


Intervenção formativa com os(as) professores(as) da Educação Infantil: interfaces com o conhecimento artístico da BNCC¹

Poliana Hreczynski Ribeiro²

 <https://orcid.org/0000-0002-9389-7931>

Marcos Vinicius Francisco³

 <https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

Resumo

Objetiva-se analisar o processo de apropriação científica de professores(as) da Educação Infantil, com base em intervenção formativa sobre o conhecimento artístico da BNCC para essa etapa de ensino. Recorreu-se a pesquisa documental e intervenção formativa com 25 docentes do Infantil 4 e 5 – que atuam em municípios da região Norte do estado do Paraná –, tendo como referenciais a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, abordagens cuja base epistemológica e ontológica é o método do materialismo histórico-dialético. Os resultados revelaram que os(as) participantes, a partir de um movimento catártico, superaram por incorporação as compreensões sincréticas, ou seja, extrapolaram a visão governamental difundida nos currículos das Secretarias Municipais de Educação.

Palavras-chave: Professor(a). Educação Infantil. BNCC. Conhecimento artístico.

Intervención formativa con profesores de Educación Infantil: interfaces con el conocimiento artístico del BNCC

Resumen

El objetivo es analizar el proceso de apropiación científica por parte de los profesores de Educación Infantil, a partir de una intervención de formación sobre los saberes artísticos de la BNCC para esta etapa de enseñanza. Se utilizó la investigación documental y una intervención de formación con 25 maestras de Jardín de Infancia 4 y 5 - que actúan en municipios de la región Norte del estado de Paraná - teniendo como referencia la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural, cuya base epistemológica y ontológica es el método del materialismo histórico-dialéctico. Los resultados revelaron que los participantes, a través de un movimiento catártico, superaron comprensiones sincréticas incorporación, es decir, fueron más allá de la visión gubernamental diseminada en los currículos de las Secretarías Municipales de Educación.

Palabras clave: Maestra. Educación Infantil. Currículo Nacional Común. Conocimientos Artísticos.

Introdução

Este artigo é decorrente de dissertação já defendida, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tem como objetivo central analisar o processo de apropriação científica por parte dos(as) professores(as) da Educação Infantil, com

¹ Este trabalho é decorrente de dissertação financiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Universidade Estadual de Maringá, Maringá: pollyannahre@hotmail.com.

³ Universidade Estadual de Maringá, Maringá: mvfrancisco@uem.br.

base em intervenção formativa sobre o conhecimento artístico da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) no que se refere a essa etapa do ensino.

Para tanto, recorreu-se à pesquisa documental e à intervenção formativa – desenvolvidas a partir de 19 encontros formativos –, tendo como referenciais a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, abordagens cuja base epistemológica e ontológica é o método do materialismo histórico-dialético. Tal perspectiva auxiliou na compreensão da síntese de múltiplas determinações do fenômeno em tela.

Mori (2016, p. 24) afirma que muitas pesquisas legatárias dessas teorias não consideram a sua base epistemológica, seja na delimitação, seja na definição do problema e “dos instrumentos de pesquisa e, logicamente, da análise dos dados”.

Ao intencionar uma pesquisa acerca das políticas educacionais, pode-se compreender que toda “[...] política educacional revela, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado” (Carvalho, 2016, p. 81).

Tendo em vista que os documentos são oriundos de um determinado momento histórico e expressam as práticas sociais humanas na construção de um projeto social ou político, torna-se necessário apresentar o contexto histórico que favoreceu a homologação da BNCC (Brasil, 2018), materializada em três versões. Foram construídas duas versões preliminares – uma em setembro de 2015 (Brasil, 2015) e outra em maio de 2016 (Brasil, 2016) – no governo de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa segunda versão se deu em meio ao processo que resultou no *impeachment* da presidente, em um golpe jurídico, midiático e parlamentar⁴. A versão definitiva da BNCC – implantada por meio da *Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017* (Brasil, 2017) – foi homologada durante o governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, mais conhecido como Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017⁵. Por ocasião, o Conselho Nacional de Educação (CNE), alinhado aos movimentos empresariais e desconfigurado após o Golpe, aprovou a BNCC com 20 votos favoráveis e apenas 3 contrários.

⁴ Foi um golpe jurídico, midiático e parlamentar que destituiu a presidente Dilma Rousseff (Frigotto, 2018), como parte de um projeto maior, orquestrado pela burguesia nacional e por conglomerados internacionais que atuam no País. Seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência e governou de 2016 a 2018.

⁵ A referida versão contemplou apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A aprovação de versão direcionada ao Ensino Médio ocorreu apenas em 2018.

Ou seja, a aprovação da terceira versão da BNCC (Brasil, 2018) só foi possível devido à reformulação do CNE após o Golpe. Esse fato é relevante, pois, em 2016, indivíduos e grupos empresariais – denominados de “reformadores empresariais da educação”, conceito já difundido por Freitas (2012) – enviaram ao Congresso Nacional uma proposta, por meio da qual alteraram o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (Brasil, 2014), ao incluir um novo parágrafo que determinava que a BNCC fosse aprovada pelo Congresso e não pelo CNE. Essa alteração, no entanto, foi arquivada.

Com a entrada de um novo quadro de profissionais no CNE, a aprovação da Base tornou-se viável. O discurso governamental alega que a BNCC (Brasil, 2018, p. 7) é um documento normativo, aplicável “exclusivamente à educação escolar, [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. A partir dessa afirmação, salienta-se que a Base mantém as concepções das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* – DCN – (Brasil, 2013)⁶, que abrangem todas as etapas da educação básica.

Ao abordar especificamente a Educação Infantil, o discurso governamental reafirma o conceito de criança apresentado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* – DCNEI – (Brasil, 2010). Contudo, a BNCC (Brasil, 2018) define não apenas a formação dos(as) sujeitos(as), mas também a formulação dos currículos das instituições escolares, a formação inicial e continuada de professores(as), as avaliações, a elaboração de conteúdos e os critérios de infraestrutura em vista do pleno desenvolvimento das crianças (Albino; Silva, 2019).

Em relação ao processo de intervenção formativa, estabeleceu-se, inicialmente, contato com a Secretaria Municipal de Educação de um município localizado na região Norte do estado do Paraná, a fim de solicitar autorização para realização da pesquisa, ocasião em que foram entregues ao órgão municipal uma cópia do projeto e a Carta de Anuência.

Com a Carta de Anuência assinada pela Secretaria de Educação, o projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil e avaliado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep), por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), número 40967720.1.0000.0104, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

⁶ As DCN, em todas as suas etapas, tiveram um longo período de embates no CNE, com início na década de 1990 e sua revisão nos anos 2000. Contudo, aqui, utilizou-se a última versão, publicada no ano de 2013.

Com posterior aprovação do Copep, foi divulgada, via *e-mail*, a programação da pesquisa aos(as) professores(as) das turmas do Infantil 4 e 5 da rede pública do município para a realização das inscrições, momento em foram consideradas as 25 primeiras manifestações de interesse para o preenchimento das vagas e a realização da intervenção formativa. Alguns participantes atuavam também em municípios vizinhos, de modo que, no decorrer das intervenções, muitas vezes, suas falas reverberavam para além do município investigado.

Todo esse movimento favoreceu o seguinte questionamento: como desenvolver, na pesquisa em educação, um processo de intervenção formativa com os(as) professores(as) da Educação Infantil acerca do conhecimento artístico na BNCC (Brasil, 2018) para essa etapa de ensino? Para tentar responder a esse questionamento, o artigo em tela, em um primeiro momento, apresenta a estrutura da intervenção formativa desenvolvida com os(as) docentes; em seguida, são efetuadas as análises decorrentes desse processo.

Possibilidades de uma intervenção formativa contra-hegemônica

A intervenção formativa – intitulada “Contradições da Base Nacional Comum Curricular no ensino da arte na educação infantil e o processo contra-hegemônico na formação continuada de professores/as: interlocuções com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural” – foi caracterizada como curso de extensão, a fim de oficializar a ação interventiva e fornecer certificação aos(as) participantes, com vistas à evolução funcional na carreira do magistério. Para tanto, o cadastro da intervenção foi realizado na Diretoria de Extensão, por meio do Sistema de Gerenciamento de Cursos e Eventos de Extensão da UEM.

A referida intervenção foi ofertada aos(as) professores(as) que atuam no Infantil 4 e 5, da rede pública de Educação Infantil, em municípios localizados no Norte do Paraná, durante os meses de março a julho de 2021. A intervenção formativa foi realizada de forma *online*, por meio da plataforma Google Meet, em decorrência das restritivas condições de contato físico e material impostas pela pandemia de Covid-19, resultado da disseminação do vírus SARS-CoV2.

A intervenção formativa foi divulgada por meio de *folder* nas redes sociais Facebook e Instagram e mensagens de *e-mail* às escolas da rede municipal que possuem docentes atuando com turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil. Inicialmente, foi delimitado o quantitativo de 20 vagas – 10 aos(as) professores(as) atuantes em turmas do Infantil 4; e 10 aos(as) que lecionavam

em turmas do Infantil 5, por ordem de inscrição. Esse quantitativo foi proposto a fim de que a formação continuada assegurasse possibilidades de diálogos entre os(as) participantes, a pesquisadora, o orientador desta pesquisa e os(as) convidados(as) doutores(as), referências nas áreas de Educação, Artes e Psicologia.

Devido à alta procura pelo curso, optou-se por homologar as 25 primeiras inscrições efetuadas, até mesmo porque poderiam ocorrer casos de evasão ao longo do curso. Assim, foram selecionados(as) 13 professores(as) do Infantil 4 e 12 professores(as) do Infantil 5 para participarem dos encontros. Contudo, apenas 17 professores(as) participaram ativamente. Os(as) professores(as) que não concluíram o curso justificaram problemas relacionados à Covid-19 e/ou possuíam familiares acamados – citaram também dificuldades da dinâmica familiar, que impediam a sua presença ativa nos encontros.

Foram previstos 18 encontros formativos e um grupo focal para a avaliação da intervenção formativa. Todas as intervenções foram realizadas às terças-feiras, no período noturno, das 19h às 21h, horário escolhido para que os(as) profissionais pudessem participar voluntariamente da pesquisa fora do horário de trabalho. No Quadro 1, apresenta-se a organização da intervenção formativa.

Quadro 1 – Cronograma da intervenção formativa com os(as) professores(as)⁷

Encontros	Objetivos dos encontros e Textos Base
<p>Semana 01</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os fundamentos da psicologia histórico-cultural <p>Textos base: VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. <i>Linguagem, desenvolvimento e linguagem</i>. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.</p> <p>OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). <i>Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas</i>. 2. ed. rev. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 03-26.</p>
<p>Semana 02</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval. <i>Escola e Democracia</i>. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. <i>Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações</i>. Campinas: Autores Associados, 2011.</p>

⁷ Em quatro encontros, além da pesquisadora e de seu orientador, contou-se com a contribuição de três pesquisadores(as), referências nos estudos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

<p>Semana 03</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar os principais conceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural <p>Texto base: MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico- crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural. <i>Germinal: marxismo e educação</i>, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.</p>
<p>Semana 04</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar algumas características presentes no desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i>. São Paulo: Ícone, 2016a. p. 59-83.</p> <p>MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). <i>Quem tem medo de ensinar na educação infantil?</i> Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p.63-92.</p>
<p>Semana 05</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i>. São Paulo: Ícone, 2016b. p. 119 – 142.</p> <p>MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). <i>Quem tem medo de ensinar na educação infantil?</i> Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p.63-92.</p>
<p>Semana 06</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre a historicidade da Estética em distintos momentos, a fim de perceber os reflexos do passado e presente na práxis pedagógica <p>Textos base: LUKÁCS, Georg. Concretização da particularidade como categoria estética em problemas singulares. In: LUKÁCS, Georg. <i>Introdução a uma Estética Marxista: sobre a Particularidade como Categoria da Estética</i>. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.</p> <p>SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico- ontológica. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p>
<p>Semana 07</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repensar a função do/a professor/a como agente de mediação dos conhecimentos artísticos e estéticos com as crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) <p>Textos base: FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e Profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). <i>Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo</i>. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.</p> <p>DUARTE, Newton. O trabalho educativo como reprodução dialética da humanidade. In: DUARTE, Newton. <i>Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria</i>. Campinas: Autores Associados, 2016b. p. 8-19.</p>

<p>Semana 08</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar as intencionalidades do trabalho educativo no ensino da arte na perspectiva da educação estética <p>Textos base: VIGOTSKI, Liev Semionovich. A Educação Estética. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich. <i>Psicologia Pedagógica</i>. Porto Alegre: Artmed, 2003b. p. 225-248.</p> <p>VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. <i>Linguagem, desenvolvimento e linguagem</i>. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103- 118.</p> <p>FRANCISCO, Marcos Vinicius. <i>A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”</i>: Uma análise histórico-cultural. 2013. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2013, p. 43-52.</p>
<p>Semana 09</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar algumas características do trabalho como modelo da práxis pedagógica <p>Textos base: KOSIK, Karel. “Práxis” e totalidade. In: KOSIK, Karel. <i>Dialética do concreto</i>. 7.ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 217-250.</p> <p>LUKÁCS, Georg. O trabalho como modelo da práxis social. In: LUKÁCS, Georg. <i>Para a ontologia do ser social</i>. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a. p. 47-86.</p>
<p>Semana 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a importância de um planejamento intencional na educação escolar <p>Texto base: ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. A didática nas teorias pedagógicas: fundamentos e contribuições da didática crítica na formação de professores e aproximações com a pedagogia histórico-crítica. <i>Colloquium Humanarum</i>, v. 16, n. 2, p. 45-67, 2019. Disponível em: http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3007. Acesso em: 15 ago. 2020.</p>
<p>Semana 11</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o ensino da arte na perspectiva da Educação Estética, com vistas ao planejamento para a Educação infantil <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p> <p>ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. <i>Revista HISTEDBR On-line</i>: Campinas, nº 68, p. 208-223, jun, 2016.</p>
<p>Semana 12</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o ensino da arte na perspectiva da Educação Estética, com vistas ao planejamento para a Educação infantil <p>Textos base: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.</p> <p>ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. <i>Revista HISTEDBR On-line</i>: Campinas, nº 68, p. 208-223, jun. 2016.</p>
<p>Semana 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar e analisar experiências pedagógicas dos/as participantes, que tinham como foco o ensino da arte, desenvolvidas anteriormente à participação na intervenção formativa, a fim de se identificar se possuíam correlações com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. <p>Textos base: D’INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i>, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015.</p>

<p>Semana 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar exemplos de intervenções pedagógicas para o ensino da arte com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças em idade pré-escolar <p>Textos base: VIGOTSKI, Lev Semenovich. <i>Imaginação e criação na infância</i>: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.</p> <p>D'INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i>, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015.</p>
<p>Semana 15</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel concedido à arte, na Educação Infantil, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. <i>Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão</i>. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i>, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.</p>
<p>Semana 16</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel concedido à arte na Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. <i>Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão</i>. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i>, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.</p>
<p>Semana 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel de uma práxis pedagógica contra-hegemônica do ensino da arte tendo em vista a superação por incorporação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. <i>Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão</i>. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i>, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, Ago. 2018.</p>
<p>Semana 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o papel de uma práxis pedagógica contra-hegemônica do ensino da arte tendo em vista à superação por incorporação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC <p>Textos base: BRASIL. Ministério da Educação. <i>Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão</i>. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.</p> <p>MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. <i>Rev. Perspectiva</i>, Florianópolis, v.25, n.01, p. 83-104, jan./ jun. 2007.</p>
<p>27/07 Semana 19</p>	<p>Grupo Focal</p>

Fonte: Ribeiro (2022, p. 97-100).

É possível constatar que a organização da intervenção formativa foi dividida em dois momentos: primeiro, os encontros síncronos coletivos, realizados às terças-feiras, no período noturno, por meio do Google Meet – duas horas e vinte minutos semanais. Em segundo lugar, os encontros assíncronos, dedicados às leituras e atividades pré-estabelecidas – com antecedência aos encontros síncronos –, encaminhadas em grupo de WhatsApp criado exclusivamente para comunicação entre os(as) participantes (duas horas semanais).

Os encontros síncronos e assíncronos, somados ao encontro em que se realizou o grupo focal, totalizaram uma carga horária de 80 horas de certificação aos(as) participantes. Ao término da formação, organizou-se o referido grupo focal, com a finalidade de que os(as) participantes compartilhassem suas impressões e experiências decorrentes da intervenção e fizessem uma avaliação dos impactos na atuação profissional.

O grupo focal contou com 13 participantes. Essa abordagem permitiu a intervenção dos(as) pesquisadores(as), que atuaram como moderadores(as) “[...] sempre que necessário” para “focalizar ou aprofundar” as discussões (Skalinski Júnior, 2011). As questões que balizaram o grupo focal estão enumeradas a seguir.

1. Os estudos realizados na intervenção formativa possibilitaram mudanças no planejamento e na práxis pedagógica? Quais?
2. O que o curso significou em termos de trajetórias de estudo e de atuação profissional?
3. Quais as possibilidades de avanço e as dificuldades encontradas no percurso, ao se analisar o conhecimento artístico pautado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural?
4. O que foi percebido ao final do processo formativo sobre o conhecimento artístico ancorado na Educação Estética?
5. Quais os pontos negativos e os pontos positivos durante o processo formativo?

Por fim, foram solicitadas sugestões.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas análises desse processo em interface com a literatura da área. Para manter o sigilo ético, os(as) participantes foram denominados(as) com a letra P, seguida de um número aleatório, conforme a ordem de inscrição.

Da síntese à síntese: desdobramentos da intervenção formativa com os(as) docentes da Educação Infantil

No início da intervenção formativa, os(as) participantes demonstraram uma visão sincrética ao considerar os referenciais teóricos adotados e as implicações decorrentes da adaptação dos currículos à BNCC (Brasil, 2018), a exemplo das falas reproduzidas a seguir.

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

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

Nessa conjuntura, observam-se dois aspectos fulcrais: o primeiro refere-se à ausência de conhecimentos acerca da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural; o segundo diz respeito à existência de formações superficiais, que buscam ajustar a BNCC (Brasil, 2018) aos currículos dos municípios como se estes apresentassem os mesmos fundamentos epistemológicos e ontológicos. Esse pressuposto não corresponde à realidade, pois, enquanto os referenciais da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural têm como base o método do materialismo histórico-dialético, a BNCC assume a pedagogia das competências, calcada na teoria do capital humano – e, dessa forma, os currículos têm se distanciado, cada vez mais, da formação omnilateral.

A BNCC (Brasil, 2018) revela a existência de uma sociedade contraditória – assim, estudar os “documentos supõe, portanto, considerá-los como resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 95).

Nessa direção, ao identificar que a BNCC (Brasil, 2018) adota a pedagogia das competências, essa perspectiva prioriza a modificação dos princípios construtivistas e

pragmatistas, ao ensinar o neoconstrutivismo e o neopragmatismo (Ramos, 2011; Vázquez, 2011).

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

Em consonância, podem-se considerar as habilidades previstas para o componente curricular de Arte na BNCC, quando esta trata da Educação Infantil. Nessa abordagem, observa-se uma breve descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dos campos de experiências e seus objetivos, que versam sobre os seis direitos de aprendizagem: “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 40).

Esses direitos de aprendizagem, presentes na organização curricular, são articulados por meio de cinco campos de experiências que se constituem a partir de um “[...] arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40). São eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

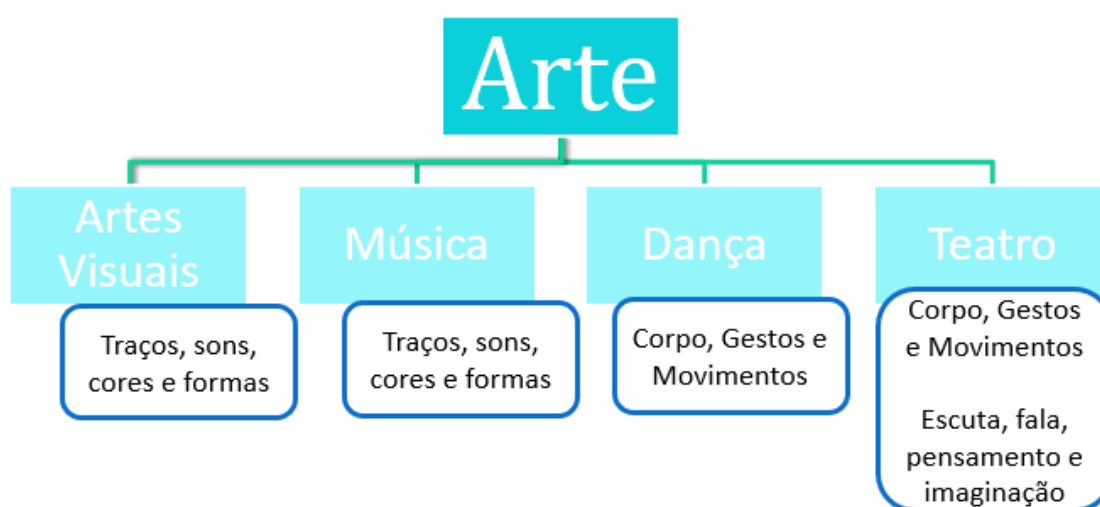
Nesses campos de experiências, são listados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme os três grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Adiante, no último tópico, aborda-se a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – conforme o discurso governamental, traça-se uma ideia de integridade e continuidade entre as etapas da educação básica (Brasil, 2018).

Essa organização rígida das faixas etárias na infância culmina em uma concepção biologicista da Educação Infantil, ao reverberar em uma educação escolar etapista, expressa na sequenciação de conteúdos e objetivos. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 87) apontam que esse modelo de educação se materializa em “[...] uma perspectiva próxima ao escolanovismo,

mas com tradução em uma realidade em que há aumento da pobreza, do trabalho infantil, dos ataques à democracia, da retirada aos bens sociais e recrudescimento da violência”.

Diante dessa estrutura direcionada à Educação Infantil, questionou-se: como se podem contemplar as dimensões da arte nos campos de experiências com crianças em idade pré-escolar? Foi possível identificar que as dimensões artísticas – como a dança, o teatro, a música e as artes visuais – estão fragmentadas em três campos de experiências, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Dimensões da arte nos campos de experiências da Educação Infantil segundo a BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: Ribeiro (2022, p. 55)

Por meio dessas dimensões apresentadas aos(às) participantes, percebeu-se, nos discursos, a falta de objetividade nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação, como aparece na fala reproduzida a seguir.

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

Tais apontamentos revelam a escassez de formação, o esvaziamento e o reducionismo do trabalho educativo no que diz respeito aos conhecimentos artísticos. As formações docentes – inicial e continuada – precisam conduzir os(as) professores(as) a um processo de passagem da síncrese à síntese, de modo que possam questionar e atuar de forma crítica na prática social (Saviani, 2012).

O trabalho educativo desenvolvido por meio da arte deve ser concebido como uma produção humana não cotidiana, capaz de possibilitar a superação da síncrese. É fundamental proporcionar o ensino da arte desde a infância. Vigotski (2003, p. 236-237) afirma que, ao potencializar o ensino, é preciso que os(as) professores(as) tenham a consciência de que “a criança não escreve versos nem desenha porque está incubando um futuro criador, mas porque agora isso lhe é necessário e porque, em cada um de nós, estão implícitas certas possibilidades criativas”.

Nessa direção, conclui-se que existem inúmeras maneiras de incidir na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças por meio do conhecimento artístico (Vigotski, 2003). A arte precisa estar alinhada ao processo educativo, a fim de provocar mudanças subjetivas, entre outros fatores, na formação das crianças.

Marx (2017, p. 161) já salientava: “se tu quiseres fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada”. Com isso, infere-se que o(a) professor(a) é o(a) sujeito(a) mais experiente nos processos de ensino e aprendizagem, capaz de indicar caminhos e aprofundar os conceitos artísticos.

Em consonância, acredita-se que as elaborações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural podem favorecer uma educação de excelência e ser úteis na formação inicial e, inclusive, nos processos de formação continuada de professores(as) (Martins, 2013; Saviani, 2011). Menciona-se, no caso em tela, a oportunidade que os(as) participantes da intervenção formativa tiveram de ampliar sua compreensão da BNCC (Brasil, 2018), em especial, a partir do componente curricular de Artes na Educação Infantil.

Em um movimento da síncrese à síntese, extrapolaram a visão governamental difundida pelas Secretarias Municipais de Educação acerca da Base. Os(as) participantes constataram, ainda, que ela foi construída e materializada como expressão do capital e das recomendações das agências regulatórias a serviço do capital. Essa abordagem reflete-se em habilidades e competências que, em última instância, obliteram um efetivo processo de emancipação das crianças.

Nessa linha de análise, Francisco, Fürkotter e Fernandes (2024) reiteram que os(as) professores(as) e os(as) demais membros das comunidades escolares precisam compreender que – embora no próprio documento da BNCC (Brasil, 2018) se afirme ter sido a Base construída de forma democrática – associações científicas e pesquisas da área de Educação (Barbosa; Silveira; Soares, 2019; Francisco; Gonçalves; Paias, 2023; Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017; Ribeiro, 2022) têm denunciado que sua elaboração ocorreu em articulação com o neoliberalismo e a pós-nova gestão pública.

No caso desta pesquisa, o foco recaiu sobre a formação continuada, tendo clareza de que, muitas vezes, o contato com os conceitos na formação inicial – quando presentes – ocorre de forma aligeirada, de tal modo que estes não proporcionaram possibilidades efetivas para um (re)pensar social, teórico e pedagógico acerca do trabalho educativo. As falas reproduzidas a seguir ilustram essa situação.

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

O curso, assim, contribuiu muito também para perceber essas relações de poderes que existem dentro dos documentos, que ali um dos movimentos que a gente utiliza na nossa prática [...]. Não tem pra onde a gente fugir, mas a gente pode transformar, eu fiquei com isso na cabeça, que nós enquanto professoras sabendo dessas questões, a gente consegue se articular ali de outras formas [...]. E, assim, a gente percebe mesmo que, muitas vezes, o professor não tem esse olhar crítico para a BNCC [...] (P 5, Grupo focal, 2021).

[...] de repente, na correria, você não traz um significado realmente para aquela obra de Arte, para aquela atividade executada, então é bem o que as meninas falaram [...]. O curso me trouxe uma visão bem mais crítica e até me tocou de exigir que algumas atividades não fossem tão engessadas, que a gente pudesse trazer na verdade um novo sentido, uma nova realidade e poder realmente trabalhar por esse todo com a criança [...]. Eu hoje fui revisitar, todas as aulas, tudo aquilo que a gente fez e discutimos, os textos e aí eu pensei [...], o cuidado maior que agora a gente tem que ter no ato de planejar, né? (Participante 16, Grupo focal, 2021).

Revelou-se que, apesar das contradições presentes na BNCC (Brasil, 2018) – ao tratar da Educação Infantil – e da padronização imposta pelos sistemas de educação, os(as) participantes perceberam que é possível agir contra-hegemonicamente, a fim de transformar o trabalho educativo. Ficou explícito que essa transformação não é um processo linear e requer esforço

intelectual e embasamento teórico-metodológico. Assim, é imprescindível assegurar, nos planos de ensino da Educação Infantil, intencionalidades mais amplas que contemplem as máximas expressões humanas e os conhecimentos artísticos, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Há o fato, ainda, de que uma formação continuada de 80 horas não seria suficiente para possibilitar o desvelamento completo das políticas relacionadas à Educação Infantil, em defesa da qualidade, da humanização e da emancipação artística dos(as) professores(as). Todavia, quando bem estruturada e planejada, ela constitui o ponto de partida para que os(as) docentes compreendam as políticas educacionais, por exemplo, a fim de questionarem, inclusive, o seu trabalho educativo.

Considerações finais

A experiência propiciada foi de suma importância para o desenvolvimento do conhecimento artístico, pois, além de potencializar o trabalho educativo dos(as) participantes, ampliou a possibilidade de que estes(as) se apropriem de leituras críticas acerca das especificidades artísticas na infância, especialmente a partir dos referenciais da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Ficou explícita, por parte dos(as) professores(as), a preocupação em conhecer os referenciais citados, pois, embora subsidiem os currículos dos municípios onde atuam, as formações promovidas pelas Secretarias Municipais de Educação não se baseiam nesses pressupostos. Assim, prevalece a prática em detrimento da teoria, de modo que os(as) docentes não questionam os motivos que os(as) levam a realizar determinadas ações em sala de aula.

Apesar desses aspectos, foi possível, ao longo do curso, identificar nos depoimentos dos(as) professores(as) indícios da passagem de uma visão sincrética para uma visão sintética, diante das múltiplas determinações sobre a BNCC (Brasil, 2018) – quando trata da Educação Infantil –; a padronização curricular; e, conseqüentemente, o trabalho educativo. Nesse sentido, ganhou destaque a ideia de que o trabalho com a arte precisa ser compreendido como uma produção humana não cotidiana que possibilita uma catarse estética.

Tem-se clareza de que esse movimento não se esgota com a finalização da intervenção formativa de 80 horas, até mesmo porque os(as) professores(as) devem compreender que a

construção do conhecimento é um processo histórica e socialmente situado. Além disso, a investigação revelou a necessidade de as universidades ampliarem o diálogo com os sistemas municipais e/ou federais de educação, sobretudo se houver a possibilidade de estreitar os vínculos entre esses espaços de forma efetiva, visando à transformação das relações sociais.

Para finalizar, destaca-se que a pesquisa interventiva em Educação tem a oportunidade de contribuir para o processo de formação dos indivíduos, em especial, quando planejada de forma intencional e sistematizada. Sua finalidade será atingida ao proporcionar aos(as) participantes possibilidades para que se apropriem criticamente de conceitos que permeiam o trabalho educativo, auxiliando-os(as) a se posicionar e agir contra a manutenção das relações instauradas socialmente e, assim, desenvolver uma práxis que direcione intencionalmente a aprendizagem e o desenvolvimento da arte com as crianças.

Referências

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília-DF: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CARVALHO, E. J. G. de. Política e gestão da Educação: explorando o significado dos termos. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20435/231819822016106>

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FRANCISCO, M. V.; FÜRKOTTER, M.; FERNANDES, M. A. A BNCC em foco: intervenção didático-formativa contra-hegemônica para gestores escolares. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE), 13.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (FOPIE), 15., 2024, Aracaju. *Anais [...]*. Aracaju: UNIT, 2024. v. 1, p. 1-14.

FRANCISCO, M. V.; GONÇALVES, L. D.; PAIAS, K. R. M. Da BNCC à BNC-Formação: ponderações a partir do método do materialismo histórico-dialético. In: MOREIRA, J. A. S.; VOLSI, M. E. F.; SOUZA, T. G. *Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação*. Curitiba: CRV, 2023. p. 129-145.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FRIGOTTO, G. *A educação está nocauteada*. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>

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

MENEZES, I. B. S. *Formação continuada de professores no município de Caucaia: entre a formação e a prática do ensino de arte na educação infantil*. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MORI, N. N. R. *Metodologia da pesquisa*. Maringá: Eduem, 2016.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 50-71.

RIBEIRO, P. H. *Contradições da Base Nacional Comum Curricular acerca do conhecimento artístico na Educação Infantil em interface com a formação continuada de professores/as*. 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SKALINSKI JÚNIOR, O. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. *Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas*. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-201.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento desta pesquisa.

Submissão: 19.08.2024.

Aprovação: 21.04.2025.