a questão da formação de professores, sobretudo em relação à percepção de insuficiência da formação inicial diante de um cenário de intensas mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos e científicos. Nesse processo, as autoras denunciam uma aparente contradição, apresentando que a mesma lógica positivista que ampara uma educação bancária de transmissão de conhecimentos na perspectiva de formação de sujeitos puramente racionais e a-históricos. Foi a lógica que conduziu a avanços que inviabilizam tal modelo de educação hierarquizada.

Na intencionalidade de propor uma formação que permitisse aos professores “a re-significação do cotidiano vivenciado, a troca de experiências e negociação de sentidos relativos ao que de novidade se apresenta” (Maheirie *et al.* 2007, p. 152), os autores organizaram nove encontros com temáticas específicas relacionadas à constituição do sujeito e à relação estética deste no mundo. Nessas oficinas, que tiveram a participação de 30 professoras divididas em dois grupos, utilizaram diversas linguagens artísticas; no entanto, o artigo se detém em analisar uma experiência baseada na criação literária.

Assim, dirigiram o foco para promover reflexões sobre o signo linguístico como constitutivo do sujeito e de sua realidade visando “a exploração da riqueza de elementos presentes nas histórias infantis, que muitas vezes passam despercebidos aos olhares desatentos, provocando, com isso, um novo olhar para esta ferramenta pedagógica do cotidiano do professor” (Maheirie *et al.* 2007, p. 147). A literatura é então compreendida como instrumento que auxilia na construção de sentidos diversos sobre as experiências vivenciadas.

O artigo descreve em detalhes como se deu a oficina, intitulada “Palavras que Inscrevem, Escrevem e Descrevem Sujeitos” (Maheirie *et al.* 2007, p. 147), onde os professores foram inicialmente convidados a leitura e reflexão sobre dois textos: *A galinha vermelha*, um conto popular registrado por Caputo e Bryant (1998) e *A galinha xadrez*, uma releitura desse, produzida por Trezza (1996). O segundo texto é apresentado como um exemplo de criação, tal como proposto por Vigotski (1990), em que os elementos do primeiro são recombinações, resultando em uma produção original que supera a obra em que se inspirou.

Após a análise e discussão dos dois textos, elencando as semelhanças e diferenças entre eles, os professores foram convidados a proceder a leitura do conto *O galinho e a galinha* (Caputo; Bryant, 1998) e a criar uma proposta de releitura, de modo a objetivar suas compreensões sobre o processo de criação. Os pesquisadores, então, selecionaram uma das produções para análise, considerando as avaliações dos próprios professores de que essa produção consistiu em algo novo e significativo que rompeu com o disparador e, agregando elementos de outras referências, logrou produzir um texto original.

Na análise desta experiência, os autores apresentam as compreensões de Vigotski (1999) sobre o processo de criação, ressaltando que a recombinação de elementos conhecidos ou previamente experienciados pelos sujeitos é precedida de um processo de dissociação, em que os fragmentos dessa experiência são selecionados. Analisam, ainda, que no processo de criação, emoções e sentimentos são reelaborados, ou seja, não emergem “em seu estado puro, tal qual foram experienciados” (Maheirie *et al.*, 2007, p. 152), mas, sim, reorganizados em algo novo.

Como resultados da experiência, os autores dão ênfase à potência da atividade criadora como possibilidade de ressignificação e transformação dos movimentos dos sujeitos que, considerados em sua integralidade, ao se dedicarem à criação, são capazes de transcender o vivido e atuarem na realidade, uma vez que:

Criar envolve, assim, pensamento, vontade, atenção voluntária, raciocínio lógico e outros processos psicológicos superiores amalgamados com a emoção. O processo de criação empreendido pelas professoras, marcado por suas condições históricas/sociais/culturais, objetiva assim as suas possibilidades cognitivas, afetivas, suas emoções, processos psicológicos superiores e conhecimentos que, em suas relações, foram constituídos ao longo de sua história. Ao mesmo tempo, a criação promove o movimento de arrancada para além de si e da situação vivida. (Maheirie *et al.*, 2007, p. 151)

Complementando, os autores consideram a atividade criadora como algo intelectual semioticamente mediada e que permite a percepção para além do que está posto, de modo que as noções de educação podem ser ampliadas no sentido de superação de relações mecanicistas com o conhecimento.

Por fim, foi destacado o valor desses processos formativos que acontecem em situações formalizadas, mas em espaços de livre participação, onde são valorizadas as trocas e as relações democratizadas, de modo a possibilitar um distanciamento e um estranhamento em relação às práticas hierarquizadas comuns no cotidiano de trabalho dos professores.

Passaremos agora às análises dos artigos *Inspirando ideias para a formação continuada de professores* (Pessoa; Silva, 2015a) e *Arte e formação continuada de professores: cenas de*

*uma proposta* (Pessoa; Silva, 2015b). Optamos por analisar conjuntamente as duas produções, pois, ainda que apresentem diferentes perspectivas de construção textual, referem-se à mesma pesquisa realizada na área de formação de professores.

A proposta formativa em tela consistiu em um curso de extensão voltado para professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais. A formação fez parte de uma pesquisa que teve como objetivo entender as possíveis contribuições da Psicologia Educacional e Escolar juntamente com a Arte no contexto de formação de professores. Sem a pretensão de apresentar generalizações ou a construção de um modelo padronizado de formação, as pesquisadoras buscaram refletir em conjunto com as participantes da formação sobre as possibilidades de trabalho com a Arte na Educação, tendo como referência conhecimentos da Psicologia Educacional e Escolar. Assim, essa proposta caracterizou-se como formação continuada e inscreveu-se no âmbito da Educação Básica, sem especificar um nível de ensino escolhido para estudo.

Em alinhamento com os objetivos propostos, as autoras utilizaram premissas da pesquisa qualitativa, tendo como embasamento González-Rey (2002) e Bogdan e Biklen (1994). Deste modo, a proposta valorizou o processo de investigação e a possibilidade de análise dos sujeitos e de suas produções, considerando seu contexto e as relações com a cultura e com seus pares. Primando por esta construção conjunta com os professores e valorizando a possibilidade de arquitetar experiências verdadeiramente transformadoras, optou-se por desenvolver um estudo do tipo pesquisa-ação, com referências em Abdalla (2005) e Tripp (2005). As análises abarcaram os registros escritos e materiais produzidos pelos participantes e pela pesquisadora durante a formação, amparando-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Psicologia Escolar Crítica.

Para além dessa sustentação metodológica, as autoras construíram um referencial teórico consistente, entrelaçando as temáticas formação de professores, Psicologia Educacional e Escolar e Psicologia Histórico-Cultural, com um enfoque especial para as concepções sobre a Arte presentes nessa teoria.

No que diz respeito à formação de professores, as autoras iniciaram com as considerações de Nóvoa (1998) sobre a indissociabilidade entre dimensão pessoal e profissional dos docentes e seguiram com Alvarado-Prada *et al.* (2010) e Facci, (2004) enfocando a importância de entender as concepções elaboradas sobre a profissão docente, considerando seu impacto nos processos de formação. Problematisaram, ainda, dialogando com Andaló (1995) e Alves e Sass (2004) sobre a necessidade de ampliar a compreensão das questões escolares para a instituição escolar como um todo, abarcando também as influências de âmbito social que

incidem sobre ela. De modo complementar, defenderam que, para compreender o docente, é preciso levar em consideração seu contexto (Campos, 2004). Por fim, com referência em Facci, (2004), Alvarado-Prada *et al.* (2010) e Saviani (2011), as autoras destacam a necessidade de não atribuir apenas à formação continuada dos professores a responsabilidade de produzir mudanças no contexto atual da educação.

Nessa proposta formativa, a Arte foi elencada como principal fio condutor, fundamentando-se no entendimento de que esse campo do conhecimento se constitui como possibilidade de enriquecimento da atuação do psicólogo educacional e escolar no âmbito da formação de professores. Nesse sentido, considera-se a formação em uma perspectiva integral, por contribuir para que os sujeitos acessem novos repertórios culturais e ampliem suas percepções (Pessoa; Silva, 2015b).

Em Pessoa e Silva (2015a), tais concepções são alargadas e reforçadas ao se afirmar a necessidade de ter claro qual é o papel da Arte na escola, que não se restringe ao aprendizado de técnicas específicas, mas que contribui no enriquecimento das relações com os objetos do conhecimento. Assim, defende-se que as vivências artísticas componham as formações de professores para que eles possam aprimorar suas práticas no sentido de uma atuação crítica e engajada, capaz de proporcionar aos estudantes o acesso ao arcabouço artístico acumulado pela humanidade. Advoga-se, ainda, que a Arte possa estar presente na vida dos professores para que, ao levar essas elevadas formas de elaboração para a sala de aula, tais ações não impliquem uma artificialidade. Por fim, segundo as autoras, as concepções de Arte e suas propostas de utilização na escola são apresentadas como potentes para fazer frente ao tecnicismo e valorizar a subjetividade na educação (Pessoa; Silva, 2015a).

Segundo as autoras, por meio dos processos de imaginação e criação, a Arte é uma forma de superação da simples repetição, possibilitando a apropriação de conhecimento e experiências, bem como a elaboração dos conteúdos vivenciados, garantindo, assim, que os modos de pensar e sentir compartilhados em sociedade possam ser convertidos do plano coletivo para o individual (Pessoa; Silva, 2015a).

Amparadas em autores como Almeida (2010), Silva (2005), Loponte (2008) e Strazzacappa (2010), as autoras consideram que a potência da Arte para contribuir na formação de professores relaciona-se à sua configuração como uma forma específica de conhecimento e interpretação do mundo, que tem a possibilidade de ampliar as referências das pessoas, proporcionar o encontro com o novo e o inesperado e permitir a expressão daquilo que não se viabilizaria de outras formas. Nas palavras das autoras:

O homem cria, inventa e constrói diferentes maneiras de viver e estar em sociedade, e a Arte configura-se importante propulsora destes processos criativos; permite aos sujeitos o contato com conteúdos além de sua realidade cotidiana, e podemos dizer que também possibilita diferentes encontros entre os homens e as expressões humanas (Pessoa e Silva, 2015a, p. 355).

Com referência em Vigotski (2009), apontam o caráter de acumulação histórica da Arte, considerando que cada nova elaboração traz em si elementos das produções anteriores, ainda que reelaborados. Pontuam ainda que as linguagens artísticas permitem entrar em contato com diferentes perspectivas e ampliam o conhecimento por meio dos sentidos.

Em ambos os artigos, as autoras descrevem com detalhes a proposta formativa que constou de dez encontros com quatro horas de duração cada, perfazendo as seguintes temáticas: Arte e Educação; Desenho e Artes Visuais; A Escola e o Desenvolvimento da Criança; Literatura: Refabulando; Teoria Histórico-Cultural; Música; Cinema; Teatro; Formação Continuada de Professores; Finalização. Alguns encontros contaram com a participação de ministrantes convidados, com experiência nas temáticas abordadas. Objetivando proporcionar vivências que possibilitassem a apropriação e a elaboração dos conteúdos de modo significativo para os participantes, os encontros foram organizados em um momento teórico, um prático e um de partilha. Incluíram, ainda, textos para leitura prévia sobre as temáticas.

Considerando os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural utilizados no estudo, identificamos o desenvolvimento humano, mediação e imaginação e criação. Assim, as autoras compreendem o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo que ocorre na imersão no contexto histórico-cultural por meio da apropriação da cultura e interação com os pares. Nesse processo, a mediação tem papel primordial como elemento que permite que o homem entre em contato com o mundo e a realidade, fundamental para a apropriação da cultura, apoiada também pelos processos de imaginação e criação.

Após a leitura e estudo dos materiais elaborados nos encontros, as autoras elegeram três categorias para análise dos resultados: os professores no curso de extensão: trajetórias e reflexões; a Arte como possibilidade diferenciada de formação e; reflexões sobre a atuação do psicólogo educacional e escolar em contextos de formação (Pessoa; Silva, 2015a). Em *Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta* (Pessoa; Silva, 2015b), as análises da experiência são apresentadas sem tal categorização.

Na primeira categoria, “Os professores no curso de extensão: trajetórias e reflexões”, os registros indicaram a apropriação pelos sujeitos dos conceitos teóricos trabalhados nos encontros, bem como expressaram reflexões sobre a profissão docente e sua formação (Pessoa; Silva, 2015a).

Em relação aos conceitos teóricos, destacaram-se as compreensões relacionadas à perspectiva de desenvolvimento humano, que se dá nas interações com os pares e com seu contexto (Pessoa; Silva, 2015a). Pessoa e Silva (2015b) ressaltam o quanto essas reflexões sobre a formação do sujeito são fundamentais para amparar os professores no planejamento e desenvolvimento de suas práticas educativas.

Em sequência, tendo em foco a docência, foi possível apreender dos registros a importância do papel desempenhado pelos professores na construção de relações tanto com os estudantes como com seus pares, ressaltando a riqueza das vivências que permitiram experimentar sentimentos, pensar e repensar práticas e ainda compreender o outro e a si mesmos de forma singular no mundo. As autoras analisaram como os relatos confirmam a impossibilidade de separar as dimensões pessoal e profissional, pois a essência da profissão docente implica que o professor tenha presente sua maneira de ver e pensar sobre o mundo e a vida. Destacou-se, ainda, o reconhecimento da importância de formações de qualidade, que compreendam espaços de escuta, cuidado, acolhimento e reflexões (Pessoa; Silva, 2015a), bem como construção colaborativa, partilha de experiências e interlocução entre teoria e prática (Pessoa; Silva, 2015b).

Na segunda categoria analisada, “A Arte como possibilidade diferenciada de formação”, os participantes ressaltaram a Arte como significativa na expressividade humana e na formação do sujeito. Valorizaram também as abordagens formativas com as linguagens artísticas por se afastarem do tecnicismo e proporcionarem momentos de vivência integral com afetividade e até mesmo diversão.

Os participantes enfatizaram ainda que, independentemente da linguagem de expressão escolhida, o professor tem um papel importante como organizador do processo e responsável por conduzir os estudantes na experimentação e apreciação. Em conexão com esse entendimento, os cursistas demonstraram ampliação cultural e manifestaram interesse em utilizar as linguagens artísticas em suas práticas profissionais, considerando como uma maneira de valorizar as individualidades dos estudantes e favorecer a expressão de sentimentos.

No decorrer dos artigos, as autoras trouxeram questionamentos sobre como as experiências vivenciadas teriam reverberado nas práticas dos professores. Nesse sentido, acreditam na potência da valorização dos professores e do prazer demonstrado nas atividades, ressaltando a importância dos espaços de expressividade, criação individual e coletiva e interação entre os participantes durante as atividades (Pessoa; Silva, 2015a). Coadunando com essas percepções, Pessoa e Silva (2015b) descrevem alguns relatos apresentados pelas professoras ainda durante a realização do curso, de utilização de algumas das linguagens

experienciadas com seus estudantes e destacam como os participantes consideram de grande riqueza essas partilhas de experiências entre si.

Por fim, a análise na categoria “Reflexões sobre a atuação do psicólogo educacional e escolar em contextos de formação” permitiu compreender o papel desse profissional como mediador de propostas formativas que contemplem o sujeito para além da dimensão meramente técnica. Nesse sentido, tem grande importância o papel da Arte e o sentimento de acolhimento e de cuidado expresso pelos participantes (Pessoa; Silva, 2015a). Nessa mesma direção, Pessoa e Silva (2015b) refletem sobre como o psicólogo pode contribuir na construção conjunta de saberes e na valorização das relações entre os sujeitos como fundamento da produção coletiva.

Nas conclusões, as autoras apontaram que o psicólogo, em sua atuação na educação, pode enriquecer-se ao elaborar propostas “na confluência de diversos saberes de outras searas” (Pessoa; Silva, 2015a, p. 368), complementando que interdisciplinaridade e diálogo são fundamentais e que “a coletividade também deve estar presente ao buscarmos desconstruir práticas cristalizadas socialmente e estereótipos acerca da profissão docente”.

Nas experiências relatadas neste segundo bloco de análise, conseguimos identificar um movimento de maior ênfase nas características e organização das formações, demonstrando, inclusive, grande articulação delas com o aprofundamento das compreensões a respeito dos processos de imaginação e da atividade criadora expressas no decorrer dos textos, de modo que os artigos contribuam com elementos significativamente enriquecedores no sentido das possibilidades de articulação entre Arte e formação docente.

Destarte, uma questão fundamental diz respeito ao estabelecimento de relações horizontais entre formadores e cursistas e ao incentivo à participação ativa dos professores nas propostas. Nesse sentido, os estudos demonstraram a importância de estabelecer espaços de escuta, acolhimento, reflexões e construção colaborativa, bem como de estruturar propostas que privilegiem o diálogo entre teoria e prática e a interação com os participantes e entre eles, com foco também nas trocas e na valorização de seus conhecimentos e vivências prévias. Pensamos que essa forma de organização e condução se constituem como fatores facilitadores de vivências verdadeiramente significativas, que possam promover o desenvolvimento integral dos docentes.

Tal modo de estruturar e pensar as propostas formativas favorece e é favorecido sobremaneira por atividades que possibilitem a expressividade e a criação individual e coletiva. Assim, destacaram-se os trabalhos com processos de imaginação e criação por possibilitarem a elaboração dos conteúdos vivenciados, superando a repetição não significativa e permitindo apropriação dos conhecimentos e experiências. A articulação entre teoria e prática, com leituras

e acesso a subsídios teóricos, a apresentação e análise de exemplos de produtos e processos de criação e posterior vivência de atividades criadoras, também se revelaram profícuos.

Em que pesem as aproximações entre as propostas formativas no sentido da riqueza de atividades propostas aos cursistas, identificamos importantes afastamentos entre os trabalhos. Enquanto Pessoa e Silva (2015a e 2015b) apresentam um robusto aporte teórico de sustentação da formação e da análise da experiência plenamente amparado na Psicologia Histórico-Cultural, o mesmo não se verifica em Maheirie *et al.* (2007). Este trabalho, por sua vez apresenta interpretações elaboradas a partir de autores e conceitos alheios a Teoria Histórico-Cultural, sem explicar em profundidade as razões dessas aproximações. De modo que, incorre no risco de flertar com o ecletismo ou de ocasionar um esvaziamento de importantes aspectos de conceitos fundamentais no pensamento Vigotskiano, por exemplo, a vinculação da imaginação à realidade.

Observamos, ainda, que Pessoa e Silva (2015a e 2015b) contribuíram com importantes reflexões críticas sobre a questão da formação de professores, demonstrando o caráter imprescindível dessas referências para a elaboração de propostas formativas que possam ser de fato emancipadoras.

Concordamos de modo veemente com tal concepção, pois entendemos que para pensar a formação de professores como promotora de desenvolvimento integral, é basilar compreender o processo histórico e o conjunto de fatores que influenciam a configuração atual da educação escolar, as concepções em torno do fazer docente e contexto do cotidiano da escola em suas múltiplas determinações. Todas essas configurações reverberam na subjetividade dos professores em seu processo formativo e desconsiderá-las demonstra um olhar reducionista e individualizante das questões escolares.

### 3.2.3 Terceiro bloco: a Arte na formação de professores da Educação Infantil

Neste terceiro bloco de análise, agrupamos os três estudos que se referem às investigações conduzidas no âmbito da Educação Infantil. Como mencionado no item 2.1, observamos que este nível de ensino tem concentrado um número expressivo de trabalhos na nossa temática, reforçando a relevância do estudo desse grupo de artigos.

Iniciamos com o artigo *Compreensões de professores acerca das contribuições da Arte na Educação Infantil* onde Iten e Rausch (2014) conduziram uma investigação sobre tais contribuições a partir dos entendimentos de professores participantes do Projeto de Formação Continuada do Programa Institucional Arte na Escola (PIAE). Ainda que o problema científico

não esteja declarado explicitamente, podemos inferir que se centra em como a formação continuada influencia as percepções dos docentes sobre a relação entre Arte e desenvolvimento infantil. O estudo também busca explorar as articulações entre a formação continuada, as linguagens artísticas e o desenvolvimento humano, destacando elementos essenciais para a constituição humana.

Em alinhamento com os objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na interpretação de experiências humanas e significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto de estudo. Os dados foram coletados por meio de questionários semiabertos aplicados a 20 professores da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino, que participavam do PIAE em 2013. As respostas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

O questionário incluía perguntas fechadas sobre o perfil dos professores e perguntas descritivas sobre a participação no projeto de formação continuada. No artigo, são analisadas as respostas a uma das perguntas: “qual seu entendimento acerca das contribuições da Arte na Educação Infantil?” Para conduzir a análise dos resultados, os pesquisadores sintetizaram as respostas dos professores em três categorias: “a Arte como possibilidade de ampliar o repertório cultural das crianças; as vivências com a Arte como meio de proporcionar prazer e sensibilidade; a Arte como impulsionadora de um estranhamento diante do que está posto no cotidiano educativo” (Iten; Rausch, 2014, p. 260).

Em relação aos referenciais teóricos, o trabalho baseou-se em Nóvoa (2002) e Gatti (2008) para apresentar considerações sobre a formação continuada de professores e em Duarte Júnior (2000) para construir reflexões sobre a importância da dimensão do sensível na cultura humana e sua potencialização por meio da educação. Apresentam, ainda, importantes elaborações de Rocha (2013) e Kramer, Nunes e Corsino (2011) sobre a importância dos estudos visando maiores compreensões em relação às especificidades da infância como período de vida socialmente determinado, considerando suas implicações para a construção de propostas educativas. Em relação às concepções sobre a Arte e a infância, construíram o diálogo entre Vigotski (2009) e estudiosos da atualidade, como Pillotto (2007).

No artigo, abordam, principalmente, teatro, música e Artes visuais, mas também mencionam literatura e dança em função de ampliar a exploração de materiais, bem como a diversidade de vivências artísticas, que, em seu entendimento, “[...] possibilitam tornar as experiências de aprendizado mais significativas” (Iten; Rausch, 2014, p. 262). Os autores não detalham como as diferentes linguagens artísticas são trabalhadas na formação continuada no projeto PIAE.

A concepção de Arte, de maneira geral, é um tanto difusa, revelando um ecletismo e confusão teórica. Em alguns momentos é apresentada como um âmbito no qual é possível articular conhecimentos em diversas dimensões da cultura humana; um meio de proporcionar prazer e sensibilidade; uma ferramenta para ampliar o repertório cultural; uma maneira de gerar “estranhamento” e experiências que incidem na criatividade no cotidiano educativo.

Em relação a propostas para a formação de professores, segundo o exposto, a formação continuada fez parte do Programa Institucional Arte na Escola (PIAE) desde o ano 2010. O contexto é a comunidade interna e externa da Universidade Regional de Blumenau – FURB. As ações centram-se na formação continuada de professores tanto de Arte como de outras áreas da Educação Básica. O projeto Formação Continuada do PIAE inclui atividades que promovem a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e incentivam a integração entre experiências artísticas e educacionais: encontros sobre teatro, Artes visuais e música, principalmente; seminários semestrais para socialização dos projetos pedagógicos que incluem propostas com as Artes; visitas a museus e a eventos culturais, como bienais.

A pesquisa utiliza princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para destacar a importância da interação social no desenvolvimento infantil e a Arte como mediadora no processo de aprendizagem e na ampliação do repertório cultural. Constroem esse referencial com base em *Imaginação e criação na infância* (Vigotski, 2009) que é mencionada de modo direto em duas citações que tratam da importância da riqueza e diversidade das experiências estéticas e das vivências significativas para a imaginação e a atividade criadora.

Os resultados indicam que a formação continuada pode ter ampliado as compreensões dos professores sobre as contribuições da Arte na Educação Infantil e que a Arte promove experiências significativas que estimulam a criatividade, a sensibilidade e a expressão das crianças.

Foi possível identificar, ainda, que os professores reconheceram a necessidade de pensar sobre suas práticas pedagógicas, integrando saberes artísticos de maneira mais ampla. Isso, porque, durante a pesquisa qualitativa, emergiram reflexões relevantes dos professores sobre a Arte como um meio de engajar as crianças em processos de exploração e descoberta. Eles apontaram que as experiências artísticas não apenas facilitam a expressão criativa, mas também ampliam as capacidades de comunicação e resolução de problemas das crianças. Outros destaques incluem o fortalecimento do vínculo professor-aluno por meio de atividades artísticas, criando ambientes mais acolhedores e propícios para a aprendizagem.

O artigo conclui que a formação continuada é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando o papel central da Arte no

desenvolvimento integral das crianças. Além disso, é fundamental que as formações ofereçam momentos de reflexão crítica e troca de experiências entre professores, promovendo o fortalecimento das redes colaborativas.

O estudo também sugere que políticas públicas educacionais invistam em programas que integrem Arte e Educação como estratégia para a formação integral dos estudantes e para o reconhecimento da Arte como dimensão essencial do processo educativo.

Em *Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na Educação Infantil*, Stein e Marta Chaves (2018) analisaram o desenvolvimento estético e artístico de professores para atuação na Educação Infantil, abarcando o contexto da formação inicial e continuada. O foco do artigo consistiu em apresentar reflexões sobre as possibilidades de desenvolvimento estético e artístico desses docentes, considerando a formação como elemento essencial para reorganizar práticas pedagógicas e, assim, promover também o desenvolvimento estético das crianças. Para contemplar esse objetivo, os autores se dedicaram a elaborar uma sistematização do pensamento de Vigotski, no que se refere a noções como a percepção e a vivência estética, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento humano por meio da Arte.

A metodologia adotada no estudo é de natureza bibliográfica, de modo que não ocorrem referências a experiências já desenvolvidas nem a propostas concretas de formação de professores. Os autores utilizam como referência principal a Teoria Histórico-cultural, sobretudo dois textos de Vigotski: “Educação Estética”, capítulo do livro *Psicologia Pedagógica* (2001 e 2003) e *Imaginação e Criação na Infância* (2009). A escolha desses textos reflete a intenção de aprofundar o entendimento teórico sobre o papel da Arte e da imaginação na formação docente e no desenvolvimento infantil a partir das ideias de Vigotski.

Além de Vigotski, os autores dialogam com produções de Martins (2010) a respeito do impacto do contexto histórico na formação de professores e Dourado (2016), que analisa as políticas educacionais voltadas à formação docente. Outrossim, são citados Chaves (2014), apresentando reflexões sobre práticas educativas humanizadoras e Teplov (1991), que explora a relação entre educação artística e percepção criativa.

Em relação às manifestações da Arte, os autores apresentam uma abordagem geral, sem particularizar uma linguagem artística específica. A Arte é tratada não apenas como um conjunto de técnicas ou estímulos sensoriais, mas como um meio de expressão e construção de sentidos. A educação estética, nesse contexto, é vista como uma ferramenta para promover a sensibilidade, a criatividade e a compreensão crítica.

Os autores também destacam a necessidade de superar práticas educativas que reproduzem clichês culturais ou limitam a expressão criativa das crianças, como a imposição

de padrões estéticos baseados no realismo. A imaginação é apresentada como uma habilidade central, que emerge a partir da experiência acumulada e se desenvolve em interação com o contexto cultural e social. Nesse sentido, a educação estética é vista como essencial para enriquecer a experiência das crianças e ampliar suas possibilidades de criação e compreensão do mundo.

Por compreender um estudo de viés bibliográfico, os autores não fazem referências a experiências já desenvolvidas, nem mencionam propostas concretas de formação de professores por meio da Arte. Não obstante, em alguns trechos são tecidas sistematizações na intenção de apresentar os aportes de Vigotski na formação de professores para o trabalho com a Arte na Educação Infantil. Nesse sentido, destacam-se as seguintes contribuições: incluir na formação de professores para a Educação Infantil estudos que compreendam os processos psicológicos da criatividade infantil, subsidiando o professor para planejar intervenções educativas que estimulem o desenvolvimento da atividade criadora das crianças; possibilitar a realização de ateliês para professores, oferecendo técnicas e materiais artísticos e promovendo reflexões coletivas sobre como apresentar esses recursos de forma didática às crianças e; aprimorar as referências estéticas por meio de uma formação docente focada em criações artísticas ao longo da história, como forma de contribuir na superação do desafio de criar propostas pedagógicas que atendam às necessidades infantis, valorizem a cultura local e concomitantemente ampliem as experiências e conhecimentos artísticos das crianças para além de seu conhecimento imediato.

Em relação aos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural presentes no texto, constam citações diretas de Vigotski ao abordar aspectos como a formação estética, o caráter ativo da vivência estética e a atividade criadora da imaginação, que depende da riqueza e diversidade de experiências. Enfatiza-se especialmente a ideia de Vigotski de que a potencialização das experiências culturais por meio da educação é essencial para o desenvolvimento da criação infantil.

Ademais, consideramos primordial destacar o fato de os autores apresentarem a valorosa concepção de Vigotski sobre a percepção estética, entendida como resultado de uma atividade interna ativa, criativa, integradora, na qual o espectador, frente a um texto artístico, constrói mentalmente um “objeto estético”, isto é, sua própria visão da obra de Arte. Nesse sentido, a vivência estética é compreendida como uma atividade construtiva e criativa, que vai além da mera percepção sensorial, cujo desenvolvimento deve ser considerado como uma das finalidades da Educação.

Com esses princípios, os autores concluem defendendo que a formação docente contínua, centrada em conhecimentos artísticos e na atividade criadora das crianças, contribui para reorganizar práticas pedagógicas na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento estético e artístico dos estudantes. Ressaltam que o trabalho docente é essencial para que as crianças não apenas consumam Arte, mas participem ativamente de processos criativos e que o ensino de técnicas artísticas demonstre ser relevante quando associado ao desenvolvimento de habilidades criativas e reflexivas. Por conseguinte, consideram essencial investir na formação de professores para que compreendam a Arte como experiência significativa e não apenas como reprodução de padrões culturais.

No terceiro e último artigo desse bloco, *Formação contínua de professores na educação infantil: estratégia política de desenvolvimento*, Martinucci e Chaves (2022) tratam sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil, com foco nas práticas realizadas em municípios do estado do Paraná, entre 2002 e 2019. Nesse contexto, destacam o seguinte problema de pesquisa: “pode a Formação Contínua de Professores, especialmente a Formação Contínua em Educação Infantil, significar desenvolvimento, tanto para professores quanto para crianças?” (Martinucci; Chaves, 2022, p. 3). Na busca de explorar essa questão, o artigo apresenta como objetivo principal divulgar experiências exitosas de formação continuada de professores na Educação Infantil, realizadas em municípios do Paraná, e evidenciar como a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski pode fundamentar essa formação.

Quanto à metodologia, identificamos que a pesquisa é de caráter bibliográfico e investigou produções relacionadas às temáticas de Literatura Infantil e a Arte, com ênfase nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento integral de crianças e para o aperfeiçoamento de professores no âmbito da formação continuada de professores na Educação Infantil. Isto posto, são relatadas de maneira descritiva as atividades formativas e intervenções pedagógicas, organizadas de modo intencional e dialogado, envolvendo temas artísticos e literários. As autoras comentam brevemente alguns dos resultados obtidos no desenvolvimento de professores e crianças por meio das formações continuadas.

Quanto ao embasamento, o artigo se fundamenta principalmente na Teoria Histórico-Cultural, como referência teórica e metodológica para aprimorar a formação de professores e o desenvolvimento integral das crianças. Além de Vigotski, são incorporados outros autores como Chaves, Teixeira e Faustino (2008), Chaves, Lima, Ferrareze (2012), Duarte (2008), Libâneo (2004) e Moraes (2001). Esses autores aparecem indistintamente ao longo do artigo, como marco das discussões sobre a importância da Teoria Histórico-Cultural aplicada à

formação de professores e nos aportes das práticas educativas que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes. As autoras apresentam ainda reflexões sobre os avanços e retrocessos das políticas públicas de educação no Brasil, sobretudo no que diz respeito às políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil. Nessas reflexões trazem citações de diversos dispositivos legais como Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei n. 9.394/1996, Lei n. 10.172/2001, Lei n. 12.796/2013 e Lei nº. 13.415/2017.

O artigo destaca o trabalho com a literatura infantil e a Arte no processo de formação continuada de professores. Inferimos que, ao mencionar a Arte, as autoras se referem a várias linguagens artísticas, uma vez que explicitam os termos literatura, música e artes visuais para estas manifestações. Em relação à música e às artes visuais, são citadas formações que envolveram os estudos de poemas e canções de Vinícius de Moraes e Toquinho, músicas e cantigas do cancioneiro folclórico, bem como o estudo das obras de pintores modernistas brasileiros, como Tarsila do Amaral, Cândido Portinari e Aldemir Martins. Quanto à literatura, mencionam experiências diversas que tiveram o objetivo de apresentar a potência dessa linguagem como prática humanizadora no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. As experiências relatam o trabalho com textos de autores nacionais como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Tatiana Belinky, Ruth Rocha e José Paulo Paes.

No artigo, são descritas brevemente várias propostas de formação continuada de professores realizadas em municípios específicos do estado do Paraná entre 2002 e 2019. São definidas como “atividades de estudos e composição de recursos didáticos, assim como efetivação de trabalhos de capacitação profissional e pessoal de professores, ancorados na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski” (Martinucci; Chaves, 2022, p. 5). As autoras apresentam a defesa de que as formações terão consistência teórico-metodológicas que permita instrumentalizar os professores para práticas educativas promotoras do pleno desenvolvimento dos estudantes. Além disso, apresentam essas propostas formativas como possibilidades de romper com a lógica de antecipação de conteúdos na Educação Infantil e com a pobreza de conteúdos culturais que muitas vezes são destinados às crianças.

Em relação à Teoria Histórico-cultural, o artigo não traz uma sistematização de conceitos específicos nem apresenta citações diretas de Vigotski. As autoras mencionam a teoria como fundamento teórico-metodológico para a formação continuada de professores no âmbito da Educação Infantil e referenciam as seguintes obras de Vigotski: *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (1993); *A construção do pensamento e da linguagem* (2009); *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2010).

Os resultados do estudo, tendo como base as experiências práticas de formação continuada desenvolvidas junto aos professores, mostraram impactos positivos tanto no desenvolvimento dos professores quanto no desenvolvimento das crianças nas escolas de Educação Infantil nos municípios do Paraná.

Dentre outras questões, as autoras apontam a ampliação da compreensão dos docentes em relação às possibilidades de trabalho nesse nível da Educação Básica, afirmando que:

[...] ao se apropriarem dos pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria, os professores da Educação Infantil tornaram-se capazes de caminhar rumo à mobilização, intencional e planejada, de estratégias e recursos didáticos e pedagógicos, que instiguem a curiosidade e maximizem a criatividade dos alunos. Também, instrumentalizaram-se para selecionar e conduzir a exploração de conteúdos ricos em elementos específicos das Artes e da Literatura, em um espaço escolar coletivo e colaborativo, que propicie aprendizagens significativas para o desenvolvimento pleno e integral de todas as crianças.

Na percepção das autoras, essas propostas formativas representam uma possibilidade de enfrentamento à situação de fragilidade das políticas públicas de educação, em especial as voltadas à Educação Infantil, pois, uma vez que os professores se apropriam dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade de modo significativo, eles apresentam melhores condições de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes por meio do acesso a essas mesmas elaborações.

Em consonância com essa percepção apresentada por Martinucci e Chaves (2022), a análise dos artigos deste bloco nos permitiu identificar alguns aspectos do trabalho com a Arte na formação de professores para a Educação Infantil, que, a partir da Teoria Histórico-Cultural, podem sustentar propostas que promovam a profissionalização docente.

Para além da precarização da política pública, a Educação Infantil também se constitui como um campo de disputas em torno do papel do professor e da função da escolarização em si, que parecem ser ainda mais acentuadas do que em outros níveis de ensino. A análise da origem histórica das instituições destinadas à primeira infância (0-6 anos) que, antes de terem uma função escolar possuíam um caráter fundamentalmente assistencialista, bem como a força de algumas perspectivas inatistas de desenvolvimento infantil, ajudam a entender um pouco desse fenômeno e como a Teoria Histórico-Cultural pode subsidiar teoricamente o seu enfrentamento.

Não iremos nos ater a tais questões específicas da Educação Infantil<sup>10</sup> que não constituem nosso objeto de estudo, mas gostaríamos de destacar algumas considerações que dizem respeito às especificidades e à potência das experiências e referenciais estudados nos artigos que consideram esse nível de ensino. Em nossa percepção, um dos aspectos mais fundamentais, nesse sentido, compreende o reconhecimento do papel do professor como organizador do processo educativo e que, ao elaborar e propor atividades amparadas nas linguagens artísticas, precisa ter intencionalidade, demandando, assim, formação adequada que possa subsidiá-lo nesse processo.

Nesse sentido, uma das intenções essenciais apresentadas nos artigos estudados se refere à ampliação dos conhecimentos e experiências culturais dos estudantes por meio da Arte, algo que deveria ser favorecido desde a Educação Infantil. Isto não só porque existe uma evidente limitação nos conteúdos culturais comumente direcionados às crianças, mas tendo em conta, principalmente, que os processos de criação se fundamentam nos elementos das experiências estéticas vivenciadas, o que confere grande importância às práticas educativas com Arte já na Educação Infantil.

Por fim, consideramos pertinente refletir sobre a prevalência de propostas formativas em articulação com a Arte especificamente nessa etapa de ensino. Tal fato parece refletir a concepção histórica de que a educação das crianças pequenas é mais livre e fluída e assim dialoga com mais facilidade com a Arte, também compreendida como campo de pura experimentação e liberdade. Julgamos necessário nos opor de modo veemente a ambos entendimentos. Por defendermos o lugar da Arte como uma das mais complexas objetivações humanas e por acreditarmos que o respeito aos tempos e modos das infâncias, não estão em desacordo com a necessária sistematização e profissionalização das propostas escolares para a Educação Infantil.

### 3.2.4 Quarto bloco: formação de professores e linguagens artísticas específicas

Por fim, passaremos ao exame dos estudos do último bloco, englobando os trabalhos que tiveram foco em alguma linguagem artística específica. Consideramos importante constituir

---

<sup>10</sup> Para um olhar aprofundado sobre a problemática da Educação Infantil no contexto brasileiro e as possibilidades de estruturação de propostas de ensino desenvolvidoras a partir da Teoria Histórico-cultural, sugerimos os estudos de *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na Teoria Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* (Pasqualini, 2010) *Que educação infantil queremos? - um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas* (Pasqualini; Lazaretti, 2012).

esse bloco, por compreendermos que nesses trabalhos a manifestação artística influenciou sobremaneira nos caminhos percorridos pelas investigações.

Em *Experiência em dança na formação de professores*, Ferreira e Takahachi (2023) dedicaram-se ao estudo da interface entre a dança e a formação de professores, tendo como base a experiência pessoal de uma das autoras e seus diálogos com alguns professores que partilhavam de vivências semelhantes. Diante da proposta apresentada, podemos inferir que o problema que moveu a pesquisa foi: quais são as contribuições da experiência em dança na formação de professores, considerando especificamente a experiência estética? As autoras partem da premissa: “[...] a formação docente extrapola a transposição didática, por isso a importância de imergir nas discussões sobre os saberes sensíveis do professor, como a dança e outras formas de expressão, para compreender como a formação da sensibilidade pode constituir a ação docente” (Ferreira; Takahachi, 2023, p. 3).

Com o objetivo de “[...] compreender as contribuições da prática da dança para a formação docente e refletir sobre a experiência estética como produtora de sentidos do ser professora” (Ferreira; Takahachi, 2023, p. 1), as pesquisadoras adotaram a metodologia narrativa, baseada em Clandinin e Connelly (2011), enfatizando a partilha de experiências como estratégia formativa e gesto estético. Essa abordagem considera a imersão da pesquisadora no contexto estudado, rejeitando a neutralidade e focando em produzir novos sentidos ao invés de verdades absolutas. A narrativa organiza a pesquisa como uma sequência lógica de eventos, com escolhas cuidadosas das histórias e palavras. Narrar é visto como um ato estético que permite ao pesquisador explorar experiências de forma única, construindo novos significados sobre elas.

Para a análise das narrativas, as autoras utilizaram o Paradigma Indiciário, inspirado em Ginzburg (2009). Essa abordagem considera a realidade dinâmica e plural, buscando indícios em detalhes aparentemente secundários para criar narrativas coerentes e profundas sobre o contexto estudado. Aplicando a metodologia narrativa e o Paradigma Indiciário, o estudo analisa a experiência em dança como ferramenta para ampliar perspectivas na formação docente, focando nas singularidades e nuances reveladas pelos indícios nas narrativas coletadas. Assim, almeja-se ir além do aparente, acessando os sentidos elaborados.

Como embasamento, o estudo adota a Teoria Histórico-Cultural, fundamentando-se nos estudos de Vigotski e interlocutores, com ênfase nas compreensões sobre desenvolvimento humano, cultura, sentido e significado. As obras de Vigotski referenciadas são: *Obras Escogidas: Tomo III* (1995); *Psicologia da Arte* (2001) e *A questão do meio na pedologia* (2010). Para além dessas referências, no intuito de compor a articulação entre a formação

docente e a educação estética, as pesquisadoras constroem o diálogo com os seguintes autores: Duarte Jr. (2001, 2011), Affonso (2019), Schmidlin e Lampert (2019), Ferreira e Guedes (2020) e Braga (2019).

Em relação à linguagem artística, toda a reflexão das autoras se refere à dança, e a partir de sua análise das experiências narradas, chegam a quatro dimensões dessa linguagem artística atreladas à formação docente:

i) forma e expressão: a dança pode ser potente linguagem para expressão de sentimentos; ii) processo de criação: a dança é uma forma de elaboração criativa da realidade; iii) percepção de si: aquele que dança se percebe de modo inteiro e completo; iv) percepção do outro: a experiência em dança proporciona um olhar atento para o modo como o outro se expressa – e para as professoras, um olhar para como no espaço escolar as crianças podem se expressar (Ferreira; Takahachi, 2023, p. 9).

No que diz respeito à proposta formativa desenvolvida pelas pesquisadoras, as ações evidenciam um processo reflexivo fundamentado em narrativas e referenciais teóricos, com foco na articulação entre vivências artísticas e práticas formativas. A proposta se denomina “troca de cartas, ou do encontro entre dançarinas” (Ferreira; Takahachi, 2023, p. 9) e inclui os seguintes movimentos: produção de um diário de bordo constituído por registros escritos por uma das autoras, iniciados em agosto de 2017, que documentam suas reflexões sobre a experiência com a dança e sua constituição como professora; troca de cartas com colegas, pedagogas e dançarinas, nas quais as interlocutoras compartilharam suas experiências com a dança e a relação dessas vivências com a prática docente; elaboração de narrativas pessoais baseadas em sua experiência profissional, com foco na formação docente, para aprofundar sua reflexão e compor o material de análise; organização dos dados em um inventário com a criação de um acervo organizado com as produções (diário, cartas e narrativas), categorizadas como narrativas, para facilitar a análise; análise temática e teórica a partir da leitura inicial dos dados para identificar trechos relevantes sobre dança e docência e agrupamento dos trechos por temas e relacionamento com referenciais teóricos apropriados e; definição de quatro dimensões analíticas principais que estruturam a interpretação das experiências narradas.

Em relação aos conceitos da Teoria Histórico-Cultural presentes no texto, destacam-se os seguintes: concepção de desenvolvimento humano, significado e sentido, sistema de signos e cultura, formação de conceitos, perejivanie e experiência estética. Os conceitos são apresentados na introdução e retomados na análise das experiências, permitindo compreendê-las a partir dos mesmos.

Apoiadas em Vigotski (1995), as autoras compreendem que o desenvolvimento psicológico do ser humano se dá de maneira integral e considerando a contextualização social, cultural e histórica do sujeito, bem como as interações e relações que ele estabelece com os outros. Assim, apontam como fundamentais as atividades que se dão de maneira mediada por práticas culturalmente produzidas, em um complexo processo de apropriação de elementos culturais que irão conduzir ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, com referência em Vigotski (2001), entende-se a cultura como “[...] resultado do trabalho humano, que se constitui a partir de um ato intencional de transformação do meio e da criação de sistemas simbólicos. [...] marcas da humanidade, que são impressas em signos e instrumentos que nos possibilitam interagir e compreender o outro” (Ferreira; Takahachi, 2023, p. 4).

Os signos, por sua vez, são elementos carregados de significado e sentido. Para essa compreensão, tem-se como referência as elaborações de Oliveira (1997) sobre a perspectiva de desenvolvimento em Vigotski, de modo que se entende por significado aquilo que representa o aspecto coletivo e generalizante das palavras, compartilhado por um grupo cultural, permitindo intercâmbio social e operações mentais sobre conceitos universais, independentemente de experiências individuais diretas. O sentido, em contrapartida, reflete as nuances individuais e afetivas que uma palavra adquire conforme o contexto de uso e as experiências pessoais do sujeito, sendo, portanto, mais subjetivo e dinâmico. O sujeito utiliza o sistema de signos, previamente elaborado pela cultura, para mediar suas funções psicológicas, permitindo a criação de conexões e a atribuição de sentidos aos signos.

As autoras ainda sistematizam, baseadas em Vigotski (1995), que os conceitos são inicialmente formados na esfera social e, posteriormente, internalizados de maneira individual. Através das relações culturais e das experiências sensoriais, o sujeito internaliza e ressignifica o mundo, orientando suas ações e pensamentos com base nos sentidos que atribui a ele.

Quanto à *perejivanie*, as autoras elaboram uma interessante análise sobre a tradução do termo para o português. Na sistematização deste conceito, consideram que o termo não encontra uma correspondência precisa na língua, já que sua tradução literal como “vivência” não captura plenamente o sentido proposto por Vigotski. Assim, as pesquisadoras argumentam que, enquanto “vivência” em português pode remeter a atividades cotidianas realizadas de maneira mecânica ou com pouco impacto reflexivo, *perejivanie* representa uma experiência intensamente vivida, que mobiliza afeto, percepção e consciência, promovendo transformações profundas no indivíduo e em suas relações com o mundo. Logo, o termo *perejivanie* carrega uma complexidade que envolve a unidade entre a dimensão subjetiva (individual) e social

(cultural), indicando um processo de ressignificação que vai além do que é usualmente associado à palavra “vivência” em português. Portanto, embora “vivência” seja a tradução literal, ela é considerada insuficiente para abarcar a profundidade do conceito original. Sua conclusão final é: “Tratamos então de uma relevante dimensão da formação docente, que em língua portuguesa, se aproxima da compreensão de experiência” (Ferreira; Takahachi, 2023, p. 6).

Por fim, em diálogo com Duarte Jr. (2011), as autoras descrevem a experiência estética como uma forma de reflexão e ampliação da compreensão da realidade, que parte das vivências sensoriais captadas pelo corpo e mobiliza o sensível, o intelectual e o afetivo. A estética, nessa perspectiva, é um modo de apreender o mundo por meio dos sentidos, conectando o sensível, o intelectual e o afetivo. Na Arte, essa experiência permite expressar o sensível e ressignificar significados culturais, promovendo um contato dialético com o outro e novas interpretações do mundo.

Na perspectiva de Vigotski (2001), as autoras complementam que a Arte promove uma relação dialética entre o sujeito e o outro, possibilitando o encontro com diferentes formas de interpretar e compreender o mundo, o que amplia a consciência e ressignifica a realidade. Quando aplicada à educação, a estética sugere um modelo formativo baseado na sensibilidade, que articula pensar e sentir de maneira integrada. Assim, a educação estética se propõe a favorecer experiências transformadoras, capazes de mobilizar emoções e afetos, formando sujeitos mais sensíveis e conscientes da realidade de si e do mundo.

Como resultados, a pesquisa destaca a percepção de que as linguagens artísticas, em especial a dança, constituem formas de expressão de sentimentos que não podem ser verbalizados, proporcionando novas formas de comunicação. Logo, as experiências artísticas se constituem como fundamentais na formação integral, considerando que nos sujeitos movimento, afeto e cognição são indissociáveis e a experiência estética, como a dança, incorpora essas dimensões em sua totalidade, favorecendo o aprendizado por meio da sensibilização e da corporeidade. “Nesse sentido, a dança se apresenta potente na formação de professoras, uma vez que ao vivenciá-la, a corporeidade é trabalhada em todas as suas dimensões. Por ela é possível se experienciar, se afetar, e assim, aprender” (Ferreira; Takahachi, 2023, p. 14).

Conclui salientando a importância de abarcar, nesse processo, a subjetividade e a trajetória dos envolvidos para uma educação sensível, em que as experiências artísticas possam se configurar como possibilidades para o desenvolvimento integral.

Nazzari (2023), no artigo *A Arte como ferramenta de (re)significação na formação contínua de professores para a Educação Inclusiva*, apresenta uma experiência de formação continuada de professores de um instituto de idiomas, abarcando a perspectiva da educação inclusiva. Ainda que o objeto e o problema de estudo não estejam apresentados de maneira explícita, apresentou-se o objetivo de “[...] compreender como a participação de professores de inglês de um instituto de idiomas em São Paulo em um curso sobre inclusão contribuiu para a ressignificação de sua prática” (Nazzari, 2023, p. 37).

A autora descreve a metodologia de sua pesquisa como fundamentada no paradigma crítico, utilizando a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) como abordagem principal, tendo como referência Magalhães e Fidalgo (2019). Essa metodologia se caracteriza por priorizar as trocas e interações entre os participantes da pesquisa, criando um ambiente colaborativo que promove transformações mútuas. O processo envolve conflitos, negociações e mediações, entendidos como parte essencial para intervir na realidade dos envolvidos, gerando mudanças significativas para todos.

A análise está centrada na linguagem que emerge das interações, vista como fundamental para compreender a realidade. Tendo como referência Fiorin (2017), a autora se refere ao pensamento de Bakhtin que enfatiza a natureza dialógica da linguagem, em que cada enunciado é formado em resposta a outro e carrega múltiplas vozes. Em síntese, a metodologia articula uma abordagem colaborativa e transformadora, focada na análise discursiva como instrumento para compreender e atuar sobre as práticas humanas de forma crítica e reflexiva. Nas palavras da autora, “[...] a análise do discurso contribui para situarmo-nos em um determinado contexto, em resposta a questionamentos específicos, para a identificação e atuação a respeito de nossa verdadeira prática” (Nazzari, 2023, p. 38).

A base teórica do curso oferecido constituiu-se, principalmente, no texto *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia* (1997) de Vygotsky. Para a reflexão sobre o caráter social e ao mesmo tempo subjetivo da criação artística, a autora se baseou na obra *Psicologia da Arte* (1999). São apresentadas também as das contribuições de Fidalgo (2018), Fidalgo e Magalhães (2017) e Grum (2012), no campo da educação especial, bem como Reis e Zanella (2014), Barroco e Superti (2014), Zanatta e Silva (2017), Faria, Dias e Camargo (2019) e Barbosa (2019), complementando as compreensões sobre a Arte na perspectiva de Vigotski.

Na formação, a autora utiliza o cinema como linguagem artística; entretanto não foi possível identificar maiores apontamentos sobre essa manifestação. Em relação à proposta formativa, inicialmente foi realizado um encontro para identificação das principais Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) sobre as quais estava o interesse dos

professores participantes. Essa seleção contemplou as seguintes condições: Transtornos da Aprendizagem (dislexia), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), cegueira/deficiência visual, surdez/deficiência auditiva e deficiência intelectual. Na sequência, ocorreram mais quatro encontros com duração de uma hora e meia em que foram abordados os temas específicos selecionados pelo grupo.

Esses encontros contemplaram um momento inicial de reflexão sobre as NEEs a partir dos filmes assistidos, seguido do diálogo em relação aos casos específicos de estudantes do instituto que apresentavam essas necessidades. Ao final, foram discutidas propostas de flexibilização em atividades ou técnicas pedagógicas para atender aos estudantes. No último encontro, os participantes foram convidados a refletir e apresentar as suas considerações a respeito do papel que os filmes tiveram no seu processo formativo.

Para compor o estudo, a autora sistematiza suas considerações sobre as contribuições de Vigotski ao pensamento sobre Arte, destacando seu caráter transformador e social, citando a célebre comparação entre a Arte e o vinho que, embora feito da uva, supera sua matéria-prima, criando algo novo. Ela argumenta que a Arte não é mera reprodução da realidade, mas uma experiência que reorganiza nossas emoções e consciência, transformando-as em sentimentos mais complexos.

Além disso, a autora explica que, para Vigotski, a Arte é construída pela relação entre conteúdo e forma. O conteúdo reflete vivências e aspectos da realidade, enquanto a forma dá estrutura a essas vivências. A tensão entre esses elementos gera conflitos que culminam em uma descarga emocional e uma transformação qualitativa, conhecida como catarse.

A autora conclui que as vivências com a Arte permitem a “(re)construção de saberes dentro de um processo crítico reflexivo” (Nazzari, 2023, p. 46), pois possibilitam a conexão com novas experiências e perspectivas que enriquecem nossa visão de mundo, destacando o papel da Arte como instrumento de transformação individual e social.

Como resultados da experiência, o artigo destaca o processo de ressignificação das percepções sobre os estudantes com NEEs e sobre o trabalho educativo junto a eles, evidenciado nos discursos elaborados pelos professores. Os filmes foram compreendidos como importantes mediadores capazes de favorecer a aproximação com a realidade dos estudantes, a reflexão e a reelaboração de sentimentos e significados de uma maneira muito particular:

Ao reconhecerem e verbalizarem (1) a importância do olhar para o aluno com NEE e da compreensão de suas particularidades antes de uma ação, (2) a necessidade da expressão do interesse genuíno por esse aluno, (3) o enaltecimento de suas potencialidades e (4) o impacto da intervenção dos

professores na vida deles, vamos também acompanhando um processo de construção de novos significados, novas possibilidades, que, por sua vez, exemplificam também uma atitude que está passando por um processo de resignificação. (Nazzari, 2023, p. 45)

A autora reforça, ainda, a importância da fundamentação articulada entre a pesquisa crítica de colaboração (PCCol), a Teoria Histórico-Cultural e a visão dialógica de linguagem de Bakhtin, que permitiram criar um ambiente de aprendizado marcado pelo aspecto colaborativo, em que conflitos e negociações contribuíram para a transformação coletiva.

Diante dos resultados apresentados pelos dois artigos deste último bloco, novamente evidencia-se a importância de construir propostas formativas baseadas na horizontalidade e no caráter colaborativo e dialógico das relações no grupo, como estratégia para favorecer que as experiências ancoradas na Arte sejam de fato significativas para os sujeitos.

Destaca-se como diferencial a interessante proposta de Ferreira e Takahachi (2023), que se sustentou na construção de narrativas pelas professoras participantes e fundamentou a elaboração desses textos como ato estético e sua partilha como gesto estético. Consideramos essa metodologia de grande valor, pois as narrativas elaboradas como ato estético possibilitaram que os sujeitos explorassem suas vivências de forma única, construindo novos significados sobre a experiência na dança e o ser professora.

Em nosso entendimento, esse processo foi possível pois as pesquisadoras se dedicaram a analisar a experiência em dança considerando-a como uma ferramenta que permite ampliar perspectivas e, com foco nas singularidades e nuances, ir além do aparente e acessar os sentidos em sua essência. Como resultado, foi possível identificar e sistematizar as profundas reverberações que as experiências de ser dançarina provocam nos sentidos e na prática de ser professora.

Acreditamos que nos cabe ainda reconhecer a importância que o arcabouço teórico adquiriu nesse estudo, não só é nítida a profundidade do estudo teórico das autoras que transbordou nas análises realizadas, mas também esse aspecto teórico foi apresentado como um dos pilares que, ao lado da construção das narrativas, fundamentou o processo reflexivo da formação. De modo que, é a teoria quem dá a sustentação para que as vivências artísticas possam ser articuladas às práticas formativas como professoras.

Embora tenhamos agrupado os dois artigos nesse bloco, reconhecemos as profundas diferenças entre as propostas e reiteramos que nosso intuito foi analisar as possíveis reverberações de linguagens artísticas específicas nas formações. Conduzindo essa análise, tornaram-se ainda mais evidentes os afastamentos entre os caminhos trilhados por cada uma

das pesquisas, considerando desde a escolha das linguagens até os resultados, passando pelo percurso formativo escolhido.

### 3.3 Análise dos artigos

A leitura dos primeiros artigos demonstrou um movimento indicativo de uma importante ampliação da influência do aporte teórico em Vigotski para os estudos sobre formação estética de professores. Além dos estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, constatou-se a vastidão de diferentes abordagens teóricas que embasam os trabalhos e campos de estudo a partir dos quais são conduzidas pesquisas sobre essa temática. Em nossa perspectiva, esses resultados indicam a necessidade de estudos futuros que busquem não só compreender como cada uma dessas abordagens pensa a Arte, mas também analisar de que modo isso repercute nas propostas de formação.

Tendo em conta nossa seleção de artigos fundamentados especificamente na Teoria Histórico-Cultural, identificamos uma prevalência de propostas de formação continuada, tanto nos resultados dos dois trabalhos de revisão sistemática do bloco um, quanto no restante da nossa própria amostra. Diante disso, em uma primeira análise, consideramos que essas experiências de formação continuada são de grande valor, pois favorecem a articulação entre teoria e prática e o processo contínuo de reformulação de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

No entanto, acreditamos que, mais do que a falta de espaço diante da amplitude de questões que a formação inicial precisa contemplar, os fatores que influenciam e determinam o fenômeno da quantidade limitada de propostas articuladas com a Arte para esse nível de formação relacionam-se em essência ao despreparo, desconhecimento e, podemos dizer, até carência de interesse por tais propostas. Pensamos assim, pois as linguagens artísticas trazem em si a característica de favorecer uma abordagem transversal e interdisciplinar, o que possibilitaria o trabalho com a Arte nos mesmos tempos e espaços que, de fato, abarcam um amplo espectro de conteúdos programáticos a serem contemplados.

Destarte, defendemos que o trabalho com a Arte se faça presente desde a formação inicial, pois compreendemos que as propostas assim configuradas são profícuas possibilidades de desenvolvimento profissional docente pleno e integral. Essa compreensão implica também propor o trabalho intencional com a Arte na formação dos formadores de professores.

Considerando ainda o desenvolvimento profissional pleno e integral, foi possível inferir que as formações subsidiadas na Arte podem favorecer a superação da aparente contradição

entre aspectos técnicos e sensíveis da profissão docente. Isso ocorre, pois os artigos revisados apresentam que tais formações, ao explorarem diferentes experiências estéticas, promovem o enriquecimento da sensibilidade e da percepção e ao permitirem leituras de mundo mais diversas, favorecem a superação de percepções imediatistas, o desenvolvimento de atitude crítica e postura sensível.

Além disso, quando o trabalho com a Arte é constituído com intencionalidade e alinhado às reflexões e discussões sobre a prática educativa e a uma compreensão ampliada das questões escolares, é possível impactar nas ações pedagógicas, implicando inclusive um enriquecimento das relações com os objetos do conhecimento.

Destacamos, ademais, a relevância das propostas voltadas a subsidiar os professores de vivências e referências que permitam que eles se instrumentalizem para proporcionar aos estudantes o acesso ao arcabouço artístico acumulado pela humanidade. Tal perspectiva valoriza o professor ao reconhecer o seu papel fundamental como organizador do processo de ensino-aprendizagem e responsável por conduzir os estudantes na experimentação e apreciação de conteúdos artísticos.

A questão do enriquecimento cultural e ampliação de experiências com a Arte contribui também no sentido de promoção do desenvolvimento da atividade criadora, uma vez que esta, tendo por base o postulado por Vigotski, configura-se como uma recombinação de elementos conhecidos ou previamente experienciados pelos sujeitos. Cabe, contudo, ressaltar que a própria percepção estética resulta de um complexo processo ativo, criativo e integrador, no qual o sujeito reconstrói mentalmente o objeto estético, em um trabalho de criação comparável ao do artista na produção de sua obra. No entanto, essa complexa ação mental precisa ser desenvolvida e constitui um dos objetivos da educação estética.

Para além do acesso às manifestações artísticas, as vivências práticas com processos de imaginação e criação também contribuem sobremaneira para o desenvolvimento da atividade criadora, bem como com a elaboração dos processos vivenciados, na direção da superação da repetição não significativa, favorecendo de fato a apropriação dos conhecimentos.

Na perspectiva da formação integral dos professores, acreditamos fazer-se mister associar as experiências de percepção estética e de imaginação e criação com o estudo teórico dos fundamentos básicos que na Teoria Histórico-Cultural sustentam esses processos na intencionalidade de ampliar a compreensão sobre a formação do sujeito e sustentar os professores na elaboração e realização de propostas educativas articuladas com as manifestações artísticas.

Essa vinculação à teoria para nós é uma questão fundamental, que deve se materializar no compromisso com os fundamentos que sustentam conceitos e categorias basilares. Não estamos nos posicionando favoráveis a um enrijecimento teórico, mas apenas ao rigor e cautela que garantam que não ocorram distorções tantas que possam levar à perda do significado essencial dos conceitos. Por exemplo, falar em ação criadora não é o mesmo que falar sobre atividade criadora, uma vez que a categoria atividade abarca uma série de características, determinações e implicações dentro da perspectiva materialista histórico-dialética que, de forma nenhuma, correspondem ao conceito de ação.

Acreditamos ser necessário trazer, ainda, certos apontamentos a respeito de questões da formação de professores. Ao contrário de algumas propostas encontradas na revisão bibliográfica, que apresentavam a formação de professores como a principal ação na busca por um ensino de qualidade, entendemos que uma formação docente referenciada na Teoria Histórico-Cultural precisa ter em conta seus limites na promoção de mudanças no cenário da Educação.

O alinhamento a esse embasamento teórico implica compreender que as instituições escolares se constituem dentre inúmeras contradições presentes na sociedade de classes e que, dessa forma, são atravessadas pelos interesses políticos e econômicos das mesmas. Logo, mudanças na qualidade dos processos educativos demandam necessariamente diversas modificações estruturais e políticas que certamente passam pela questão da formação de professores, mas que não se encerram aí.

Nesse sentido, concordamos com as propostas que apresentaram perspectivas e reflexões críticas sobre a questão da formação de professores. Entendemos que, para elaborar e propor formações que possam ser de fato emancipadoras, é imprescindível compreender o processo histórico e o conjunto de fatores que influenciam a configuração atual da educação escolar, as concepções em torno do fazer docente e contexto do cotidiano da escola em suas múltiplas determinações. Em alinhamento com o referencial histórico-cultural, todas essas configurações reverberam na subjetividade dos professores em seu processo formativo e desconsiderá-las demonstra um olhar reducionista e individualizante das questões escolares.

Por fim, ressaltamos que o trabalho intencional com a Arte em espaços formativos que proporcionem o desenvolvimento teórico e a percepção ampliada das questões da educação pode se configurar como estratégia para proporcionar o acolhimento dos sujeitos e a expressão de subjetividades sem cair no esvaziamento da função social da educação escolar e, por consequência, da profissão docente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*... a esperança equilibrista sabe que o show  
de todo artista tem que continuar.*

(trecho de “O Bêbado e a Equilibrista”,  
canção composta por João Bosco e Aldir Blanc)

Nosso estudo pretendeu investigar, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as possibilidades de trabalho com as linguagens artísticas na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. No intuito de nos aproximarmos do nosso objeto, empreendemos um percurso teórico que teve como fundamento principal obras selecionadas de Vigotski, mas também dialogou com autores contemporâneos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Nesse caminho, buscamos sistematizar a relação entre as possibilidades formativas da Arte e a imaginação criadora, considerando as implicações para o desenvolvimento profissional docente, no intuito de subsidiar a compreensão de aspectos importantes do nosso objetivo central.

O percurso teórico nos possibilitou constatar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, incluindo a imaginação criadora, se dá nas relações sociais por meio da apropriação do arcabouço cultural historicamente acumulado pela humanidade, do qual a Arte representa um dos aspectos fundamentais, como bem postulou Vigotski já em seus estudos iniciais (1999b e 2003). A Arte constitui-se como uma das mais complexas objetivações mentais humanas, que traz em si a potência de instigar a percepção ampliada, mobilizar afetos e comunicar ideias, sentimentos e compreensões da realidade, por meio da experiência estética. Compreendemos, ainda, que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorrem na unidade entre aspectos afetivos e cognitivos, de modo que a organização do ensino escolar precisa ter em conta essa unidade, bem como a especificidade do seu papel em promover o desenvolvimento por meio do acesso sistematizado aos conhecimentos científicos e culturais elaborados historicamente pela humanidade.

Para além do caminho teórico, perfizemos, ainda, um trabalho de revisão sistemática de artigos publicados em revistas científicas no contexto brasileiro dos últimos 20 anos. Assim, combinando as temáticas formação de professores, Arte e Teoria Histórico-Cultural, foi construída uma amostra de 10 artigos. Nos dedicamos, então, a análise sobre como ocorre a interface entre essas três temáticas na amostra, buscando compreender o movimento de

elaboração e divulgação de conhecimentos nesse campo, a fim de sustentar delineamentos sobre as possibilidades de trabalho com linguagens artísticas na formação de professores.

A análise dos artigos demonstrou uma importante ampliação da influência do aporte teórico de Vigotski nos estudos sobre a formação estética docente. Identificamos uma vasta gama de abordagens teóricas que fundamentam as pesquisas sobre o tema. Tendo em vista essa diversidade, apontamos como necessidade para estudos futuros a realização de investigações que busquem compreender como cada uma dessas abordagens concebe a Arte e de que modo tais concepções repercutem nas propostas formativas. Em nossa amostra, notamos a prevalência de propostas de formação continuada, as quais consideramos de grande valor por favorecerem a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento profissional docente.

Contudo, observamos uma quantidade limitada de propostas para a formação inicial, o que parece decorrer de fatores como o despreparo, desconhecimento ou carência de interesse por tais propostas. Diante disso, defendemos que o trabalho com a Arte ocorra desde a formação inicial, visto que as linguagens artísticas favorecem abordagens transversais e interdisciplinares. Nesse sentido, pesquisas futuras devem investigar o trabalho intencional com a Arte também na formação dos formadores de professores, visando consolidar o trabalho com as linguagens artísticas como possibilidade profícua de desenvolvimento integral.

Isso pois, dentre outros, o trabalho com a Arte nas formações favorece a superação da contradição entre aspectos técnicos e sensíveis da profissão. Ao explorar experiências estéticas, os professores enriquecem sua sensibilidade e percepção, desenvolvendo uma atitude crítica e superando visões imediatistas. Quando o trabalho com a Arte é constituído com intencionalidade, ele impacta positivamente as ações pedagógicas e o papel do professor como organizador do ensino. Além disso, é fundamental instrumentalizar o professor para que ele proporcione aos estudantes o acesso ao arcabouço artístico da humanidade.

O enriquecimento cultural e a ampliação das experiências dos professores com a Arte contribuem para o desenvolvimento da atividade criadora, que se configura como uma função psicológica superior, uma complexa atividade, intencional, motivada, na qual o indivíduo realiza a recombinação de elementos previamente experienciados. Ressaltamos que a percepção estética também se constitui como um processo ativo e criativo que requer desenvolvimento mental complexo, que se aproxima do processo vivenciado pelo artista na elaboração de seu trabalho. Assim, acreditamos ser mister associar experiências de percepção, imaginação e criação ao estudo teórico rigoroso dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Sugerimos que novos estudos assegurem essa vinculação teórica fundamental, evitando simplificações, reducionismos, distorções e esvaziamentos de conceitos fundamentais.

Por fim, reconhecemos que a formação docente referenciada na Teoria Histórico-Cultural reconhece os limites existentes frente às contradições da sociedade de classes e aos interesses políticos e econômicos que atravessam as escolas. Assim, a transformação real da educação no sentido de seu caráter emancipador demanda modificações estruturais que não se encerram na formação de professores. No entanto, reafirmamos que o trabalho intencional com a Arte em espaços formativos é uma estratégia potente para o acolhimento das subjetividades e para o desenvolvimento teórico ampliado. Estudos futuros poderão contribuir significativamente ao investigarem propostas formativas que sejam de fato emancipadoras, compreendendo o processo histórico e o conjunto de fatores que influenciam a configuração atual da educação escolar

Desejamos que o presente estudo possa subsidiar pesquisas e propostas formativas futuras inspiradas em uma perspectiva de transformação social e que convide a Arte como promotora de desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.** [on-line], v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpFznNZRsVTMJFxFVqN/?lang=pt#>. Acesso em: 18 out. 2024.

BLANCK, G. Prefácio: Para ler a Psicologia Pedagógica de Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília: MEC/CNE, 2019.

DE OLIVEIRA ITEN, A. P.; BUZZI RAUSCH, R. Compreensões de professores acerca das contribuições da arte na Educação Infantil. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 255–266, 2018. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.17i2.0009. Acesso em: 9 jan. 2025.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Editores Associados, 2004.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. [Orgs.] **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção educação contemporânea) *E-book*.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023. *E-book*.

FERREIRA, L. H.; TAKAHACHI, V. R. Experiência em dança na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 12, p. e021008, 2023. DOI: 10.22294/eduperppgeufv.v12i01.12309. Acesso em: 9 jan. 2025.

FERREIRA, A. E. A.; PESSOA, C. T.; COSTA, M. L. S. Psicologia Histórico-cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação. In: PESSOA, C. T.; SILVA, F. D. A. (Org.). **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 23-48. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-educacionais-e-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico-dialogos-a-partir-da-psicologia-historico-cultural/> Acesso em: 10 jul. 2024.

FREITAS, R. A. M. da M.; ROSA, S. V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 613–627, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646133> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/s3DcNCF3bJzjz4L6VKnSmbh/> Acesso em: 22 out. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt#ModalHowcite> Acesso em: 22 out. 2024.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1998.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro I. 2ª ed. Uberlândia: Edufu, 2015.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro I. 2ª ed. Uberlândia: Edufu, 2015.

LONGAREZI, A. M. Obutchénie por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.) **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi**. Livro 1/(Série> Ensino desenvolvimental), v. 14. Goiânia/GO: Phillos Academy, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi> Acesso em: 19 jul. 2024.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429–452, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F6qJ3ZSjrQjgwPn5nzsQywj/?lang=pt#> Acesso em: 22 set. 2024.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MAHEIRIE, K. ET AL. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, Niterói, v. 19, n. 1, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232007000100011> Acesso em: 10 nov. 2024.

MARQUES, P. N. **O Vygotsky incógnito**: escritos sobre Arte (1915-1926). 2015. Tese (Doutorado em Literatura), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARQUES, P. N. In: TOASSA, G.; MARQUES, P. N. (Org.) **Novas perspectivas em Vigotski**: história, Arte, filosofia e ciência. Bauru, SP: Mireveja, 2024. cap. 3, p. 81-119.

MARTINS, J. B.; ISHIBASHI, W. L. S. Localizando Vigotski no contexto da história da psicologia soviética. In: TOASSA, G.; MARQUES, P. N. (Org.). **Novas perspectivas em Vigotski**: história, Arte, filosofia e ciência. Bauru, SP: Mireveja, 2024. cap. 3, p. 81-119.

MARTINS, L.M. O legado do século XX para a formação de professores. MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>

MARTINUCCI, E. E. S., CHAVES, M. Formação contínua de professores na Educação Infantil: Estratégia política de desenvolvimento. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022130, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.15371> Acesso em: 9 jan. 2025.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MEIRA, M. E. M. O pensamento crítico em psicologia da educação: algumas contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/2018t.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 136–142, jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

NAZZARI, K. A arte como ferramenta de (re)significação na formação contínua de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 31–50, 2023. DOI: 10.5965/19843178182023231. Acesso em: 9 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Dialética singular-particular-universal**: implicações do método materialista-dialético para a psicologia. 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

PATTO, M. H. **Psicologia e Ideologia**: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 107-121, 1992.

PESSOA, C. T. **Psicologia educacional e escolar**: inspirando ideias para a formação continuada de educadores por meio da Arte. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PESSOA, C. T.; SILVA, S. M. C. Inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 349–371, 2015a. DOI: 10.12957/riae.2015.11548. Acesso em: 9 jan. 2025.

PESSOA, C. T.; SILVA, S. M. C. Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 229–239, 2015b. DOI: 10.24220/2318-0870v20n3a2872. Acesso em: 8 nov. 2024.

PESSOA, C. T. **“Ser professora”**: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em educação, 2010. Disponível em: [https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012) Acesso em: 12 jun. 2023.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil. **Acta Scientiarum**. Education, v. 46, n. 1, e61378. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.61378> Acesso em: 9 jan. 2025.

RAUSCH, R. B. et al. Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 29–56, 2019. DOI: 10.7867/1809-0354.2019 Acesso em: 9 jan. 2025.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil. **Acta Scientiarum** Education, v. 46, n. 1, e61378. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.61378> Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/61378/751375157770> Acesso em: 22 set. 2024.

RAUSCH, R. B.; CARVALHO, C.; PAULO, S.; RADWANSKI, E. Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 29–56, 2019. DOI: 10.7867/1809-0354.2019v14n1p29-56.

Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8113>. Acesso em: 23 set. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHLINDWEIN, L. M. O desenvolvimento estético na escola. In: PINO, M. L.; SCHLINDWEIN, A.; A. NEITZEL (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2010, p. 31-50.

SHUARE, M. **A psicologia soviética**: meu olhar. São Paulo: Terracota editora, 2017.

SMOLKA, A. L. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios Comentados).

STEIN, V., CHAVES, M. Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na educação infantil. **Unisul**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 204-215, Jan./Jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018204-215> Acesso em: 9 jan. 2025.

TANAMACHI, E. de R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. M. Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: SOUZA, M. P. R. de.; BEATÓN, G. A.; BRASILEIRO, T. (Orgs.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-cultural**: interfaces Brasil-Cuba (Volume II). Maringá: UEM, 2018.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma Teoria Histórico-Cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios Comentados).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. El significado historico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento *In*: COLE *et al.* (Orgs.) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VYGODSKAIA, G. L. & LIFANOVA, T. M. Lev Semenovich Vygotsky. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 37, n. 2, p. 23-81, 1999.

WEDEKIN, L. M. **Psicologia e Arte: os diálogos de Vigotski com a Arte russa de seu tempo**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ZANELLA, A. V., CABRAL, M. G., MAHEIRIE, K., DA ROS, S. Z., URNAU, L. C., TITON, A. P., SANDER, L. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 6. n. 10, 2006.