

Aula de arte para quê? O ensino de arte e o desenvolvimento da atividade criadora a partir da pedagogia histórico crítica e da estética lukácsiana

Art class for what? Art teaching and the development of creative activity based on critical historical pedagogy and Lukácsian aesthetics

Renata Esteves Lobato¹
Universidade de Brasília

Edileuza Fernandes-Silva²
Universidade de Brasília

Resumo

O presente estudo objetiva analisar em que medida as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Artes repercutem no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos. Para responder tal problemática, utiliza-se como referência autores como Saviani (2021), Lukács (2023), Vigotski (2019), Duarte (2021), Sant'Anna e Nascimento (2011), Vasquéz (2007), Barbosa (2019) entre outros autores. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza crítico-dialética baseada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, para a leitura e análise dos dados foram utilizados os Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2023). Como principais resultados, a pesquisa contribui para o entendimento de que as significações de professores e alunos interfere no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos uma vez que reforçam as concepções e crenças a respeito da arte e a sua relevância social e política. Para além disso a pesquisa também contribui com a ideia de que, a união entre a Pedagogia histórico crítica (Saviani, 2021) e a Estética (Lukács, 2023), fortalecem a compreensão da arte como instrumento capaz de enriquecer o sujeito aproximando-o das suas potencialidades enquanto ser humano, esse enriquecimento torna-se primordial para que haja reflexão e posteriormente mudanças sociais, tendo em vista que, na sociedade atual, em seu modelo de exploração econômica, ferramentas que possam desenvolver tais reflexões não são tidas como necessárias, o que explica o descaso com a arte e o seu ensino dentro das escolas.

Palavras-chave: Educação; Arte educação; Aula de artes; Pedagogia histórico-crítica; Estética lukácsiana.

Abstract

The present study aims to analyze to what extent the meanings constituted by teachers and students of Elementary School about the Arts Class have an impact on the development of the creative process and artistic practice of students. To answer this research problem, some of its references include authors such as Saviani (2021), Lukács (2023), Vigotski (2019), Duarte (2021), Sant'Anna e Nascimento (2011), Vasquéz (2007), Barbosa (2019) among other authors. Methodologically, this is a qualitative research of a critical-dialectic nature based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism. To read and

¹ Licenciada e bacharel em Artes Visuais pela Universidade de Brasília, com pós-graduação em Educação no Ensino Superior pela Universidade Católica de Brasília. Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FE) da Universidade de Brasília. Professora de Artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal, integra o grupo de pesquisa PRODOCÊNCIA da Faculdade de Educação da UnB. Desenvolve pesquisas na área de Educação com foco no ensino de Artes, profissão docente, currículo e avaliação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9745-189X>. E-mail: renatalobato93@yahoo.com.br.

² Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília, com estágio de doutoramento na Universidade do Porto e pós-doutorado na Universidade Federal de Uberlândia (2023–2024). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB e líder do grupo de pesquisa PRODOCÊNCIA. Desenvolve pesquisas na área da Educação com ênfase na organização do trabalho pedagógico, formação docente, currículo e avaliação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9837-2958>. E-mail: edileuzafeunb@gmail.com.

analyze the data, the Meaning Centers of Aguiar and Ozella (2023) were used. As main results, the research contributes to the understanding that the meanings of teachers and students interfere in the development of the creative process and artistic practice of students as they reinforce the conceptions and beliefs regarding art and its social and political relevance. Furthermore, the research also contributes to the idea that the union between Critical Historical Pedagogy (Saviani, 2021) and Aesthetics (Luckács, 2023) strengthens the understanding of art as an instrument capable of enriching the subject by bringing them closer to their potential as a human being, this enrichment becomes essential for reflection and subsequent social changes, considering that, in today's society, in its model of economic exploitation, tools that can develop such reflections are not available. considered necessary, which explains the neglect of art and its teaching within schools.

Keywords: Education; Art education; Art class; Historical-critical pedagogy; Lukacsian aesthetics.

Introdução

O artigo analisa em que medida as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Arte repercutem no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos de um Centro de Ensino Fundamental, vinculado à rede pública de ensino do Distrito Federal. Para isso, busca compreender os sentidos e os significados constituídos por alunos e professores com relação à aula de Arte e como estas influenciam no desenvolvimento da atividade criadora assim como qual a compreensão da relevância do ensino de Arte para estes sujeitos. O texto é um recorte da pesquisa de mestrado, realizada no período de 2022 a 2024 (Lobato, 2022) e será centrado nos conceitos e linguagem específicos da área de educação em Arte.

Inicialmente, importa-nos compreender o conceito de aula não como um espaço físico, mas como um espaço-tempo que se materializa didaticamente no processo de ensinar, aprender, avaliar, planejar, organizar, mas também a partir das relações humanas. Um espaço-tempo onde o professor age, em conjunto com seus alunos, de acordo com suas concepções de mundo e de sociedade (Veiga, 2014). A aula é compreendida então como:

o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo como mundo e com os outros. As ideias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo compõem o princípio fundador da sala de aula. Ela é um dos momentos inaugurais da ruptura, do começo, momento de encontro entre o cotidiano e a história (Zubén, 1993, p. 127).

Assim, a aula é percebida como um espaço inserido em um contexto histórico, criada e recriada todos os dias a partir da presença de alunos e professores. Se esse

espaço é formado por tais atores, é necessário defender que seja espaço de construção coletiva e não unilateral. Veiga (2014) deixa claro essa participação coletiva ao definir o que é uma aula, um espaço privilegiado do trabalho pedagógico que deve ser “preparada e organizada pelo professor e seus alunos” (Veiga, 2014, p. X, versão kindle). É a partir desse conceito que a autora desdobrará a ideia de um “projeto colaborativo para a organização da aula”, que parte da premissa de que a aula não deve ser vista e compreendida como uma receita, imposta de cima pelos professores, para baixo, os alunos.

A escola, e consequentemente a aula, não precisam se limitar ao papel de manutenção do estabelecido, podendo ser também um espaço de promoção das mudanças que se almejam. Para isso é necessário que os alunos tenham acesso a todos os conhecimentos necessários para que possam reelaborar conceitos, transformá-los e, enriquecidos possam transformar a sociedade em que vivem. Essa ideia pauta a Pedagogia Histórico-Crítica que vê a escola como o espaço de socialização do saber (Saviani, 2021) e o objetivo principal da educação é permitir que os alunos, de posse dos conhecimentos necessários, já transformados, construam seu espaço de ação no mundo. Nesse sentido a aula torna-se um espaço de vivência que não se limita às experiências e falas dos alunos.

Atualmente o ensino de Arte faz parte do currículo escolar e compõe o rol das disciplinas de cunho obrigatório, mas nem sempre foi assim, no início do ensino de Arte a mesma era compreendida apenas como campo de conhecimento que deveria estar restrito ao ensino superior. De acordo com Barbosa (2019), com a ideia de construir uma identidade cultural no Brasil colonial, a coroa portuguesa inaugura a Academia Imperial de Belas Artes, onde as técnicas neoclássicas da pintura, escultura e arquitetura eram ensinadas a fim de construir um grupo de artistas capazes de elevar o nível cultural e artístico brasileiro, ao mesmo tempo em que construíam uma identidade para a colônia³.

³ É importante salientar que tal propósito vinha carregado de preconceitos relacionados as manifestações artísticas que já existiam no país. De tradição barroca, com início do Rococó, as manifestações artísticas passam a apresentar a estética neoclássica, o que gera um forte afastamento entre a população e a Arte, culminando para o que Barbosa (2019) afirma como sendo o início para a ideia da Arte como algo pouco necessário para a sociedade.

Em meados da década de 1930, após o advento da Semana de Arte Moderna, as ideias da Escola Nova adentraram os espaços escolares brasileiros e com ele, no ensino de Arte, desenvolveu-se a ideia do desenho espontâneo e a não interferência dos professores sobre as produções dos alunos. Essa tendência pautada na livre expressão, assim como a tradicional, sobrevive até os dias de hoje dentro das aulas de Artes.

É apenas no ano de 1996/97, com a organização e materialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) que o ensino de Arte se torna obrigatório (Ferraz; Fusari, 2018) o que não encerra com a luta pela valorização da mesma uma vez que a Arte e a sua presença dentro de sala de aula encontra diversos obstáculos assim como tem a sua permanência sempre discutida ou posta em dúvida.

Diante da necessidade de uma nova percepção a respeito do modo como se aprende em Arte, a pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa sistematizou, no início da década de 1990, o que ficou conhecido como Abordagem Triangular, a qual dá ênfase para a importância de o ensino de Arte ter como base o ler a obra de Arte, refletir sobre ela a partir de uma relação entre a obra e período histórico, o contextualizar, e o fazer artístico (Barbosa, 2019).

Com essa perspectiva sobre a educação em Arte, a Abordagem Triangular está presente como embasamento teórico no Currículo em Movimento do Distrito Federal, reforçando que: “Esse conhecimento não deve se restringir à identificação das experiências artísticas de forma cronológica, e sim ampliar para o diálogo das manifestações contemporâneas com a arte produzida historicamente, considerando também o contexto social e cultural” (Distrito Federal, 2018, p. 60).

De acordo com o documento, um dos objetivos do ensino de Arte é o desenvolvimento do ato criador e do fazer artístico (Distrito Federal, 2018). Com base nesse objetivo é necessário conceituar a atividade criadora⁴ e sua articulação ao ensino de Arte nas escolas.

⁴ Optamos neste trabalho por não usar a palavra criatividade, pelo alinhamento do termo às políticas neoliberais e capitalistas, cujos discursos assumem a criatividade como uma qualidade profissional de um sujeito adequado ao mercado, consequentemente, para o trabalho em sua perspectiva alienante (Reichert; André, 2021). Contrário a essa perspectiva, o conceito que dialoga com a proposta dessa pesquisa é o que foi construído pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, para quem a atividade criadora ou ato criador é toda e qualquer atividade em que o homem cria algo novo, não importando se o que ele cria está no campo das ideias e, portanto, só é conhecida pelo seu criador ou se o que se criou está materializado no mundo físico e real (Vigotski, 2018). A partir do conceito de Vigotski (2018) do que seria a atividade criadora, é possível perceber a

Em sua essência a atividade criadora é compreendida como ato ou qualidade de criar. A atividade criadora, compreendida pelo senso comum, alinha-se a palavras como ineditismo e valor, quando é considerada algo criado pelo gênero humano, de alto valor cultural e científico e inédito, o que não é aceito pela ciência, ao que Vigotski (2018) assim pontua:

No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se cria grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (Vigotski, 2018, p. 17).

Sendo assim, a atividade criadora é uma regra ao gênero humano e não uma exceção, e está ligada à atividade empreendida pelo homem para transformar a realidade a qual se encontra, o que permite relacionar a atividade criadora com um dos conceitos chave da filosofia marxista: o trabalho.

Por estar intimamente ligado com o trabalho e, portanto, com aquilo que difere o ser humano dos outros animais, a atividade criadora pode ser compreendida como condição ontológica, assim como o trabalho:

Com efeito, vale questionar: Qual é a base da criação? Por que o ser humano é o único ser criativo? O que distingue o ser humano de outros animais é o trabalho. Segundo Marx, o trabalho é a categoria que define o ser social, é a atividade na qual o ser humano antecipa, mentalmente, o resultado a ser alcançado na realidade. [...] O trabalho é, pois, atividade criadora, exclusivamente humana e definidora do ser social. Diferentemente dos animais, que apenas se adaptam à natureza, o ser humano transforma e domina a natureza de acordo com suas necessidades. Desse modo, faz-se necessário entender o trabalho e a criatividade como condições ontológicas; [...] (Saccomani, 2016, p.47).

É possível concluir então que, para haver trabalho é preciso que o homem se utilize das suas habilidades de criação. Por trás de toda atividade humana estão presentes a atividade criadora e o trabalho, até mesmo a atividade artística: “a obra de arte é fruto do trabalho humano, criado pelos seres humanos e para os seres humanos (Saccomani, 2016, p. 54).

diferença que o termo possui na perspectiva sócio-histórica, comparado a visões que coadunam com um olhar mais comercial e voltado para o ganho financeiro pelo trabalho alienado.

Não podemos falar de atividade ou ato criador sem que a imaginação seja um ponto a ser discutido, uma vez que para Vigotski (2018), a primeira tem estreita relação com a segunda, sendo considerada pelo psicólogo russo como base para o ato criador:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2018, p. 16).

O que seria então a imaginação e o quanto ela influencia no ato criador? A imaginação é a atividade humana de elaboração e recombinações de situações apreendidas e experienciadas no mundo real, no mundo íntimo do gênero humano, o que faz com que ela seja o ponto inicial da atividade criadora combinatória, e nos permite compreender que os objetos e situações mais inacreditáveis, criados pela humanidade, nada mais são do que fruto de recombinações de coisas experienciadas pelos seus agentes, ou seja, a imaginação sempre cria a partir da realidade.

Tratando-se da relação entre imaginação e realidade, Vigotski (2018) irá destacar quatro premissas em que essa relação se desenvolve: na primeira temos a afirmação de que quanto mais ricas forem as experiências do sujeito, mais arcabouço material ele terá para imaginar e, conseqüentemente, criar; na segunda está a relação entre o que foi criado na imaginação que sempre tem uma referência, ainda que indireta, no mundo real; na terceira premissa temos produtos criados a partir de emoções ou que possuem, em sua essência, fatos ligados ao emocional do seu criador e, por fim, produtos da imaginação que não têm qualquer relação com o mundo real, tratando-se de combinações nunca feitas pela humanidade ou seja, a chamada imaginação combinatória. Nessa última relação estão presentes os objetos artísticos.

Ao apresentar a imaginação combinatória como sendo fortemente influenciada pelo exterior, pelo mundo real, isto é, pelo contexto social e histórico do sujeito criador, Vigotski (2018) torna possível questionar as teorias que tratam a atividade criadora como algo inato ao sujeito, ou seja, que tratam o ato de criar como sendo uma característica do indivíduo. É possível perceber que, para o autor, as condições em que o sujeito está inserido socialmente influenciam na sua atividade criadora. Assim,

o contexto em que o aluno se encontra, as influências que recebe, atuam diretamente no seu ato criador e, portanto, em sala de aula, acarretará nas atividades artísticas produzidas.

Para Leontiev em Saccomani (2016), não são as questões genéticas que influenciam no fazer científico ou artístico, mas as relações de apropriação que os seres fazem dessas produções humanas que os transformam nos “gênios” ou, nas palavras da autora: “[...] são as apropriações das objetivações científicas e artísticas que desenvolvem no psiquismo humano esses supostos ‘talentos’ (Saccomani, 2016, p.68)”. Trazendo para o ensino de arte, como cobrar dos estudantes produções artísticas elaboradas se eles nem sequer as consomem? Como dizer que o aluno X ou Y não é criativo quando esse aluno não teve, de forma material, a possibilidade de contato com a Arte⁵?

Para Saccomani (2016): “a criatividade só existe quando o indivíduo se apropria daquilo que já foi acumulado pela humanidade (Saccomani, 2016, p. 17). Ou seja, a criação do novo só é possível graças à reprodução daquilo que já foi criado historicamente pela humanidade.

Se há uma relação direta entre a atividade criadora e o contexto social em que o sujeito está inserido, dizer que o sujeito “não é criativo”, tornamos uma afirmação equivocada em toda a sua estrutura. Assim, com relação ao tema:

As funções não existem por si próprias e não são independentes umas das outras. Nesse sentido, quando se afirma que determinado indivíduo não é criativo, ou então que não possui uma rica imaginação, não se trata de um déficit específico da função psicológica imaginação. Em realidade, o problema da pouca criatividade não deve ser tratado como característica pessoal e exclusiva, mas como manifestação direta de um déficit no próprio desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, ou melhor, um déficit no ensino. O foco não deve ser colocado no indivíduo, mas na sociedade e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Saccomani, 2016, p.72).

Quando um sujeito não tem desenvolvido, já adulto, as suas características criadoras, algo que está presente em todo o gênero humano, não significa que o problema está no sujeito, mas sim na sociedade e nos processos de ensino e aprendizagem. O que traz mais um fator para a grande questão da atividade criadora

⁵No exemplo, o conceito Arte está relacionado ao que se figura dentro de museus e galerias e que se mostram inacessíveis a certa camada da sociedade. Excluem-se aqui conceitos mais amplos de arte que trazem, por exemplo, arte popular ou arte de rua, hoje mais acessível.

e do sujeito. Se antes era compreendida como algo inato, Vigotski rompe com essa crença e torna possível o questionamento sobre o papel da educação e do professor no desenvolvimento do ato criador nas aulas de arte.

Com os principais conceitos trabalhados importa nesse momento descrever quais as metodologias utilizadas para a produção dos dados desta pesquisa.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, fez-se necessária a escolha de uma metodologia, ou seja, a forma como se produz o conhecimento, recorrendo a procedimentos investigativos.

A definição do método de investigação guarda relação com a prática do pesquisador, suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, o que demonstra que não existe um manual que possa, assim como um mapa do tesouro, sinalizar o passo a passo do que deve ser realizado no processo de produção de dados: “o método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. O método, nesse sentido, está sempre em construção” (Gatti, 2002, p. 63).

Assim a presente pesquisa foi construída como um estudo de natureza qualitativo e crítico dialética uma vez que pretendeu-se compreender o objeto pesquisado a partir da contextualização do mesmo, ou seja, nessa perspectiva pesquisa-se os fenômenos levando em consideração as suas relações (Gamboa, 2003).

A partir disso a pesquisa foi desenvolvida em uma escola de natureza pública do Ensino Fundamental II, localizada na Região Administrativa (RA) de Samambaia, e contemplou duas turmas, uma de 8º ano e outra de 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha das turmas se deu em parceria com a professora regente que as escolheu tendo como base os seguintes critérios: turmas mais participativas, com alunos que receberiam a pesquisa e a pesquisadora de forma mais amigável; a adesão dos estudantes indicados pela professora; e, a entrega de termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos responsáveis.

Para o levantamento dos dados utilizou-se: questionário para caracterização dos professores e alunos; a análise documental para a compreensão da estrutura de

trabalho da escola exposta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e dois planos de curso e dois planos de aula da professora de Artes participante da pesquisa; observação de 40 horas aulas, no período de Fevereiro a Março de 2024; a entrevista semiestruturada com a professora e grupo de discussão com nove estudantes (Weller, 2006) com o objetivo de aproximação às significações constituídas por eles acerca da aula de Artes.

A organização dos dados foi realizada a partir do procedimento dos “Núcleos de significação” (Aguiar e Ozella, 2013), cujo objetivo é orientar pesquisadores na interpretação dos sentidos e significados, expressos em pesquisas de natureza crítico-dialética. A base teórica desse procedimento analítico é a perspectiva histórico cultural com base em Vigotski.

O trabalho com os Núcleos de Significação levou ao “[...] levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 61). A partir da realização dos procedimentos acima descritos foi possível materializar o seguinte núcleo de significação: “Organização didática da aula de Artes Visuais: entre a alienação estética e o desenvolvimento do ato criador” que será analisado abaixo.

Organização didática da aula de Artes Visuais: entre a alienação estética e o desenvolvimento do ato criador

A presente pesquisa teve como objetivo discutir quais os sentidos e significados de professores e alunos a respeito da aula de Arte e se e como tais concepções influenciam no desenvolvimento da atividade criadora dos alunos em uma escola de natureza pública da cidade de Samambaia, Distrito Federal. Para que esse objetivo fosse alcançado foram necessárias observações das aulas, totalizando 16 aulas observadas assim como entrevistas com a professora e grupo de discussão com os alunos de duas turmas, uma de 8º ano e outra de 9º ano.

Questionada sobre a necessidade do ensino de Arte nas escolas, a professora respondeu que: “Serve para desenvolver a inteligência, raciocínio, criatividade, imaginação, memória, etc. de forma lúdica, além de trabalhar a história de sociedades diversas a partir dos objetivos de Arte produzidos”. Nessa perspectiva é possível

apreender alguns conflitos em torno de alguns conceitos importantes a respeito da necessidade do ensino de Arte na escola, tais como: a Arte vista como necessária enquanto espaço de construção de algumas habilidades para o sujeito; compreendida como ferramenta para o desenvolvimento da memória, da imaginação e da criatividade ou tendo sua importância reconhecida apenas quando o seu ensino está centrado na técnica artística, do manejo das habilidades plásticas.

Como mencionado anteriormente, nesse trabalho a compreensão da necessidade do ensino da Arte é pautada através das construções teóricas da Pedagogia Histórico Crítica materializada no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), das discussões de Duarte (2021) e da Estética lukatiana (Lukács, 2023). Nesse sentido reconhecemos a Arte como importante ferramenta de aproximação entre o homem e as produções materiais e históricas. Encontramos essa visão refletida no excerto a seguir, quando a professora ressalta a importância que a história da Arte possui no ensino da própria Arte:

“eu sei que os meninos não gostam quando as aulas são de história da Arte, mas eu acho importante. Quando era novinha os meus professores não falavam da história da Arte e eu via as novelas e pensava, eu quero aprender isso aí, eu quero aprender a história dessas roupas e da forma como as pessoas se vestem, agora como professora eu coloco nas minhas aulas”
(Professora de Artes Visuais, 2024).

Em relação a essa assertiva, foi possível observar, em uma aula com os alunos dos 9º anos, a respeito do Impressionismo, que após organizar os *slides* e entregar um texto introdutório sobre o contexto histórico do surgimento do movimento impressionista, a professora manifestou: “Eu sei que aula de história é chata, mas eu preciso passar isso para vocês”.

Ao mesmo tempo em que ela reconhece a importância da contextualização, da história, dentro do conteúdo que deve ser ministrado, ao frisar que os alunos “acham chata”, a professora acaba por, de certa forma, reforçar a representação em torno de aspecto relevante para o entendimento da Arte, como foi possível apreender das falas dos estudantes com respeito ao que consideram uma aula desinteressante.

Questionados sobre o conceito o conceito do que seria uma aula, em seu sentido mais amplo, os alunos apresentaram as seguintes significações:

Marina: É passar muita atividade no quadro.

Yayoi: O professor não ser alegre.

Cildo: O professor só passar dever, dever e explicar mau.

Marina: Quando copia muito no quadro e passa muita coisa para ler e copiar, cartaz...

Para os alunos dos nonos anos:

Rosina: Não deixa a gente livre e também não passa muitas atividades práticas.

Hélio: Passar textos e conteúdos sobre... passar o conteúdo não de uma forma divertida, passar de uma forma muito rápida e muito chata...

Tarsila: Passar coisa só para a gente copiar, entendeu?

Hélio: Elaborar questões de uma forma muito estranha...

Tarsila: Passar as coisas sempre do mesmo jeito...

Percebemos, a partir das falas dos alunos, assim como das observações, que aulas com foco nos conteúdos, com apresentações orais da professora que possuíam como base a contextualização histórica ou questões mais teóricas a respeito da disciplina, eram compreendidas como “*chatas*”, “*não interessantes*” e caminhavam no sentido expresso pela professora quando esta diz que: “(...) *eu sei que é chato, mas preciso passar para vocês*”. É relevante pesar em que medida a professora acaba por reforçar algumas concepções de aula quando verbaliza tais crenças.

Essa questão da verbalização da professora e da construção de crenças nos alunos a partir de tais falas, está presente também em outro aspecto da aula de Artes Visuais. Nessa situação outra fala da professora nos leva a considerar a relação entre o ensino de Arte e a ludicidade⁶. Esse fator aparece na afirmação da professora, de

⁶De acordo com Sant’Anna e Nascimento (2011) o lúdico é o brincar e sempre esteve atrelado ao ato educativo. De acordo com os autores, a ludicidade esteve presente nos escritos de vários autores que se debruçaram sobre a educação e as melhores formas de se ensinar, entre eles Rabelais, Dewey, Montessori, Vigotski e Piaget. Para Vigotski os seres aprendem a partir da interferência do outro, ou seja, a mediação desse “outro” é uma importante ferramenta para a aprendizagem e o jogo, considerado enquanto instrumento de mediação criaria nos alunos: “(...) uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proporcionando desafios e estímulos para a busca de conquistas mais avançadas, ensinando também a separar objetos e significados” (Sant’Anna, Nascimento, 2011, p. 21).

Para além disso, salientamos que o brincar, para Vigotski (2019) também é capaz de desenvolver a imaginação e por conseguinte o ato criador uma vez que, para o autor, a imaginação é a base de toda atividade criadora. Não pretendemos com a crítica, presente no texto dissertativo, condenar os professores que utilizam os jogos, tendo em vista que o mesmo tem a capacidade de desenvolver não só as aprendizagens, mas também a atividade criadora, mas pretendemos alertar para a necessidade de que tais jogos sejam desenvolvidos com vistas a aprendizagem, ou seja, que tragam em suas estruturas conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos alunos e não o brincar por si mesmo sem qualquer propósito pedagógico.

que a Arte tem um papel importante no desenvolvimento do ato criador, desde que seja trabalhada de forma lúdica, e aparece nas significações dos estudantes dos oitavos anos quando questionados sobre o que consideravam ser uma boa aula de Arte:

Marina: Aula mais prática que a gente pinte e expresse o que sente, que o professor não fique dizendo o que temos que fazer.

Lygia: Jogos, brincadeiras, apresentação ...

Yayoi: Aulas ao ar livre...

Anita: Ah, em arte nunca teve aula ao ar livre, mas em outras aulas sim.

Yayoi: O professor de português do ano passado levava para ler na área verde, era legal.

Lygia: Filme ...

Anita: Fazer uma roda, seria legal fazer uma roda e o professor explicando no meio.

Lygia: Para não ficar sempre sem graça, sabe?

Para os alunos, uma boa aula de Artes é pautada no fazer artístico em detrimento da compreensão social e histórica por traz das obras de Arte. A eles interessam o caráter lúdico, o brincar, o jogo. Portanto, há a necessidade de que os professores de Arte questionem em que momento do processo o ensino de Arte e a ludicidade tornaram-se sinônimos de falta de compreensão histórica ou social. De forma mais específica, trata-se de refletir se na Arte teoria e prática tomaram caminhos opostos, o que configuraria um traço errôneo da compreensão sobre o movimento do real.

É possível que haja, por parte da professora, a compreensão da necessidade da teoria, da história da Arte no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Entretanto, questionamos em qual momento sua compreensão não culminou para um trabalho mais voltado para a prática do que para a teoria, ou mesmo, em que medida os sentidos atribuídos pelos docentes a respeito de tal tema não interfere nos sentidos dos estudantes.

Nas observações em sala de aula, foi possível acompanhar um trabalho docente prático com algumas interações teóricas e não uma relação dialética entre ambas. De acordo com Vasquéz (2007), a atividade prática caracteriza-se como ação

realizada pelo sujeito sobre a matéria, ou seja, ela é uma atividade real, enquanto que a atividade teórica é o conjunto de conhecimentos capazes de modificar a realidade assim como de antecipar, no campo ideal, transformações futuras. Para o autor a unidade entre teoria e prática se configura a partir da compreensão de que sem um mínimo de caráter teórico a ação prática sobre o mundo material não consegue ser realizada, ao mesmo tempo em que, sem o seu caráter prático a teoria é esvaziada de todo e qualquer sentido, o que permite a conclusão de que: “(...) A unidade da teoria e da prática pressupõe, portanto, sua mútua dependência” (Vasquéz, 2007, p. 261).

Assim, ao separar a teoria da prática, a professora acaba por tornar menos potente as ações dos alunos e o desenvolvimento da atividade criadora, uma vez que a mesma se realiza a partir do contato com referências, que podem ser concretizadas a partir do conhecimento teórico.

Quando alunos de treze e quatorze anos reproduzem o mesmo entendimento da professora acerca da relação entre teoria e prática, entre conteúdo e exercícios práticos, é preciso que pensemos que tipo de educação em Arte está sendo promovida. Uma vez que eles tendem a se apropriar daquilo que aprenderam em sala de aula. Isso demonstra que, o trabalho pedagógico concebido na teoria e prática contribui para que a prática seja vista como “legal”, “interessante”, “divertida” e a teoria “chata”, “entediante” e “enfadonha”. Portanto, são concepções que se reproduzem em sala de aula e que fazem com que se tornem verdades absolutas, a ponto de os alunos as assimilarem.

Nesse sentido, recuperando a Pedagogia Histórico-Crítica, o zelo pelo conteúdo⁷, no caso das aulas de Arte, o conteúdo histórico converte-se em uma premissa que justifica o trabalho pedagógico, uma vez que sem esses conteúdos, não qualquer conteúdo, mas aqueles que expressam as potencialidades da humanidade e, portanto, podem elevar a consciência do aluno, a forma de pensar, a prática pedagógica pode se tornar uma farsa (Galvão *et al.*, 2019).

⁷No livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (2021)”, Dermeval Saviani aborda a questão da ‘dita’ dicotomia entre saber erudito e saber popular que alguns comentadores da pedagogia levantam em seus estudos. De acordo com o autor, tal dicotomia é falsa, pois o saber dito “erudito” não é completamente construído pela camada diminuta da burguesa e nem mesmo o saber popular é totalmente popular. Para ele quando uma população tem acesso a um saber, com a apropriação do mesmo transforma-se em popular (p.68).

Diante da afirmação da importância dos conteúdos, alguns questionamentos surgem acerca do papel da Arte para os seres sociais e seu ensino nas escolas. Lukács (2023), na primeira parte da sua obra intitulada, “Estética: a peculiaridade do estético - Volume I”, apresenta a sua construção teórica sobre o mundo do trabalho, mundo material, ou o “cotidiano”.

O cotidiano é o mundo em que vivemos, socialmente organizado a partir do sistema capitalista onde tudo se reveste em capital, em que aquele que não é o dono dos meios de produção está alocado na classe proletária e por isso vive a partir da venda de sua força de trabalho e pauta suas horas diárias nas suas obrigações demandadas por esse trabalho alienado.

De acordo com Lukács (2025) o cotidiano pode ser comparado a um grande rio que constantemente recebe objetivações superiores, ou, os seus afluentes, denominadas de “Esferas não cotidianas” cuja principal característica é elevar as concepções do sujeito, retirando-o, mesmo que temporariamente, da alienação do mundo cotidiano, passando a aproximá-lo das potencialidades construídas pela humanidade. Nessa esfera estão a filosofia, a política, a ciência e a Arte sendo a última, de acordo com o autor, a esfera que consegue elevar a consciência do homem para esse “patamar de subjetivação” de forma mais completa e mais rápida, pois ela adentra no campo das emoções (Lukács, 2023).

Um conceito importante que caminha em conjunto com o conceito das esferas cotidianas e não cotidianas é o “reflexo”, conceito desenvolvido e enriquecido por Lenin, trata-se da compreensão de que os sujeitos são influenciados pelo mundo material e que tais influências podem ser vistas em suas produções (Vázques, 2011). Salientamos que Lênin construiu e enriqueceu a teoria do reflexo para compreender como os sujeitos produziam ciência não fazendo nenhuma relação entre o conceito e a Arte, é Lukács (2025) quem irá fazer relação entre essas esferas quando afirma que há uma diferença entre o reflexo que move as produções científicas e aquele que move a Arte:

A missão das nossas argumentações completas será mostrar que o reflexo científico da realidade procura se libertar de todas as determinações antropológicas, tanto das sensíveis quanto das intelectuais, e que se esforça para retratar os objetos e suas relações como são em si, independentemente da consciência. O reflexo estético, em oposição, parte do mundo do homem e está voltando para ele. (Lukács, 2025, p166).

Nesse sentido enquanto que o reflexo científico busca se afastar de tudo que é humano, procurando apresentar as coisas como elas são em sua essência, em sua natureza, a arte se volta para o humano em sua subjetividade.

É esse olhar para o sujeito que torna a Arte uma das esferas não cotidianas mais importantes pois ela torna capaz que o homem, ao estar em relação com ela, possa, mesmo que por um período curto de tempo, se “afastar” da realidade, do mundo imediato, e passa a reconhecer o real:

A arte faz cessar momentaneamente a dispersão de forças, chamando à participação somente uma delas, segundo seu meio homogêneo. [...] Por meio do desfrute harmônico da experimentação estética, o homem é capaz de reconhecer detalhes típicos do real, que estão encobertos durante a vivência da cotidianidade. (Carli, 2012, p.98-99).

Isso se dá porque, de acordo com o autor, no momento em que nos deparamos com uma manifestação artística, o sujeito tem suspensas as necessidades imediatas do presente, do aqui e agora, dando lugar as concepções e vivências em torno daquela obra a que se está exposto. O que confere à Arte o papel social de desfetichizar a realidade social a que o sujeito está inserido, conferindo a ele o poder de questionar-se a respeito da mesma (Duarte, 2010). Para Saccomani (2016), Lukács compreende a essência da atividade criadora artística como sendo uma das formas mais desenvolvidas da criatividade humana objetivada pelo sujeito. Nesse sentido, reafirmamos o ensino de Arte na escola básica como uma possibilidade de transformação das consciências dos sujeitos históricos e de desfetichizar suas realidades individuais e sociais.

Em Vigotski (2003) a Arte é tida, também, como uma experiência capaz de modificar o comportamento dos sujeitos a ela expostos. Essa perspectiva está presente quando o autor trata do “feito cognoscitivo da Arte”:

Uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômeno, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos. Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior (Vigotski, 2003, p. 234).

De acordo com Duarte (2021), o autor russo trata da modificação realizada pela Arte em um campo muito mais racional e o seu uso pela sociedade, para transformação da subjetividade dos sujeitos. Assim, é possível perceber que tanto

para Lukács (2023) quanto para Vigotski (2003), a Arte tem papel fundamental na modificação e consequente elevação dos sujeitos, o que reforça a necessidade de formação inicial e continuada com conteúdos que possibilitem aos professores de Arte compreenderem que ensinar Arte é um ato de resistência ao instituído, à alienação dos sujeitos das produções culturais e artísticas como fruto da atividade humana. Uma formação que amplie a capacidade de leitura da realidade e de superação.

Novamente estabelecendo um diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021a) e a Estética lukácsiana (Lukács, 2023) como uma ferramenta para o ensino de Arte, é possível avançar dialeticamente na relação teoria e a prática, a partir de algumas premissas:

- o trabalho com a pedagogia Histórico-Crítica não prevê nenhuma organização entre as disciplinas, de forma que a umas sejam ofertadas maior atenção do que para outras, ou seja, todas as áreas de conhecimento são vistas como necessárias para a construção dos sujeitos, inclusive a Arte (Saviani, 2021a);
- na pedagogia Histórico-Crítica, a escola é apresentada como o espaço onde devem ser ofertados aos estudantes aquilo que de melhor foi construído pela humanidade – a socialização do conhecimento (Saviani, 2021a);
- a estética lukácsiana concebe o mundo em uma perspectiva dialética (Lukács, 2023);
- a Arte é compreendida em Lukács (2023) como um campo do conhecimento capaz de elevar os sujeitos - desfetichização;

A fim de continuar com as discussões junto da temática da pesquisa, importa contemplar a grande questão sobre como a atividade criadora é concebida e como os professores organizam suas aulas a partir de tal concepção. Assim, durante a pesquisa foi possível compreender que para a professora a atividade criadora é uma habilidade humana a ser desenvolvida em sala de aula, uma vez que: *“é a liberdade de desenvolver e aprimorar suas habilidades a partir das diversas técnicas que a Arte dispõe”* (Professora de Artes Visuais, 2024).

A professora apresenta dois preceitos fundantes para a compreensão de atividade criadora. O primeiro diz respeito à compreensão de que a atividade criadora não é inata, ou seja, o sujeito não nasce “criativo”, sobre isso Vigotski (2018) assevera

que a atividade criadora é produto da imaginação, que por sua vez é subordinada a experiência enquanto momento de relação entre o sujeito e o mundo exterior. De acordo com Saccomani:

A gênese da criatividade é cultura e, desse modo, é inteiramente dependente da apropriação da cultura existente. Nesse sentido, a criatividade não é um fenômeno orgânico nem um potencial individual inato ou que se desenvolve como fruto de interações espontâneas com o ambiente cultural. Caso assim fosse, a educação escolar promoveria pouco ou nada o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Saccomani, 2016, p. 55-56).

O segundo conceito, atrelado ao primeiro e em estrita relação com o trecho em destaque, é se a atividade criadora não é inata, se não nasce como fruto do indivíduo ela pode ser desenvolvida, mas tal processo também não se dá de forma espontânea, pois exige uma organização com vistas a fomentar tal processo. Assim é possível conceber que o professor, enquanto organizador dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, pode inserir o desenvolvimento da atividade criadora como um objetivo a ser alcançado em seus planejamentos didáticos, conforme especificado no Currículo em Movimento da Educação Básica, anos finais (Distrito Federal, 2018).

Nesse sentido caminhamos para a compreensão de que, por meio da educação escolar se reproduz nos alunos a atividade criadora, que foi desenvolvida pela humanidade, fazendo da escola um dos locais para apropriação da cultura pelas gerações vindouras, já que precisam do passado para desenvolver criativamente o seu futuro (Saccomani, 2016).

A aula como espaço onde o aluno tem contato com o conhecimento é outra concepção presente no discurso da professora. Para ela a sua aula ajuda no desenvolvimento da atividade criadora, ou seja, de forma coerente com Vigotski (2018) e até mesmo com Lukács (2023), quando este diz da necessidade da apropriação da cultura como forma de aspiração a maiores patamares objetivos. A professora percebe que é no contato com os conteúdos escolares que os alunos se apropriam dos conhecimentos e os transformam, isto é, reproduzem a partir da apropriação para posteriormente criarem. De acordo com Saccomani (2016), reprodução e criação são processos dialéticos uma vez que:

A apropriação também é reprodução, na medida em que reproduz, no indivíduo, as objetivações humanas historicamente acumuladas. E, por

consequente, essas apropriações criam, no indivíduo, novas necessidades e a possibilidade de criação. A criatividade nunca parte do nada. É preciso compreender o movimento dialético da criação [...] qualquer criação surge a partir do já existente, é sempre transformação (Saccomani, 2016, p. 61).

É curioso que, apesar de conceber a aula como um conjunto de ações didático-pedagógicas que podem estar a serviço do desenvolvimento da atividade criadora, foi possível apreender que, por parte da professora, não há a compreensão de que esse desenvolvimento possa ser materializado como um dos objetivos da aula, em si. Apesar de estar no Currículo (2018) como um dos objetivos para o ensino de arte, ele não aparece como objetivo nos planos de aula da professora.

Quando questionada sobre “quais são os principais objetivos que busca alcançar ao organizar a aula de Arte”, a resposta desenvolveu-se com base em objetivos mais ligados aos conteúdos curriculares, não havendo um entendimento da atividade criadora como algo a ser construído e desenvolvido com os alunos:

Para cada plano há um determinado objetivo, ou conceitual, atitudinal ou comportamental a ser alcançado. Quando os objetivos estabelecidos para cada aula são alcançados, como compreensão, assimilação, entendimento, capacidade de análise, identificação, ou crítica, coordenação motora fina, observação, apreciação, fruição, etc, enfim, depende do que vai ser trabalhado (Professora de Artes Visuais, 2024).

Conforme o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), o desenvolvimento da atividade criadora se dá a partir de uma maior diversidade de objetivos. Acontece que o discurso da professora sugere que quando listados no currículo, os diferentes objetivos a serem alcançados com cada conteúdo específico da disciplina de Arte, perdem-se do campo de ação dos professores, ou seja, perdem-se os conteúdos que devem estar presentes em todos os planejamentos, por exemplo, a atividade criadora. Assim, quando se define que o objetivo de uma determinada aula é apresentar os conceitos centrais, por exemplo, do que foi o Impressionismo, perdemos o foco na compreensão de que, de porte das concepções sociais e históricas daquele conteúdo, o aluno deverá ser capaz de construir artisticamente, algo que diga respeito aos sentidos por ele constituídos acerca do tema.

A compreensão de que as produções tidas como criativas são na verdade produto de um acúmulo de referências, construídas no decorrer da vida social do sujeito, permite dizer que aqueles sujeitos tidos como “não criativos” não tiveram problemas no processo de ensino, mas sim, que não tiveram oportunidades sociais

de construir um arcabouço de referências para, a partir delas, promover o desenvolvimento de suas produções, ou seja, o problema deve ser colocado na sociedade e no processo de ensino e aprendizagem e não no sujeito (Saccomani, 2016). Essa ideia de que “ser criativo” ou “não criativo” é intrínseco ao indivíduo ainda permeia as compreensões dos sujeitos sobre o tema.

Questionada sobre como incentivava os alunos a explorarem diferentes técnicas das Artes Visuais durante as aulas e se ela acreditava que esse incentivo poderia auxiliar no desenvolvimento criador dos sujeitos, obtivemos como resposta: *“Despertando a conscientização e o cuidado para desenvolver suas atividades com criatividade, valorizando o esforço, orientando e identificando onde podem melhorar”* (Professora de Artes Visuais, 2024).

A partir desse entendimento, reafirmamos que em sala de aula não havia questionamentos aos alunos se as produções eram “inovadoras” ou não, muito pelo contrário, as observações da professora vinham de encontro com a compreensão de que as habilidades práticas podem ser desenvolvidas e não que são inatas.

Em outro momento, questionada a respeito da forma como lidava com os alunos quando os mesmos reclamavam por não terem ideias para realização das atividades, a professora manifestou: *“Sempre incentivo os alunos, faço questionamentos, oriento, até que consigam superar os seus limites e perceberem que são capazes de produzir maravilhas”* (Professora de Artes Visuais, 2024).

Esses entendimentos da professora se coadunam com suas práticas em sala de aula. Nas atividades práticas, onde os alunos deveriam desenhar situações das aulas de Artes de anos anteriores que haviam lhes marcado, ou quando foram propostas atividades para os alunos dos novos anos em que deveriam desenhar suas férias, a professora, no momento da avaliação os apoiava, individualmente, na correção de perspectivas, traços e até mesmo dando ideias para aqueles que questionavam a ausência de criatividade para realizar a atividade.

De porte desses dados, é possível uma maior aproximação da realidade da aula de Artes Visuais e de como se dá o trabalho da professora como mediadora. É possível, portanto, que aquele professor, ao reconhecer as determinações sobre a Arte e sobre o seu fazer artístico, assim como, sobre o seu papel frente ao estudante,

acaba por ajudar o aluno a se reconhecer como sujeito com potencial criador, logo um artista⁸. Portanto, elimina-se o pensamento dos “gênios” e da “criatividade como algo inato”.

Tais compreensões permitem ver a aula como um evento situado socialmente, que recebe influências das múltiplas determinações do contexto sócio-histórico. Essa compreensão nos ajuda a avançar na superação do conceito de aula da escola capitalista, focada na transmissão de conhecimentos para manutenção do *status quo* (Freitas, 1995).

Considerações Finais

Com o objetivo de discutir quais os sentidos e significados de professores e alunos a respeito da aula de Arte e se e como tais concepções influenciam no desenvolvimento da atividade criadora dos alunos uma escola pública do DF, após os procedimentos de produção e análise dos dados é possível concluir que as significações constituídas pelos professores contribuem para construir as concepções dos alunos sobre a Arte e a sua necessidade dentro de sala de aula. Para além disso, a respeito da aula de Arte, tais significações repercutem de forma clara no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos, uma vez que as crenças no porquê e para que a Arte é necessária para a sociedade são o motor, tanto para que o professor organize didaticamente a sua aula quanto para a forma como os alunos irão encarar a aula de Arte e, em última instância, a arte em si.

Em face desses elementos conclusivos, compreendemos que alguns princípios fundamentam uma aula de Artes Visuais como ferramenta para o desenvolvimento do ato criador nos alunos: a) ela é planejada e intencional; b) é participativa e dialógica; c) é contextualizada e problematizadora.

As possibilidades que a aula de Artes Visuais pesquisada oferece para a construção do ato criador são: a) espaço de socialização do saber e de experiência para os alunos; b) ambiente para que os sujeitos adquiram referências com vistas ao desenvolvimento do ato criador; c) espaço de enriquecimento cultural e social dos sujeitos; d) local promotor de mudanças individuais e coletivas.

⁸ Nessa concepção o professor seria aquele que auxilia o aluno a compreender que: cada obra de arte é um reflexo histórico, determinado no mundo e o artista é o sujeito que materializa as crenças e vivências de sua época, ou seja, quebra-se com a ideia de genialidade, muitas vezes atribuído aos artistas.

Por fim concluímos que o ensino da Arte contribui para a elevação dos sujeitos uma vez que auxilia no seu enriquecimento e na sua compreensão de suas potencialidades tornando possível que mudanças sociais possam vir a ser materializadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: Uma proposta metodológica em constante movimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. Editora Perspectiva, 9ª edição, 2019.

CARLI, Ranieri. **A estética de Gyorgy Lukács e o triunfo do realismo na literatura**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: **Pressupostos Teóricos– Anos Iniciais- Anos Finais**, SEEDF, 2ª edição:2018.

DUARTE, Nilton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2ª edição, 2021.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos. Itajaí, v.3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina Gatti. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

LOBATO, Renata Esteves. **Entre o esboço e a pintura: a atividade criadora na organização didática da aula de artes visuais**.2024. 157.Dissertação (Mestrado [Educação]) - Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

LUKÁCS, George. **Estética: a peculiaridade do estético**. Volume 1. Tradução de Nélcio Schneider. - 1ed.- São Paulo: Boitempo, 2023.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Ed. Autores Associados, Campinas – SP, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**.11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. -São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VEIGA, Ilma.P.A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2014. Edição kindle.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: expressão popular, 2018.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241–260, 2006.

ZUBEN, Newton Aquiles “Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade”. In: MORAIS, R.M, de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Papirus Editora. 1940.