

O ensino escolar de artes para a classe trabalhadora: uma questão de método?

VERA LUCIA PENZO FERNANDES
MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA

Vera Lucia Penzo Fernandes possui graduação em Educação Artística (1993), mestrado (2005) e doutorado (2011) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é professora do curso de artes visuais - licenciatura e do mestrado profissional em Arte (ProfArtes); líder do grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (UFMS/CNPq) e membro do Observatório de Formação de Professores de Arte. Atualmente realiza estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, Portugal, com bolsa CNPq. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de criação e trabalho pedagógico; arte e inclusão; processo de ensino e aprendizagem em artes visuais; formação de professores de artes visuais.

Contato: vera.penzo@ufms.br

Afiliação: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6679510663681189>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9994-5500>

•166

Maria Cristina é professora doutora do Departamento de Artes Visuais e dos programas de Pós-Graduação em Artes Visuais, de Educação e do PROFARTES, todas da Universidade do Estado de Santa Catarina. Líder do grupo de pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos. Coordena o projeto bi-lateral intitulado Observatório no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Atualmente é coordenadora do Museu da Escola Catarinense - MESC, museu universitário da UDESC. Sua produção converge para o tema da formação de professores de arte no contexto da Pedagogia Histórico-crítica.

Contato: mariacristina.silva@udesc.br

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5794119392714925>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9176>

• **Resumo**

Buscamos problematizar os aspectos concernentes ao método materialista histórico dialético, como embasamento de apresentação e análise da prática social que envolve o ensino escolar de artes na perspectiva da classe trabalhadora. Para isso, utilizamo-nos de uma pesquisa bibliográfica que se modela a partir dos dados que emergem da realidade. Nessa perspectiva, partimos das contribuições de Saviani e Vigotski sobre o método e a análise das condições de acesso e permanência da classe trabalhadora à escola e ao Ensino de Arte. Como resultados parciais, evidenciamos os limites de uma proposta pedagógica fundamentada no método dialético na sociedade capitalista, mas, também, a necessidade da arte como potencial humanizador e como uma das necessidades para nos constituirmos como seres culturais.

• **Palavras-chave**

Método, Artes Visuais, Escola, Capital, Dialética Marxista.

• **ABSTRACT**

We aim to problematize the aspects concerning the dialectical historical materialist method, as a foundation for presenting and analyzing the social practice that involves school art education from working-class perspective. For this purpose, we use bibliographical research that is modeled on data that emerge from reality. In this perspective, we draw upon the contributions of Saviani and Vygotsky on the method and the analysis of the conditions of access and permanence of the working-class in formal schooling and Art Education. As partial findings, we emphasize the limitations of a pedagogical proposal based on the dialectical method within capitalist society, but also the need for art as a humanizing force and as one of the necessities for constituting ourselves as cultural beings.

•167

• **Keywords**

Method, visual arts, school, capital, marxist dialectics.

1. Introdução

A chamada para este dossiê trouxe-nos inúmeras provocações, sejam pelas características ou pela indicação da necessidade de um debate aberto sobre as questões metodológicas que envolvem as pesquisas em artes. Achamos oportuno aceitá-la, sobretudo pela possibilidade de contribuir com a discussão que visa expor diferentes abordagens teórico-metodológicas existentes no campo das pesquisas sobre arte, e no nosso caso, sobre o ensino de artes visuais. Ao mesmo tempo em que nos permite compartilhar a consolidação de resultados parciais de investigações interinstitucionais e internacionais, em andamento, que têm como um dos seus desafios justamente a exposição da base metodológica materialista histórica e dialética.

A questão do método não é nova para nós, e inúmeras vezes somos indagadas sobre a cientificidade, a legitimidade e a coerência de uma pesquisa. O que não poderia ser diferente, principalmente porque entendemos que seja necessário assumir uma posição diante de um terreno fértil em carências. Quando os fundamentos teórico-metodológicos são ocultados ou superficializados, o método passa a ser visto de maneira negativa. Nosell e Buffa (2009) já tratavam deste tema identificando que a primeira crítica a visão positivista vem do Marxismo, principalmente da ideia de neutralidade do conhecimento e da harmonia natural da vida social. Apontam ainda que a escola de Annales traz novos elementos para essa discussão, inclusive do ponto de vista de novas fontes para estudo. Partindo da análise dos autores, podemos considerar que, mesmo com as inovações existentes nesse amplo espectro, pensar o método é uma necessidade a ser encarada de maneira mais profunda, o que pode expor justamente as contradições e o movimento no qual são forjadas as pesquisas sobre o ensino de artes. Dessa maneira, compreender esse processo traz à tona discussões necessárias para o avanço da produção do conhecimento, sem que isso signifique definir caixinhas teóricas ou apresentar receitas procedimentais.

Nesse aspecto, ao anunciarmos de imediato, a fundamentação materialista histórica e dialética, temos o intuito de contribuir para um debate no qual outros referenciais também são explicitados, deixando claro, desde o princípio, em qual nível de discussão inserimo-nos. Sentimos, inclusive, que nos tempos atuais advogar em prol do pensamento materialista e dialético parece ser um disparate, sobretudo no campo do ensino de arte.

Evidentemente, colocamos em xeque a ideia de que se esvazia o conteúdo ao se utilizar o método materialista histórico dialético. Por que seria um problema utilizá-lo na atualidade, se Marx criou-o para analisar a sociedade capitalista? Para alguns, o materialismo histórico dialético, ao expor a luta de classe, já foi superado historicamente; para outros ele se restringe a uma visão econômica e política que se distancia da subjetividade inerente à arte ou ao ensino de artes. Existe ainda o entendimento da supremacia de um pensamento idealista e subjetivo, para o qual qualquer tipo de posicionamento serve como um entrave à liberdade incondicional da criação artística e científica. Cabe esclarecer, então, que é nesse cenário e nessas condições que apresentamos a nossa discussão, ressaltando que somos adeptas à exposição do método de pesquisa, não para um engessamento de procedimentos ou afirmação ideológica, mas, como uma forma de evidenciar que o processo de construção do conhecimento não pode ocorrer ao sabor do vento ou de vendavais e que a definição do campo teórico pode contribuir para avanços no resultado e promoção da pesquisa científica e para o desenvolvimento cultural e social.

De fato, ao longo de nossas trajetórias profissionais construímos um sólido arcabouço teórico-epistemológico que embasa, tanto as nossas práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem em artes visuais com a educação básica e com a formação de professores, quanto as nossas pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de artes, também voltadas para a educação básica, escola, formação de professores. Todas articuladas com a necessidade do trabalho livre e criador do professor na aula de artes. •169

Neste ensaio, pretendemos apresentar reflexões sobre a explicitação do ensino de artes que se volta para uma visão realista e humana, evidenciando suas contradições no âmbito da sociedade capitalista. Fernandes (2021), desenvolveu escritos nos quais mostra como a definição teórico-metodológica contribuiu para dar sentido ao seu percurso como professora e pesquisadora e à sua trajetória profissional. Já, Soares, Gondim e Fonseca da Silva (2024), apontam para a existência de uma perspectiva materialista para o ensino de arte, que vai além das aparências e parte da análise da sociedade capitalista, indicando as contribuições para o processo de humanização em interface com a pedagogia histórico-crítica. Saviani (2018), ao analisar as tendências pedagógicas dedica atenção especial à pedagogia tecnicista, que se apoia na ideia de neutralidade científica para justificar uma educação voltada para a eficiência, mostrando-nos que, por uma pretensa imparcialidade, ao nos

recusarmos a tomar uma posição, temos como resultado uma convivência com a ordem vigente. Ser neutro pode justamente significar o fortalecimento de posturas fragmentadas e superficiais, que em nada contribuem com o avanço científico e com a produção do conhecimento. Defendemos o ensino de artes comprometido com o conhecimento científico e artístico, que não tem medo de explicitar seus fundamentos e de se posicionar firmemente a favor do entendimento da arte como conhecimento, afastando-se de uma visão fragmentada e idealista de educação, de sociedade e de ser humano.

Embora façamos um estudo mais específico, enfocando o ensino de artes visuais, esse recorte segue as demandas atuais da produção científica brasileira, dentro da lógica da produção do conhecimento especializado, mas, sem que isso possa representar um isolamento, pois, assim, demarcamos o nosso campo de atuação profissional.

Dessa maneira, nosso objetivo é evidenciar a centralidade do método criado por Marx, para a definição da intencionalidade e sistematização do ensino de artes visuais, como forma de defender a presença da arte em uma escola pública, democrática, gratuita, laica e emancipadora, ou seja, voltada para a classe trabalhadora. Para tal, utilizaremos dados documentais e bibliográficos, e, pelos limites deste texto, apresentamos uma síntese que seja coerente com trajetórias de pesquisa, ao mesmo tempo em que expomos os estudos mais avançados no que se refere ao método, em um sentido mais amplo. Não esgotamos neste texto nossas reflexões e temos consciência de sua temporalidade dialética e histórica, sobretudo porque evidenciamos aspectos teóricos e práticos sobre o ensino escolar de artes que correspondem ao atual momento histórico, tendo como referência o conhecimento historicamente produzido e sistematizado.

Em que pese a existência da negação ao pensamento materialista histórico dialético no ensino de artes visuais, temos a clareza de que é ético apresentar nosso posicionamento e, com isso, contribuir para debates que façam avançar o conhecimento, dentro de princípios democráticos e da pluralidade do conhecimento.

2. O materialismo histórico dialético, o ensino de artes visuais e a espiral histórica

•170

Pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético, defendem que, para a garantia da cientificidade, é preciso partir das condições materiais de existência dos sujeitos sociais, como afirmam Marx e Engels (1989, p. 86), “os pressupostos de que partimos [...] são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida”. Desses critérios também participam o entendimento da realidade como histórica e em constante transformação, considerando-se contradições internas e movimento dialético. As categorias que sobressaem para a explicitação do materialismo histórico dialético como trabalho, totalidade, apropriação e objetivação, essência e aparência, forma e conteúdo, criação e reprodução, teoria e prática são unidades dialéticas que mostram o caminho e delineiam o movimento e as contradições dos objetos de estudo, não para determinar a realidade, mas para dar as condições metodológicas para que essa possa ser analisada sistematizada e explicitada pela sua materialidade e concretude. Ou como diria Saviani (1989), uma análise rigorosa, radical e de conjunto nos proporciona uma análise mais aprofundada.

Conforme esclarece Vázquez (2011), o conhecimento científico não parte do nada e nem de verdades absolutas, mas se constrói a partir da dialética entre o universal e o particular. O universal entendido como as categorias, as estruturas que se aplicam a todos os fenômenos da natureza ou os princípios gerais que explicam a realidade e o particular como as manifestações concretas e específicas desses princípios em contextos históricos, sociais e culturais determinados. O conhecimento científico se constrói a partir da observação de fenômenos particulares. Dessa forma, o ensino de artes visuais, por meio de abstrações e generalizações, chega a leis universais, educação, arte, cultura e sociedade, e retorna para o particular, estando aberto a novas investigações e intervenções práticas. Essa relação é dialética, ou seja, constrói-se de maneira dinâmica e contraditória. O ensino de artes visuais é um fenômeno que precisa ser compreendido na totalidade, na processualidade, pluralidade e como objeto historicamente situado.

O método materialista histórico dialético exige que a pesquisa parta não de abstrações da realidade, mas do concreto vivido, para então analisar as mediações entre a infraestrutura, as condições econômicas e a superestrutura, as condições ideológicas, políticas e culturais. É nesse âmbito que se pode identificar as contradições sociais, como a luta de classes, que impulsionam as transformações e mudanças sociais.

•171

A discussão sobre classe social em Marx é concomitante à sua análise sobre ao processo de produção e circulação das mercadorias, sobretudo a partir da grande indústria. Mantido o curso do desenvolvimento industrial, teríamos a divisão cada vez mais evidente da sociedade em duas classes principais; a burguesia, proprietária dos meios de produção e cada vez mais rica, e o proletariado, classe cada vez mais pobre e miserável cuja força de trabalho é a única propriedade. O homem, não sendo o fim da economia burguesa, torna-se instrumento de produção, tratado como máquina, submetido a relações sociais opressoras, alienando a verdadeira necessidade humana (Silva, 2018, p. 24)

De fato, compreender que a educação escolar atende à classe trabalhadora — composta, em sentido amplo, por aqueles que não detêm os meios de produção e dependem do salário para sobreviver — é reconhecer que os alunos são filhos de pessoas que vendem sua força de trabalho. São operários de fábricas e indústrias, trabalhadores do comércio, dos serviços, da agricultura, além de profissionais liberais, autônomos e informais. Trata-se da maioria da sociedade, historicamente excluída do acesso ao conhecimento e privada da oportunidade de usufruir da riqueza produzida pela humanidade. Nesse contexto, a escola torna-se essencial, pois é por meio dela que essa classe pode acessar os bens culturais e científicos acumulados ao longo da história.

•172

O ensino de artes visuais, precisa ser analisado, dentro da sociedade capitalista, constituído ao longo de uma trajetória que o colocou a serviço da educação comprometida com a formação de uma elite social e cultural, e, a partir dessa compreensão, romper com visões cristalizadas de sua constituição. Kuhn (1997), ao introduzir o conceito de paradigma, mostra-nos como a ciência progride por meio de rupturas com a ortodoxia científica vigente, inclusive mostrando como o não previsto leva a uma revolução científica. Na atualidade, a grande ruptura seria justamente pensar o ensino de artes visuais para a classe trabalhadora, cuja grande carência é o acesso à riqueza do que foi produzido historicamente pela humanidade, no caso, os bens culturais e especificamente o conhecimento artístico.

O conhecimento da forma de constituição e organização de instituições sociais e culturais, como as escolas, as universidades, os museus ou

plataformas digitais, é imprescindível para a compreensão de suas reais finalidades e função social e cultural. Nesse campo, o velho e o novo mundo, Argentina, Brasil ou Portugal, apresentam suas singularidades, mas, acima de tudo, evidenciam as suas confluências quanto à necessidade de que o ensino escolar de artes contribua para o acesso ao conhecimento artístico e estético. Parece-nos também que os documentos, as políticas, as teorias neoliberais avançam em todos esses países, cada um com sua peculiaridade.

O materialismo histórico dialético, em movimento crescente, contribui para a definição de um método de pesquisa e de ensino. Ambos subsidiam o ensino escolar de artes há décadas, sob três maneiras. A primeira destaca-se pela intenção direta, quando explicitam claramente as bases teórico-metodológicas, como podemos observar nos estudos de Silva (2015), Oliveira (2025) e Subtil (2011). A outra é pela forma indireta, tangenciando essa relação a partir da interface com a psicologia histórico-cultural ou com a pedagogia histórico-crítica, conforme Gondim (2024b), Leitão e Duarte (2024), Salvan e Fonseca da Silva (2023), Assumpção (2021) e Soares (2015).

Uma das linhas de pesquisa do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina, representada pelo Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos (UDESC), vem se dedicando ao estudo da seleção dos conteúdos de arte na escola, a partir de uma perspectiva marxista. Fonseca da Silva e Enck (2025) e Fonseca da Silva (2024) evidenciam as diferentes perspectivas neoliberais, o movimento empresarial investindo na produção da legislação, das metodologias, a perspectiva das pedagogias do aprender a aprender, a fragilização do processo pedagógico, e apontam, como resultados, que a defesa dos conteúdos de artes visuais na escola, assim como as demais áreas do vasto campo das artes, mas não de forma polivalente, precisam combater o esvaziamento do ensino e da aprendizagem da arte na escola.

Uma terceira forma abrange um leque mais amplo da realidade educacional, na qual constam as práticas pedagógicas que não podem ser analisadas ou visualizadas, pois não são objeto de pesquisa, mas que efetivamente fundamentam o trabalho pedagógico dos professores de artes em inúmeras escolas brasileiras. Um exemplo disso, seriam os documentos curriculares que são fundamentados nesse referencial teórico-metodológico,

•173

mas que são invisibilizados no campo científico por não serem objetos de estudo. Nesse sentido, o cenário é fértil em possibilidades de investigação.

Pode parecer que o teor ácido das críticas tecidas no cenário educacional entre os professores e pesquisadores de referencial teórico materialista histórico dialético tem afastado alguns pesquisadores desse referencial, mas, de fato, o próprio cenário político tem afastado os professores de artes de um posicionamento frente à realidade social e cultural em que estamos inseridos, vez que o pensamento hegemônico apresenta o conhecimento de forma naturalizada. Tomamos como exemplo a abordagem triangular¹ do ensino de artes que foi apropriada em documentos curriculares nacionais, sem a devida referência, levando a um entendimento, para alguns, de que não seguir essa abordagem seria um desatino ou uma impossibilidade. De fato, a naturalização do conhecimento pode levar a uma ausência do pensamento crítico contraditório, deixando de oportunizar que outras formas de compreensão se constitua.

•174

Também, temos o fato de que o processo de normatização da ação docente, por meio de legislações que impõem um currículo único ou que propagam o uso de plataformas digitais ou manuais didáticos, torna o processo de ensino e aprendizagem um bloco engessado, no qual a diversidade de pensamento, embora seja uma bandeira de luta, torna-se mero discurso esvaziado de sentido social e de vida. Conforme Duarte (2001), as pedagogias do aprender a aprender, que estão alinhadas com os ideários neoliberais e pós-modernos, propagam-se e são legitimadas na educação. É fato que essas teorias revestem-se de uma roupagem transgressora de práticas tradicionais ou conteudistas, mas na realidade, apresentam uma ideia de educação sem mediação, com ênfase no processo de construção do conhecimento pela própria criança, como se não houvesse um conhecimento historicamente acumulado ou que o conhecimento científico não seja passível de ser ensinado. Ironicamente, a centralidade dos interesses individuais do aluno não lhe permite que seja sujeito do processo de ensino e aprendizagem, vez que a deixa à margem da riqueza produzida pela humanidade. A educação como forma de se adaptar às constantes mudanças sociais retira do aluno a possibilidade de

¹ A abordagem triangular é uma das principais referências para falar do ensino de arte no Brasil, sendo que inicialmente recebia a nomenclatura metodologia triangular, pautada na história da arte, na leitura da obra e no fazer artístico (Barbosa, 2001).

realmente compreender a sua cultura e as transformações sociais ou de que se veja sujeito dessas transformações.

Nesse cenário, emergem as contribuições da pedagogia histórico-crítica, sobretudo pela valorização do conhecimento e pelo reconhecimento do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem e de sua função social e cultural. A pedagogia histórico-crítica enfatiza que a formação de uma consciência crítica e que a capacidade humana de transformação social está em processo crescente de formulação e desenvolvimento, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Gondim (2024a), evidencia que as pesquisas sobre o ensino de arte a partir das contribuições marxistas, em especial a abordagem histórico-crítica, vêm gradativamente ganhando espaço no âmbito acadêmico, sobretudo nas regiões sul e sudeste.

Leitão e Duarte (2024), têm buscado evidenciar os fundamentos dessa abordagem, apresentando fundamentos teóricos e indicando os desafios didáticos da pedagogia histórico-crítica para o ensino de arte, sobretudo, salientam que não existe uma receita sobre e que o trabalho pedagógico não pode ser engessado por técnicas e recursos didáticos, ao contrário, cada conteúdo, cada objeto de conhecimento pressupõe uma riqueza de diversidade sobre os instrumentos que possam dispor para que sejam apropriados e objetivados. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico apresenta os princípios que orientam o trabalho do professor, cabendo a ele, organizador e sistematizador do processo de ensino e aprendizagem, definir as mediações pedagógicas que promovam a emancipação humana e a transformação social.

•175

O ensino escolar de artes tem uma constituição histórica multifacetada, com terminologias que carregam concepções constituídas e forjadas no campo teórico e prático, estando, em alguns momentos, a serviço de uma sociedade elitista e excludente. No entanto, dispomo-nos a quebrar, a expor formas estagnadas de compreensão da realidade, das concepções e práticas pedagógicas cristalizadas do ensino escolar de artes. Tais ações erigidas e difundidas no campo do senso comum, evidentemente se tornam superficiais e, por vezes, escamoteiam o sentido social do ensino de arte. Embora, contraditoriamente, estejamos continuamente expostos a defesas da função social do ensino de arte, essas parecem ser construídas pelo viés da existência de leis e ações sociais e culturais naturalizadas, carentes de uma fundamentação teórico-metodológica que mostre o real movimento e constituição.

Mészáros (2012, p. 76) é explícito ao tratar da transformação histórica como um processo de transição estrutural,

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente [...] A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de transformação social, ampla e emancipadora.

Essa transição, permeada por contradições e avanços parciais, pode ser pensada como uma espiral histórica, ou seja, não existe um simples progresso linear, mas um movimento que retorna a questões fundamentais sob novas formas. Esse é, também, um princípio metodológico, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, uma vez que o trabalho do professor partindo de um determinado ponto, no caso, a realidade em que os sujeitos estão inseridos, ou mesmo a obrigatoriedade das propostas impostas pelos sistemas educacionais, e, no processo, apresentar contradições que contribuam para a transformação da prática social. O ensino de artes visuais pode ter novos enfoques, pode assumir a forma de uma espiral em constante movimento e emancipação.

•176

2.1. Apontamentos metodológicos a partir de Vigotski e Saviani

A questão metodológica pode ser mais bem evidenciada quando abordamos o pensamento de Vigotski (1996, 2001a, 2001b) e Saviani (2019, 2018), indicando os rumos do ensino de arte voltado para a classe trabalhadora. É importante destacar que, para ambos os autores, o método adquire um sentido mais amplo, sendo um caminho do pensamento ou um sentido mais específico como procedimento ou técnica, procedimento de ensino ou de pesquisa. Nesse aspecto, coadunamos com o pensamento de Vigotski (2001a, 2001b) de que o método não é meramente uma técnica, a pesquisa não pode se pautar somente em procedimentos, isso, de fato, a limitaria.

Compreendemos a escola como lócus do processo de ensino e aprendizagem, não apenas como um dos braços do aparelhamento ideológico do Estado que corrobora para a implantação de um pensamento hegemônico

sobre o ser humano, sobre a própria sociedade capitalista, que naturaliza o processo de desenvolvimento. Assim, como muito bem explicita Marx (1989, 2024), o capitalismo é um estágio do processo de constituição social, definido pelo modo de produção no qual o dinheiro torna-se o balizador das relações humanas. Fazendo contraposição clara e direta a essa forma de compreender a nossa sociedade, buscamos, por meio da explicitação de outras formas concretas e objetivas de pensar a humanidade, não em favor de uma visão desenvolvimentista, mas emancipatória do ser humano e da transformação social.

A compreensão do método era uma preocupação para Vigotski (1996, 2001a, 2001b), uma busca contínua na sua tentativa de desenvolver uma psicologia baseada em princípios dialéticos. Para o autor, o método era um elemento essencial para entender o desenvolvimento humano, vez que ele afirmava que a psicologia deveria estudar os processos em transformação e não apenas em estados fixos que não explicitam a realidade.

Costa (2020), dedicou-se a analisar o problema do método na obra de Vigotski, a partir de uma perspectiva histórica e ontológica, destacando a influência marxista. Tal perspectiva se ocupa da natureza do ser humano, na qual a subjetividade se constitui nas relações sociais e cujo desenvolvimento está vinculado à história da humanidade e por isso mesmo, é mutável e emancipável. A definição de um método percorreu a obra vigotskiana, em que, partindo da crítica aos métodos tradicionais, questionou os métodos experimentais e argumentou que eles não conseguem captar a dinâmica do desenvolvimento humano, sendo que seus últimos estudos apontaram para o método semântico, no qual consta o significado como unidade de análise, buscando captar as formas mais desenvolvidas da formação de conceitos.

Vigotski morreu ainda muito jovem, no ano de 1934, aos 37 anos, o que faz crer que esse processo de construção metodológica pareça inconcluso, mas o fato é que a defesa de um método da unidade de análise seja a sua maior contribuição para os estudos. E o que podemos aprender a partir desses pressupostos metodológicos é que o ensino de artes visuais precisa ser compreendido em sua totalidade e movimento, sendo que cada um de seus componentes expressa o todo que o compõe. Nesse sentido, pode ser entendido se for situado contextualmente dentro da sociedade capitalista, e os seus conteúdos objetivos também irão expressar essa totalidade, de maneira orgânica e relacional. Os conteúdos do ensino de artes carregam as marcas da

•177

cultura na qual estão inseridos, entendendo que [...] “a obra de arte nunca reflete a realidade em sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação dessa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (Vigotski, 2001a, p. 329).

Do ponto de vista da educação estética, o professor de arte não deve se ocupar de ensinar aquilo que está circunscrito ao universo do aluno, porque isso em nada contribuiria para o seu processo de aprendizagem e emancipação, pois, segundo Vigotski, a educação deve ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal, estabelecendo contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida (Vigotski, 2001a, p. 351).

•178

A pedagogia histórico-crítica foi elaborada por Saviani, por volta dos anos de 1979, contribuindo para que uma abordagem crítica e histórica de educação fosse implementada ao longo de mais de 40 anos de pesquisas e de práticas pedagógicas consolidadas no cenário educacional brasileiro, em diferentes lugares do Brasil. Desde os anos de 1990, professores de arte têm buscado aproximar sua metodologia de ensino a uma prática pedagógica crítica e histórica, como é o caso de Ferraz e Fusari (2009). Essa relação foi afetada pela ideia de que Saviani era contra a Educação Artística, disseminada no campo do ensino de artes, a partir da década de 1990, quando se discutia a elaboração da Lei n.º 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essa questão é elucidada no artigo de Amorim e Ferri (2020), indicando que Saviani, de fato, nunca se posicionou contra a Educação Artística, ao contrário, entende-a como elemento fundamental na formação integral das crianças na escola.

Saviani (2019), aborda a questão do método a partir da lógica dialética, fazendo uma distinção entre a lógica formal, que é baseada na identidade e não na contradição, e a lógica dialética, que incorpora a contradição como motor do pensamento e da realidade. Essa distinção é feita pelo autor a partir da recuperação do conceito hegeliano de dialética e da evidência de como Marx (2008, p. 276), coloca tal lógica de pé, ao evidenciar a centralidade da vida social, afirmando que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social o que determina sua consciência”. Saviani (2019, p. 169), mostra-nos que: “a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento (ela é uma lógica

concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata) [...]”.

Para o autor, a mediação apresenta-se como processo pelo qual o professor conduz o aluno da experiência imediata, que é empírica, à compreensão crítica, que é a realidade concreta pensada. Martins (2020, p. 16), aponta que:

[...] quem medeia é o signo, seja ele um instrumento técnico de ensino ou um conceito. Todavia, o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto; conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que já o domina.

A mediação na pedagogia histórico-crítica não é uma ponte, um meio entre dois pontos, mas um processo ativo de transformação, o elo entre a prática social e a teoria, entre o vivido e o pensado, entre o individual e coletivo. Nesse sentido, a mediação é uma categoria central da dialética, articulada com as categorias contradição, totalidade e práxis. A prática pedagógica também adquire essa centralidade e articulação, o que significa que o professor não se impõe, mas também não se omite, sendo o sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, e proporcionando os processos de significação, entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida pelos alunos para que a mediação aconteça. A aprendizagem ocorre pela superação das visões sincréticas fragmentadas, em direção a uma compreensão crítica, totalizante e transformadora. •179

3. Consolidando a base materialista histórico dialética do ensino de arte: a defesa da possibilidade de acesso à arte pela classe trabalhadora

O referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético para as pesquisas sobre o ensino escolar de artes aponta para a interlocução de dois campos de conhecimento: a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Cada uma apresenta também as bases para compreensão do processo de ensino e aprendizagem, seja por meio dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem ou por pressupostos didáticos e

pedagógicos. Desse ponto de vista e a partir desse cruzamento, segue os princípios de uma educação estética voltada para a classe trabalhadora. Segundo Vigotski (2001a), no campo da educação estética é preciso superar a visão da arte como mera distração, recreação ou sua relação com a moral. A educação estética é a própria expressão criadora da educação, em que técnica e conhecimento estético articulam-se como forças para evidenciar o que faz o homem ser projetado para o futuro.

Isso nos faz lembrar da discussão levantada por Leontiev (2000), quando aponta para a educação estética e sua função para o desenvolvimento humano. O desenvolvimento não pode ser visto como aquele que tornará o ser humano um cidadão do mundo capitalista. De fato, Leontiev (2000) questiona para qual sociedade estamos pensando o ser humano, o cidadão do mundo. A busca por compreender esse questionamento acompanhou-nos por muito tempo e ainda ressoa como representação do ser cosmopolita, globalizado. Mas, certamente, o cidadão do mundo não é a nossa busca, pois essa seria a afirmação de um ser voltado para o consumismo e distanciado de sua natureza. A riqueza da humanidade não está no que essa sociedade produz como bem material ou de acúmulo; a riqueza humana, conforme Marx (1974), está ligada ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas, o que, de fato, só seria possível em uma sociedade emancipadora, livre da alienação e da exploração pelo capital. Nesse sentido, a educação estética é uma educação criadora que contribui para o desenvolvimento; é a atividade criadora, conforme Vigotski (2009), que projeta o ser humano para o futuro. Um ser que não consegue criar entra em suplício.

Nesse sentido, defendemos a arte no ensino, o que pressupõe que no trabalho educativo os processos criativos importam tanto quanto as técnicas e as teorias envolvidas nesse processo, que o conhecimento e procedimento, conteúdo e forma são unidades dialéticas, superando a falsa dicotomia entre teoria e prática ou a idolatria da liberdade incondicional da criação.

Conforme Saviani (2020), a arte é tão necessária para a educação escolar como qualquer outra matéria, e precisa ser produzida de maneira omnilateral, compreendendo os limites de fazê-la no atual cenário do capitalismo. O autor afirma que o processo de ideação a partir do que já existe na realidade é anterior à materialização de suas necessidades, destacando que: “Essa representação inclui aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”.

Nesse caso, defendemos o ensino escolar de artes para a classe trabalhadora, a partir de uma perspectiva de classe e na luta pela emancipação. Assim, encerramos esta contribuição com as tarefas da arte que intuímos ser os desdobramentos que Saviani (2012), destaca como papel da escola. Primeiramente, contribuir para a sistematização dos clássicos, trazendo um apanhado relevante da produção humana, considerando que o capitalismo interfere naquilo que vai ser ensinado na escola. E a partir disso, fazer seleções adequadas ao contexto escolar, elegendo conteúdos mais relevantes para a formação humana; Saviani chama-os de clássico e Schlichta (2021), aproxima esse debate do ensino de arte. Igualmente escolher as ações que possam ser mais relevantes para a aprendizagem dos estudantes. Em nosso caso, a seleção dos objetos artísticos que serão levados para a escola em forma de reprodução, ou possíveis visitas a museus, galerias, ateliês de artista, ou mesmo museus virtuais que possam ampliar o repertório dos estudantes.

Vale lembrar como aponta Saviani (2018), que a operação de sistematização do saber artístico em saber escolar amplia as possibilidades de humanização do sujeito. Já Fonseca da Silva (2024), propõe gerar análises a partir das grandes rupturas no campo das artes, refletindo sobre e as condições em que essas aconteceram e acontecem e que conteúdos evidenciam serem os mais relevantes para o trabalho do professor. Partimos para essa jornada de sistematização dos conhecimentos, identificando o problema, mas não um qualquer, e sim aquele como apresentado por Saviani (1989, p. 23), como um impasse: “(...) trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente”.

Desse modo o método é uma bússola para o pesquisador, auxiliando-o a articular fundamentos teórico-práticos do ensino de arte, não podendo prescindir dele e dialeticamente não enrijecê-lo, nem adaptar os resultados aos desejos do pesquisador.

4. Apontamentos finais

O ensino escolar de artes, a partir de um referencial materialista histórico dialético, pode representar um desafio, sobretudo porque vivemos em uma sociedade capitalista, e um ensino verdadeiramente destinado à classe trabalhadora somente seria possível se o modo de produção econômica fosse outro. No entanto, mesmo que continuemos a viver em uma sociedade

excludente e destruidora de si mesma, é, a partir dela que novas formas de organização social podem surgir. As teorias pós-modernas afirmam que não existem mais projetos, a emergência climática impõe-nos a necessidade de novas formas de ver o mundo, as tecnologias digitais deixam o mundo em estado constante de ansiedade e alerta, as agitações do capital entulham-nos de desespero e de busca incessante pelo bem-estar individual. Esse é o momento de parar e pensar sobre que rumos que precisamos tomar, qual ensino escolar de artes queremos, para qual sociedade e para qual ser humano, com as devidas fundamentações, nos termos expostos ao longo deste ensaio.

A questão do método, impõe-se, então, como um ponto nevrálgico e sempre será polêmico, pois é expondo contradições que podemos avançar na produção do conhecimento. Nesse sentido, buscamos afirmar a necessidade de explicitá-lo, como forma de permitir um diálogo mais fluído e livre, a partir da definição de metodologias coerentes e articuladas com objetos de estudos, de maneira consistente e que permita a cientificidade da produção do conhecimento, de acordo com o tempo histórico em que está inserida.

•182

Defendemos que o ensino escolar de artes é um campo fértil para explorar e aprofundar estudos que apresentem a arte como seu próprio fundamento, mas de maneira que o trabalho pedagógico seja enaltecido e valorizado, entendendo o professor como organizador e sistematizador de um processo complexo e rico para o desenvolvimento humano, desde o processo de escolarização. A escola pública é o lócus para o acesso e democratização da arte, sobretudo porque, se não for pela escola, a classe trabalhadora dificilmente conseguirá ter acesso à arte. A compreensão do método, ao nosso ver, contribuirá para a clareza dos sentidos do ensino de artes visuais.

Por fim, mais do que responder à pergunta exposta em nosso título e ante ao exposto ao longo deste texto, entendemos que um ensino de arte que se volte para a classe trabalhadora é uma necessidade, uma intencionalidade e uma utopia.

Referências

AMORIM, Rebeca; FERRI, Cássia. Arte e educação integral na concepção histórico-crítica: uma entrevista com Dermeval Saviani. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 26, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33242>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. Possibilidades didáticas para o ensino de arte na pedagogia histórico-crítica a partir da estética de Gyorgy Lukács. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória-ES, v. 23, n. 54, p. 89-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadpesquisa/article/view/36233>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem do Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001 (Série: estudos).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

•183

COSTA, Eduardo Moura da. **O método na obra de Vigotski e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano**: uma análise histórica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda R. e FERRAZ, Maria Heloísa C. T. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. O processo de ensino e aprendizagem, a atividade criadora e o trabalho pedagógico: caminhos para pensar a formação de professores em artes visuais. In: SOUZA, Paulo César Antonini de; ABREU, Simone Rocha de; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo (Org.). **Percursos na formação em arte**: abordagens e reflexões epistemológicas. 1. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2021. p. 13–40.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Programa residência pedagógica: a formação de professores de arte no eixo da pedagogia histórico-crítica. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ENCK, Janaina (Org.). **Problematizações a partir da iniciação à docência em artes**. 1. ed. Florianópolis-SC: AAESC, 2024.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ENCK, Janaina. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores de arte. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ENCK, Janaina (org.). *Problematizações a partir da iniciação à docência em artes*. Florianópolis: AAESC, 2024. v. 1, p. 8–25.

GONDIM, Janedalva Pontes. Pedagogia histórico-crítica e o ensino de artes visuais: um breve panorama da produção acadêmica no Brasil. **REVASF**, Petrolina-PE, v. 14, n. 34, p. A8 01-25, ago. 2024. Disponível em: <https://revista.ifsertao-pe.edu.br/index.php/revasf/article/view/2332>. Acesso em: 4 jun. 2025.

•184 GONDIM, Janedalva Pontes. Pedagogia histórico-crítica e o ensino de artes visuais: apontamentos para pensar o “conteúdo clássico” no currículo escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 24, e024052, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://histedbr.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5102>. Acesso em: 4 jun. 2025.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 1997.

LEITÃO, Juliana Oliveira; DUARTE, Newton. Ensino de arte e pedagogia histórico-crítica: fundamentos e desafios para uma formação humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, e1908, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1920801>. Acesso em: 4 jun. 2025.

LEONTIEV, Dimitry. A. Funções da arte e educação estática. In: Abigail Housen Bjarne Sode Funch [et al]. **Educação Estética e Artística**: abordagens transdisciplinares. 2 ed. Lisboa-PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 127-144.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo-SP: Abril Cultural. 1974. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2012.

•185

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisa. Campinas- SP.: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Marilene Almeida. Sínteses da apropriação do conceito de Educação Estética de Vigotski no Ensino de Arte brasileiro (2006-2020). **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 35, e2024c0104BR, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8671310>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SALVAN, Keli Bortolin; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. O ensino de arte para bebês: um olhar na perspectiva histórico-crítica. **Pró-Discente**, Vitória-ES, v. 29, n. 1, p. 77-96, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/41318>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo-SP: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano – novas aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a BNCC**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 13–30.

•186

SCHLICHTA, Consuelo. Os conteúdos escolares de arte à luz da pedagogia histórico-crítica: por que os clássicos na escola? **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória-ES, v. 23, n. 54, p. 54-70, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadpesquisa/article/view/36225>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SILVA, João Carlos da. A pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar a escola pública. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 57–76. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Maria Leticia Miranda Barbosa da. O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural. **Tramas para reencantar o mundo**, n. 1, 2015. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/tramas/article/view/57>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SOARES, Rosana. **A Educação estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos no ensino da arte: desdobramentos e implicações**. 355 f. il. 2015.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia-Salvador, 2015.

SOARES, Rosana; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; GONDIM, Janedalva Pontes. Uma perspectiva materialista para o ensino de arte. **Revista de ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis-SC, v. 8, n. 1, e4875, p. 1–22, fev.–maio 2024. Disponível em: [https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article /view/24875](https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/24875). Acesso em: 4 jun. 2025.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n. 41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <https://histedbr.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/1996>. Acesso em: 4 jun. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2ª Ed. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2011.

•187

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo-SP: Ática, 2009.

Como Citar

O ensino escolar de artes para a classe trabalhadora: uma questão de método?. *ouvirOUver*, /S. /., v. 21, n. 2, p. 165–188, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78843](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78843). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78843>. Acesso em: 21 fev. 2026.

•188



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.