



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

IZABELLE BANDEIRA GUEDES CAETANO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL 1ª FASE: CAMINHOS PARA UMA
PRÁXIS TRANSFORMADORA**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2026

Izabelle Bandeira Guedes Caetano

**A Formação continuada dos professores de Arte na Educação Infantil e no Ensino
Fundamental 1ª Fase: Caminhos para uma práxis transformadora**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeri Birck

Miracema do Tocantins, TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C128f Caetano, Isabelle Bandeira Guedes.

A Formação continuada dos professores de Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1ª Fase: Caminhos para uma práxis transformadora. / Isabelle Bandeira Guedes Caetano. – Miracema, TO, 2026.
38 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2026.

Orientadora : Rosemeri Birck

1. Arte. 2. Educação. 3. Formação Continuada. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

IZABELLE BANDEIRA GUEDES CAETANO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL 1ª FASE: CAMINHOS PARA UMA
PRÁXIS TRANSFORMADORA

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de Pedagoga e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosemeri Birck, Orientadora, UFT.

Profa. Dra. Kethlen Leite Moura-Berto, Avaliadora, UFT.

Profa. Dra. Katya Lacerda Fernandes, Avaliadora, UFT.

Guimarães Rosa escreveu que “o que a vida quer da gente é coragem”. Minha avó, com a sabedoria simples da vida, dizia: “pra cima de perigo, coragem”. Carrego essas palavras comigo em cada desafio e em cada conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e sustento em cada etapa da minha trajetória acadêmica, que não se encerra aqui, mas representa o início de uma caminhada que desejo continuar trilhando.

À minha mãe, por ter desempenhado com amor e coragem, os papéis de mãe e pai ao mesmo tempo, e por ter despertado em mim, desde a infância, a sensibilidade para a arte, nos desenhos da Emília que desenhava para colorir e nos fins de tarde ao som de MPB, esses pequenos gestos moldaram quem eu sou hoje.

À minha família, minha avó, minhas tias e tios, agradeço por todo o amor, apoio e pelos ensinamentos que me mostraram o valor da educação e a importância do estudo como instrumento de transformação.

Ao meu companheiro de vida, por todo o apoio, incentivo e compreensão ao longo desses anos de graduação. Obrigada por permanecer ao meu lado nos momentos difíceis e por nunca me deixar desanimar diante dos desafios.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosemeri Birck, expresso minha profunda gratidão pelos ensinamentos, pela paciência e pelas valiosas contribuições na realização deste trabalho, sua orientação foi fundamental para meu crescimento acadêmico e pessoal.

A todos os professores que fizeram parte da minha caminhada, desde a Educação Básica até os professores do curso de Pedagogia da UFT, Campus de Miracema, expresso minha gratidão pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões e pelas contribuições fundamentais para minha formação acadêmica, profissional e humana.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade em dedicar seu tempo à leitura e avaliação deste trabalho. É uma satisfação poder compartilhar esta pesquisa com profissionais que contribuem significativamente para a produção do conhecimento.

À Universidade Federal do Tocantins, por me proporcionar uma formação acadêmica rica, por meio dos diversos projetos dos quais tive a honra de participar. Em especial, agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ao Programa Institucional de Inovação Pedagógica (PIIP) e ao Programa de Formação Continuada: Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), pelas oportunidades de aprendizado e crescimento.

Por fim, aos amigos, colegas e, em especial, às minhas companheiras da turma de 2022/2, agradeço por compartilharem comigo os desafios, aprendizados e conquistas ao longo da graduação, tornando essa trajetória mais leve.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a formação continuada de professores de Arte da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios e as potencialidades de uma prática pedagógica crítica e significativa fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo tem como objetivo identificar os principais desafios, contribuições e demandas relacionados à formação continuada de professores de Arte, a partir das discussões presentes em teses e dissertações nacionais. Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por meio de um levantamento do tipo Estado do Conhecimento no Portal de Periódicos da CAPES, com foco em produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2020 e 2025. A análise fundamenta-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e em autores que discutem a formação docente e o ensino de Arte na perspectiva crítica. Os resultados evidenciam que a Arte é compreendida como conhecimento historicamente produzido e elemento fundamental para o processo de humanização e formação crítica dos estudantes. As pesquisas analisadas destacam a importância de uma formação docente crítica, contínua e teoricamente fundamentada. Foram identificadas lacunas relacionadas à fragilidade da formação inicial e continuada, à permanência de práticas espontaneístas e tecnicistas no ensino de Arte e à necessidade de aprofundamento teórico-metodológico por parte dos professores. Conclui-se que a formação continuada de professores de Arte, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, constitui elemento essencial para a consolidação de uma práxis educativa, emancipadora e comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento artístico e com a formação humana omnilateral.

Palavras-chave: Arte. Educação. Formação Continuada. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research addresses the continuing education of Art teachers in Early Childhood Education and the early years of Elementary Education, considering the challenges and potential of a critical and meaningful pedagogical practice grounded in Historical-Critical Pedagogy. The study aims to identify the main challenges, contributions, and demands related to the continuing education of Art teachers, based on discussions found in Brazilian theses and dissertations. It is a qualitative-quantitative study of a bibliographic and documentary nature, conducted through a "State of Knowledge" survey on the CAPES Journal Portal, focusing on academic works published between 2020 and 2025. The analysis is grounded in the premises of Historical-Critical Pedagogy and in authors who discuss teacher education and Art teaching from a critical perspective. The results show that Art is understood as historically produced knowledge and a fundamental element in the process of humanization and the critical development of students. The analyzed research highlights the importance of teacher education that is critical, continuous, and theoretically grounded. Gaps were identified regarding the weaknesses in initial and continuing education, the persistence of spontaneous and technicist practices in Art teaching, and the need for teachers to deepen their theoretical-methodological understanding. The study concludes that the continuing education of Art teachers, within the framework of Historical-Critical Pedagogy, is essential for consolidating an educational praxis that is emancipatory and committed to democratizing access to artistic knowledge and to the omnilateral human development of students.

Key words: Art. Education. Continuing Education. Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	O ENSINO DAS ARTES NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: QUESTÕES RELEVANTES	10
2.1	Arte na Pedagogia Tradicional: reprodução de modelos, tecnicismo estético e eurocentrismo	12
2.2	Arte na Pedagogia Nova: espontaneísmo, psicologização e esvaziamento de conteúdos	13
2.3	A Arte na Pedagogia Tecnicista: instrumentalização e habilidades fragmentadas	15
2.4	A Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos e projeto formativo	16
2.5	A Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Arte e a formação continuada de professores	20
3	MAPEANDO O PERCURSO: CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO	23
3.1	Desvendando o Percurso: imersão nos textos da pesquisa	26
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
	REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a formação continuada de professores de Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios e as potencialidades de uma práxis crítica e significativa fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. O tema desta pesquisa busca identificar os meandros da formação continuada de professores de Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios e as potencialidades de uma prática artística crítica e significativa sob a perspectiva de teses e dissertações nacionais.

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este trabalho consiste em compreender: quais são os principais desafios, contribuições e demandas relacionados à formação continuada de professores de Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as discussões presentes em teses e dissertações nacionais fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica?

A partir desse questionamento, os objetivos específicos da pesquisa visam: apresentar os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e sua contribuição para a prática docente e a formação continuada em Arte; identificar os principais resultados de teses e dissertações que discutem a compreensão e as contribuições do ensino de Arte fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica; e analisar, por meio do material de estudo, as principais lacunas e demandas relativas à formação de professores de Arte.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de ampliar as discussões acerca da formação continuada de professores de Arte, especialmente diante das fragilidades ainda presentes no ensino artístico escolar, como a desvalorização curricular da Arte, a ausência de aprofundamento teórico nos processos formativos e a permanência de práticas pedagógicas marcadas pelo espontaneísmo e pelo tecnicismo.

Quanto à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como qualiquantitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de teses e dissertações nacionais, extraídas do Portal de periódicos Capes, e relacionadas à formação continuada de professores de Arte e à Pedagogia Histórico-Crítica. A análise dos dados é realizada a partir de referenciais teóricos da PHC e de autores que discutem a formação de professores e o ensino de Arte na perspectiva crítica, a exemplo de: Saviani (2021, 2024), Salomé (2023), Gasparin (2012), Orso (2023), Alvarenga (2024) e Assumpção e Duarte (2016).

Quanto a estrutura do trabalho, o primeiro tópico apresenta os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a formação docente e para o ensino de

Arte. Para essa discussão, dialoga-se principalmente com Saviani (2021; 2024), ao abordar a construção histórica da PHC e sua defesa da socialização do conhecimento sistematizado, bem como Gasparin (2012), ao tratar dos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, autores como Orso (2023), Salomé (2023) e Alvarenga (2024) contribuem para a reflexão acerca das tendências pedagógicas e suas implicações para o ensino de Arte e para a formação humana crítica e emancipadora.

O segundo tópico discute os principais resultados encontrados nas teses e dissertações analisadas no levantamento do Estado do Conhecimento, destacando as contribuições do ensino de Arte fundamentado na PHC. Nesse percurso, são analisadas pesquisas desenvolvidas por autores como Moreira (2021), Cortez (2022), Gonçalves (2022), Hoeller (2023), Gil (2023), Navarro (2023) e Azevedo (2024).

O terceiro aborda as principais lacunas e demandas identificadas nas pesquisas em relação à formação continuada de professores de Arte. A partir das análises realizadas, discutem-se aspectos relacionados às fragilidades na formação inicial e continuada, à permanência de práticas espontaneístas e tecnicistas no ensino de Arte, às limitações curriculares e à necessidade de aprofundamento teórico-metodológico por parte dos docentes.

E, por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa, os principais resultados obtidos e as contribuições do estudo para o campo educacional e artístico. Busca-se, assim, reafirmar a importância da formação continuada de professores de Arte na perspectiva da PHC, compreendendo-a como elemento essencial para a consolidação da práxis pedagógica, crítica, consciente e comprometida com a formação humana omnilateral.

2 O ENSINO DAS ARTES NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: QUESTÕES RELEVANTES

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) constitui-se numa teoria pedagógica contra-hegemônica, proposta por Dermeval Saviani, que busca superar os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas e pela realidade social. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC parte da compreensão de que a realidade concreta é o ponto de partida para o conhecimento, sendo necessário, para tanto, conhecê-la criticamente, para então, transformá-la.

Defende-se, nessa perspectiva, que o conhecimento científico, artístico e filosófico deve ser garantido a todas as pessoas com qualidade e igualdade, constituindo-se como instrumento de formação humana e de resistência da classe trabalhadora. A escola, portanto, assume papel central como espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado e historicamente produzido, atuando como mediação entre o conhecimento científico e os estudantes. Nesse contexto, a relação entre Arte e a PHC se mostra fundamental, uma vez que a arte também é conhecimento humano historicamente acumulado, capaz de contribuir para a formação crítica e integral das pessoas.

Ao possibilitar a apropriação de diferentes linguagens artísticas, a escola contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da sensibilidade estética e da percepção histórica dos estudantes, favorecendo a compreensão das contradições sociais e a construção de posicionamentos críticos diante o mundo.

Desse modo, com o intuito de estabelecer uma aproximação com a teoria da PHC e compreender do que se trata, torna-se importante, primeiramente, situar o contexto histórico em que essa pedagogia surgiu, bem como as motivações que impulsionaram sua formulação. Para isso, faz-se necessário um resgate da trajetória das Tendências Pedagógicas Brasileiras, uma vez que, ao longo do tempo, diferentes teorias pedagógicas foram se constituindo, cada uma delas orientada por distintas concepções de ser humano e de sociedade.

Mas, o que seriam as tendências pedagógicas? Elas são conjuntos de ideias/teorias que orientam o processo educativo. Basicamente, elas tentam responder às quatro perguntas iniciais por meio de conteúdos, objetivos, destinatários e metodologias de ensino. Aspectos estes essenciais tanto para o currículo quanto para a prática docente. Tais tendências são permeadas por condicionantes sócio-históricos, culturais, políticos, econômicos e sofrem influências de complexas intencionalidades valorativas que embasam paradigmas educativos, prevendo distintas concepções de ser humano para a sociedade (LIBÂNEO, 1992; SAVIANI, 2007, *apud* ALVARENGA, 2024, p. 3).

Nesse sentido, as tendências pedagógicas ajudam a responder as perguntas fundamentais do processo educativo: o que ensinar (conteúdos), porque (objetivos), para quem (destinatários)

e como ensinar (metodologias). Os autores, tais como Saviani (2021, 2024), Orso (2023) e Salomé (2023) destacam que essas tendências não surgem de forma neutra, pois são produtos da história e influenciadas pelo contexto de cada época.

Em *Escola de Democracia*, Saviani (2024) explica que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade. Assim, o autor denomina esse grupo como “teorias não críticas”, pois veem a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Nesse grupo, estão presentes a Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Tecnista.

Já o segundo grupo, são as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social e um fator de marginalização. São denominadas “teorias crítico-reprodutivistas”, visto que entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade. Esse grupo é composto pelas teorias da Violência Simbólica, Aparelho Ideológico do Estado e Escola Dualista¹. Logo, ambos os grupos explicam a marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade.

Assim, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida (SAVIANI, 2024, p. 4).

Nesse sentido, o primeiro grupo de teorias culpabiliza o indivíduo por estar na condição de “marginalizado”, ou seja, à margem da sociedade, em situação de pobreza ou exclusão e, no entanto, não questiona as desigualdades estruturais da própria sociedade. Por outro lado, conforme destaca o autor:

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material (SAVIANI, 2024, p. 4).

Em síntese, as teorias educacionais analisadas por Saviani demonstram que as concepções de educação variam conforme a relação entre escola e sociedade. Enquanto as teorias não críticas atribuem a educação um suposto caráter neutro e responsabilizam o indivíduo pela marginalidade, as teorias crítico-reprodutivistas evidenciam que a escola integra uma sociedade desigual e tende a reproduzir relações de dominação, reforçando privilégios e a exclusão social. Neste contexto, considera-se relevante compreender brevemente algumas das

¹ Para um maior aprofundamento a estas teorias, recomenda-se a consulta a Saviani (2024, p. 13-24).

principais teorias pedagógicas e como suas características dialogam com o ensino de Arte. Daremos destaque a Pedagogia Tradicional, Escola Nova, Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1 Arte na Pedagogia Tradicional: reprodução de modelos, tecnicismo estético e eurocentrismo

A Pedagogia Tradicional, notadamente presente na educação do século XIX no Brasil, caracteriza-se por compreender o processo educativo como mera transmissão de conteúdos pelo professor e de reduzir o papel do estudante a assimilação passiva do conhecimento. A prática do ensino de Arte, neste contexto, restringe-se à cópia de desenhos e na repetição de modelos. Possui critérios estéticos rígidos, negligenciando a expressão criativa e o potencial crítico e humanizador do estudante.

Desse modo, a Pedagogia Tradicional tem como uma de suas principais características a figura central no professor, ele é visto como detentor do conhecimento e o estudante é apenas um receptor passivo. Assim, “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2024, p. 6). O conhecimento então é transmitido como algo pronto e acabado. Sem considerar as especificidades de cada estudante, e com foco na repetição e memorização dos conteúdos (reprodução de modelos).

É importante destacar que essa concepção de ensino foi fortemente influenciada por padrões europeus, pois “esse modelo de educação não tinha a preocupação com a realidade local e suas necessidades, propiciando a criação de uma escola para os brancos e outras para os índios e negros, evidenciando assim um processo de exclusão social” (SALOMÉ, 2023, p. 41). Assim, reforçava um sistema educacional excludente, cujas disparidades no acesso e na qualidade do ensino oscilavam conforme a origem social e racial dos estudantes.

Quanto ao ensino de Arte na Pedagogia Tradicional, Alvarenga (2024, p. 7) explica que “o professor era visto como o detentor da verdade, e o aluno era um mero receptor. Ou seja, praticamente não havia espaço para a expressão individual e a criatividade”. Dessa forma, a aprendizagem nessa tendência pedagógica consistia na reprodução de modelos propostos pelo professor. A Arte era ensinada como técnica e cópia, contexto em que a criatividade e expressão individual eram pouco valorizadas, configurando o que se compreende como tecnicismo estético.

Observa-se, portanto, que a rigidez, a memorização e a repetição/reprodução do que foi ensinado como verdade incontestável, sem a vinculação com a realidade e/ou os interesses dos estudantes, estavam na base do processo de ensino-aprendizagem na tendência pedagógica tradicional, não apenas no campo do ensino de arte, mas em todas as disciplinas do currículo, visto que fazia parte da relação social, histórica e cultural do período (ALVARENGA, 2024, p. 7).

Em sequência, a Arte era frequentemente vista como atividade de caráter recreativo, destinada ao descanso dos estudantes, e não como uma área de conhecimento. Essa concepção pode ser observada nas práticas descritas a seguir:

No âmbito do ensino da Arte, percebe-se que, na hierarquia das disciplinas na escola, esta área do conhecimento aparece como uma atividade recreativa, voltada para descansar os alunos das chamadas 'disciplinas sérias, como a matemática ou o português, não tendo o status de ciência. É comum se ver nas aulas de Arte, alunos confeccionando decorações para as datas comemorativas, pintando reproduções de coelho da Páscoa ou Papai Noel ou preenchendo desenhos mimeografados (SALOMÉ, 2023, p. 70).

Além disso, o ensino da Arte estava fortemente ligado a padrões estéticos europeus (eurocentrismo), os quais orientavam tanto a produção dos estudantes quanto a forma de avaliação. Nessas aulas, o que se buscava não era a expressão pessoal, mas a obediência a modelos previamente estabelecidos. Essa valorização de cânones importados está relacionada ao contexto histórico de dependência cultural que marcou o ensino artístico no Brasil por décadas. A presença de artistas estrangeiros como referência predominante contribuiu para o enfraquecimento e a falta de reconhecimento da produção local.

Nesse sentido, percebe-se que a Pedagogia Tradicional possui limitações profundas, ao compreender o processo educativo como mera transmissão de conteúdos e ao reduzir o papel do estudante à assimilação passiva do conhecimento. No que tange ao ensino de Arte, este é entendido como repetição de modelos e pauta-se em critérios estéticos rígidos, o que afasta a disciplina de seu potencial crítico e humanizador.

2.2 Arte na Pedagogia Nova: espontaneísmo e esvaziamento de conteúdos

A Escola Nova, por sua vez, surge como um movimento de reforma conhecido como escolanovismo. Esta vertente de renovação educacional, que ganhou força no Brasil durante a primeira metade do século XX, representou uma ruptura com o ensino tradicional ao valorizar a subjetividade, a criatividade e o protagonismo do estudante por meio da livre expressão. Contudo, ao ser integrada de forma superficial e carente de direcionamento pedagógico, resultou no esvaziamento dos conteúdos e na redução do ensino de Arte a práticas espontaneístas e pouco sistematizadas.

O movimento da Escola Nova tem como uma de suas principais características o foco no estudante como centro do processo educativo. Essa teoria propõe um ensino que valoriza a autoeducação, muitas vezes associada ao espontaneísmo, em que os conteúdos são estabelecidos em função das experiências vivenciadas pelo estudante diante de desafios cognitivos e situações-problemas. Ao priorizar o “aprender a aprender”, o processo de aquisição do conhecimento torna-se mais importante que o conteúdo em si. “O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 2024, p. 8).

Nessa perspectiva, aprender não é o resultado do ensino sistemático e da transmissão organizada dos conteúdos, mas algo que acontece espontaneamente quando o estudante está inserido em um ambiente rico em estímulos. Assim, além de deslocar o foco do ensino e do conhecimento sistematizado, essa teoria pressupõe condições materiais distantes da realidade das escolas públicas brasileiras.

O que acabou dificultando a adoção do escolanovismo, que apesar do seu discurso inovador, não conseguiu se tornar hegemônico, nem transformar a organização dos sistemas de ensino. “Com isso, a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 2024, p. 8). Logo, ao invés de resolver o problema da marginalidade, a Escola Nova o agravou, e

[...] tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2024, p. 9).

Dessa forma, apesar do seu discurso aparentemente democrático, a Escola Nova acabou por acentuar as desigualdades educacionais para as camadas populares. Ao minimizar o papel do ensino sistemático e relegar a segundo plano a transmissão dos conhecimentos científicos, a proposta privou as classes subalternas do acesso ao saber elaborado, enaltecendo uma implícita dualidade escolar.

Quanto ao ensino de Arte na perspectiva da Escola Nova, observa-se um movimento em sentido oposto ao ensino de Arte na concepção tradicional. Enquanto a Pedagogia Tradicional valorizava a cópia de modelos, repetição e memorização, a Pedagogia Nova propôs uma ruptura com esses princípios, deslocando o foco do ensino para o estudante e para suas experiências individuais (espontaneísmo).

Em síntese, com a Pedagogia Nova, há uma mudança de paradigma quanto ao ensino de arte, pois, se, na Pedagogia Tradicional, a cópia de modelos, a repetição e a memorização eram priorizadas, na Escola Ativa, a experimentação livre, a criatividade e a espontaneidade eram valorizadas. Evitava-se, inclusive, mostrar imagens para não influenciar o aluno. O resultado foi um esvaziamento de conteúdos em nome da livre-expressão e da concepção do ‘aprender a aprender’ (IAVELBERG, 2009; BARBOSA, 2012, 2015, *apud* ALVARENGA, 2024, p. 8).

Nesse contexto, a Escola Nova defendia que o aprendizado deveria partir do interesse e da necessidade do estudante, (espontaneísmo) compreendendo a arte como um campo privilegiado para a livre expressão. “Essa Escola Nova [...] parte da premissa de que a necessidade é a mola da ação e se expressa pelo interesse. Em arte, defende-se a livre expressão, a autoexpressão espontânea, livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte” (IAVELBERG, 2009, *apud* ALVARENGA, 2024, p. 7).

Em síntese, pode-se afirmar que a proposta da Escola Nova representou uma ruptura com o ensino tradicional de Arte ao valorizar a expressão individual, a criatividade e o protagonismo do estudante. Contudo, ao ser integrada de forma superficial e distorcida no contexto escolar, essa perspectiva acabou por contribuir para o esvaziamento dos conteúdos, reduzindo o ensino de Arte a práticas espontaneístas e pouco sistematizadas.

2.3 A Arte na Pedagogia Tecnicista: instrumentalização e habilidades fragmentadas

Posteriormente, tem-se a Pedagogia Tecnicista, estruturada no Brasil durante a década de 1960, sob o contexto da Ditadura Militar, período marcado pela censura, repressão e perseguição política. No campo educacional, essa tendência surge vinculada à necessidade de adequar a escola às exigências do sistema produtivo capitalista. Nesse cenário, o ensino de Arte era entendido como mera aquisição de habilidades práticas, no qual o professor assumia um papel estritamente técnico, responsável pela eficiência e pelo controle do processo educativo. Sobre essa lógica, Saviani (2024) destaca que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2024, p. 10).

Desse modo, o ensino voltava-se para o “aprender a fazer”, priorizando a eficiência e a eficácia por meio de métodos instrucionais padronizados, orientados pela racionalização do trabalho e da educação. A escola assumia a função de formar mão de obra para o mercado de trabalho; logo, era o trabalhador que deveria se adaptar ao processo produtivo. À semelhança

das fábricas, nas quais o trabalho é padronizado e controlado para aumentar a produtividade, a organização escolar passa a ser tratada como mecânica, reduzindo a autonomia do professor e transformando sua atuação em mera execução de planos previamente elaborados.

Logo, “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2024, p. 12). Como consequência, longe de resolver os problemas educacionais e sociais, essa vertente intensificou as desigualdades; a fragmentação do ensino e o esvaziamento dos conteúdos contribuindo para o agravamento da marginalidade, uma vez que:

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2024, p. 12).

Dando sequência, com relação ao ensino de Arte na perspectiva Tecnicista, e diferente da perspectiva tradicional e escolanovista, a disciplina passou a assumir uma função instrumental. O foco deslocou-se para a formação técnica e a aquisição de habilidades utilitárias, em detrimento da expressão criativa e do desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

Nessa tendência, obteve-se um ensino de Arte, com objetivos, conteúdos e avaliação, voltado para o sistema técnico, cuja concepção era mais mecanicista e racional, no qual tanto o professor quanto o aluno eram secundários. Ambos deviam seguir manuais e cumprir metas. Nesse momento, se popularizou o ensino de ampliação de imagens e de gregas, tal como se vê na Pedagogia Tradicional (FERRAZ & FUSARI, 2018; IAVELBERG, 2009, Subtil, 2012, *apud* ALVARENGA, 2024, p. 9).

Assim, o ensino de Arte era entendido como aquisição de habilidades práticas, em que o professor assumia um papel técnico, responsável pela eficiência e pelo controle do processo educativo. Em síntese, essa disciplina, ao longo das perspectivas Tradicional, Escola Nova e Tecnicista, assumiu funções distintas, sempre articuladas às concepções de sociedade e educação predominantes em cada período histórico.

2.4 A Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos e projeto formativo

No decorrer da década de 1970, a PHC surge como uma alternativa consistente às teorias crítico-reprodutivistas. Nesse sentido, os fundamentos epistemológicos adotados por Saviani (2021, 2024), estruturam-se a partir do materialismo histórico-dialético, concebendo o

conhecimento como aporte central no processo de formação e o espaço escolar como *lócus* essencial de mediação.

A PHC foi desenvolvida por Dermeval Saviani por volta de 1978, surgindo em um contexto de busca por teorias que superassem o determinismo das concepções crítico-reprodutivistas. Isso se explica pelo fato de que a vertente crítico-reprodutivista “[...] tende a concluir que qualquer tentativa na área de educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação – características próprias da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2021, p. 79).

Saviani (2021), com sua proposta teórico-pedagógica, busca superar as teorias precedentes, incorporando-as ao reconhecer tanto seus limites quanto suas contribuições. A partir desse movimento dialético, elabora uma síntese que resulta na PHC, comprometida com a classe trabalhadora e com a socialização do conhecimento sistematizado. Dessa forma, defende uma educação de qualidade, pautada na igualdade como parte integrante do processo de transformação social.

A partir da perspectiva histórico-crítica, Saviani (2021) explica que a disputa em torno da educação e do conhecimento é, antes de tudo, uma luta de classe.

A grande questão que se coloca do ponto de vista da classe dominante é então como organizar e transmitir o conhecimento aos dominados da maneira mais inofensiva que for possível. Consequentemente, uma questão equivalente se coloca do ponto de vista do dominado: como reapropriar-se do conhecimento da maneira mais eficiente que for possível? [...] (MELLO, 1982 *apud* SAVIANI, 2021, p. 28-29).

Essa lógica da classe dominante em relação ao acesso ao conhecimento é bem expressa na conhecida afirmação de Adam Smith, retomada por Saviani, que evidencia a defesa de uma escolarização fragmentada e controlada para a classe trabalhadora.

Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: ‘porém, em doses homeopáticas’. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade [...] (SAVIANI, 2021, p. 85).

Em contraposição a essa lógica, a PHC defende que o domínio do conhecimento é condição fundamental para o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Isso ocorrer porque “[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber.” (SAVIANI, 2021, p. 68). Assim, o domínio do conhecimento sistematizado – científico, artístico e filosófico – torna-se um elemento central no processo de emancipação humana.

Desse modo, a PHC defende a apropriação do conhecimento como forma de resistência, e como condição para uma formação humana omnilateral (integral), contribuindo para a emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, reafirma-se a centralidade da escola e dos conteúdos científicos, bem como o papel do professor como trabalhador inserido nas mesmas contradições sociais vivenciadas pelos estudantes. Desse modo,

[...] cabe ao professor, enquanto um trabalhador, possibilitar aos alunos, que em sua maioria, também são filhos de trabalhadores, o acesso aos conhecimentos mais elaborados, de tal modo que compreendam o mundo em que vivem, permitam se identificar enquanto classe e desencadear uma práxis transformadora (ORSO, 2023, p. 369).

Essa função do professor se concretiza, no espaço escolar, por meio de um currículo que preserve a especificidade da escola como instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, superando concepções fragmentadas e esvaziadas de currículo.

No que se refere ao método da PHC, este fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, que investiga a influência das interações sociais e culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O método da PHC compreende o processo educativo como uma prática social dialética, na qual o conhecimento é construído de forma consciente e intencional, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade histórica e social dos sujeitos.

A Prática Social Inicial constitui o primeiro passo do método da PHC e tem como objetivo inserir o estudante no processo de construção do conhecimento escolar. De acordo com Gasparin (2012, p. 13), “o primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado”. Nesse sentido, o ensino parte da realidade concreta e do saber sincrético do estudante, permitindo que ele identifique o conteúdo como um fenômeno presente em seu cotidiano e na prática social global.

Isso ocorre porque, ao perceber a relação entre o objeto de estudo, conteúdo a ser estudado e a vida concreta, o estudante compreende que o conteúdo não é algo distante, abstrato ou sem utilidade, mas um instrumento capaz de auxiliá-lo a compreender e intervir na realidade. Nesse processo, destaca-se o papel do professor ao organizar intencionalmente a prática pedagógica, criando condições necessárias para que o aluno se sinta mobilizado, interessado e motivado a aprender.

O segundo passo do método é a Problemática, momento em que o movimento iniciado na Prática Social Inicial é aprofundado. Segundo Gasparin (2012, p. 33), “a Problemática é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer

cotidiano e a cultura elaborada. E o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado”. Assim, a Problemática diferencia-se da Prática Social Inicial pelo movimento de questionamento e pela identificação da falta de conhecimento que ela proporciona aos estudantes.

A Instrumentalização constitui o terceiro momento do método da PHC, representando a etapa em que os estudantes entram em contato direto com o conhecimento sistematizado. Após a identificação e problematização das questões presentes na prática social, esse momento busca possibilitar a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos produzidos historicamente, os quais são necessários para que o aluno possa compreender, analisar e enfrentar esses problemas anteriormente colocados.

Gasparin (2012, p. 51) destaca que “a Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. Sob a mediação docente, os estudantes se apropriam do conhecimento socialmente produzido e sistematizado; assim, a atuação do professor torna-se o elo fundamental para conduzir os educandos da compreensão cotidiana em direção aos conceitos científicos.

O quarto momento da PHC é a Catarse, etapa em que ocorre o movimento de síntese fundamental para a consolidação da aprendizagem. Esse processo ocorre após o contato sistemático dos educandos com os conteúdos científicos e com sua construção. A Catarse representa o momento da compreensão teórica, em que o educando resume, organiza e expressa o conhecimento recém aprendido, alcançando um novo ponto teórico de compreensão, um novo patamar de consciência. Assim, a aprendizagem é consolidada de forma crítica e significativa, permitindo que o sujeito supere a visão fragmentada da realidade.

Conforme o autor “este é o momento da efetiva aprendizagem. Não significa, todavia, que ela ocorra somente nesta fase. Ela dá-se no processo inteiro, nos cinco passos, mas a Catarse é a expressão mais evidente de que, de fato, o aluno se modificou intelectualmente” (GASPARIN, 2012, p. 129). Assim, a Catarse corresponde ao ápice da síntese mental, em que o estudante integra o saber cotidiano ao científico, transformando sua percepção sobre o objeto de estudo.

Por fim, o último momento do método da PHC é a Prática Social Final, etapa que comprova que o ensino não se encerra na compreensão teórica do conteúdo. Uma vez que o ponto de chegada do processo pedagógico é o retorno à Prática Social, Gasparin (2012, p. 139) explica que “esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos”.

Nesse sentido, a Prática Social Final representa o momento em que o educando demonstra, de forma concreta, a apropriação do conhecimento escolar. Isso evidencia que o conhecimento foi realmente incorporado, uma vez que o estudante não apenas memorizou, mas o compreendeu e tornou-se capaz de aplicar. Por conseguinte, o conteúdo científico aprendido na escola assume um novo uso social, sendo aplicado de forma consciente e intencional na leitura e na transformação da realidade.

Em síntese, a Prática Social Final reafirma o compromisso da PHC com uma educação que ultrapassa os limites da sala de aula e articula-se com a realidade social. Ao possibilitar que o estudante se desenvolva por meio da aplicação dos conhecimentos científicos apropriados ao longo do processo pedagógico, essa etapa evidencia que o ensino cumpre sua função primordial: a formação de sujeitos conscientes e capazes de intervir em sua realidade histórica.

A PHC, portanto, organiza o processo de ensino-aprendizagem como um movimento dialético que parte da prática social inicial dos alunos, avança para a problematização da realidade, promove a apropriação do saber sistematizado e finaliza na catarse, síntese crítica e no retorno à prática social final. Cada momento possui uma função específica, porém articulada, permitindo que o educando avance do senso comum para uma compreensão mais elaborada e crítica da realidade. Desse modo, o conhecimento escolar deixa de ser um fim em si mesmo e assume sua verdadeira função: a de instrumento indispensável para a transformação consciente da realidade.

2.5 A Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Arte e a formação continuada de professores

A Arte constitui-se como um elemento fundamental para formação humana, pois ultrapassando o caráter meramente recreativo, configura-se como um saber sistematizado e historicamente construído. Como tal, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico, devendo ser apropriada de forma intencional no processo educativo. Nesse sentido, a produção artística não surge de maneira isolada, ela é resultado de um processo histórico-dialético, intrinsecamente ligado às transformações e contradições da sociedade.

A arte reflete a realidade, mas de um modo próprio. Com os seus recursos, ela apresenta uma reprodução fiel da realidade, mais rica do que aquela vivida e sentida pelo homem imerso na vida cotidiana. A partir dessa diferenciação, Lukács insiste no papel educativo da arte, sua capacidade de enriquecer a visão de realidade que se encontra fragmentada na cotidianidade (FREDERICO, 2005, p. 87, *apud* ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 209).

É possível, portanto, perceber o papel educativo da arte, visto que ela enriquece a compreensão da realidade, auxilia na superação da visão fragmentada e promove o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo. Apesar de sua relevância, o ensino de Arte nas escolas nem sempre reconhece seu caráter formativo, sendo frequentemente tratado de forma superficial e secundária. Tais práticas reforçam o equívoco de que o ensino artístico prescinde de planejamento, conteúdos programáticos ou intencionalidade pedagógica; cenário este que está diretamente relacionado às tendências pedagógicas que influenciaram historicamente na área.

Diante disso, a PHC apresenta-se como a teoria que responde às necessidades do ensino de Arte como conhecimento escolar. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço primordial de socialização dos saberes sistematizados; nela a Arte deixa de ser vista como atividade “espontânea” ou “decorativa”, passando a ser entendida como um corpo de conhecimentos historicamente produzido que deve ser ensinado de forma planejada, intencional e sistemática.

Para a PHC, a Arte deixa de ser tratada como privilégio de determinados grupos restritos e passa a ser entendida como um saber que deve ser garantido a todos os estudantes, especialmente às classes populares, contribuindo para uma formação humana omnilateral, crítica e emancipadora. Nesse sentido, Salomé (2023, p. 110), pontua que “não se trata, portanto, de levar a arte a todos não importando como, mas, sim, levá-la a todos possibilitando o igual acesso às produções artísticas, para que todos tenham a possibilidade de serem ‘contaminados’ por ela”.

Em relação a prática docente, a realidade agrava-se principalmente nos anos iniciais da escolarização, etapa em que a ausência de uma base sólida em arte, frequentemente, resulta em propostas pedagógicas restritas a atividades mecânicas, centradas apenas no produto final e no ativismo desprovido de reflexão. Em oposição a este cenário, a PHC exige que o professor domine os conteúdos, métodos e fundamentos da área, compreendendo a Arte em suas dimensões histórica, estética e social, o que demanda uma postura de constante aprofundamento teórico.

A partir da PHC, o professor encontra a possibilidade de transformar sua prática pedagógica, planejando sequências didáticas que valorizem os processos criativos dos alunos em detrimento do foco exclusivo nos resultados. Isso ocorre, porque, mais importante do que o produto acabado, é o percurso formativo e a construção do conhecimento ao longo de todo o processo. Dessa forma, como propõe Salomé (2023), a prática docente assume um caráter histórico-crítico, coerente com os pressupostos da PHC.

Através da produção artística de determinado período histórico podemos entender o que se pensava e se discutia na sociedade, pois a obra de arte é um produto cultural e, portanto, deve ser estudada à luz do contexto histórico no qual foi produzida e esse olhar crítico, possibilitarão a leitura do mundo através da consciência histórica e da reflexão sobre os momentos, as ideias, as produções do homem (SALOMÉ, 2023, p. 118).

Logo, a arte carrega uma densidade histórica e social, não podendo ser compreendida como neutra ou isolada da realidade concreta. Assim, ela estabelece um diálogo com as outras áreas do conhecimento, como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Literatura, promovendo uma leitura crítica de mundo em sua totalidade. O currículo de Arte, portanto, deve ser estruturado de forma ampla e articulada à prática social dos estudantes, valorizando tanto as manifestações culturais locais quanto as produções artísticas de diferentes contextos históricos. Sobre essa organização curricular, Fonseca da Silva, (2013) ressalta que:

O currículo necessita considerar aspectos significativos do saber local em arte, daquilo que está mais próximo e que ao mesmo tempo aproxima os estudantes do desejo de conhecer e refletir acerca das contribuições das artes visuais para desvelar o entorno social. Por isso a caracterização da arte necessita ser ampla, incluir diferentes contribuições, de artistas de diversificados tempos e espaços sociais, com diferentes propostas de produção, que dialoguem entre si e se contraponham (FONSECA DA SILVA, 2013, p. 19-20).

Torna-se relevante construir um currículo de Arte que valorize o contexto local e as expressões culturais que compõem a realidade imediata dos estudantes. Considerar os saberes de culturas indígenas, quilombolas e ribeirinhas significa reconhecê-los como conhecimento historicamente produzidos, rompendo com visões eurocêtricas e hierarquizantes que, historicamente marginalizaram tais produções. Ao integrar essas manifestações no currículo, a escola cumpre sua função social ao possibilitar que os estudantes ampliem sua visão de mundo e compreendam a diversidade cultural como parte da riqueza do patrimônio humano.

Nesse contexto, a PHC destaca a formação continuada do professor de Arte como uma necessidade permanente para a consolidação de uma prática docente crítica e intencional. Fonseca da Silva (2013, p. 10) faz menção às Artes visuais, porém valemo-nos dessa afirmativa para tratar de todas as linguagens artísticas, visto que, “a formação continuada é um espaço de grande interlocução da universidade com os professores de Artes Visuais. É também um campo que possibilita a existência de projetos diferenciados e inovadores”.

Esse processo permite ao professor ampliar seu repertório teórico e cultural, aprofundar a compreensão das linguagens artísticas e desenvolver uma práxis mais consciente e fundamentada, coerente com os pressupostos da PHC. Isso ocorre porque a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, uma vez que o professor é um sujeito histórico, em constante construção a partir da reflexão sobre sua própria prática.

3 MAPEANDO O PERCURSO: CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao compreender a formação continuada como um processo constante e articulado à prática docente, decidiu-se investigar a produção acadêmica que discute essa temática. Assim, realizou-se um levantamento do tipo “Estado do Conhecimento” no Portal de Periódicos da CAPES. Para garantir a consistência desse levantamento teórico, considera-se necessária a utilização do procedimento de Estado de Conhecimento, uma vez que ele se caracteriza como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 102). Dessa forma, configura-se como uma metodologia voltada à análise da produção científica de livros, artigos, dissertações e teses, com o objetivo de qualificar e examinar pesquisas dentro de um recorte temporal e espacial.

O objetivo foi identificar, em teses e dissertações, os achados que discutem a compreensão e as contribuições do ensino de Arte fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. A busca inicial no Portal empregou as seguintes palavras-chave combinadas pelo operador booleano *AND*: “Pedagogia Histórico-Crítica” *AND* “Arte”; “Pedagogia Histórico-Crítica” *AND* “Ensino de Arte”; “Pedagogia Histórico-Crítica” *AND* “Formação de professores em Arte”; “Saviani” *AND* “Ensino de Arte”; “Saviani” *AND* “Formação Continuada” Para refinar a busca, foram utilizados os seguintes filtros: área do conhecimento “Educação”, e o período de “2020-2025”.

Este recorte temporal, que considera as teses a partir do ano de 2020, justifica-se por duas razões; o contexto das intensas transformações educacionais, especialmente com a pandemia da COVID-19, que impactou a formação docente, e o volume significativo de produções recentes sobre o tema identificado no catálogo da CAPES, relevante para o levantamento proposto.

Inicialmente, a busca pela expressão “Pedagogia Histórico-Crítica” resultou em 4111 teses e dissertações. Na primeira etapa da busca, denominada Busca A, refinamos a busca empregando as palavras-chave “Pedagogia Histórico-Crítica” *AND* “Arte”, no qual obtivemos 87 teses e dissertações. Em seguida, realizamos um segundo refinamento, utilizando os seguintes filtros: área do conhecimento “Educação”, e período de “2020-2025”. Desse modo, após esse refinamento foram identificados 20 textos, dos quais foram lidos os títulos e as palavras-chave e após examinados, foram selecionados 9 textos para a leitura do resumo. E desse total, foram selecionados 4 textos para uma leitura mais aprofundada.

O processo de refinamento e seleção dos artigos para o Estado do Conhecimento culminou na síntese do levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da Capes. A seguir apresenta-se os quadros (1 a 5), com as respectivas buscas (A a E).

Quadro 1 – Busca A

Palavras-Chave	Refinamento	Nº de textos	Resultados
“Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Arte”	Área do conhecimento “Educação” Período “2020-2025”	4	1. Arte como direito? A formação do professor de artes visuais no município de São Paulo/SP (MOREIRA, 2021)². 2. Arte e Educação: Um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na Educação Infantil (CORTEZ, 2022). 3. O sentido político do ensino de artes: Análise da BNCC à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (GONÇALVES, 2022). 4. Pressupostos para o ensino do Desenho na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (HOELLER, 2023).

Fonte: Autora (2026).

A segunda etapa da busca, denominada Busca B, empregou as palavras-chave "Pedagogia Histórico-Crítica" AND "Ensino de Arte". Ao refinar a busca para o período “2020-2025”, obtivemos 22 teses e dissertações, das quais, algumas pesquisas da Busca A reapareceram nessa filtragem. Após lidos e examinados os títulos e as palavras-chaves, foram selecionados 4 textos para a leitura do resumo. E desse total, foram selecionados 2 textos para uma leitura aprofundada.

² A totalidade de artigos selecionados via **Portal de Periódicos Capes** e analisados neste estudo encontra-se listada nas Referências Bibliográficas.

Quadro 2 – Busca B

Palavras-Chave	Refinamento	n° de textos	Resultados
“Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Ensino de Arte”	Período “2020-2025”	2	1. O ensino de Artes Visuais no Programa de Residência Pedagógica: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (AZEVEDO, 2024). 2. Os Cursos de Formação Continuada da rede municipal de Balneário Camboriú e suas contribuições para o ensino de Arte (REIS, 2020).

Fonte: Autora (2026).

Na terceira etapa da busca, denominada Busca C, utilizamos as palavras-chave “Saviani” AND “Formação continuada em Arte”, refinando a pesquisa para o período “2020-2025”, resultou em 11 teses e/ou dissertações, das quais foram lidos os títulos e resumos, e foram selecionados 2 textos para uma leitura mais aprofundada.

Quadro 3 – Busca C

Palavras-Chave	Refinamento	n° de textos	Resultados
“Saviani” AND “Formação continuada em Arte”	Período “2020-2025”	2	1. A(s) identidade(s) dos/as professores/as de artes visuais: Um estudo a partir de três escolas integrais técnicas da GRE Recife Norte (MORAES, 2022). 2. A Formação de Professores na Pós-Graduação de Artes Visuais no sul do Brasil (MULLER, 2021).

Fonte: Autora (2026).

A quarta etapa da busca, denominada Busca D, empregamos as palavras-chave “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Formação de professores em Arte”. Após o refinamento para o período “2020-2025”, obtivemos 52 teses e dissertações, após o refinamento para área do conhecimento “Educação”, a busca indicou 30 textos, dos quais foram lidos os títulos e as

palavras-chave e selecionados 6 textos para leitura do resumo. E desse total, selecionamos 2 textos para uma leitura mais aprofundada.

Quadro 4 – Busca D

Palavras-Chave	Refinamento	n° de textos	Resultados
“Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Formação de professores em Arte”	Área do conhecimento “Educação” Período “2020-2025”	2	1. A arte nos cursos de Pedagogia: Reflexões sobre a formação docente (GIL, 2023). 2. Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na Educação Infantil (NAVARRO, 2023).

Fonte: Autora (2026).

Na quinta etapa da busca, denominada Busca E, optamos por utilizar as palavras-chave “Saviani” AND “Ensino de Arte”, refinando a pesquisa para o período “2020-2025”, resultando em 15 teses e dissertações, dos quais foram lidos os títulos e as palavras-chave e foram selecionados 6 textos para leitura do resumo. E desse total, foram selecionados 2 textos para uma leitura mais aprofundada.

Quadro 5 – Busca E

Palavras-Chave	Refinamento	n° de textos	Resultados
“Saviani” AND “Ensino de Arte”	Período “2020-2025”	2	1. Da teoria à prática, da prática à teoria: Análise da práxis docente em Artes Visuais na Educação Infantil (ANVERSA, 2022). 2. Música como linguagem no componente curricular Arte: Processo histórico e legal na educação pública de ensino (MEZZALIRA, 2022).

Fonte: Autora (2026).

3.1 Desvendando o Percurso: imersão nos textos da pesquisa

Finalizamos as buscas para a elaboração do Estado do Conhecimento, no Portal de Periódicos Capes, com um total de 12 trabalhos lidos na íntegra, conforme apresentados acima. Deste total temos quatro (4) teses e oito (8) dissertações. Uma (1) das pesquisas foi desenvolvida em universidade privada e as demais em universidades públicas. São pesquisas nacionais desenvolvidas em quatro diferentes Estados: uma (1) em Pernambuco, uma (1) no Paraná, quatro (4) em São Paulo e seis (6) em Santa Catarina. Apesar de serem pesquisas provenientes de Estados e contextos diversos, os/as autores/as possuem pontos em comum, tais como: destacam a formação inicial e continuada de professores e o ensino da Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A análise das teses e dissertações revela que, em sua grande maioria, busca entender como o professor é preparado ou como ele atua. Para isso, pesquisaram, majoritariamente, a formação inicial; a formação continuada; quem é o professor de artes e como ele aplica seu conhecimento no dia a dia escolar. A análise das linguagens artísticas mencionadas revela uma clara predominância das Artes Visuais, presente em quase todas as unidades analisadas, frequentemente acompanhada por uma articulação entre Música, Dança e Teatro.

Outro ponto em comum está na recorrência de vertentes teóricas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Quanto a natureza da investigação científica, observa-se diferentes métodos: Análise Documental; Revisão Bibliográfica e Estudo de Caso. De modo geral, as pesquisas buscam qualificar o ensino das Artes no Brasil, unindo teoria e prática pedagógica, com o intuito de entender e melhorar a forma como os professores são formados e como a arte é ensinada para os alunos nas escolas.

Dentre o material analisado, priorizamos a exploração dos conceitos de Arte e Formação Docente, conferindo-lhes centralidade nesta discussão. No que se refere ao conceito de Arte, observou-se que as pesquisas analisadas apresentam aproximações teóricas que visam compreendê-la como um elemento essencial ao processo de humanização e da formação omnilateral dos estudantes.

Conforme a pesquisa desenvolvida por Moreira (2021, p. 191), a autora define a “arte como um direito – fundamental para a humanização do mundo”. Ainda nessa pesquisa, a arte é compreendida “como possibilidade de desenvolvimento humano na ótica de quem a ensina/aprendendo (professor) e na de quem aprende/ensinando (estudante)” (MOREIRA, 2021, p. 29).

Na dissertação de Cortez (2022, p. 12), “a arte caracteriza-se como um importante saber científico, resultado de uma profunda elaboração humana, pois advém da investigação, da prática, da reflexão crítica e da lapidação constante de seus resultados”. Nesse sentido, a autora destaca que “a arte é essencial para a formação do ser, pois promove uma qualificação expressiva da totalidade humana, assim, possibilita que a criança desenvolva suas funções psíquicas superiores e sua corporeidade” (CORTEZ, 2022, p. 13). Portanto, a arte consolida-se como um campo de conhecimento que fundamenta o desenvolvimento integral e cognitivo do indivíduo deste a infância.

Na pesquisa de Gonçalves (2022, p. 19-20), “a arte é um fenômeno social oriundo da cotidianidade do ser social, resultado do trabalho e de sua emancipação como gênero humano”. Já a pesquisa de Hoeller (2023) evidencia a relação entre o ensino de Arte e o processo de humanização na PHC.

O ensino de Arte é considerado uma fonte de humanização na Pedagogia Histórico-Crítica, contribuindo para a formação dos sentidos humanos e a sensibilidade estética. A atividade criadora, tanto na Arte quanto na educação estética, envolve a conexão com o passado e a transformação do presente para o futuro, sendo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. A Arte proporciona uma dimensão sensível ao homem, tornando-o único, e não se trata apenas de reproduzir a realidade, mas de refleti-la e questionar sua autenticidade (HOELLER, 2023, p. 28).

Desse modo, a arte reafirma-se como práxis transformadora que, ao mediar o conhecimento histórico e a sensibilidade, promove a efetiva humanização do sujeito. Na pesquisa de Gil (2023, p. 46), a “arte é um patrimônio cultural da humanidade e, por isso, todo ser humano tem direito ao acesso”.

Em outro momento, a autora apresenta uma definição epistemológica da arte ao afirmar que “a Arte, em sua epistemologia, é a produção artística com apreciação estética e informação histórica; ou seja, trata-se de experimentação, decodificação e informação” (GIL, 2023, p. 87). Em suma, o direito à arte concretiza-se na medida em que se promove a apropriação de seu tríplice dimensionamento: prático, sensível e histórico.

A pesquisa de Navarro (2023, p. 44) entende a arte como “uma forma de conhecimento que revela o potencial transformador e criador da atividade produtiva humana fundante sobre o mundo natural e social”. Ainda segundo a autora:

A arte, diante de tais considerações teóricas, é um produto histórico concreto do processo de trabalho criativo sobre a realidade, processo este no qual encontra-se incorporada a relação dialética entre a subjetividade dos sujeitos e à objetividade do mundo (NAVARRO, 2023, p. 45).

Dessa maneira, o fenômeno artístico revela-se como a materialização da capacidade humana de recriar a realizada, unindo pensamento e ação em um produto histórico concreto.

Por fim, na tese de Anversa (2022, p. 178), a “arte, enquanto expressão das máximas potencialidades do ser humano, é parte da história do gênero humano, e dispõe de elementos específicos que a tornam, inclusive, uma necessidade ontológica”. Em última análise, a arte não é entretenimento, mas uma condição própria para a plena manifestação e consciência de existência humana.

Nessa perspectiva, a partir das pesquisas analisadas, observa-se que a maioria dos autores compreende a arte como uma produção humana construída historicamente e relacionada ao processo de humanização dos sujeitos. De modo geral, as pesquisas entendem a arte para além de uma atividade espontaneísta, destacando o seu papel na formação humana, no desenvolvimento da sensibilidade e da consciência crítica.

Também é recorrente a compreensão da arte como um direito humano e como patrimônio cultural da humanidade. Nesse sentido, os trabalhos analisados convergem ao compreender a arte como um conhecimento fundamental para o desenvolvimento omnilateral do estudante. No que se refere à concepção de formação docente, as pesquisas analisadas evidenciam a defesa de uma formação crítica, pois, conforme a pesquisa de Moreira (2021):

Formar professores de Artes traz implícita uma docência comprometida com a responsabilidade sociocultural na construção, por meio da Educação, de sujeitos emancipados e não submissos a um sistema conservador – desde as orientações oficiais até as práticas docentes realizadas nas escolas de educação básica (MOREIRA, 2021, p. 65).

Ainda segundo a referida autora, a formação docente deve contribuir para a formação de professores pesquisadores e críticos, ao afirmar a necessidade de:

Formar professores de Artes como um pesquisador crítico-reflexivo que - por meio de sua práxis – possa contribuir para a qualidade de uma formação humana, o que implica em reformular e alterar as Políticas Educacionais em relação às orientações legais, valorizando uma formação intelectual/profissional (MOREIRA, 2021, p. 191).

Assim, evidencia-se a defesa de uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a emancipação. Na pesquisa de Cortez (2022), a formação docente é compreendida para além do domínio técnico e metodológico, enfatizando a necessidade do desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade educacional e social. Conforme a autora:

Além do domínio das teorias pedagógicas e do aprendizado de possíveis práticas a serem realizadas com as crianças, cabe ao professor, sobretudo, buscar desenvolver um pensamento crítico, que o leve para além da reprodução de esquemas e modos imediatistas de ensinar e que o capacite, a partir da apreensão de sua realidade

histórica, social e culturalmente constituída, a perceber as necessidades apresentadas por cada contexto nos quais estão inseridas as crianças, para que possa lhes ofertar os conteúdos necessários à sua humanização (CORTEZ, 2022, p. 102).

Assim, a formação docente é compreendida como um processo crítico voltado à humanização dos sujeitos e à transformação de prática educativa. Posteriormente, na dissertação de Hoeller (2023), a formação docente aparece relacionada à necessidade de constante aperfeiçoamento profissional e a organização intencional do ensino. A autora destaca que:

O professor de Educação Infantil que ensina na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica sabe da importância de estar em constante formação, para desenvolver um planejamento adequado de conteúdos e métodos de ensino que valorizem a criança como sujeito ativo, proporcionando uma ação educativa sólida e promovendo o desenvolvimento na Educação Infantil (HOELLER, 2023, p. 98).

A formação docente é concebida como como um processo contínuo, fundamentado no planejamento intencional e no compromisso com o desenvolvimento da criança. Por fim, na pesquisa de Azevedo (2024), a formação docente está associada à função social da escola e a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado.

A escola deve permitir, portanto, que cada sujeito se aproprie dos conhecimentos mais avançados em ciência, filosofia e artes. Esses conhecimentos são considerados como riqueza imaterial e essenciais para a plena humanização e desenvolvimento dos indivíduos (AZEVEDO, 2024, p. 33).

Nesse sentido, as pesquisas ressaltam a importância de uma formação que possibilite ao docente compreender criticamente a realidade educacional e atuar de forma consciente na organização do ensino. Além disso, destacam o papel do professor como mediador, responsável pela seleção e transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos. A formação docente aparece, diversas vezes, associada à necessidade de planejamento, estudo contínuo, domínio dos conteúdos e desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, capaz de superar perspectivas imediatistas e reprodutivistas presentes no contexto educacional.

Em relação às principais contribuições destacadas pelas pesquisas para o ensino de Arte e a formação de professores de Arte, os estudos analisados discutem aspectos relacionados a organização curricular, formação crítica dos professores, acesso à cultura, papel da Arte na Educação Infantil e a especificidade do ensino de Arte no contexto escolar.

Desse modo, os trabalhos analisados evidenciam contribuições que atravessam tanto a formação inicial e continuada de professores quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Arte. Moreira (2021), ao investigar a formação de professores de Artes Visuais, identificou limites presentes na organização curricular desses cursos, mas também destacou contribuições importantes para a construção de uma formação emancipatória. Segundo a autora:

As análises evidenciaram a existência de poucos estudos sobre a composição curricular da formação de professores de Artes Visuais e de fragilidades e dispersão na organização curricular desses cursos e ainda a intencionalidade na formação de um artista/professor e de um professor/criador (como movimentos de superação e de incorporação), reforçando a importância de uma formação crítico-reflexiva (e emancipatória), ancorada culturalmente e da Arte entendida como direito (MOREIRA, 2021, p. 8).

Ela ressalta que os resultados da pesquisa podem contribuir para mudanças na qualidade da formação docente em Arte, pois conforme a autora:

Os resultados da pesquisa contribuem ainda para a melhoria da qualidade nesses cursos – na superação de visões educacionais neotecnicistas (instrumentalizadoras e reducionistas) – que, de forma predominante, orientam a formação de professores no país (MOREIRA, 2021, p. 8).

No campo da Educação Infantil, as pesquisas reforçam a importância da Arte no processo de desenvolvimento da criança. Cortez (2022) destaca a relevância do acesso às produções artísticas desde a infância, compreendendo a escola como espaço fundamental para a democratização da cultura. A autora afirma que:

A brincadeira e as obras artísticas são imprescindíveis à formação do sujeito desde sua primeira infância, no entanto, nem todos os seres humanos possuem esse material disponibilizado ao usufruto. Assim, a escola deve garantir o alcance popular a essas produções, de modo que o professor, por meio de seu estudo contínuo, possa qualificar sua subjetividade, a fim de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem dos pequenos (CORTEZ, 2022, p. 10).

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Hoeller (2023) enfatiza as contribuições do ensino do desenho para o desenvolvimento infantil.

O ensino do desenho na Educação Infantil, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, busca promover o desenvolvimento da criança, ampliando suas capacidades de humanização e proporcionando acesso à cultura humana. O desenho é uma forma de expressão e criação artística que contribui para o desenvolvimento psíquico da criança, envolvendo cognição, imaginação, criatividade, afetividade e motricidade (HOELLER, 2023, p. 103).

Além disso, a pesquisa evidencia a relação entre desenho e alfabetização, apontando que “o ensino do desenho na Educação Infantil também pode ser utilizado como estratégia de alfabetização, visto que o desenho está relacionado à linguagem escrita e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (HOELLER, 2023, p. 103). Desse modo, o ensino de arte na Educação infantil é compreendido como um elemento fundamental ao desenvolvimento humano e à apropriação da cultura.

Outro aspecto recorrente nas pesquisas refere-se à necessidade de aprofundamento teórico na formação inicial e continuada dos professores de Arte. Nesse sentido, Reis (2020)

defende a importância do estudo histórico da Arte-educação para a compreensão das especificidades do ensino de Arte. Conforme a autora:

É necessário que toda a história da Arte-educação seja estudada na graduação e revista nas formações continuadas de professores. Na Pedagogia Histórico-Crítica vimos que o ensino de Arte carrega uma especificidade, é diferente de usar Arte para ensinar outras coisas que não sejam questões próprias dela (REIS, 2020, p. 136).

As pesquisas também apontam para a Arte como elemento fundamental para o desenvolvimento da criatividade, autonomia e pensamento crítico. Gil (2023, p. 133) afirma que “a Arte emerge como um instrumento poderoso que estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes; bem como promove a autonomia dos professores [...] ao desenvolverem suas estratégias didáticas e/ou pedagógicas”.

A autora compreende a criatividade como uma habilidade essencial, cuja estimulação deve ocorrer desde a infância. Neste processo, considera a Arte fundamental para o desenvolvimento da expressão criativa, da apreciação e da interpretação de obras artísticas. Observa-se que as pesquisas realçam o papel da Arte na promoção de capacidades criativa e reflexivas no contexto educacional.

Por fim, Navarro (2023) evidencia a necessidade de superação das concepções pedagógicas hegemônicas presentes na educação, defendendo um ensino de Arte comprometido com a transmissão dos conhecimentos artísticos historicamente produzidos pela humanidade.

A autora afirma que:

Preterir a superação das concepções pedagógicas hegemônicas, inclusive nos documentos oficiais, requer de nós professores o aprofundamento sobre a importância das condições históricas e sociais no desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como o compromisso com a transmissão dos conhecimentos artísticos historicamente construídos pelo conjunto dos seres humanos. Faz-se necessário, portanto, que o professor conduza a leitura das obras de arte com as crianças e isso somente ocorrerá através da demarcação da finalidade e da singularidade da atividade produtiva artística frente ao movimento histórico e social de produção e reprodução da cultura humana (NAVARRO, 2023, p. 159).

De modo geral, percebe-se que os autores reforçam a importância de uma formação docente crítica e teoricamente fundamentada, capaz de superar concepções pragmáticas, tecnicistas e reducionistas ainda presentes na educação e no ensino de Arte.

Além disso, as pesquisas evidenciam a necessidade de compreender a Arte para além de um recurso auxiliar no processo educativo, reconhecendo sua especificidade como área do conhecimento e seu papel na humanização dos estudantes desde a infância. Outro aspecto recorrente refere-se à defesa do acesso democrático às produções artísticas e culturais, destacando a escola, o professor e o conhecimento como mediadores fundamentais nesse processo.

Por conseguinte, analisamos as principais lacunas e demandas identificadas pelas pesquisas. Os estudos destacam diferentes desafios relacionados à formação de professores, organização curricular e condições de trabalho docente. Moreira (2021), ao analisar os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, identifica contradições presentes na formação docente, especialmente no que se refere às concepções que orientam os currículos.

A autora revela que “as organizações curriculares dos cursos de Licenciaturas em Artes Visuais pesquisados apresentam divergências entre uma formação com base no tecnicismo e outra com base em uma formação autônoma intelectual e cultural” (MOREIRA, 2021, p. 194). A autora também problematiza os riscos do ensino de Arte sem intencionalidade.

Enfatizamos que o ensino das Artes na escola pode limitar o conhecimento dos próprios sentidos, pois sem explicitar o porquê e o para quê se aprende (ter consciência), pode-se deturpar o valor da comunicação e empobrecer a visão de mundo da sociedade, transformando os sujeitos em meros reprodutores de um sistema educacional no qual o objetivo maior se encerra no consumo e/ou na distração (entretenimento) e não no desenvolvimento pessoal e coletivo focado na sensibilidade e na experiência (MOREIRA, 2021, p. 194).

Já no campo da formação continuada, para Cortez (2022) há a necessidade de fortalecer processos formativos voltados para a humanização do trabalho docente.

É preciso pensar a formação continuada do professor de forma mais coerente, no sentido de despertá-lo para os aspectos profundamente humanizadores de seu trabalho e guiá-lo para o estabelecimento de intencionalidades claras para a promoção de um ensino emancipador e humanizador para os pequenos (CORTEZ, 2022, p.102).

Na pesquisa de Gonçalves (2022), ao discutir os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de Arte, evidenciam-se críticas relacionadas a centralidade atribuída às experiências subjetivas dos estudantes em detrimento da apropriação dos conhecimentos artísticos. Segundo a autora:

A BNCC apresenta um ensino que leva em conta a natureza experiencial e subjetiva do aluno e defende a ideia de que a sensibilidade, o pensamento e emoções são manifestações das formas de expressão do aluno e não uma objetivação psíquica por meio da apropriação da arte. Nesse modelo despersonalizado, esvaziado de sentidos, resta ao adolescente aceitar como padrões de comportamento o que bem lhe convier, já que os conteúdos que foram engendrados na sua formação não promoveram o desenvolvimento de seu pensamento por conceitos, um processo que permite ao adolescente avançar da aparência a (sic) essência do fenômeno, tão essencial na sua formação (GONÇALVES, 2022, p. 91).

Em relação ao ensino do desenho, Hoeller (2023, p. 103) aponta a “necessidade de articular as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino do desenho, como conteúdo de Arte, considerando sua importância tanto no contexto da Arte quanto no processo de

alfabetização”. Nessa perspectiva, Azevedo (2024) ressalta diferentes limitações enfrentadas no contexto escolar e na formação docente:

Necessidade de um estudo aprofundado sobre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural para desenvolver uma organização curricular adequada; a falta de um espaço específico, de tempo e de recursos materiais adequados para as aulas de arte; e a abordagem fragmentada de problemas sociais, o que não favorece uma apreensão da totalidade, deixando apreender a desigualdade social vinculada ao modelo de sociedade capitalista (AZEVEDO, 2024, p. 10).

No que se refere ao ensino da pintura na Educação Infantil, Navarro (2023) destaca a importância de uma organização pedagógica fundamentada histórica e socialmente, assim:

Para que o potencial estético formativo da pintura alcance as novas gerações se faz necessário um trabalho educativo orientado histórica e sociologicamente, visto que é desse processo que se deve organizar o trabalho pedagógico do professor que pretende ensinar a arte pictórica na educação infantil. É sob os pressupostos de uma história social da arte que se pode fazer a identificação e seleção de conteúdos em unidade com as formas de ensino que permitem o desenvolvimento do potencial estético e artístico com crianças de 3 a 6 anos de idade (NAVARRO, 2023, p. 9).

As pesquisas analisadas também apontam problemáticas relacionadas à dicotomia entre teoria e prática na atuação docente.

A dicotomia entre teoria e prática do professor apresenta-se em grande ênfase com os pressupostos educacionais hegemônicos, amparados no pós-modernismo, o qual além de estabelecer fronteiras entre teoria e prática, deprecia a primeira e centram-se no pragmatismo e no utilitarismo. Isso sucede em diversas esferas da prática docente e, em específico, no planejamento, orientado, em sua maioria, pelos princípios estabelecidos pelos documentos educacionais (ANVERSA, 2022, p. 260).

Desse modo, a partir das lacunas e demandas ressaltadas pelas pesquisas, é possível perceber que os principais desafios relacionados ao ensino de Arte e a formação inicial e continuada de professores estão relacionados a superação de perspectivas pedagógicas tecnicistas, pragmáticas e fragmentadas que ainda orientam parte das políticas educacionais, dos currículos e das práticas docentes.

As pesquisas apontam para a necessidade de aprofundamento teórico acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, bem como para a ampliação dos investimentos na formação inicial e continuada dos professores de Arte. Também se destacam críticas direcionadas à BNCC e às concepções educacionais centradas na subjetividade, na livre expressão e no imediatismo, compreendidas pelos autores como insuficientes para promover uma formação crítica e emancipadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que as pesquisas analisadas contribuem para o fortalecimento da concepção de educação comprometida com a emancipação humana e com a formação omnilateral dos estudantes. Visto que os autores enfatizam a defesa do ensino de Arte para além de perspectivas espontaneístas, pragmáticas e tecnicistas. Compreendem a Arte como um conhecimento historicamente produzido pela humanidade e essencial ao desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade, da imaginação e da criatividade.

As pesquisas reafirmam o papel social da escola e do professor na mediação do acesso aos conhecimentos artísticos e culturais, entendendo que a apropriação desses conhecimentos possibilita aos estudantes ampliarem a compreensão da realidade social, cultural e histórica em que estão inseridos. Assim, o ensino de Arte, quando orientado pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, apresenta-se como um importante instrumento de humanização.

Desse modo, os objetivos da pesquisa foram atendidos de forma integral, pois foi possível refletir sobre os fundamentos teóricos da PHC, identificar as contribuições do ensino de Arte presentes em teses e dissertações nacionais e analisar as principais lacunas e demandas relacionadas à formação docente inicial e continuada.

As pesquisas analisadas demonstraram que a formação continuada possui papel fundamental na construção de práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e comprometidas com a socialização do conhecimento artístico historicamente produzido pela humanidade, embora ainda persistam limitações relacionadas à precarização das condições de trabalho, fragmentação dos processos formativos e fragilidade das políticas públicas voltadas ao ensino de Arte.

Dessa forma, conclui-se que a formação continuada de professores de Arte, orientada por fundamentos críticos, pode fortalecer uma práxis pedagógica humanizadora e socialmente comprometida, reafirmando a importância da Arte na formação integral dos estudantes e na construção de uma educação voltada à transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Valéria Metroski. **Tendências Pedagógicas no ensino de arte: Da tradicional às contemporâneas.** SciELO Preprints, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9581>. Acesso em: 14 jan. 2026.
- ANVERSA, Priscila. **Da teoria à prática, da prática à teoria: Análise da práxis docente em Artes Visuais na Educação Infantil.** Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11701616 Acesso em: 15 abr. 2026.
- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A Função da Arte e da Educação Escolar a partir de György Lukács e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 208-223, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127> Acesso em: 11 fev. 2026.
- AZEVEDO, Isadora Gonçalves de. **O ensino de artes visuais no Programa de Residência Pedagógica: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2024. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15415063 Acesso em: 14 abr. 2026.
- CORTEZ, Máira Dellazeri. **Arte e Educação: Um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação. Londrina, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11478037 Acesso em: 10 abr. 2026.
- FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Formação Docente em Arte: Da Formação nas Licenciaturas à Formação Continuada. **Revista Digital Art&**, 2013. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf> Acesso em: 24 mar. 2026.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GIL, Cláudia Magalhães. **A Arte nos cursos de Pedagogia: Reflexões sobre a formação docente.** Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Santos, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14393463 Acesso em: 10 abr. 2026.
- GONÇALVES, Luciana Alberti Casadei. **O sentido político do ensino de Artes: Análise da BNCC à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.** Dissertação

(Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11599115 Acesso em: 10 abr. 2026.

HOELLER, Ana Karina Corrêa. **Pressupostos para o ensino do desenho na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14878777 Acesso em: 10 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MEZZALIRA, José Cláudio. **Música como linguagem no componente curricular arte: processo histórico e legal na educação pública de ensino**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12657278 Acesso em: 15 abr. 2026.

MORAES, Anna Rayanne Lins de. **A(s) identidade(s) dos/as professores/as de Artes Visuais: Um estudo a partir de três escolas integrais técnicas da GRE Recife Norte**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes Visuais e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Recife, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11319892 Acesso em: 27 abr. 2026.

MOREIRA, Ana Marcia Akai. **Arte com o direito? A formação do professor de Artes na no município de São Paulo/SP**. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Santos, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11422473 Acesso em: 10 abr. 2026.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 26 mar. 2026

MÜLLER, Maristela. **A formação de professores na pós-graduação de Artes Visuais no sul do Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11003600 Acesso em: 27 abr. 2026.

NAVARRO, Érica Zavanella. **Análise histórico e crítica do potencial estético formativo da pintura na Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13894513 Acesso em: 10 abr. 2026.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Introdução. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 17, p. 353-371, jan/dez 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/19235> Acesso em: 22 jan. 2026.

REIS, Sandramara Goulart dos. **Os cursos de formação continuada da rede municipal de Balneário Camboriú e suas contribuições para o ensino de arte**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais. Florianópolis, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10357322 Acesso em: 14 abr. 2026.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. **O ensino da Arte na perspectiva histórico-crítica de Educação: a humanização dos sentidos**. Curitiba: Universidade Tuiuiú do Paraná, 2023. Disponível em: https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/e-book_ens_arte_Educ_2023.pdf Acesso em: 14 fev. 2026.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?**. Horizontes, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 45–56, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.