



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Evelyn Bendô Lechuga

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES:**

**Sentidos e significados do ensino da arte na escola como espaço de humanização**

Campo Grande, MS

2022

EVELYN BENDÔ LECHUGA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES:**

**Sentidos e significados do ensino da arte na escola como espaço de humanização**

Relatório de Defesa apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Processos formativos, práticas educativas, diferenças.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

Campo Grande, MS

2022

Evelyn Bendô Lechuga

**SENTIDOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES:**

**Sentidos e significados do ensino da arte na escola como espaço de humanização**

Relatório de Defesa apresentado à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, 24 de Junho de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti – Orientadora

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté – UNITAU

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso aqui minha profunda gratidão àqueles que contribuíram diretamente com esta conquista:

Minha orientadora, Célia Piatti, por ser sempre atenciosa e prestativa comigo, nunca medindo esforços para atender aos meus questionamentos e dificuldades para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa de maneira satisfatória.

Da minha parte, somente os bons sentimentos de admiração, respeito e carinho oriundos dessa relação nesses anos de trabalho realizado.

Ao grupo de pesquisa GEPFORP, pelas horas de discussões que me motivaram na busca de mais conhecimento.

Às colegas de turma que somaram forças para que a pandemia do Coronavírus não fosse empecilho no desenvolvimento dos estudos.

À minha família, esposo e filhos, sempre pacientes na minha ausência.

## RESUMO

Esta investigação está associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objetivo analisar os sentidos e significados do ensino da arte no ambiente escolar na concepção dos professores de arte. Frente ao objetivo, problematiza-se: A concepção dos professores em relação ao ensino da Arte no espaço escolar traz sentidos e significados para que eles reconheçam a arte como processo humanizador? Para essa busca, o aporte teórico ancora-se na teoria histórico-cultural com base no materialismo histórico-dialético. Para tanto, realizamos entrevistas com cinco professores de Arte da Rede Municipal de Educação de Campo Grande em Mato Grosso do Sul, no segmento de Ensino fundamental anos Iniciais e finais. As entrevistas foram organizadas em duas unidades de análise “formação e arte” e “arte na escola”. Os resultados apontam que os professores entrevistados ainda se alienam diante das possibilidades da arte como possibilidade de humanização no interior da escola. Alienam-se pelas condições, pois o ensino da arte não é neutro, ao contrário, está permeado pelas determinações do contexto político, econômico e cultural. Podemos considerar que, no sistema capitalista, pode ser instrumento de reprodução social. Somente superando essas determinações, o ensino da arte poderá se colocar a serviço da humanização e, portanto, da emancipação dos professores para um ensino e entendimento da arte com possibilidades de humanização.

**Palavras-chave:** Arte. Professores. Sentidos. Significados.

## ABSTRACT

This investigation is associated with the “Formative processes, educational practices, differences” line of research of Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)’s Postgraduate Program in Education. It has the goal to analyse the senses and meanings of teaching Art in the school environment from the point of view of the Art Teachers. Facing the goal what is problematized: What is: the concept of the teachers regarding the teaching of Art into the school space, which brings senses and meanings for them to recognize the art as a humanizing process? For that pursuit the theoretical input anchors itself in the cultural-historical theory based on the historic-dialectical materialism. For that purpose, we’ve conducted interviews with five Art teachers from the Municipal Educational System of Campo Grande in Mato Grosso do Sul state, in the segment of “Ensino fundamental anos iniciais e finais” (the equivalent of elementary school from first to 9th grade. The interviews were organized in two units of development and analysis, and art at school. The results, still partial, point out that in the teachers’ testimonies, even when facing difficulties, creativity is the most relevant point of the process of art teaching, what moves away from the possibility of comprehension that the transmission of knowledge values the art in relation to the classic contents, contents that the teacher organizes intentionally for the students to own the knowledge accumulated by mankind. Therefore, the meanings and definitions do not unveil the possibility of recognizing that art can enable the humanization in the school space.

**Keywords:** Art; Teacher; Senses; Meanings.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Infraestrutura – Equipamentos III.....	59
<b>Quadro 2</b> – Produções mapeadas grupo “B” .....	78

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Unidade de Análise.....	76
---	----



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Infraestrutura - Equipamentos.....	55
<b>Tabela 2</b> – Infraestrutura – Equipamentos II.....	56
<b>Tabela 3</b> – Formação Docente 2019.....	63
<b>Tabela 4</b> – Formação Docente 2020.....	63

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFE – Conselho Federal de Educação

GEFEM – Gerência do Ensino Fundamental e Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

REME – Rede Municipal de Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. A ARTE NA SOCIEDADE COMO FORMA DE HUMANIZAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>1.1 Bases para a compreensão da função social da arte.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2 O materialismo histórico-dialético como base para a THC.....</b>	<b>33</b>
<b>1.3 A educação e a arte humanizadora.....</b>	<b>37</b>
<b>2. O ENSINO DA ARTE.....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 O ensino da arte na escola.....</b>	<b>50</b>
<i>2.1.1 O professor em contexto histórico-cultural.....</i>	<i>61</i>
<b>3. SENTIDO E SIGNIFICADO DA ARTE NA ESCOLA NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES ARTE-EDUCADORES.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Formação e arte.....</b>	<b>85</b>
<b>3.2 Arte na escola .....</b>	<b>93</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

Há muito tempo, fui “contaminada” pela arte, no entanto essa contaminação não nasceu nas minhas veias, eu a contraí, peguei, absorvi dos lugares em que passei, dos ambientes e das pessoas com quem convivi e um desses lugares foi a escola<sup>1</sup>. Entendo que busco viver na arte, pela arte e apropriar-me dela para compreendê-la em sua amplitude.

É importante dizer que, no decorrer de minha história de vida, sempre busquei as descobertas do mundo artístico, e as vivências artísticas muito contribuíram para o meu trabalho como arte-educadora. Minha formação inicial é Licenciatura em Música, mas assumo meu papel de cantora no mundo, com trabalho fonográfico gravado. Já me apresentei em diversos lugares e essa já foi a minha fonte de renda. Paralelamente à música, a arte visual sempre “alimentou” minha alma e, por isso, busquei cursos livres de pintura, desenho, gravura dentre outros.

Entre essa diversidade de escolhas, matriculei-me em outro curso superior, dessa vez em Tecnologia em Design de Interiores, momento em que fui me aperfeiçoando e tentando sempre diminuir a “cratera” entre a teoria e a prática. Concluí também duas especializações: uma na área de Arquitetura e outra na área de Educação – Gestão Escolar e, atualmente, junto a esta pesquisa de mestrado, me dedico às Artes Visuais. Por que fiz questão de mencionar todo esse percurso? Para revelar como a arte é parte intrínseca da minha vida.

Com o percurso de formação, minha experiência como professora aconteceu inicialmente na rede particular de ensino, após minha formatura de graduação em Licenciatura em Música, no ano de 2010, quando fui contratada pela Rede Salesiana de Ensino, no Colégio Salesiano Dom Bosco, em Campo Grande – MS, lugar onde também fui aluna. Nessa instituição, lecionava Musicalização Infantil e Arte para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Ao vivenciar a realidade escolar na escola pública, deparei-me com situações que revelaram as dificuldades no interior da escola, a precariedade das condições de trabalho, a falta de materiais, de espaços e de possibilidades para uma formação continuada de qualidade. A reflexão foi imediata ao adentrar a escola pública devido à tamanha discrepância das realidades entre ensino particular e público. Não digo isso somente direcionando-me aos

---

<sup>1</sup> Na introdução dessa dissertação, os trechos em que há relato pessoal encontram-se na primeira pessoa do singular; no restante do texto, será mantido o tratamento na primeira pessoa do plural.

problemas estruturais, mas também ao acesso às vivências estéticas e às possibilidades da arte para os estudantes.

Diante dos vários questionamentos que foram somados às vivências e experiências como professora na escola pública, devido às exigências múltiplas veladas feitas a nós no interior da escola, indaguei-me sobre a realidade presenciada por mim e também pelos meus colegas professores de Arte. É importante olhar para esse espaço escolar e analisar como ele possibilita a expressão da Arte e suas possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, a partir de tais questionamentos, levanto a seguinte questão: Qual o sentido e o significado da arte na escola? Questão que me leva a refletir a respeito do ensino de Arte no espaço escolar, assim como sobre a atuação dos professores, a sua formação e as possibilidades da arte no interior da escola.

Cabe ressaltar que a minha história como pesquisadora é recente e o despertar para a temática desta pesquisa foi constituída a partir de minha admissão como professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no ano de 2018, por meio de concurso público. As práticas realizadas em sala de aula me permitiram compreender as problemáticas existentes na realidade enfrentada no dia a dia no interior da escola pública, provocando, conseqüentemente, inquietações para buscar reflexões em prol do ensino de Arte de qualidade.

Acompanhar os ensaios, as atividades de construção técnico-vocal e teoria musical, bem como o aprimoramento das atividades lúdicas e o desenvolvimento cognitivo através da música no Projeto Coral Infantojuvenil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PCIU) também contribuiu para minha formação e prática docente, ampliando minhas reflexões sobre essa prática. Esse projeto voltado à comunidade, em que fui monitora no ano de 2019, é uma proposta de educação musical através do canto coral. Iniciado em julho de 2013, com 20 crianças, a partir da pesquisa de doutorado da regente/coordenadora Profa. Dra. Ana Lúcia Gaborim, atualmente conta com cerca de 150 participantes, subdivididos em grupos por faixa etária: PCIUzinho (5 anos), PCIU infantojuvenil (iniciantes); PCIU Alfa (veteranos); PCIU Mais (adolescentes) e PCIU Master (pais de coralistas).

Outra vivência significativa, da qual ainda posso desfrutar, é o setor do programa educativo do Museu de Arte Contemporânea do Mato Grosso do Sul (MARCO), onde atuei como arte-educadora, recebendo escolas e proporcionando vivências estéticas aos visitantes. Diante dessa realidade, mais especificamente relacionada ao acesso à arte, pois nesse ambiente de aprendizado desenvolvemos um trabalho de leitura visual, interpretação crítica e

contextualização relacionada às obras de arte, voltei meus olhos (e por que não o coração?) para a importância do convívio do homem com a cultura, vivenciando-a em si mesma e passei a questionar sobre o acesso, ou melhor, a falta dele aos alunos da escola pública.

O meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em formação de professores (GEPFORP), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, conduzido pela Professora Doutora Célia Beatriz Piatti, foi fundamental para uma aproximação com a Teoria Histórico-Cultural, que tem como principal representante Lev Semenovich Vigotski<sup>2</sup>, o qual se baseou no materialismo histórico-dialético. Foi a partir das leituras e dos debates desenvolvidos pelo grupo que passei a ler com mais aprofundamento a teoria para a compreensão do objeto de interesse, uma vez que a arte perpassa a minha trajetória pessoal e profissional.

Essa participação no grupo trouxe contribuição teórica que permitiu o início da pesquisa, visto que, dentre outras diversas temáticas, Vigotski, o principal representante da teoria, produziu estudos sobre a influência da arte no desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, no decorrer de minha trajetória, fui me apropriando da arte de formas diversas e essa apropriação me permitiu compreender a sua função, principalmente no interior da escola.

Ao iniciar as leituras propostas ao grupo de estudos, compreendi que, nessa perspectiva teórica, a primeira referência é o trabalho como categoria social, que diferencia os seres humanos de outros animais. O trabalho é uma atividade que possibilita a transformação da realidade, pois é uma atividade especificamente humana.

É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza. Para entendermos a sociedade capitalista em que estamos inseridos, faz-se necessário iniciar as discussões abordando o trabalho como ato humano fundante. O trabalho, conforme Saviani e Duarte (2015, p. 20-21), constitui-se como uma “[...] atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social”. Segundo contribuições dos autores, essa atividade vital humana resulta na relação homem e natureza, em que a segunda é completamente modificada pelas ações idealizadas previamente na mente humana, objetivando a prática social. “O produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ela é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto. [...] Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em objeto social”. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427).

---

2 Autor de origem russa, seu nome apresenta-se em diferentes grafias nas obras traduzidas. Para padronizar, em nossa pesquisa, utilizaremos Vigotski, porém, nas referências bibliográficas e citações respeitaremos a grafia da obra consultada.

Dessa forma, o trabalho é uma atividade que possibilita ao homem tornar-se social, distanciar-se dos demais animais, que se adaptam à natureza para a sua sobrevivência. O homem ao contrário, transforma a natureza, pois isso é condição ontológica, ou seja, torna o homem um ser socializado. O fato de o trabalho ser exclusivamente humano possibilita o emprego de meios, ou seja, de instrumentos que respondem com resultados, que podem ser materiais e imateriais.

Duarte (2013) nos permite analisar que o ser humano não está exposto à mera sobrevivência física, tendo em vista a sua reprodução biológica para dar continuidade à espécie biológica, mas está exposto à atividade vital: o trabalho. “O trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros que imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade”. (DUARTE, 2013, p. 23).

Nessa premissa, reside a possibilidade de compreender a educação como um bem imaterial. Nesse sentido nos apoiamos em Saviani (2008, p.13), que define o trabalho educativo como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para Martins (2010, p. 15):

[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme destacamos em outro trabalho (Martins, 2007), o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Ao assumir esse posicionamento, compreendemos que nosso objeto de estudo, a arte, pode e dever ser uma das apropriações no interior da escola como forma de humanização. Uma das questões importantes a ser evidenciada é a criatividade, que pode ser vista como a objetivação da realidade, ou seja, o sujeito, a partir do que já existe, cria, reproduz o que já foi criado pelas gerações precedentes.

O mesmo pode ser evidenciado na questão da estética. Vigotski (2001), ao examinar a questão da educação estética, faz críticas às diversas correntes da pedagogia em relação às formas de utilização da vivência estética na educação infantil. Para ele, algumas dessas correntes atribuem um significado estreito e limitado a ela, voltado ao entretenimento, enquanto outras tendem a serem vistas de modo exagerado, ao ponto de lhes atribuírem a possibilidade de resolver todos os problemas difíceis e complexos da educação.

Para o mesmo autor, “Embora alguns valorizem o sentido sério e profundo da vivência estética, quase nunca se fala da educação estética como um fim para si mesmo, mas apenas como um meio para se obter resultados pedagógicos, alheios à estética.” (VIGOTSKI, 2001, p. 225). Crítica também realizada ao efeito moral supostamente intrínseco na literatura infantil que, em sua análise, é “inacessível à compreensão infantil”, uma vez que os adultos subestimam a compreensão da criança ao sentimento sério, e “[...] substituem o sentimento pela pieguice e a emoção pelo sentimentalismo”. (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

Sobre promover a catarse, que seria o momento máximo da vivência estética, Vigotski revela: “Por isso desde tempos remotos compreende-se o sentido da atividade estética como catarse, ou seja, libertação do espírito diante das paixões que o atormentam. [...] E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivo, moral e emocional da arte”. (VIGOTSKI, 2001, p. 340).

Como se pode ver, o autor não despreza a magnitude dos efeitos morais da vivência estética, mas salienta que a relação do sujeito com a obra de arte deve ser principalmente estética e somente pela mediação dessa conexão é que a arte pode cumprir um papel formativo. Nesse sentido, Vigotski (2001) concebe a arte como necessidade humana.

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também 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. (VYGOTSKI, 2009, p.14).

Vigotski (2009) parte do princípio de que a imaginação ampara-se por experiências vividas, observadas, ou seja, a inspiração depende de um estímulo externo, não surge internamente, como um truque de mágica, do nada. Porém, quais são os estímulos vivenciados pelos estudantes nas escolas?



A escola é um espaço que permite ao aluno se apropriar da Arte, não como algo novo, mas como algo que existe objetivamente na realidade. Porém, cabe ressaltar que esse “novo” já existe na realidade, porém é novo ao aluno, sujeito singular. Aqui reside o papel principal da escola, isto é, a função da educação escolar: permitir que esse aluno se aproprie dos produtos já criados pela humanidade, já objetivado na cultura e essa perspectiva se opõe à criatividade nata, ao dom, à criatividade herdada.

A escola concebe a arte de forma generalizada, como se os estudantes que desenhavam, pintavam ou faziam outras atividades artísticas possuíssem um dom, algo nato, que desde o nascimento os deixaram privilegiados. Portanto, uma concepção biologizante de conceber a arte como natural desde o nascimento, e a sua evolução como o potencial do ser humano individualizado. Esse fato dispensa e contrapõe o conhecimento que as gerações sistematizam e de que cada sujeito se apropria no decorrer de sua vida.

Nesse sentido Vigotski nos faz compreender que:

Se quiséssemos calcular o que, em cada obra de arte, literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte da criação pessoal do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares-comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas etc. [...] O caminho do nadador como a obra do escritor, será sempre a resultante de duas forças – dos esforços pessoais do nadador e da força deslocadora da corrente. (VIGOTSKI, 1999, p.16).

Percebe-se que para Vigotski a criatividade está na apropriação do que já foi criado, está na possibilidade de recriar a partir do que já existe, ou seja, o artista utiliza-se de recursos e de elementos nas obras existentes, o que representa um movimento dialético entre criar e se apropriar do que já foi criado por outros homens. Nesse sentido, Duarte (2013, p.37) nos permite compreender que “[...] a dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos”.

Nessa esteira:

A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados de práticas objetivantes anteriormente concretizadas. Os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos. (DUARTE, 2013, p.37)

Segundo Duarte (2016), é necessário o estudo das ciências, artes e filosofia nas escolas, uma vez que o patrimônio cultural humano é primordial para a formação da concepção de mundo do aluno. Porém, a negação histórica permanece nos interesses atuais, já que cada vez mais se assiste à investidora de conteúdos superficiais nos programas educacionais, fato que satisfaz aos interesses capitalistas, sendo primordial, nesse caso, a sua continuidade. Para o autor, “[...] a Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepção de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si.” (DUARTE, 2016, p. 95).

Na contramão, a educação vai perdendo cada vez mais seu caráter humanista e decisivo para a formação das gerações futuras. Para que a educação na escola trabalhe a serviço da humanização e em desfavor da alienação, há que ser afirmada pela qualidade dos conhecimentos que vinculem a defesa do ato de ensinar. Assim concebida, ela não se identifica com o ensino de “qualquer conteúdo” ministrado em um edifício denominado “escola”.

A percepção do mundo ultrapassa o que existe à nossa volta e o ser humano imprime sentidos que vão além dos símbolos e das palavras, pois, diferente dos animais irracionais, suas ações constroem, modificam e transformam o ambiente no espaço de tempo em que vivemos e isso reflete nas gerações futuras. Para Vigotski (1987, p. 9), “É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica o seu presente”.

A realidade humana transcende aquilo que está em nosso entorno perceptível, que vai mais adiante de simbologias e palavras. O indivíduo edifica sua realidade conferindo significado às suas atitudes, buscando transformá-la, alterá-la e construí-la. Voltar-se ao que já foi produzido é importante, pois, com base na teoria histórico-cultural, é primordial estar atento ao objeto de pesquisa em sua totalidade, pois pesquisar as transformações históricas do ser humano é fundamental para produzir e reconhecer a própria história do homem.

Conforme esclarece Vigotski (1999), o ensino por meio das artes apresenta-se favorável em vários aspectos, pois à medida que se interpreta a arte, depara-se com o seu real sentido e significado e, por meio das análises profundas, é possível interpretar o próprio comportamento humano nesse aprendizado. Segundo Vigotski (1999, p. 303):

Ainda nos resta examinar a questão do significado que a arte adquire se admitirmos como justa a interpretação a que nos referimos. Neste sentido, qual é a relação da reação estética com todas as outras reações do homem,

como, à luz dessa interpretação, elucidam-se o papel e o significado da arte no sistema geral do comportamento humano? Sabemos que até hoje essa pergunta tem sido objeto das mais diferentes respostas, como tem sido variadíssima a avaliação do papel da arte ao qual alguns autores atribuem o maior dos méritos, enquanto outros o equiparam ao simples divertimento e lazer (VIGOTSKI, 1999, p. 303).

É diante dessas questões que a pesquisa busca compreender o sentido e o significado da arte na escola, no ensino e na concepção dos professores arte-educadores. É fato que as categorias de sentido e significado são categorias gerais, que se encaixam em outras teorias e em diferentes áreas também, o que possibilita uma gama de conceituações diferentes, porém nosso debate está ancorado na teoria histórico-cultural. Se faz importante e necessário, então, conceituar tais categorias, de acordo com os fundamentos de tal teoria para a compreensão do que se busca nesta pesquisa.

Serra (2019) destaca o sentido e o significado dois aspectos essenciais para a compreensão do psiquismo humano, sendo a primeira categoria relativa ao sentimento, ao afeto e a segunda ao conhecimento, à cognição. Em suas palavras, do “[...] ponto de vista da abordagem histórico-cultural destaca o sentido e o significado como dois aspectos essenciais do psiquismo humano e privilegia a consideração da unidade do afetivo e do cognitivo no estudo psicológico ou pedagógico<sup>3</sup>”. (SERRA, 2019, p.37, tradução nossa).

Sabemos que Vigotski enfatiza a importância da análise histórica para a compreensão do homem. Convencido da importância e da atualidade da temática presente nos estudos de Vigotski, Pino (2005) utiliza-se da teoria histórico-cultural para discutir e desvelar a realidade empírica da evolução da criança e defende a condição biológica sendo transformada sob a ação da cultura, fazendo da criança um ser humano. “Ao sustentar o caráter cultural do psiquismo e, em consequência, sua origem social, a tese de Vigotski constitui uma espécie de sutura na cisão da unidade do homem juntando nele a natureza e a cultura, a ordem do biológico e a ordem do simbólico.” (PINO, 2005, p. 18).

Conforme aponta Leontiev (2004, p. 99), “[...] a passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico.” Para ele, para reconhecermos as características psicológicas da consciência humana, devemos nos atentar às relações vitais e aos acontecimentos históricos engendrados nesta relação.

---

3 No original: El punto de vista del enfoque Histórico Cultural destaca el sentido y el significado como dos aspectos esenciales del psiquismo humano y favorece considerar la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo en el estudio psicológico o pedagógico. (SERRA, 2019, p. 37).

É ainda o mesmo autor que nos auxilia a entender que os sentidos e significados estão diretamente ligados ao desenvolvimento histórico da consciência humana, “[...] uma vez que o reflexo psíquico do sujeito não pode aparecer fora da vida, fora da atividade do sujeito”. (LEONTIEV, 2004, p. 99).

A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a ela.

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ao não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p. 102).

Nesse sentido ainda, Leontiev (2004, p. 103) nos estimula a pensar:

O estudo genético, histórico da consciência comporta toda uma outra démarche. Ela não parte da análise dos fenômenos da tomada de consciência, mas dos fenômenos da vida, característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a objetividade e independentemente de suas relações, ligações e propriedades. Razão por que num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Assim, podemos verificar que sentido e significado estão diretamente ligados, porém correspondem a conceitos diferentes, na medida em que analisamos de forma universal (significado) e singular (sentido). Sobre universalidade e singularidade, tomemos como exemplo:

[...] não se deve buscar o universal nas meras similaridades entre um e outro fenômeno; perspectiva sob a qual, por exemplo, a baleia seria considerada um peixe. Trata-se, pois, de compreender quais são os objetos conectados a uma mesma universalidade. Dessa forma, as diferenças e oposições não devem ser descartadas ou esquecidas em nome da busca pelo universal, ao contrário: a apreensão da essência universal do fenômeno revela a necessidade que determina o desenvolvimento de suas multiformes manifestações particulares. (PASQUALINI & MARTINS, 2015, p. 365).

Vale ressaltar que, segundo Serra<sup>4</sup> (2019): "A essência da dialética é a unidade dos opostos." (SERRA, 2019, p. 41, tradução nossa), portanto a revolução de Vigotski foi

---

4 No original: “La esencia de la dialéctica es la unidad de los contrarios.”(SERRA, 2019, p. 41).

sustentar o antagonismo do subjetivo (sentido) e objetivo (significado) na psicologia, reconhecendo os dois opostos, individual (sentido) e social (significado), porém não os separa, na medida em que ambos são imprescindíveis para a transformação da identidade humana.

Como dito, Vigotski os reconhece como não idênticos (o objetivo e o subjetivo, o individual e o social) mas não reduz um ao outro, os concebe em sua unidade, em sua influência e transformação, em sua penetração e identidade. Ele propôs a fórmula dialética da unidade, mas não da identidade entre os processos psíquicos e fisiológicos.<sup>5</sup> (VYGOTSKI, 1991, p.101, tradução nossa).

Isso porque compreende-se que a natureza social do homem e sua evolução psíquica permite a reflexão sobre a importância da educação escolar na formação humana, “[...] diferentemente do que ocorre com as funções biológicas, que se inscrevem nas estruturas genéticas da espécie, as culturais inscrevem-se na história social dos homens”. (PINO, 2005, p. 32).

Vigotski e Luria (1996) também se valeram das ideias marxistas e as interpretações dessas ideias sobre a arte partem dos fundamentos dialéticos da gênese. Para entender a formação do comportamento humano, é necessário adentrar às necessidades históricas relativas à sua sobrevivência, devido ao fato de que as manifestações artísticas transcendem épocas, ideologias, classes sociais e ganham espaço universal.

Com base nos estudos de Leontiev (1978), nos significados estão o reflexo existencial do mundo, as formas e os modos de ações e as operações socialmente elaboradas através das práticas sociais comprimidas em palavras e na linguagem sensorial. Portanto, os significados passam a ser reflexo da atividade objetivada do homem. "Significados são ‘formadores’ primordiais da consciência humana" (LEONTIEV, 1978, p. 120, tradução nossa). Dessa forma, o significado independe da relação afetiva do indivíduo com o mundo; ele está posto na sociedade e cabe ao homem compreendê-lo. Porém, a forma de compreensão, o caráter consciente, de domínio e absorção do significado depende do “sentido” que o indivíduo implica sob o significado. Vejamos exemplo na prática educacional:

---

<sup>5</sup> No original: Vygotski reconoce los dos contrarios como no idénticos (lo objetivo y lo subjetivo, lo individual y lo social) no reduce el uno al otro, pero no los separa, sino que los concibe en su unidad, en su influencia y transformación, en su penetración e identidad. Planteó “la fórmula dialéctica de unidad pero no identidad entre los procesos psíquicos y fisiológicos” (SERRA, 2019, p.101).

[...] para aprender, será importante que a criança seja ativa no processo e que as atividades façam sentido para ela [...] A mesma compreensão se estende aos adultos, professores, que poderão mudar suas práticas se essa mudança adquirir um sentido vital para eles, ou seja, se o que os motiva é mesmo transformar sua prática pedagógica. (TSUHAKO, 2021, p.174).

Serra (2019) assim conceitua as duas categorias:

Entendemos por significado o conteúdo cognitivo dos conceitos, que refletem a essência da realidade e constituem componentes muito importantes da consciência humana. [...] Por sentido entendemos aquele componente afetivo, emocional que necessidades e motivos e experiência subjetiva conferem aos significados e a atividade do ser humano. (SERRA, 2019, p.37, tradução nossa).

A subjetividade, de acordo com Leontiev (1970), regula a atividade do homem, pois suas ações são influenciadas por uma motivação, que resulta na sua satisfação. Por exemplo, a alimentação que nutre a vida é o motivo pelo qual o ser humano busca saciar sua fome. Dessa forma, para a compreensão dos sentidos se faz necessária a identificação dos motivos.

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. (LEONTIEV, 1970, p. 75).

Para Vigotski (2001), em seus estudos sobre pensamento e linguagem, a palavra destituída de significado não é palavra, mas sim um som vazio. O autor cita como exemplo a molécula de água, decomposta em seus elementos hidrogênio e oxigênio. Quando esses elementos são analisados separadamente, podem contribuir no processo de combustão e gerar fogo, ao contrário de apagá-lo. Esse exemplo nos revela que o estudo desenvolvido por “unidades” é capaz de revelar profundo conhecimento sobre o assunto.

Ainda segundo Vigotsky (2009), o significado é fruto de construções históricas e culturais estáveis, mas sujeitas à dialética das transformações, pois o tempo não é estático. Sentido, por sua vez, é construção subjetiva, constituída a partir das vivências cognitivas, afetivas e biológicas do sujeito, que explicam os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades. Sendo assim, tais categorias possibilitam analisar o estudo/entendimento da arte em seus aspectos objetivos e subjetivos na educação.

Vigotski (2001) aponta os estudos de Paulham como grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre sentido e significado da palavra: “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica,

fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” e, com relação à categoria significado, o autor afirma que “[...] o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

O mesmo ator considera que, “Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor.” (VIGOTSKI, 2001, p. 476).

Diante desse pressuposto, visto que significados e sentidos são categorias que se complementam, a escolha do objeto desta pesquisa está diretamente ligada ao “homem” e ao seu processo histórico e dialético. Desse modo, tanto as inquietações pessoais quanto as profissionais são fruto das reflexões e das apropriações vivenciadas ao longo da trajetória desta pesquisadora, e como pesquisadora, ancorada pelo suporte teórico aqui exposto.

Nesse sentido, é necessário estudar o homem historicamente e, dessa forma, para Vigotski isso significa estudá-lo em movimento de seu desenvolvimento histórico. Frente a essa questão, Zanella (2007, p. 29) esclarece que, para o referido autor, esse processo:

[...] não apenas nos permite reconhecer no presente, aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser.

Zanella (2007) esclarece ainda que Vigotski defendia a ideia de apresentar os princípios que dão base a essa análise, ou seja, os princípios do método, os quais serão descritos a seguir. O primeiro desses princípios é a Análise do Processo ao invés do Objeto/Produto. “Com essa proposição Vigotski se contrapôs às teorias de sua época, que analisavam os objetos como formas estáveis, através da decomposição dos elementos que os constituíam”. (ZANELLA, 2007, p. 29).

O segundo se refere à Análise Genotípica ao invés de Fenotípica: “Aqui o autor propõe que se busque a emergência histórica e social do fenômeno, através da análise do seu desenvolvimento histórico, ao que ele se refere como a busca pelas origens genéticas de

determinada função psíquica, desde que apareceu até o seu desaparecimento ou até tornar-se ‘automatizada’”. (ZANELLA, 2007, p. 30).

Zanella (2007, p. 31) aponta o terceiro princípio como “A Contraposição das Tarefas Descritivas e Explicativas de Análise”. Uma análise fundada nos dois princípios anteriores não se sustentaria apenas a partir da descrição. Embora se reconhecesse que esta é parte importante de todo e qualquer investigação, Vygotski (1996) destaca que é necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações.

É frente às múltiplas determinações que envolvem o objeto de pesquisa que se problematiza: A concepção dos professores em relação ao ensino da arte no espaço escolar traz sentidos e significados para que eles reconheçam a arte como processo humanizador?

É nessa perspectiva que o objetivo da pesquisa é analisar os sentidos e significados do ensino da arte no ambiente escolar na concepção dos professores de Arte. Como objetivos específicos, pretendeu-se: Conhecer a arte como forma humanizadora na constituição do ser humano; Reconhecer o ensino da arte na instituição escolar; e Analisar sentidos e significados da arte na visão dos professores de Arte.

Os dados produzidos para esta pesquisa originam-se de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram organizados em duas unidades: “Formação e arte” e “Arte na escola” para melhor organização e análise. A entrevista semiestruturada foi realizada com professores de Arte, atuantes da Rede Pública Municipal. Esses profissionais lecionam na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, sendo as discussões voltadas às reflexões acerca do Ensino Fundamental Anos Iniciais alicerçadas em documentos oficiais do ensino da arte na escola.

Para expor as discussões de seus depoimentos, os entrevistados foram nomeados pela função de “professor/a” acompanhada de uma letra do alfabeto (A, B, C, D ou E), de acordo com a sequência das entrevistas. O critério de seleção das escolas foi: escolas públicas de regiões não centrais e com grande percentual de alunos. O critério selecionado pode nos apontar possibilidades de reconhecer a arte na escola pública, tendo em vista as suas características e a compreensão da arte nesse espaço.

Foram entrevistados cinco professores. Elegeram-se como critério para a seleção dos entrevistados os docentes que tivessem ministrado aulas de Arte na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas eleitas do município de Campo Grande-MS, no ano da entrevista. Os participantes da pesquisa residem na cidade de Campo Grande-MS e



todos ingressaram na escola mediante concurso público. Para a realização das entrevistas, seguindo os critérios de rigor científico, foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para se obterem todas as informações referentes à pesquisa e a sua participação.

Dessa forma, perante a necessidade de entrevistas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, por se tratar de projeto de pesquisa relacionado a seres humanos (direta ou indiretamente), de acordo com os termos da Resolução n. 466/12, que prevê, nesses casos, a necessidade de apreciação desse Comitê. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o n. 45429921.2.0000.0021.

Os professores selecionados atuam em escolas públicas e todos são concursados. A professora A é formada em Artes Visuais (1999) e Licenciatura em Música (2010) com Mestrado em Arte, em andamento; o professor B tem Licenciatura (2005) e Bacharelado (1999) em Artes e pós-graduação em Práticas Pedagógicas em Artes Educação Especial; o professor C tem formação em Artes Cênicas Teatro (2006) com pós-graduação em Arte e Educação (UNIC) Dança e Expressão Corporal (FIC); o professor D tem Licenciatura em Artes (2015) e pós-graduação em coordenação pedagógica; e o professor E é formado em Artes Visuais (2009) com pós-graduação em Arte Educação Especial e Gestão Escolar.

Importante apontar que:

Embora uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (e, portanto, no materialismo histórico dialético como método filosófico) possa se valer de técnicas investigativas como a entrevista, a observação de campo ou a análise de documentos, isso não quer dizer que o investigador esteja se valendo do método investigativo proposto pela metodologia qualitativa. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p.25).

Os autores nos alertam que:

Fica evidente a multiplicidade de problemas que a pesquisa em Educação pode abarcar. Consequentemente, essas questões podem ser abordadas de diferentes modos. Assim, o que nós temos é um contexto em que não existe somente uma diversidade de vias de acesso que permite o desvelamento dos questionamentos educacionais, existe, também, uma variedade de possíveis modos de percorrer esses caminhos. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p.13).

Nessa perspectiva é que a investigação se pauta com base na dialética, na efetivação dos opostos e na concretização da história pela atividade. A própria atividade já pressupõe um sujeito histórico transformando a realidade e a si mesmo. Por isso, o conceito de totalidade

deve permear a investigação, pois na realidade não há fragmentação, contradição e tensão, mas há fatos concretos que envolvem o objeto de estudo.

Uma vez selecionado o método, a dialética permeia a pesquisa no sentido de análise da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da práxis, das tensões e das contradições que resultam da ação dos sujeitos sobre as suas circunstâncias. Isso permite compreender que o homem determinado por seus contextos é criador dessa realidade social e a transforma por suas condições. Tal transformação se dá na práxis, na ação do homem em articulação entre teoria e prática.

Ao realizar a pesquisa, seguimos o caminho trilhado frente às bases teóricas que a sustentam e que hoje, diante das leituras e das reflexões, amparam o pensamento teórico da pesquisadora que constrói conhecimento diante de suas convicções epistemológicas com o rigor científico e o compromisso com a educação de qualidade.

Sendo assim, o relatório estará sistematizado da seguinte maneira: 1º) Teoria Histórico-Cultural e A Função Social da Arte, a fim de conhecermos as bases para a compreensão da função social da arte; 2º) O Ensino da Arte (O ensino da arte na escola e O professor em contexto histórico-cultural), para discutirmos o papel da escola na educação; 3º) Sentidos e Significados da arte na Escola, com o intuito de entendermos as Concepções dos Professores sobre o Ensino da Arte no Espaço Escolar, partindo dos eixos estabelecidos para a análise das entrevistas, quais sejam, Formação e Arte e Arte na escola, com intuito de refletirmos o sentido da atividade de aprendizagem e de ensino.

No capítulo 1, foi abordada a arte na sociedade como forma de humanização, destacando sua função social enquanto ferramenta de transformação, não só no ambiente escolar, mas também em várias dimensões da sociedade. Por meio de registros históricos e sociais, ficou demonstrada a relevância da arte a partir dos impactos culturais em determinada época, sobretudo no que se refere às características sociais.

Para tanto, realizamos uma breve abordagem introdutória acerca do impacto da arte nos mais diversas civilizações e culturas constantes da história mundial, como os Gregos, os Egípcios, os Romanos, o período da Idade Média, do Renascimento, o Expressionismo, o Iluminismo, o Surrealismo, o Pós-Modernismo, até os dias atuais.

Em verdade, ficou evidenciado que a arte, por meio de suas mais diversas manifestações, possui papel primordial na formação do senso crítico, como também de delimitar a moral de determinada época e de instigar indagações a respeito da condição humana.

No capítulo 2, estabelecemos como foco principal o ensino da arte na escola, destacando o papel da instituição escolar como ferramenta para resolução dos problemas sociais da época (início do século XX), quando a marginalização e a ignorância se faziam presentes de forma expressiva. Nesse sentido, é apresentada a crítica aos modelos de educação tradicionais que se perpetuaram ao longo dos tempos.

Não somente a questão da metodologia de ensino tradicional foi ressaltada no referido capítulo, mas também o modelo de sala de aula até então utilizado, impróprio para uma interação adequada entre as crianças como, por exemplo, a disposição de carteiras individuais e quadro negro à frente.

No capítulo 3 desta pesquisa, a priori, expusemos a investigação feita na plataforma OASIS sobre as pesquisas correlacionadas ao tema. Também demos voz ao professor exibindo as entrevistas e análise a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas. Para tanto, estabelecemos duas unidades para analisar os depoimentos, quais sejam: a) formação e arte e b) a arte na escola. O objetivo foi compreender os sentidos e os significados na concepção dos professores em relação ao ensino da arte no espaço escolar. Esse levantamento contribui com a comunidade científica e apresenta a possibilidade de avanço nas pesquisas sobre temáticas relacionadas e articuladas à arte, à educação e aos estudos de Vigotski.

## **1 A ARTE NA SOCIEDADE COMO FORMA DE HUMANIZAÇÃO**

### **1.1 Bases para a compreensão da função social da arte**

Valemo-nos em nossa pesquisa das bases teóricas fundamentadas na teoria Histórico-Cultural (THC), pois compreendemos que somente com bases sólidas é possível compreender o fenômeno em estudo. A THC tem origem na psicologia, sobretudo a soviética, essencialmente materialista, e parte da premissa de que o ser humano é indivíduo histórico e social e, por meio do conhecimento, se integra à sociedade. É importante compreender que essa teoria tem como principal representante Vigotski e precisa ser analisada de acordo com a realidade vivida por ele, ou seja, o período das revoluções populares da Rússia, além do início da ditadura promovida por Josef Stalin (1929).

O momento histórico em que se encontrava a União Soviética reivindicava uma renovação na forma de compreender e desenvolver o país. Sérios problemas de ordem social e educacional, sobretudo pelo alto índice de analfabetismo, instigaram Vigotski a desenvolver uma psicologia de origem marxista, visando solucionar as questões de desigualdades na sociedade. Em suma, era imprescindível a criação de uma nova ideia de homem para uma nova sociedade. Conforme Tuleski (2008, p. 91)

[...] o novo entendimento acerca da singularidade do homem necessitava ser comprovado cientificamente, haja vista que não se resumia somente em aspectos filosóficos. A nova teoria deveria retratar a relação do homem e a natureza, sob o ponto de vista histórico, em que o indivíduo fosse criador e criatura de si, e também da própria natureza.

Evidenciava-se que era cada vez mais necessário negar os princípios filosóficos até então utilizados para então passar à compreensão do homem como um ser histórico e em constante evolução. Entre muitos estudos realizados pelo autor, a presença dos fundamentos calcados em estudos de Karl Marx foi fator determinante para a construção de uma teoria nessa perspectiva. Todavia, não se pretendia lançar mão da metodologia já existente, ou adequá-la à realidade da sociedade, o intuito era, portanto, utilizar o marxismo para promover o surgimento da chamada nova psicologia.

O grande objetivo de Vigotski e seus parceiros de estudo, Leontiev e Luria, parece evidente se forem analisados alguns trechos de Obras Escogidas (Tomo 01):

Não se trata de adaptar o indivíduo ao sábio, mas sim, o sábio ao indivíduo; o que necessitamos encontrar em nossos autores é uma teoria que ajude a conhecer a psique, mas em modo algum a solução do problema da psique, a fórmula que fecha e resume a totalidade da

verdade científica. [...] O que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem sequer uma hipótese de trabalho (porque esta se obtém sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. [...] o que eu quero é aprender a totalidade do método de Marx, como a ciência é construída, a forma de abordar a análise da psique. [...] O que falta não são opiniões pontuais, mas um método: e não o materialismo dialético, mas o materialismo histórico (VIGOTSKI, 1999, p. 390-391).

É possível entender, por meio da ideia do autor, dois aspectos essenciais para compreender a complexidade em que ele, Leontiev e Luria planejavam arquitetar a nova teoria. A primeira diz respeito à compreensão de que não bastava se utilizar de um método que se moldasse ao conceito, já que a intenção era estruturar uma teoria que correspondesse à metodologia de análise do evento.

O segundo aspecto essencial é o materialismo dialético, visto que procurar entender os eventos naturais e sociais nos limites da dialética do alemão Friedrich Hegel seria insuficiente. Faltava, portanto, o núcleo da ideia marxista, a qual destaca que a história da humanidade é estimulada pelo desenvolvimento tecnológico (por exemplo, dos meios de produção) e também pelas transformações econômicas, políticas e sociais. Conforme descreve Duarte (2007, p. 79), para entender o pensamento de Vigotski e sua escola, é imprescindível “[...] o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”.

Assim, torna-se evidente a necessidade de se conhecer as circunstâncias da produção de uma teoria, pois, dessa forma, é possível compreender o contexto geral do qual ela é parte integrante. Ao compreender que o momento pessoal na criação da teoria era de pós-revolução e que a apropriação do conhecimento era indispensável para o homem daquela época, percebe-se a relevância que a teoria Vigotskiana concede à apropriação do conhecimento histórico e social pelo indivíduo, e da experiência acumulada historicamente pela humanidade.

Partimos do princípio de que o lugar onde surgiram novas ideias para a concepção de uma nova psicologia e, portanto, de um novo homem, é um cenário de revolução e de transformação, o que resulta em considerar o sujeito em relação à sociedade em que está inserido, diante da complexidade da vida em sociedade, contraditória e tensa, em movimento constante e dialético.

Vigotski ocupou-se dos debates políticos de seu tempo e, concomitantemente, adentrou na vida acadêmica para elaborar uma psicologia baseada em ideias marxistas, a qual atendessem o desenvolvimento de um novo homem, uma nova sociedade e, sobretudo, de uma

nova educação. Foi dessa combinação que surgiu o que hoje se conhece como Teoria Histórico-Cultural.

Compreendemos historicamente como evolução dialética o desenvolvimento do homem como um ser social, a correlação entre o meio social na criação do indivíduo, e este na constituição da sociedade. Esse pensamento tem por objetivo evidenciar as contradições sociais e os atributos da sociedade em que Vigotski viveu e que, por consequência, criaram-no como um ser social, além das necessidades de seu período histórico, as quais influenciaram no desenvolvimento de seus estudos juntamente com Leontiev e Luria.

Vigotski utilizou conceitos e metodologias do materialismo histórico-dialético – que se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade – para sistematizar sua teoria psicológica, influenciada pelas ideias de Marx e Engels. Na doutrina de Engels, podemos compreender a construção social e histórica do indivíduo, que elabora seu pensamento por meio do processo de trabalho:

É precisamente a modificação da Natureza pelos homens (e não unicamente a Natureza como tal) o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a Natureza que sua inteligência foi crescendo. A concepção naturalista da história [...] encara o problema como se exclusivamente a Natureza atuasse sobre os homens e como se as condições naturais determinassem, como um todo, o seu desenvolvimento histórico. Essa concepção unilateral esquece que o homem também reage sobre a Natureza, transformando-a e criando para si novas condições de existência. (ENGELS, 2000, p. 139).

Conforme Marx (2008), é nas transformações históricas do materialismo e na coletividade que se definem as mudanças no pensamento do indivíduo. “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. (MARX, 2008, p. 47).

A THC, em sua composição, presume uma natureza social do aprendizado, ou seja, é por meio dos intercâmbios sociais que o homem aprimora suas funções psicológicas superiores. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 1984, p. 99).

Importante ressaltar que essa possibilidade de as crianças adentrarem ao meio que as cerca parte da possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são as funções mentais complexas, naturais dos seres humanos, como a atenção voluntária, a

memória lógica, o comportamento consciente, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São denominadas superiores por se distinguirem das funções psicológicas elementares, como as ações reflexas, as associações simples e as reações automatizadas.

Nessa ótica, há uma prevalência do princípio social sobre o princípio natural (biológico) quanto à evolução psíquica do homem. Isso significa que Vigotski não nega o impacto da parte biológica, todavia ressalta o caráter social na evolução das funções psicológicas.

É através das interações entre os indivíduos, por meio da mediação de instrumentos, sobretudo da linguagem e dos instrumentos concretos (objetos), que o homem interioriza os elementos estruturados culturalmente. Vigotski denomina internalização essa renovação interna de uma operação externa.

De acordo com o mesmo autor, todas as funções no processo de amadurecimento da criança surgem em duas oportunidades: no nível social (interpsicológico) e depois no nível individual (intrapicológico). O interpsicológico corresponde ao momento da aprendizagem que ocorre entre as pessoas. Esse primeiro momento é decisivo no processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento da mediação docente; já o intrapsicológico diz respeito ao momento da aprendizagem, que ocorre no interior da criança.

Na THC, a evolução da criança é considerada um procedimento complexo, que se caracteriza por uma série de alterações qualitativas e processos adaptativos. Segundo Vigotski (1984), não devemos nos restringir à determinação de níveis de desenvolvimento, quando o que se busca é identificar as conexões reais entre o processo de evolução e a capacidade de aprendizado. Há que se identificar ao menos dois aspectos de desenvolvimento da criança: inicialmente, o nível de desenvolvimento real e, também, a zona de desenvolvimento proximal.

O autor também nos permite conhecer um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão das relações de desenvolvimento e aprendizagem. Explica que o nível de desenvolvimento real ou atual corresponde ao nível de desenvolvimento da criança quando suas funções mentais já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados; e a zona de desenvolvimento proximal ou potencial caracteriza-se pelo nível de desenvolvimento da criança determinado através da capacidade de solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os colegas mais capazes.

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos e, portanto, não devem ser confundidos, mas devem ser vistos de forma a agirem mutuamente. Para Vigotski, o aprendizado vem antes do desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança, o que ela aprende é a base fundamental para o seu desenvolvimento.

Podemos dizer, portanto, que no nível de evolução real, a criança já tem condições de realizar atividades, sem o auxílio de terceiros, tendo em vista o amadurecimento das funções psíquicas indispensáveis para realizá-las. Já no âmbito do desenvolvimento proximal, a criança necessita de auxílio de um adulto, ou de companheiros mais capacitados para realizar atividades, tendo em vista que suas funções mentais para essas tarefas ainda não amadureceram completamente.

De fato, entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento existem relações complexas, portanto a aprendizagem da criança começa bem antes de ela iniciar a vida escolar. Aprender e se desenvolver faz parte da vida do indivíduo desde seu nascimento.

Conforme Tulesk e Eidt (2007, p. 7), “[...] aprendizagem e o desenvolvimento constituem uma unidade dialética, onde a aprendizagem impulsionando o desenvolvimento, por sua vez gera novas aprendizagens mais complexas, infinitamente”. Isso equivale a dizer que a aprendizagem vem antes do desenvolvimento, logo a aprendizagem atua de forma a impulsionar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do indivíduo. Conforme Vigotski (2007), “[...] o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Isso significa que o aprendizado, ordenado de forma sistematizada, tem como resultado o desenvolvimento, portanto é possível verificar o posicionamento de Vigotski (2007):

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Assim sendo, sob a ótica da THC, a aprendizagem por intermédio das ferramentas culturais (simbólicas ou concretas), com o auxílio de um adulto, tem um papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança.



Nesse sentido, qual é o papel da escola frente ao desenvolvimento humano? De acordo com Marsiglia e Martins (2018, p. 1698):

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Isso porque tomamos como premissa que a atividade vital humana é o trabalho, que se explica pela relação de transformação da natureza pelos seres humanos. Assim, o trabalho, em sua acepção ontológica, forma o ser humano, por meio das mediações instituídas a cada novo ser da espécie por aqueles que já constituem o conjunto da humanidade.

As mesmas autoras, ao citar Saviani (2007), apontam que: “Ora, humanizar o ser humano é, pois, um processo educativo”. Nesse sentido, então, cabe à escola possibilitar a apropriação das elaborações criadas pela humanidade, como, por exemplo, a arte produzida pelas gerações que a deixam como legado cultural para as gerações atuais. Se considerarmos que há uma distância entre o acesso à arte e a classe trabalhadora, é imprescindível que a escola promova essa possibilidade educativa da arte no processo humanizador a que ela confere.

Cabe ressaltar que, ao considerarmos a arte na educação em relação ao desenvolvimento humano, há a necessidade de repensarmos o ensino e a forma como a arte é concebida na escola, pois entendemos que cabe superar um pensamento estreito e prático para obtermos um pensamento concreto e teórico. Posto isso, é preciso salientar que há na escola uma possibilidade de acesso às criações estéticas em seus conceitos mais elevados no sentido de concretizar uma consciência humanizadora.

Duarte (2009, p.19) provoca a seguinte reflexão:

Nossas escolas iniciam-nos, desde cedo na técnica do esquadramento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes das salas de aula a fim de não atrapalhar nosso desenvolvimento intelectual. Os “recreios” e as “aulas de arte” são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções. E há jeito de ser diferente?

Essa compreensão pode trazer a percepção da catarse, que acontece na essência da prática pedagógica no interior da escola. Duarte (2007, p.61) explica, de acordo com a noção de elementos fundamentais, que:

[...] o cotidiano estaria para o polo heterogêneo, enquanto as esferas superiores de objetivação do gênero humano, como a ciência, a filosofia e a arte, estariam para o polo homogêneo. A educação escolar tem como objetivo formar o indivíduo para a vida social em sua totalidade. Para isso, é mister que se utilize das objetivações homogêneas no exercício de compreensão da situação social, transcendendo, assim, as formulações epiteliais do senso comum.

Desse modo, percebemos que o indivíduo precisa vislumbrar para além do meio social o espaço onde desenvolve as suas atividades no interior de seu cotidiano. Ainda segundo Duarte (2007, p. 68), dessa forma ele pode “[...] tornar-se capaz de se distanciar desse ponto de vista e olhar o mundo tomando um ponto de referência externo a si próprio.” Nesse sentido, importante se faz olharmos além das particularidades para vislumbrarmos um olhar mais à frente pela universalidade.

## **1.2 O materialismo histórico-dialético como base para a THC**

Partimos da premissa de que para Vigotski existiu uma urgência em pensar um “novo” homem, tendo em vista as transformações necessárias à sociedade diante do momento em que vivia os conflitos que lhe permitiram compreender as diferentes dimensões sociais, contraditórias e tensas da revolução. Preocupado com o estudo para a compreensão desse “novo” homem, entendia que era preciso superar procedimentos ecléticos de sincretismos, de superposições de conceitos e citações.

Para Nagel (2015, p. 19), “Concepções antagônicas que reconhecidas em sua radicalidade, não oportunizam a leitura do método marxista sob o viés do racionalismo ou do empirismo”, pois há um tipo de interpretação de pensar o método.

[...] à moda burguesa, quando, na verdade, ele tem outra dimensão, totalmente estranha àquela dada pelo conhecimento tradicional. Não é elencado as regras da dialética ou lembrando as leis históricas do sistema capitalista que o uso do método do materialismo histórico estaria garantido” (NAGEL, 2015, p.19).

Ao contrário, a mesma autora explica que esse tipo de interpretação seria coerente apenas com o conhecimento que se quer negar.

O método nega conhecimentos lineares, sequenciais, que se somam e ou que se repetem, pois sua dinâmica tem respaldo na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. De acordo com Martins (2015, p. 37), “Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social”

Nesse sentido, reside a proposição de superar as aparências e desvelar a essência do fenômeno. É essa direção que:

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico não nos bastam descrições acuradas [...] não nos bastam relações íntimas com o contexto de

investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. (MARTINS, 2015, p. 36).

Nessa perspectiva, pensar o homem é considerar a sua atividade principal, o trabalho. É o trabalho que lhe confere a existência, a história da humanidade, portanto lhe confere a distinção de outros animais e, por isso, não é possível considerar os fatos e acontecimentos de sua existência com linearidade.

Sendo assim, o homem é produto de suas relações sociais. Ele é produzido pelo trabalho. Sabemos que a hominização é processo resultante do trabalho, e este é motivo fundamental para a existência do homem diante do capitalismo. “Que atividade é esta, especificamente humana, a que chamamos trabalho? O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza.” (LEONTIEV, 2004, p. 80). Para que essa atividade aconteça de fato, o homem cria instrumentos e, por intermédio destes, relaciona-se com outros homens, membros de uma sociedade.

Para Vigotski<sup>6</sup> (1995, p. 47), “Em qualquer área nova, a investigação começa forçosamente pela busca e elaboração do método” e, nesse sentido, buscar pelo método é compreender o objeto em sua essência”, uma vez que, para o mesmo autor, “[...] o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”. Dessa forma, compreendemos que é preciso fazer uma análise histórica, buscando os processos de formação e transformação do fenômeno, pautando na sua origem e causas.

Em conformidade com Cedro e Nascimento (2017, p. 41) “[...] fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural significa assumir sua posição científica, que é também, necessariamente, política. Assumir a Teoria Histórico-Cultural como fundamento das pesquisas em Educação representa uma necessidade teórica e metodológica.”

Conforme Nagel (2015, p. 27),

O método do materialismo histórico-dialético exige, antes de qualquer coisa, antes da indicação de regras ou de sugestões para sua aplicabilidade, que se conheça a história como movimento contraditório dos homens. Exige que se reflita, continuamente, sobre a realidade, sobre as necessidades humanas em mudanças, ou como essas necessidades são criadas, tendo como suporte textos que auxiliem a expurgar do cérebro a metodologia dicotômica que divorcia a criatura do criador.

---

6 Tradução de CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Pichetti. *In*: Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico cultural.

Nesse sentido está o posicionamento do pesquisador frente ao seu problema de pesquisa, de seus dados e análises. Conforme Prestes (2012, p. 404), “Os dados que obtivemos, ao longo das leituras das obras, são analisados à luz da teoria que escolhemos e, como afirma Vigotski, dizer que uma pesquisa não está baseada em nenhuma teoria já revela uma posição ideológica assumida”.

É a partir dessa condição que consideramos

[...] que ao propor uma mudança epistemológica/metodológica para a Psicologia, Vygotski traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade (ZANELLA et al, 2007, p. 28)

A autora ainda contribui para a compreensão de uma perspectiva histórica e dialética a partir da qual Vigotski (1995) realiza suas investigações, “[...] pois a partir desse olhar o objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário perscrutá-lo nesse processo.”

De acordo com os estudos de Zanella *et al.* (2007), em seus apontamentos sobre a relação problema, método e técnicas de investigação, considera-se que Vigotski investigou criticamente a crise na psicologia como derivada de “[...] uma crise nos fundamentos metodológicos da ciência, marcada pela luta entre tendências materialistas, mecanicistas e idealistas, tanto na Europa quanto na Rússia” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 27-28).

Sua indagação era: Qual é o objeto da psicologia? Em suas análises considerou que a psicologia trabalhava com diferentes objetos e que tal fato conduzia à investigação por diferentes caminhos. Essas considerações o levaram a concluir que era necessário redefinir seu objeto, no qual o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade e, para tanto, seria necessário redefinir tal objeto, delineando com clareza o problema.

A busca pelo método toma uma das tarefas de maior importância da pesquisa. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação. “A divulgação total do método deve ser o objetivo de todo trabalho como um todo”. (VYGOSTKI, 1995, p. 47).

Para Vigotski (1995), o método de investigação precisa promover a análise do objeto de estudo, não apenas como produto e sim como um processo, inserindo assim sua historicidade. É preciso superar a forma apenas descritiva do objeto e explicá-lo em sua evolução histórica; é preciso ir à gênese para compreendê-lo em sua totalidade. “Estudar algo

historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico, essa é a exigência fundamental do método dialético” (VIGOTSKI 1995, p. 6).

O autor considera ainda que “O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (VIGOTSKI, 1995, p. 47). Relação essa, que exige do pesquisador atenção e rigor para que ele se atente aos fatos, e a proposição de um problema já demonstra a inquietação com a realidade, pois de acordo com o autor:

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. Método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 28).

As autoras ainda afirmam que:

[...] estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. (ZANELLA *et al.*, 2007, p.28-29).

Compreendemos que estudar o homem historicamente significa reconhecer e conhecer a constituição do sujeito em sua totalidade, em processos que se constituem em movimentos sociais que são apropriados pelos sujeitos em sua singularidade. É ainda possível compreender que:

[...] as objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser. (ZANELLA *et al.*, 2007, p.28-29).

Frente à questão dos princípios do método, ao estudar as funções psicológicas superiores, Vigotski demonstrou a necessidade de apresentar princípios que dão sustentação a essa análise, levando-se em consideração a história e a dialética como base.

A partir dessa confirmação, fica claro que em uma investigação é necessário dar ênfase à análise do processo e não do produto, uma vez que o objeto de pesquisa não é pronto,

mas é necessário indagá-lo rigorosamente para a sua compreensão em movimento, em contradição.

Desse modo, faz-se necessário superar a ideia de simples descrição dos fatos/fenômenos, inserindo-os em uma realidade histórica, explicando-os em sua essência. O referido autor alerta-nos que é preciso ir à raiz do problema, à gênese para compreendê-lo em sua totalidade, rompendo com conceitos fossilizados e cristalizados em relação ao fenômeno em investigação.

Frente a tais afirmativas, a THC compreende o homem em análise em duas dimensões: na biológica, em seus processos naturais, e na cultural, pelas relações sociais de trabalho, pela criação e pela utilização de instrumentos e pelo surgimento da linguagem. Nesse sentido, o homem é entendido como um ser em constante transformação.

### **1.3 A educação e a arte humanizadora**

A educação está presente em todas as sociedades, sendo assim podemos dizer que toda ação humana não é natural (não nasce com o homem), e sim social, uma vez que está imbricada nas relações sociais e tem como base a prática social.

É preciso compreender que, ao apropriar-se da cultura, o homem recebe por via de transmissão de conhecimentos o que já foi criado por outros homens, mas tem a possibilidade de planejar, pensar e alterar o que já está posto na cultura. Apropriar-se da cultura é algo dinâmico, mas permite que o homem reaja com ações tipicamente humanas e, dessa forma, ele não se mantém passivo frente aos processos sociais.

Entendemos que o sujeito vive a educação em diferentes momentos e contextos nos quais atua, evidenciando a educação nas práticas sociais. Logo, a constituição do sujeito é um processo educativo em diferentes espaços, formais ou não formais, pois há condições sociais que favorecem a apropriação de conhecimentos.

Nesse sentido, a educação não é um fenômeno exclusivo do ambiente escolar, ou seja, a educação está relacionada às práticas sociais. Desse modo, pensar a educação na perspectiva social traz a reflexão sobre processos de socialização contidos em sistemas simbólicos e culturais, ou seja, em dimensões das sociedades que organizam os processos sociais nos quais a educação está contida.

Compreender a educação nessa perspectiva ampla possibilita conceber a arte, nosso objeto de estudo, com um importante papel educativo. Papel esse que está especificamente ligado à ciência e à filosofia. Possibilita também pensar a arte para torná-la cognoscível à

sociedade, uma vez que se entende que a arte liga o homem individual ao decurso histórico da humanidade.

Assim, ela então cumpre sua função social, de estímulo à transformação, apreciação, reflexão do ser humano, de modo que, para alguns, a obra de arte pode operar sob o seguinte questionamento: O que representou no passado? O que significa para a atualidade? Ela se revela sobre mim? A complexidade da arte advém do conhecimento adquirido, da capacidade de leitura e decodificação dessa “leitura”, que compreendemos estar ligada à própria história do homem, da sua humanização e do desenvolvimento das sociedades.

Decorrente de estudos da THC, com destaque ao livro *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999) anuncia no prefácio que a arte será discutida em relação ao binômio *Psicologia e Arte*, com base em uma concepção materialista, ou seja, com uma visão objetiva da realidade social. Portanto, a arte aqui é concebida em sua relação com o desenvolvimento humano, em consonância com o que se compreende por educação.

Para Vigotski (1999), a arte não se limita ao contágio, teoria defendida por L. Tolstói (1828-1910), o qual acredita que a função máxima da arte é contagiar-se através da arte expressa, como, por exemplo, tristeza e/ou alegria. Refutando tal teoria, Vigotski (1999) afirma que a função da arte não está ligada somente à mediação dos sentimentos do autor ao observador, pois dessa forma não haveria reflexão, apropriação e tampouco transformação. Por isso afirma:

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela tivesse outro fim se não o de contagiar muitas pessoas com o sentimento de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desses sentimentos. (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Mais que ver a arte como função geradora apenas de sentimentos é concebê-la como possibilidade de superar a organização social baseada no modo de produção capitalista, mudança que envolve a condução dos processos sociais em que o homem histórico e concreto permite novas relações sociais.

Nesse sentido, a educação contribui para o desenvolvimento humano, mas as exigências da sociedade impõem que, cada vez mais, os homens ampliem as suas apropriações das riquezas que já foram produzidas na cultura e, dessa forma, a arte é uma apropriação que contribui para tal desenvolvimento.

Por meio de registros históricos e sociais, a arte demonstra sua relevância a partir dos impactos culturais em determinada época, sobretudo no que se refere às características sociais. Nesse contexto, a arte possibilita a retomada do registro histórico, pois permite conhecer a história da humanidade e de civilizações antigas, por ser transmitida por meio das gerações permitindo, então, conhecer os princípios e estágios socioculturais de uma “sociedade” em um determinado momento.

Em que pese a totalidade da história das civilizações antigas não ser conhecida, de tudo aquilo que já se descobriu, não há registros de grupos sociais que não promoveram sua própria arte, pois, desde os povos mais antigos aos mais modernos, a manifestação da arte sempre esteve presente, notadamente com várias funções definidas. Dentre as mais comuns, destacam-se: perguntar, socializar, significar, manifestar, disseminar, inventar, reinventar, conscientizar, motivar, incentivar, entre outros.

Nesse sentido, a partir de uma breve síntese histórica, é possível refletir sobre a arte em diferentes grupos sociais. Os estudos científicos permitem recompor a evolução da humanidade no período pré-histórico, por exemplo. Nas pinturas feitas à base de pigmentos extraídos da natureza, pode-se reconhecer o homem nas preocupações, desejos, cultura e costumes.

No ano 4000 a.C., a arte existia por meio de representações da natureza do cotidiano, tendo como pano de fundo sentidos, muitas vezes místicos, como, por exemplo, a representação de caça a animais, quando se imaginava que, ao retratar os animais, podia-se então dominá-lo. Nessa época, descobriram-se técnicas de tecelagem, organização de pedras para se criar moradia, além de utensílios de cerâmicas.

Os egípcios, por exemplo, tinham a religião como um fator preponderante na cultura, classe social e arte. A arte era promovida para glorificar e venerar os deuses e o faraó, relacionava-a com a vida após a morte, que, por sua vez, era considerada mais importante do que a própria vida.

A arte grega, ainda que ligada predominantemente à intelectualidade, possuía cerimônias de adoração santificados e representações de seres mitológicos. A arte também se encontrava presente nos prazeres da vida grega e estava ligada aos ideais de perfeição, estética, racionalismo e democracia. O teatro, uma ferramenta de libertação, proporcionava à sociedade o expurgo de seus males e, ao mesmo tempo, buscava elevar a moral dos cidadãos.



A arte romana era praticada como representação da realidade, em que inexistia a concepção de beleza cultivada pelos gregos, pois optava-se por conceituar, por meio da arte, a grandeza, a força, a energia e a emoção. Nesse período foi cunhado o termo “pão e circo”.

Na idade média europeia, a igreja católica era quem definia as regras da **arte** e cultura da sociedade. A arte, necessariamente ligada a Deus, era didática, com representações das histórias bíblicas, visto que a quantidade de cidadãos que não sabiam ler era considerável. No estilo Gótico, tanto a arquitetura quanto o vestuário eram retratados por linhas verticais para que possibilitassem mais proximidade do céu e de Deus.

O movimento renascentista surgiu a partir da cultura greco-romana, como temática inspiradora de uma nova modalidade de sociedade, que valorizava o humanismo e a natureza, em contraponto aos sistemas medievais ligados ao divino. Todavia, o artista criava para os grandes mercadores, a nobreza e a igreja, tendo então uma certa influência política.

Já no Barroco, a emoção e a comoção buscaram romper com a razão e a ciência impostas pelo renascimento. Embates religiosos e tentativas de conciliar forças opostas foram o tema central da Arte Barroca.

No começo do século XIX, o equilíbrio estético passou a ser desprezado, o racionalismo clássico passou a ser rejeitado e a sociedade ganhou características associadas à ideia de modernidade, as quais estavam relacionadas ao conjunto de mudanças gestado pela industrialização. No realismo e romantismo, as escolhas dos temas a serem retratados ganharam liberdade e o artista passou a retratar que estava ligado ao patriotismo e à história. No teatro, o figurino, o cenário, a iluminação e os personagens procuravam reproduzir um realismo da realidade humana bastante apurado e tinha como tema a política, com o anúncio das injustiças sociais. A arte era tida como manifesto.

O final do século XIX foi marcado por um período muito produtivo de expansão da arte, pois houve o início da ruptura predominantemente imitativa, naturalística e realista. O surgimento da fotografia impulsionou os artistas a se libertarem da cópia da realidade e, dessa forma, surgiram os primeiros passos do modernismo por meio dos impressionistas, que pintavam ao ar livre, captando a luminosidade nas pinceladas soltas.

O mundo moderno passou a existir e o século XX foi marcado pelas transformações industriais, econômicas e sociais, refletindo sobre a arte, pois no novo mundo a sociedade consumia fotografia, rádio, cinema, telefone, automóvel, dentre outros. A arte então assumiu o papel de contrapor a modernidade e, dessa forma, a subjetividade e o inconsciente ganharam vertentes múltiplas de manifestações estéticas, como o expressionismo, o fauvismo, o

futurismo, o cubismo, o surrealismo, o dadaísmo, o abstracionismo, o concretismo, o minimalismo, dentre outros.

O expressionismo foi uma tentativa de retratar os sentimentos mais profundos intrínsecos aos humanos, com uma preocupação social psicológica, pois os artistas acreditavam que a indústria e o militarismo mecanizavam o homem. No futurismo, a arte estava ligada à tecnologia, à máquina, à energia e à velocidade do movimento no espaço e como meio de propaganda. O dadaísmo foi o movimento absurdo, incoerente, de desordem e caos, que negava a cultura e acreditava que a arte deveria banir o racionalismo, detendo-se apenas ao psíquico. Todos esses movimentos correspondem a um período histórico e social.

O surrealismo, também irracional e subconsciente, acreditava na desconstrução da realidade para que surgisse uma nova. O modernismo foi o período da libertação das formas artísticas tradicionais, já consideradas ultrapassadas ao novo mundo e, dessa forma, era necessária uma nova ordem cultural e social para promover o progresso. O novo era considerado melhor.

Em verdade, a arte possui grande valor social, podendo produzir entre o artista e a sociedade um canal de relacionamentos. Por isso, muitas vezes a arte foi, e é, uma das formas consideradas eficientes de expressão cultural de um povo. Vigotski (1999, p. 315) afirma que:

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade.

Para o mesmo autor,

A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

A arte pode ter sido sim questionadora, negacionista, religiosa, entre outros, mas foi também muito mais do que isso. A arte não serve apenas para questões socioeconômicas e de lazer, mas também pode instigar as pessoas a conhecerem a si mesmas e à sociedade, para propor, ou não, mudanças.

Na história da arte vemos em vários períodos a busca pela transformação e pelas alterações na sociedade. Às vezes, o indivíduo necessita de uma retratação para se ver inserido no contexto da obra e do período retratado, esse movimento pode lhe permitir se reconhecer e conhecer a si próprio.

Quantas e quantas vezes não somos sensibilizados com a arte? Isso porque ela também pode ser catártica, por trazer uma purificação espiritual por meio da emoção. Para Vigotski (1999, p. 315): “[...] quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social”. O mesmo autor explica: “[...] a catarse consiste em uma emoção ou afeto que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição em um ponto culminante, numa espécie de curto-circuito.” (VIGOTSKI, 1999, p. 17).

Desse modo, em uma visão dialética, compreende-se que a arte será sempre um ponto contraditório entre a forma e o conteúdo, ou seja, dois polos antagônicos. Evidenciamos que a arte está em constante transformação, por esta razão, no momento atual, fazer questionamentos como “Isso é arte?” pode não ser apropriado. Talvez seja mais adequado questionar: “Em que dado momento aquilo foi considerado arte?”, ou seja, o conhecimento cultural e histórico caminham juntos com o desenvolvimento artístico e educativo (história da arte, leitura de imagem, contextualização e fazer artístico).

A arte possui, em sua razão de existir, fundamentos que vão muito além da simples busca pelas sensações que ela proporciona ao receptor. Ela está presente no artista para que este possa apresentar e expressar os seus pensamentos, sentimentos, críticas, opiniões, etc. A arte proporciona também reflexões acerca da própria existência do indivíduo e da sociedade em que ele se encontra, potencializando sua capacidade de pensamento. Para Vigotski (1999, p. 316), é possível ressaltar que:

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentimento novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. Ela pronuncia a palavra que estávamos buscando, faz soar a corda que estava esticada e muda.

Segundo Vigotski (1999, p. 315-318), ao atribuir a importância do papel que a arte desempenha na sociedade, em concordância com Guyeau, defende que a arte “[...] é uma condensação da realidade” e “[...] exige resposta, motiva certos atos e atitudes [...]”. Dessa forma, concluímos que a criação artística se dá a partir da realidade que articula vida e arte, sentimento e vontade.

A exemplo, Vigotski (1999) contextualiza ações comportamentais que diferem emoção real versus emoção estética, dessa vez corroborando as ideias de Hennequin no sentido de que a emoção que a obra de arte comunica é incapaz de traduzir-se em ações de modo imediato e direto, porém, se o indivíduo vivenciar tais emoções repetidas vezes, estas podem influenciar a base comportamental de sua personalidade, tendo em vista a função sutil que cabe à arte, que “instiga ou desabitua.” (VIGOTSKI, 1999, p. 317). Infere ainda que:

Essa alta tensão da arte é expressa magnificamente por Tolstói em sua novela *Sonata a Kreutzer*. Com a palavra o narrador. Conhecem o primeiro presto? Conhecem?! Oh!...É uma coisa terrível essa sonata. Exatamente esta parte. E aliás a música é uma coisa terrível. O que ela é? Não entendo. O que é música? O que ela faz? E por que faz o que faz? Dizem que a música age de um modo que sublima a alma: isto é algo absurdo, uma inverdade! Ela age, age de modo terrível – estou falando do meu caso -, mas de um modo em que nada sublima a alma. Ela age de um modo que nem sublima nem envilece a alma, apenas excita. Como dizer? A música me obriga a esquecer de mim mesmo, a minha verdadeira situação, ela me transporta para alguma outra situação, estranha a mim, sobre o influxo da música tenho a impressão de sentir o que propriamente não sinto, de entender o que não entendo, de poder o que não posso. (VIGOTSKI, 1999, p. 316).

O efeito da arte, segundo a analogia da transformação bíblica da água em vinho, evidencia que:

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva. (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Assim aponta o autor: “A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.” (VIGOTSKI, 1999, p. 308),

Transformação essa que possibilita compreender que a arte, por meio de suas mais diversas manifestações, possui papel primordial, sendo capaz de formar o senso crítico,

delimitar a moral de determinada época e de instigar indagações a respeito da condição humana. A relação com a arte se dá, obrigatoriamente, por meio dos sentidos, porém o efeito provocado não se limita ao que se verifica na prática, uma vez que há, sobretudo, diálogo com as experiências e habilidades intelectuais do indivíduo.

A compreensão da arte passa, necessariamente, pelo conhecimento de uma dada realidade, de sua especificidade. A partir desse conhecimento, entendemos que o artista não transforma a arte em conhecimento copiando a realidade tal como ela é, mas criando uma nova realidade, pois arte é criação. Dessa forma, ele faz descobertas de aspectos essenciais dessa realidade.

Da relação entre o sujeito e a obra de arte surge o saber, a resposta do sujeito e a constatação da verdadeira capacidade de a obra ecoar no universo cultural. Por mais ignorante que um indivíduo seja, ele reage à arte, ainda que negativamente. Mesmo que a obra não provoque admiração, ela proporciona ao observador mais um parâmetro para suas experiências. A ideia de beleza, bravura, integridade, dentre outros valores, surge através do artista que, em harmonia com o seu tempo e seu universo, produz arte.

Segundo Duarte (2016, p. 78), “Toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade”. Ele abre o questionamento se uma obra produzida por alguém desconhecido em outro contexto pode surtir efeitos profundos em um receptor. Como resposta, Duarte (2016), ao citar Lukács, afirma que a arte liga o percurso individual ao histórico da sociedade, como se, de forma condensada, o espectador revivesse os acontecimentos sofridos pelos personagens. Citando como exemplo a peça teatral *Romeu e Julieta*, pondera que a arte não serve apenas como “meio” interlocutor da experiência humana, mas sim como a “ligação” para se reviver o drama sofrido através do personagem literário com base nos sentimentos vividos em sua própria vida. Com base nesse entendimento:

Ensinar o ato criador é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte [...]. (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

Frente a essa premissa, podemos afirmar que a arte está ligada ao trabalho e, portanto, constitui-se como atividade vital para o ser humano. Nesse sentido, Duarte (2013, p. 35) afirma que:

[...] a atividade humana é uma atividade histórica, geradora de história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio gênero humano, em decorrência de algo que caracteriza a especificidade dessa atividade diante de todas as demais formas de atividade de outros seres vivos.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que o trabalho é categoria social, é atividade vital do ser humano e, por isso, se distancia da atividade realizada pelos demais animais, que apenas transformam a natureza de forma instintiva.

Leontiev (2004, p. 66) contribui ao afirmar que:

A primeira diferença consiste em que a atividade dos animais é biológica e instintiva. Por outras palavras, a atividade do animal não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações), que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica. Razão por que toda modificação da atividade animal exprime a transformação do agente concreto que provoca a atividade considerada e não a da relação vital que ela realiza.

Assim, para o mesmo autor, nas experiências clássicas de formação do reflexo condicional no animal não aparece naturalmente qualquer relação nova.

O animal não manifesta necessidades novas, e se responde doravante ao sinal condicional é simplesmente porque este sinal age sobre ele como um estímulo incondicional. Em geral, se se analisa uma das numerosas atividades animais, pode-se sempre estabelecer a relação biológica determinada que a atividade realiza e encontrar assim qual é a necessidade biológica em que repousa. (LEONTIEV, 2004, p. 66-67).

Dessa forma, o trabalho é categoria fundante na formação e na transformação da humanidade. É necessidade social, concreta, que tem origem em motivos para atingir determinado objetivo. Diante dessa busca é que o homem reconhece a realidade natural e a transforma.

Ainda apoiados em Leontiev (2004), se os homens não nascem membros do gênero humano, eles se tornam seres humanos ao interagirem com outros homens, em um processo de apropriação da cultura. Podemos então compreender nessa afirmativa do autor que a arte está ligada ao trabalho, à sua origem ontológica, pois “[...] o aparecimento e o

desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (LEONTIEV, 2004, p. 76).

Frente a essa afirmativa, para Vigotski (1999, p. 320), “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela”. Baseando-se nas características humanas ao expressarem as objetivações criadas pela humanidade, o homem se apropria e se humaniza, o que lhe permite transformar-se subjetivamente e, em consequência, socialmente. Tais objetivações conferem-se em atividades que são produtos materiais e simbólicos.

De acordo com Vigotski (1999, p. 329), “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Desse modo, garantir a liberdade de expressão, oportunizar a completa evolução das manifestações artísticas, tornando-a economicamente viável, e permitir o acesso aos múltiplos tipos de obra são de suma importância para a constituição de um sujeito histórico e da sociedade como um todo.

Tornar a obra de arte economicamente viável nos reporta à sociedade capitalista, para a qual a arte pode ser mercadoria. É nesse sentido que à escola cabe organizar o ensino da arte, pois, ao mesmo tempo em que ela apresenta aos alunos os conteúdos baseados na história da arte em relação à história da humanidade, também precisa mostrar que muitos desses conteúdos são explorados pela indústria do entretenimento, por meio das tendências mostradas pela mídia, as quais são tão fortes e tão marcantes que se sobrepõem ao real sentido da arte.

Tais tendências representam maior consumo dos produtos artísticos, muitas vezes em grande escala, sem a possibilidade de pensar a arte como formação humana, mas sim como uma possibilidade de representar, na sociedade capitalista, quem tem mais condições de consumi-la. Nem sempre a arte nessas condições retrata a capacidade criativa do ser humano, o que muitas vezes expressa um esvaziamento do seu sentido de arte que humaniza.

O acesso à arte é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano, para compreender a realidade, as singularidades e a universalidade, como também para possibilitar a formação de funções essenciais no desenvolvimento do pensamento abstrato, da imaginação, da atenção voluntária e da memória mediada. Posto isso, entendemos que a arte

tem o papel de provocar, por meio de suas manifestações, as possibilidades de desenvolvimento humano.

Para Leontiev (2004), em nível animal, a formação é constituída, sobretudo, através da hereditariedade biológica, uma vez que para o homem o processo de apropriação constitui-se na “hereditariedade” social. Logo, afirma que:

[...] o psiquismo do homem é a função das suas estruturas cerebrais superiores que se formam na ontogênese durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexidade destas estruturas nas gerações sucessivas, representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo. (LEONTIEV, 2004, p. 213).

Dessa forma, podemos verificar que a arte permite ao ser humano romper o grande vazio da existência, já que o desconecta de seus instintos e submete-os à sua razão, o que amplia a distância entre o ser humano e os animais irracionais. Mas é importante pensar sobre a sociedade e a arte. Afinal, vivemos em uma sociedade capitalista, de consumo e de divisão de classes sociais, o que muitas vezes é ponto importante para excluir a arte das camadas populares e/ou submetê-las à arte do entretenimento apresentado geralmente na mídia, sem possibilidades de humanização, mas com perspectivas de consumo exacerbado.

Nesse sentido, cabe então apoiar-se em Leontiev (2004, p. 301), quando aponta que “[...] o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana”.

Porém, o mesmo autor aponta que na sociedade de classes, “[...] mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação” (LEONTIEV, 2004, p. 301). Afirma ainda que, para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.

Entendemos que o problema não está na aptidão ou na inaptidão do ser humano para tais aquisições, mas está na condição de pensar como isso pode ser acessível. O conceito aplicado por Leontiev (2004, p. 302) apresenta-se, como:

Só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a



possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana.

Depreendemos que os conhecimentos construídos historicamente e gerados pelas sociedades precedentes nem sempre são apropriados por todos, tendo em vista “[...] a concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante, acompanhada da cultura intelectual nas mesmas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 294). Desse modo, a arte nem sempre está acessível à classe trabalhadora. É nesse sentido que a escola pode promover tal aquisição para que os filhos da classe trabalhadora possam usufruir da literatura, da música, das pinturas e de todas as formas clássicas da arte criada pela humanidade.

Podemos então inferir que arte é uma dimensão da vida humana, é social, é histórica e tem como função permitir o acesso ao patrimônio elaborado pela humanidade. A arte dessa forma é entendida como essência e não como aparência e, em sua manifestação em diferentes formas, tem a função de promover a compreensão da realidade. Apoiados em Duarte (2009, p. 370), cabe-nos compreender que a subjetividade dos indivíduos

[...] é construída por meio da apropriação das forças sociais objetivamente existentes, inclusive dos conflitos existentes entre essas forças, que impulsionam os conflitos vivenciados subjetivamente pelos indivíduos. Assim como existe nas forças sociais objetivas o conflito entre a tendência ao cerceamento da realidade às singularidades do aqui-e-agora e a tendência ao desenvolvimento da realidade no sentido da objetivação universal do gênero humano, também o indivíduo vivencia esse conflito, na medida em que as situações singulares das quais ele faz parte contêm objetiva e subjetivamente as contradições que podem conduzir tanto à autoconsciência do gênero humano quanto à absorção da consciência pela superficialidade fetichista da realidade imediata.

Posto assim, entendemos que a arte é um tipo de conhecimento que mostra a realidade. Não é uma ação de momento, rápida, em que observamos uma obra, por exemplo, e sentimos emoções e sentimentos momentâneos, mas é mais, é a oportunidade de entrar em contato com o que o homem criou em determinada época, ou seja, com uma criação humana, social e histórica. É nessa ação humana que a arte revela o processo de recriação, mostra a realidade e a possibilidade de essa realidade ser transformada. Nesse sentido, Ferreira (2010) fortalece essa ideia ao afirmar que “[...] a formação dos sentidos e das sensibilidades humanas é um processo dialético desenvolvido ao longo da história social e subordinado às condições objetivas de cada momento histórico”.

Nessa perspectiva, concebemos a arte como trabalho humano, como criação humana, tendo a realidade como histórica e social e entendida como um movimento do homem em relação a essa realidade. Compreensão que nos leva a afirmar que a arte tem função social.

Posto isso, afirmamos que assim como a ciência cumpre a função de permitir que o homem se aproprie do conhecimento objetivo, a arte permite a humanização, ou seja, a compreensão de que o homem tem como membro do gênero humano, rompendo com a alienação de seu cotidiano. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, o desenvolvimento psíquico do homem, objetivando a relação homem sociedade e historicidade. Nessa interação, é dialético o processo pelo qual o homem se constitui, se apropria dos bens culturais, modifica a si mesmo e transforma a realidade.

## 2. O ENSINO DA ARTE

### 2.1 O ensino da arte na escola

A modernidade impõe uma lógica de disciplinamento das relações entre o capital e o trabalho. Segundo estudiosos como Marx (2012), a modernidade opera a partir do modo de produção capitalista e no uso primado de racionalização de um Estado laico e hegemônico. Percebemos que o Estado controla cada vez mais o funcionamento, a normatização e a organização da educação de forma hegemônica, impedindo a classe trabalhadora de se apropriar dos bens culturais que a educação, em diferentes espaços e principalmente no interior da escola, deve promover.

Uma vez que o trabalho é condição ontológica, Mészáros (2006, p. 79) defende que “[...] toda e qualquer atividade produtiva só pode se materializar *a partir e por meio* de algo”. Isto significa que o homem produz e se apropria da natureza e, conseqüentemente, como resultado disso, a modifica. É pelo trabalho que o indivíduo se afasta da condição imediata “animal” e se torna um “ser social”.

Nesse sentido, Leontiev aponta:

O trabalho humano é, em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Duarte (2013, p.22-23) enfatiza que o trabalho é atividade vital:

É antes de tudo aquela que produz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie. A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como membro singular e, em consequência reproduz a própria espécie.

Segue afirmando que, no caso do ser humano, é possível observar que:

[...] a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas. (DUARTE, 2013, p.23).

Nesse sentido, ao conceber o trabalho como atividade vital do ser humano, compreendemos que essa atividade não é apenas para assegurar a sua sobrevivência, mas é principalmente uma atividade que assegura a sua existência na sociedade.

De acordo com Leontiev (2004, p. 184), quando nos reportamos à ideia de meio social em que vive o homem, “[...] introduzimos neste conceito um sentido diferente do que

tem em biologia, o de condições às quais se adapta o organismo. Para o homem, o meio social imediato é o grupo social a que pertence e que constitui o domínio da sua comunicação direta. Ele tem evidentemente uma influência sobre ele”. Para o mesmo autor:

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, as aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. [...] Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua atividade global, e a de todas as aptidões humanas permanecem sempre unilaterais e parciais [...] só ela cria com efeito, as condições em que o princípio fundamental da ontogênese humana – a saber, a reprodução nas aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-histórica – se pode plenamente exercer. (LEONTIEV, 2004, p. 185-186).

Duarte (2016, p. 21) defende que “Ao contrário do que muitos afirmaram e continuam a afirmar, a luta de classes não deixou em instante algum de ser o motor da história e o vetor determinante das relações sociais”. Sendo assim, qual o papel da educação frente às resultantes da sociedade capitalista?

O desafio maior está na tomada de posicionamento, que faz revolucionária a luta por uma educação escolar que socialize e explore os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Ainda segundo Duarte (2016, p. 27), “A escola por si só não faz revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária”. Logo, de modo contrário, a burguesia entende que o progresso se baseia na transmissão dos conhecimentos essenciais, aqueles fundamentais para a preparação do futuro, mais conhecido como mercado de trabalho.

A partir dessa ideia, conforme estudos de Elali (2002), a incorporação gradativa da mulher às fábricas, no início do século XX, refletiu no surgimento da educação pré-escolar no Brasil. Antes disso, ou a criança estava destinada a um berço de ouro ou participaria ativamente da vida produtiva cíclica das classes menos favorecidas.

Quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que à medida que a escola foi universalizando-se, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximaram as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista. Há quem afirme que a escola foi inventada para afastar a juventude da vida, isto é, da prática social. (DUARTE, 2016, p. 27).

Conforme prescreve a Constituição Federal em seu art. 205, “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado”. Todavia, esse direito à educação, segundo Saviani (2012), tinha por objetivo atender aos interesses da classe social predominante, que se consolidava no poder, qual seja, a burguesia. Tratava-se, portanto, de constituir uma sociedade baseada em uma democracia sob a ótica burguesa. Para vencer uma realidade opressora, inerente ao “Antigo Regime”, e fazer surgir uma sociedade baseada no contrato social celebrado entre as pessoas de forma livre, era imperativo transpor a barreira da ignorância.

Frente a essa ideia, Saviani (2012), um dos principais pensadores da pedagogia contemporânea, faz uma classificação entre as tendências pedagógicas e divide as teorias da educação em dois grupos, quais sejam: crítico-reprodutivistas e não-críticas. As crítico-reprodutivistas, então engendradas a uma situação social do final da década de 1960. Apesar de não apresentarem uma proposta pedagógica, o intuito das pedagogias crítico-reprodutivistas era compreender e analisar o sistema educacional como um elemento do aparelho ideológico do Estado.

Correspondem às não-críticas a pedagogia tradicional, a escolanovista e a tecnicista. Para Saviani (2008, p. 18), o denominado “Modelo Tradicional de Ensino” se estabelece em classes padronizadas, cada qual com um docente que exhibe as suas lições de forma expositiva, enquanto os alunos buscam segui-lo e reproduzi-lo. A pedagogia tradicionalista escolar foi descrita por Saviani (2012) como um modelo em que o foco central é o professor, que transmite o conhecimento aos alunos de forma gradativa. Aos educandos, por sua vez, cabe absorver os conhecimentos repassados.

Seria então o ensino escolar o remédio para a sociedade doente? O papel da instituição escolar é transmitir os conhecimentos sistematizados acumulados pela humanidade. Para Saviani (2012) a “Pedagogia Histórico-Crítica significa um novo modelo de educação que se diferencia da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação que seja crítica, sem ser reprodutivista”. (SAVIANI, 2000, p. 77).

Dessa forma, a escola surge como possibilidade de combate à ignorância, portanto como um mecanismo para solucionar a problemática da marginalidade. Sua função precípua seria transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, organizados de forma lógica. Para tanto, lança-se mão do mestre, o professor, enquanto “arquiteto da referida obra”.

Verificamos que o dinamismo das mudanças da sociedade não alcançou as modificações *in loco* na escola, em especial a sala de aula. É fácil perceber que a maioria das

escolas seguem o modelo tradicional com a predominância de aulas expositivas, sem muita interatividade com os alunos.

Todavia, percebemos que o desfecho do modelo tradicional é uma crescente de decepções, visto que nem todos nela conseguem ingressar e nem todos dela conseguem sair bem-sucedidos. Esse fato deu brechas às críticas, oportunizando a criação de outras teorias na área da educação como, por exemplo, a Escola Nova, cujo principal objetivo não é aprender, mas aprender a aprender. Saviani (2012) faz um comparativo entre os modelos tradicionais e os escolanovistas:

[...] pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 2012, p. 8-9)

Para tanto, porém, seriam necessárias várias modificações no sistema organizacional das instituições educacionais e tudo com o que estamos acostumados a lidar seria transformado em um ambiente estimulante, dotado de materiais ricos e diversos, com bibliotecas de classe e grupo pequeno para ser trabalhado de forma interpessoal com o professor. “Em suma, a afeição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido”. (SAVIANI, 2012, p. 9).

Fica evidente que, muito embora o ideário escolanovista tenha sido amplamente difundido, ele colaborou para o afrouxamento do ensino das camadas menos favorecidas, pois muitos educadores aderiram ao método, porém continuam inseridos em um espaço tradicional. Evidentemente, com esse método só foi possível a completude de tais modificações organizacionais e o aprimoramento da qualidade de ensino nos grupos de elite, contribuindo ainda mais com a disparidade entre as classes sociais.

Na exaustão da Escola Nova, ao final da primeira metade do século XX, surge então a pedagogia tecnicista, cujo objetivo era o desenvolvimento operacional do estudante, ou seja, aprender a fazer. Saviani (2012, p. 11) destaca que: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Também defende Saviani (2012) que a educação será adequada quando estiver desvinculada aos interesses dominantes. O mesmo autor ressalta que:

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que editem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 2012, p. 30).

Verifica-se que a teoria pedagógica baseada no modelo tradicional correspondia a uma determinada maneira de se organizar a escola. Esse modelo de educação persiste até os dias atuais, acarretando um descompasso entre o modelo tradicional de educação e as novas demandas da sociedade.

Mas como responder às demandas da sociedade que visa atender à classe dominante? As salas de aula, geralmente, são ambientes dispostos segundo uma orientação de trás para frente. Conforme Souza (2019), disposto à frente da turma, o professor, onde lhe é permitido ver a cada um dos alunos, privilegia-se da atenção e da vigilância dos alunos; e as crianças, dispostas à frente do professor, ficam separadas deste pela visão de inúmeras costas.

A evolução do mobiliário escolar contribuiu, ainda, para a “melhoria” do sistema, conforme os preceitos médicos e pedagógicos expostos por Souza (2019, p. 85), os quais visavam a “[...] Saúde e Higiene, propondo-se à prevenção de deformidades e doenças, tecnologias que permitam adaptar o móvel aos corpos das crianças e; Qualidade, Material e Durabilidade, contribuindo para a resistência e fácil limpeza”. Verificamos que a partir desse discurso, o banco foi substituído por carteira com dois lugares, depois para a individual, eliminando-se, quase que por completo, as chances de interação direta entre as crianças.

Saviani (1991) aponta o caráter científico do ensino tradicional em suas origens, observando que ele

[...] se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. (SAVIANI, 1991. p. 55).

Promover a aprendizagem exige a garantia de uma atmosfera com condições para que o ensino possa ocorrer. É necessário promover um ambiente físico, ou seja, uma infraestrutura que proporcione o aprendizado, além de oportunizar as interações entre os indivíduos. A organização escolar dos séculos passados permanece na atualidade.

Em uma realidade onde a desigualdade impera, refletindo, sobretudo, nas condições socioeconômicas das diversas redes de ensino, o Censo Escolar da Educação Básica apresenta-se como uma ferramenta apropriada, um termômetro capaz de evidenciá-la explicitamente.

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto n. 6.425/2008.

Os dados coletados abaixo são referentes ao Censo da Educação Básica de 2019 e 2020 (BRASIL, 2019-2020). Para a realização dessa coleta de dados, houve o acesso a uma base de dados do Inep relativas a 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil no ano de 2019. Foram considerados/destacados os dados correspondentes ao ensino da arte referentes ao Brasil.

Os dados abaixo correspondem ao Censo Escolar 2019 e são provenientes do formulário Cadastro das Escolas, local em que se reúnem informações declaradas sobre “Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino fundamental por dependência administrativa, segundo o recurso – 2019”. (BRASIL, 2019).

Cabe salientar que o objetivo desta pesquisa é expor as informações referentes à disciplina de Arte nas escolas públicas, porém, para critério de análise, o percentual das demais instituições, como também os demais materiais presentes na tabela original do Censo foram apresentados, conforme pode ser verificado abaixo:

**Tabela 1 – Infraestrutura - Equipamentos**

<b>Cursos</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
Biblioteca/sala de leitura	56,3%	50,3%	100,0%	81,4%	41,4%	80,5%
Banheiro	96,1%	95,2%	100,0%	94,8%	95,4%	99,7%
Banheiro PCD	45,3%	41,9%	80,9%	57,1%	37,5%	59,4%
Algum recurso de acessibilidade* PCD	56,5%	51,7%	95,7%	58,0%	49,9%	75,8%
Laboratório de ciências	12,5%	8,6%	95,7%	26,2%	3,6%	28,3%
Conj. materiais científicos	15,1%	11,5%	59,6%	25,0%	7,7%	29,4%
Parque infantil anos	29,1%	15,7%	51,9%	12,7%	16,2%	76,9%



iniciais						
Pátio (cob./desc.)	71,1%	66,6%	100,0%	73,1%	64,7%	89,6%
Quad. esp. (cob./desc.)	43,3%	39,3%	95,7%	66,7%	31,4%	59,9%
Mat. esporte/recreação	57,8%	53,0%	97,9%	72,3%	47,5%	77,2%
Sala de música/coral	1,8%	1,0%	51,1%	1,3%	0,9%	5,2%
Instrumentos musicais	21,9%	20,1%	87,2%	30,5%	17,1%	29,4%
Sala/ateliê de artes	4,0%	2,6%	46,8%	5,6%	1,7%	10,0%
Materiais para atividades artísticas	31,9%	25,4%	85,1%	35,9%	22,4%	58,2%
Sala multiuso	6,0%	4,0%	42,6%	7,7%	2,9%	14,2%
Jogos educativos	73,7%	70,5%	70,2%	67,8%	71,2%	86,6%

**Fonte:** Inep/Censo Escolar 2019.

Quando comparados ao percentual dos outros cursos, os espaços de infraestrutura e materiais destinados à Arte demonstram a pior infraestrutura. Se relacionarmos os espaços/recursos entre si (em destaque), podemos verificar que as escolas Federais e Públicas investem muito mais no desenvolvimento da Arte do que as Estaduais e Municipais. Como exemplo destaco o percentual da sala de música/coral de 51,1% da rede federal e 0,9% na rede municipal.

Podemos verificar ainda, a critério de curiosidade, que o percentual de escolas de ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura é de 41,4% na rede municipal, praticamente a metade do valor observado nas redes privada (80,5%) e estadual (81,4%).

Segundo as fontes do Inep/Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2020), foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no período, incluindo as esferas federal, municipal, estadual e privada.

Ressalta-se que, diferente do percentual exposto em tabela acima referente ao ensino fundamental, no que diz respeito aos espaços relativos ao ensino infantil “inexistem” os critérios como sala de música/coral, instrumentos musicais, sala/ateliê de artes, materiais para atividades artísticas e sala multiuso, ou seja, não estavam nem inseridos em questionário para serem consultados os percentuais. Para as artes, foi resumido o item “materiais para atividades culturais e artísticas” das escolas de educação infantil (creche e pré-escola) por tipo de recurso disponível, segundo a dependência administrativa.

**Tabela 2 – Infraestrutura – Equipamentos II**

Percentual de escolas de educação infantil	Municipal	Privada Conveniada	Privada Não Conveniada
Materiais para atividades culturais e artísticas	28,1%	49,4%	63,4%

**Fonte:** Inep/Censo Escolar 2019.

De acordo com o Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande em Mato Grosso do Sul – REME 2020<sup>7</sup>, a rede conta com aproximadamente, “[...] 200 escolas, entre unidades de tempo integral, escolas rurais e urbanas de ensino infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio”. (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 9). O documento disponível no site/blog oficial da Gerência do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GEFEM) da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS (SEMED) expõe a versão reestruturada do Referencial Curricular da REME, pós-homologação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, em dezembro de 2017, prevista em Constituição Federal desde 1988. Sendo assim, estados e municípios teriam dois anos para adequação de seus currículos norteadores. No tocante à Arte, o Referencial Curricular estabelece:

O aluno deve ser considerado como sujeito ativo, que aprende efetivamente desde os seus primeiros anos de vida. Logo, a Arte se faz importante desde a educação infantil, de modo a colaborar com a formação desse sujeito histórico-cultural. Assim, o acesso às produções artísticas e à diversidade de referências culturais é determinante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. É importante compreender que quanto maior for o contato com as questões estéticas e artísticas, mais o aluno identifica e dialoga com diversas culturas e manifestações da arte, aprofundando sua capacidade de apreender, assimilar, desenvolver sua imaginação, criar, compreender seu cotidiano e pensar a arte de maneira sensível e crítica. Nesse contexto, é papel do professor mediar conhecimentos e saberes teóricos e práticos, discussões e experiências com os alunos, promovendo o entendimento das tradicionais e das novas formas de expressões artísticas, com ênfase na relação da contemporaneidade e o cotidiano do aluno, adaptado ao contexto. (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 36)

E vislumbra também “[...] romper com a prática do ensino e aprendizagem de Arte pela simples reprodução e criação de obras desprovidas de conhecimento artístico e de pensamento crítico dos estudantes, resignificando o componente e os saberes artísticos para os alunos e toda comunidade escolar”. (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 37).

Quando discutimos a questão do espaço físico da sala de aula em uma escola, é importante compreender que este nunca será um ambiente estático, alheio ao conteúdo vivido nesse local. O ambiente adequado é um dos fatores que permite a criação e a sensibilização estética. Mas o que seria um espaço adequado? O que dizer sobre as necessidades específicas do ensino e aprendizagem em Arte?

---

<sup>7</sup>Ressalta-se que essa é uma versão preliminar. O documento está em fase de revisão.

Entendemos que a sala de aula de Arte, ao se estabelecer como um ambiente dinâmico e de interações potenciais entre alunos e os conhecimentos, é um espaço no qual os objetos de ensino e instrumentos característicos para esse tipo de aprendizagem devem ser variados, proporcionando o aperfeiçoamento dos sentidos e a percepção em Arte.

Desse modo, é imperioso promover a readequação estrutural do ambiente destinado ao ensino da Arte, com instrumentos e materiais que permitam o aprimoramento de técnicas e experiências estéticas, que são múltiplas, levando-se em conta a formação de cada professor e seu próprio entendimento sobre o ensino de arte na escola.

Compreendemos que os ambientes e os instrumentos estão ligados aos recursos criativos e de ensino. Dessa forma, a adequação da sala se faz necessária e, por isso, ela precisa ser arejada, bem iluminada e dotada de materiais para as Artes Visuais. Ademais, para o ensino de música, é fundamental salas com acústica adequada e instrumentos musicais obviamente são indispensáveis. Além disso, necessita-se de espaços adequados para a prática de expressões corporais, cênicas, além de palcos para trabalhos de dança e teatro, atendendo assim às quatro linguagens previstas para a área.

Os exemplos acima não devem ser compreendidos como supérfluos, mas sim como essenciais, indispensáveis para levar os estudantes a conhecer, interpretar, vivenciar, criar e fruir, estando diretamente ligados aos métodos de formação e compreensão estética que envolvem o estudo da Arte.

Porém, sabemos que, diante da realidade, o espaço físico destinado ao estudo e desenvolvimento da Arte nas escolas nem sempre é o mais adequado. Além disso, as peculiaridades das linguagens artísticas dificilmente são contempladas nas atividades e no planejamento dos períodos e espaços escolares.

Os métodos, os locais, a arrumação do espaço reduzem o aluno à passividade, habituando-o sem prazer (apesar das pretensões a um “ensino vivo” e de algumas tentativas de renovação). O espaço pedagógico é repressivo, mas esta ‘estrutura’ tem um significado mais vasto que a repressão local: o saber imposto, ‘engolido’ pelos alunos, ‘vomitado’ nos exames corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe portanto de suporte [...]. (LEFEBVRE, 1973, p. 58-59).

A carência de material de referência e de qualidade, combinada com as dificuldades estruturais acima mencionadas, em nada contribui para incentivar o aluno na área do conhecimento artístico.

Daí a relevância de se pensarem os espaços escolares. Sobre essa questão, o Referencial Curricular da REME – Linguagens dispõe que:

Quando nos referimos ao espaço físico da escola, compreendemos que a sala de aula nunca é um espaço estático, indiferente ao conteúdo vivenciado nesse local. O espaço é um dos elementos que pode viabilizar e possibilitar a formação e sensibilização estética. Por isso, compreende-se que a sala de aula de Arte, ao constituir-se como um espaço dinâmico e de possíveis interações entre os alunos e os conhecimentos, é um lugar cujos objetos de ensino e materiais são (e devem ser) diversificados, possibilitando o refinamento dos sentidos, conhecimentos e processos de ensino e aprendizagem em Arte. Assim, é necessário fazer uma organização estrutural de um espaço adequado para a aprendizagem em Arte, com materiais que viabilizem o desenvolvimento de técnicas e experiências estéticas, que são diferentes de acordo com cada uma das linguagens de formação do professor. (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p.41)

O novo questionário do Censo Escolar do ano de 2021 (BRASIL, 2021) faz abrangência aos espaços destinados ao ensino das linguagens artísticas, a fim de tornar pública a existência ou não das dependências físicas utilizadas na escola para a prática de artes. Tais variáveis são elementos de suma importância para os pesquisadores e profissionais da classe artística.

**Quadro 1 - Infraestrutura – Equipamentos III**

Variável	Dependências físicas existentes e utilizadas na escola	
SALA ATELIE ARTES	Sala/ateliê de artes	0 - Não existe 1 – Existente
SALA MÚSICA CORAL	Sala de música/coral	0 - Não existe 1 – Existente
SALA ESTUDIO DANÇA	Sala/estúdio de dança	0 - Não existe 1 – Existente
SALA MULTIUSO	Sala multiuso (música, dança e artes)	0 - Não existe 1 – Existente

Fonte: Inep/Censo Escolar 2021.

Tendo em vista as peculiaridades em dado processo, é fundamental entender que se impõe ao professor de Arte que ele deve possuir autonomia para superar a ausência (total ou parcial) desses ambientes, como, por exemplo, procurar a liberação dos espaços para a prática artística, adaptando as salas de aula comuns.

Porém, concebe-se que o papel de adaptar não deveria ser exercido pelo professor, já que o ideal seria que os espaços fossem adequados e que houvesse materiais de uso necessário para que o professor organizasse o ensino, ou seja, que ele desenvolvesse apenas o seu papel central.

Dessa forma, entendemos que, no decorrer da aula de Arte, haverá a produção de sons, músicas, pinturas, movimentos, coreografias, encenações, tendo em vista que o processo de aprendizagem de Arte, realizado de forma apropriada, não se resume a padrões conceituais de ordenação ou comportamento, o que pode ser entendido como sinônimo de alunos comedidos e reprimidos em suas carteiras.

Ressaltamos que, frente a isso, é importante afirmar que as questões que merecem atenção não estão apenas no espaço físico, na escola como instituição, na sala de aula como ambiente pedagógico, nas metodologias que o professor utiliza, nos materiais para uso nas aulas, mas estão na própria consciência da intensidade, da historicidade da realidade social que aponta

[...] mais do que nunca a educação torna-se um campo estratégico importantíssimo. [...] a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedades do capital e, portanto, não podem ser socializados. (DUARTE, 2012, p. 02).

São muitos os problemas a serem enfrentados na escola, tais como problemas de indisciplina, de aprendizagem, de escassez de materiais, de organização pedagógica e tantos outros que merecem atenção e respostas para a especificidade do trabalho educativo. Somente por meio da prática social é possível, por meio da construção de uma materialidade, relacionar tais questões com o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma,

[...] o movimento que vai da síntese (“a visão do todo”) à análise (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2007, p. 83).

A prática social não pode ser entendida como o dia a dia do aluno, mas como a sua relação com a totalidade do mundo social onde vive. É nessa condição que o aluno ultrapassa o senso comum, rompendo com a ideia de cotidiano, da experiência, para seguir rumo ao conhecimento científico inserido nos conteúdos, o qual deve ocorrer no processo pedagógico.

Nessa esteira, o ensino da arte deve possibilitar que, no processo de aprendizagem, o aluno compreenda que a arte é uma dimensão da vida humana, essencialmente histórica e social, cuja função é permitir o acesso ao patrimônio elaborado pelas gerações precedentes, ou seja, pela própria humanidade.

### *2.1.1 O professor em contexto histórico-cultural*

Entendemos que hoje nos deparamos com a ausência de prestígio dos professores, expressa inclusive por meio de remunerações não condizentes e com políticas públicas que o concebem como o responsável por todo o fracasso do ensino e colocando-o como o detentor de toda a melhoria da qualidade do ensino. Porém, nesse sentido, há indagações: Quem são os professores nas escolas públicas? Que situações são expostas para que o ensino ocorra? Como são formados?

Com a contribuição de Martins (2007), ao se destacar o papel social da personalidade do professor, compreendemos que é preciso contrapor as teorias que debruçam sobre o objeto de estudo separado de sua totalidade histórico-social, pois nessa concepção perdemos a possibilidade de apreendê-lo em sua concretude, o que pode gerar concepções vazias e abstratas.

Para tanto, a autora expõe que, em primeiro lugar, é necessário investir na ideia de que o trabalho tem papel central no desenvolvimento humano e, em segundo lugar, é preciso reconhecer o caráter material da existência humana, ou seja “[...] os homens organizam-se em sociedade para produzirem a sua vida, portanto, as bases das relações sociais são as relações de produção, as formas organizativas de trabalho”. (MARTINS, 2007, p. 3).

Em terceiro lugar, faz-se necessário entender o caráter histórico do desenvolvimento humano, isto é, “[...] como os homens organizam a sua existência através do tempo, e diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens e de suas relações”. (MARTINS, 2007, p. 3).

A partir desses pressupostos, a mesma autora permite refletir sobre a referência constante e crescente acerca das questões da subjetividade do professor em relação a sua formação e a sua atuação profissional, as quais envolvem o incentivo às estratégias de autoformação, às histórias de vida e à construção de sua identidade. A ênfase na subjetividade aponta caminhos que levam à compreensão de autonomia do professor.

Ancorados em Martins (2007), observamos que o êxito profissional assenta-se na capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos

mediante a integração da “inteligência criativa” do conhecimento e da técnica (MARTINS, 2007, p. 13).

Essas premissas estão presentes, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, as redes de ensino e escolas particulares já encontram diante de si a tarefa de construir seus currículos norteadores, visando à unificação e à equidade educacional dos sistemas ancorados na BNCC, a qual foi legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei n. 13.005/2014, que promulgou o PNE. A BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Esse regime consiste na participação mútua dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, coordenado e formulado pelo Ministério de Educação (MEC). Dessa forma, o professor é engessado aos conteúdos dispostos pelo sistema estabelecido.

Martins (2015), ao analisar a formação social da personalidade do professor, concluiu que as descontínuas modificações do mundo contemporâneo, especialmente as políticas educacionais, exigem do professor um determinado conjunto de relações sociais na sua prática, de modo que possa desenvolver capacidades necessárias para se adequar às novas demandas impostas pelo neoliberalismo.

De acordo ainda com a autora:

Grande parte dos estudos vistos neste trabalho que versam sobre o professor parece adotar como um pressuposto de importância decisiva que a sociedade contemporânea passaria por um processo de profundas e aceleradas mudanças, o que exigiria do professor a capacidade de acompanhá-las. Nesse sentido, as novas concepções sobre a formação do professor parecem ter como objetivo central desenvolver tal capacidade nesse profissional. (MARTINS, 2015, p. 11).

Conforme apontam Almeida e Piatti (2021) em relação à palavra “capacidade”, esse é um critério que tem sido exigido do professor na atualidade, isto é, uma condição imposta pelo neoliberalismo para a formação docente: o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da docência, reforçada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2017).

Sobre a formação do docente em Arte, conforme informações obtidas por meio de consulta ao Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2019) e contidas no Gráfico 45 desse documento, sob título de “Indicador de adequação da formação docente”, em 2019 foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (62,6%) e esse percentual equivale a 1.383.833 docentes.

Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 84,2% têm nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado) e 10,6% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 5,2% com nível médio ou inferior. A Tabela 3, a seguir, apresenta esses dados:

**Tabela 3 - Formação Docente 2019**

<b>Indicador de adequação da formação docente 2019</b>	<b>Nível Superior</b>	<b>Ensino Médio (Normal/Magistério)</b>	<b>Nível Médio ou Inferior</b>
Ensino Fundamental	84,2%	10,6%	5,2%

**Fonte:** Inep/Censo Escolar 2019.

Já com relação à qualificação do professor, considerando sua formação originária por meio do levantamento realizado ao Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2020), foi possível se obterem os dados do referido Gráfico 45, que apresenta, no Grupo 1, os profissionais que possuem licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que lecionam, correspondente a 70,4% do total; no Grupo 2, com bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica, equivalendo a 3,8%; no Grupo 3, com licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em disciplina diferente daquela que leciona, sendo estes num total de 9,3%; e no Grupo 4, com formação superior não considerada nas categorias anteriores, somando-se 1,7%; e, por fim, sem formação superior, totalizando 14,8%, conforme abaixo.

**Tabela 4 - Formação Docente 2020**

<b>Indicador de adequação da formação docente 2020</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>	<b>Sem formação superior</b>
Possui formação na disciplina que leciona	70,4%	3,8%	9,3%	1,7%	14,8%

**Fonte:** Inep/Censo Escolar 2020.

Inúmeras são as condições adequadas para que se possam alcançar os objetivos aos quais uma educação pública de qualidade se propõe. Dentre eles está a formação e a valorização dos profissionais da educação, notadamente por serem estes considerados “agentes transformadores”, mas, para tanto, é preciso condições de trabalho, materiais adequados, infraestrutura, salários compatíveis e políticas públicas que correspondam às demandas docentes.

Esse debate está em voga dentre os profissionais da educação há mais de 30 (trinta) anos, conforme indica Freitas (2007, p. 1204), ao analisar as políticas e os programas no campo da formação difundidos atualmente:



A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação.

Ao compreender a educação em sua ontogênese como um trabalho produtivo intencional diante da concretude da realidade que está diretamente ligada à história da humanidade, entendemos que se objetiva propiciar todo o conhecimento histórico-ontológico construído socialmente pela mediação entre os seres humanos. Nessa relação, os indivíduos tornam-se seres capazes de transformar a natureza e aperfeiçoá-la com base na sua dialética.

Frente a essa compreensão, Saviani e Duarte (2012, p. 13) fazem um apontamento sobre a educação da seguinte forma:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nessa direção, entendemos que a educação está exposta a ajustes neoliberais, que buscam produzir indivíduos competentes, habilidosos e capazes de serem inseridos no mercado de trabalho e de responder às demandas de um sistema capitalista que segrega e exclui a classe trabalhadora. Nesse sentido, fica evidente o caráter autoritário das políticas educacionais e o controle do capital, promovendo o retrocesso de direitos básicos da educação já conquistados.

Frente às políticas públicas instauradas para a formação de professores, encontra-se de um lado um professor carente de autonomia, cumpridor de procedimentos preestabelecidos, comprometido, às vezes ingenuamente, com interesses mercadológicos. Em outra ponta, está o profissional que concebe seu próprio trabalho, dotado de autonomia intelectual, concepção esta que está ligada a uma visão emancipadora da educação e do mundo.

Diante disso, analisar a função social do professor é discutir qual a sua atuação dentro da sociedade e isso equivale a questionar: Que papel esse profissional exerce e qual o seu impacto dentro da sociedade brasileira? Qual é a finalidade mais ampla do trabalho do professor?

Duarte (2007, p. 104) aponta que:

O controle da atividade da criança não é visto pela psicologia histórico-cultural como uma espécie de mal inevitável ao processo escolar, mas sim como algo indispensável à elevação da criança a níveis superiores de seu desenvolvimento psíquico. Em termos pedagógicos, ao invés de termos educadores preocupados em não interferir negativamente num desenvolvimento que ocorreria de forma ótima se não fosse necessária a aprendizagem escolar, temos na ótica da Escola de Vigotski, educadores voltados para o conhecimento de como produzir esse desenvolvimento ótimo, que não é o ponto de partida do ensino escolar, mas sim o ponto de chegada que se quer atingir.

Em resumo, esse é o caráter inerente e a função social da educação. Pode transparecer algo notório, todavia, diante da confusão que se faz atualmente, torna-se imperioso esse retorno aos fundamentos e à busca das origens históricas, bem como da função social sob o contexto social educacional. Muitos idealizam e desvirtuam essas dimensões e, em razão disso, torna difícil compreender a sua especificidade na prática social, por isso a importância em apreender o movimento histórico de evolução humana e, em vinculação com ele, as proposições teóricas em seus acertos e erros.

Segundo Leontiev (2004, p. 284), “[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes”. Para ele, a natureza não é o bastante para tornar o ser humano um homem capaz de viver em sociedade, pois se faz necessário apropriar-se da cultura produzida historicamente. Logo, a aquisição da cultura humana torna-se possível através da educação. Nesse sentido, o indivíduo só se torna sujeito histórico, criador, à medida que for se apropriando das objetivações existentes, mesmo que de forma inconsciente, como, por exemplo, um bebê que aprende a língua materna por meio da convivência e observação.

Por meio dessas possibilidades de tornar-se homem histórico, consideramos que a escola tem papel importante, e nesse sentido, questões como já apontadas neste estudo, que desafiam o professor, impõe-se nas políticas públicas. Segundo proposto pela BNCC (2018, p. 193), no Ensino Fundamental, apesar das dificuldades, o componente curricular de Arte deverá compreender as seguintes linguagens: Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essa abordagem, realizada de forma exitosa, corresponderá a uma atuação compromissada e

eficiente do professor de Arte, que permitirá a produção de fenômenos artísticos em sua plenitude, por meio de práticas de criar, ler, produzir, construir, dentre outras.

Mais uma vez, contemplamos uma árdua tarefa destinada ao professor: a atuação compromissada e eficiente do professor, uma vez que são inúmeras as suas atribuições, mas também são inúmeras as buscas por resultados eficientes, tendo em vista o desdobramento do professor para atingir a tais demandas.

A BNCC recomenda que a abordagem das linguagens esteja associada a seis dimensões do conhecimento, que representam a unidade da experiência artística. Essas dimensões se processam através das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e dos conhecimentos dos alunos em cada conjuntura social e cultural. Importante destacar que não há nenhuma prevalência entre essas dimensões e muito menos uma ordem para se ensinar cada uma no campo pedagógico. As dimensões, segundo esse documento, podem ser apresentadas como:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações

artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2018, p. 194-195).

Frente às dimensões importantes apontadas no documento referentes à arte, convém inquirir como o professor as alcançará diante das dificuldades que encontra em seu dia a dia. A alusão a essas dimensões procura favorecer a sistemática de ensino da Arte, compreendendo os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os saberes e as vivências artísticas são formados por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, portanto é importante considerar sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

Na BNCC de Arte, cada uma das linguagens integrantes do componente curricular (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) corresponde a uma unidade temática que engloba objetos de conhecimento e habilidades estruturados com base nas seis dimensões já apresentadas anteriormente.

Considerando esses aspectos, atuando em conjunto com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens de Arte, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas para o ensino fundamental (BNCC, 2018, p. 222), as quais são descritas a seguir:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Portanto, percebe-se que há um arcabouço bastante complexo de objetivos a serem atingidos quando a temática é a disciplina de Artes, algo que se apresenta extremamente prejudicado em razão da incapacidade de se promover um ensino de qualidade nas escolas do país, seja em razão da ausência de estrutura física adequada (como já demonstrado), ou pela falta de qualificação profissional suficiente para aqueles que estão incumbidos de promover o ensino, ou seja, os professores.

Ainda cabe nos indignarmos com a imperiosa forma de conceber o ensino e a aprendizagem em tal documento, o qual utiliza constantemente as palavras competências, habilidades e eficiência, reduzindo o processo formativo ao desenvolvimento de tais premissas, afirmando que esse é o papel central do professor e mitigando um percurso histórico que muitos setores progressistas construíram rumo a uma educação humanizadora e desenvolvente.

Nessa mesma direção, Martins (2010) expõe que, dentre os legados educacionais deixados pelo século XX, encontra-se a intensa contradição entre a ocupação profissional docente estabelecida no bojo dos condicionantes da sociedade capitalista e, de outro lado, uma educação escolar pautada nos princípios do trabalho, reconhecido como atividade vital dos indivíduos, que propicia o desenvolvimento das máximas potencialidades já adquiridas pelo gênero humano. No entanto, conforme a autora, o direcionamento da formação docente reconfigurou-se alinhado aos interesses de setores privados da sociedade pós-moderna. Martins (2010), analisando contribuições de Saviani (2000), apresenta que:

No ‘apagar das luzes’ do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina ‘neoprodutivismo’ e suas vertentes, quais sejam, o ‘neoescolanovismo’, expresso nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, o ‘neoconstrutivismo’, expresso na individualização da aprendizagem e na ‘pedagogia das competências’, e o ‘neotecnicismo’, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de ‘qualidade total’, cumprimento de metas quantitativas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo. (MARTINS, 2010, p. 18).

Frente a essa constatação inferida pela autora, é possível compreender que o setor neoliberal trouxe intensas modificações que foram inseridas no campo educacional, sobretudo

a formação de professores, o que reverbera também no interior da escola. Essa questão se mantém, conforme aponta Martins (2010), condicionada às imposições do capital, cujo objetivo foi (e continua sendo) o esvaziamento do trabalho docente e o hiato entre uma formação intencionalmente planejada, objetivada nas capacidades construídas historicamente pela mediação entre os seres humanos e a ocupação profissional, condição que expropria o indivíduo de seu trabalho e o responsabiliza pelos baixos índices educacionais propalados pela Educação Básica.

O Referencial Curricular REME 2020 (Versão Preliminar – Em processo de revisão), também traz uma série de apontamentos sobre a forma de abordagem do ensino de Artes nas escolas da prefeitura municipal de Campo Grande, sobretudo no que se refere à estrutura física destinada às aulas, bem como à atuação do professor e suas práticas:

Necessita-se de sala adequada, com ventilação e materiais (convencionais e não convencionais) para as Artes Visuais. Além disso, é necessário espaços com acústica adequada. Instrumentos musicais e de sonoplastia são básicos na aprendizagem da Música. Ademais, faz-se necessário espaços para práticas de expressões corporais, de composição coreográfica e cênica, objetos, figurinos e palcos para os trabalhos de Teatro ou Dança. (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 41, s/d).

Os espaços e materiais estão diametralmente ligados aos processos de criação e do ensino em si. Dessa forma, entende-se que a sala de Artes, vista como um local dinâmico e de inúmeras interatividades entre os envolvidos, deve ser um espaço cujos instrumentos de ensino e materiais devem ser diversificados. Nesse escopo, inclui-se a organização do ambiente.

Assim, é necessário fazer uma organização estrutural de um espaço adequado para a aprendizagem em Arte, com materiais que viabilizem o desenvolvimento de técnicas e experiências estéticas, que são diferentes de acordo com cada uma das linguagens de formação do professor (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 41).

A adequação dos espaços favorecerá o desenvolvimento das principais linguagens, em suas plenitudes, transformando o ensino e proporcionando o desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos, além do inevitável senso crítico, visto que a interação e o convívio aproximado em ambiente distinto e diverso das salas de aula comuns favorecem a criatividade, instigam o debate e promovem o diálogo. O referido documento adverte que:

Nesse contexto, é papel do professor mediar conhecimentos e saberes teóricos e práticos, discussões e experiências com os alunos, promovendo o entendimento das tradicionais e das novas formas de expressões artísticas, com ênfase na relação da contemporaneidade e o cotidiano do aluno,

adaptado ao contexto e aos aspectos da etapa de ensino supracitada. (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 36-37).

É importante ressaltar que o ensino da Arte não será feito de forma polivalente, ou seja, o educador não irá tratar de todas as linguagens da área. E ainda, conforme destaca o Referencial Curricular (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 35), “[...] o professor não fará uma adaptação do campo das Artes Visuais, modalidade que já é hegemônica no sistema educacional, elevando-a a uma hierarquia das linguagens da Arte”.

O educador licenciado em qualquer das linguagens de Arte tem a possibilidade de exercer a função de professor de Arte, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e, dessa forma, ressaltamos a relevância das quatro linguagens artísticas, sem que haja prevalência de uma entre as outras.

O professor de Arte dará mais destaque aos processos de ensino, partindo da base fundamental da sua linguagem de formação originária, ficando a seu critério proporcionar a integração com as demais linguagens de Arte, que não necessariamente compõem a sua formação acadêmica. A proposta destaca a relevância de uma qualificação profissional específica e com qualidade, habilitando o professor a atuar na sua área de abrangência, “[...] não ocasionando prejuízo ao aluno, já que aprenderá, por inúmeros processos de ensino e aprendizagem, de acordo com a formação do professor, que está apto a lecionar em sua linguagem de formação.” (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 36).

Cabe destacar que, em nossa concepção, o educando deve se apropriar das criações das gerações precedentes de forma efetiva, fato que ocorre desde seus primeiros anos de vida. Assim, a arte se torna relevante desde a educação infantil, colaborando com a formação de um sujeito histórico-cultural. Dessa forma, o fato de acessar as criações artísticas e suas inúmeras modalidades e referências culturais se torna imprescindível para a evolução do aprendizado e do desenvolvimento do aluno.

Ainda segundo o mesmo documento:

É importante compreender que quanto maior for o contato com as questões estéticas e artísticas, mais o aluno identifica e dialoga com diversas culturas e manifestações da arte, aprofundando sua capacidade de apreender, assimilar, desenvolver sua imaginação, criar, compreender seu cotidiano e pensar a arte de maneira sensível e crítica (CAMPO GRANDE, MS – SEMED, 2020, p. 36).

Todavia, é imperioso destacar que o professor tem no Referencial Curricular um documento como referência para a elaboração dos planos e projetos de aula, que deverão ter

como alicerce principal aquilo que determina sua formação acadêmica específica, adquirida em nível de graduação. Esse conjunto deverá ser suficiente para alcançar as competências e habilidades aprendidas no período de formação.

Competências e habilidades são palavras-chave nos documentos, pelos quais o professor é orientado a conduzir a organização do ensino. Gonçalves, Mota e Anadon (2020), em se tratando da BNCC, pontuam que o referido documento ressalta o esvaziamento da profissão docente, ao propor um modelo prescritivo e técnico instrumental, ou seja, espera-se que o professor seja útil, ágil e flexível, atendendo aos interesses propostos pelo mundo moderno. Afinal, não é necessário pensar criticamente, tampouco conhecer profundamente as relações de desigualdade, às quais os professores estão expostos diariamente, expropriados do seu trabalho e sobrevivendo por meio de sua ocupação profissional.

Segundo as autoras (2020), o modelo prescritivo propõe uma prática pedagógica engessada, homogeneizadora, que restringe a autonomia do professor em sala de aula, tendo em vista que os procedimentos e técnicas já estão prontos. Já o modelo técnico instrumental promove a prática pela prática, sem reflexão e criticidade, impossibilitando uma formação que propicie a problematização e o pensar sobre a alienação de seu trabalho, convertido em ocupação profissional.

É nesse sentido que se compreende que a arte não é efeito do cotidiano das pessoas, ao contrário, deve ser algo que as distancie de seu cotidiano, que lhes permita vivenciar novas experiências por meio da arte. É nessa esteira que à escola cabe o papel de promover essa possibilidade, pois “[...] a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.” (VIGOTSKI, 1999, p. 307-308).

Nesse sentido, Vigotski defende que:

[...] o milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre? (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Conforme Duarte (2016), a oportunidade de objetivação genérica para si possibilita a transformação na conduta do sujeito e, dessa forma, promove um salto qualitativo, no qual os conceitos que ora são espontâneos tornam-se científicos. Fato esse que possibilita a superação do imediatismo pragmático na vida cotidiana.



Ao superar esse pragmatismo, é evidente que a técnica não contribui para que o professor de Arte possibilite o ato humanizador que a arte imprime. Vigotski (1999) aponta que “Não é por acaso que, desde a remota Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo”.

O autor ainda anuncia que:

[...] todo o valor aplicado da arte, acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte vêem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica. Deste modo, passamos ao último problema de que nos ocupamos, isto é, ao efeito prático e vital da arte, ao problema do seu sentido pedagógico. (VIGOTSKI, 1999, p. 321).

O mesmo autor afirma que esse sentido educativo da arte e a prática a ele relacionada dividem-se naturalmente em dois campos: “[...] de um lado, temos como força social basilar a crítica da obra de arte que abre caminho para a arte, que a valoriza, e cuja função consistiria especialmente em servir de mecanismo transmissor entre a arte e a sociedade”. (VIGOTSKI, 1999, p. 321).

Podemos dizer que, do ponto de vista psicológico, “[...] o papel da crítica consiste em organizar as consequências da arte. Ela dá certa orientação pedagógica à ação da arte, sem ter força própria para interferir no seu efeito básico, e situa-se entre esse efeito da arte como tal e os atos em que esse efeito deve realizar-se”. (VIGOTSKI, 1999, p. 321).

É nesse sentido que a arte não pode se limitar no interior da escola a um ensino vazio, expresso em criatividade do sujeito, pois quando “[...] a vida cotidiana e a educação escolar, na contemporaneidade, dificultam o acesso à ciência e à arte, o indivíduo acaba, o mais das vezes, limitado ao senso comum, ao pensamento cotidiano, à visão de mundo fetichista, tornando-se refém da ideologia dominante”. (DUARTE, 2013, p. 230).

É nessa perspectiva que compreendemos que à escola cabe o papel de humanização, pois o contrário traz a alienação, efeito esse que ocorre quando os sujeitos são impedidos de se apropriarem das objetivações da cultura humana, o que permite entender a alienação como elemento social que interfere na divisão das classes sociais e, portanto, é fator de desigualdades sociais.

É importante ressaltar que a arte não transforma diretamente a realidade, mas exerce uma extensão decisiva, tanto na transformação da sociedade como na transformação do sujeito singular. De acordo com Góis e Duarte (2014), “

A defesa da arte como conteúdo escolar não se faz, de maneira alguma, em detrimento dos demais conteúdos escolares, pois o que almejamos é a formação plena do indivíduo. Para alcançar este objetivo é necessário que se utilize as objetivações artísticas, científicas e filosóficas, para transcender, assim, o senso comum.

Nesse sentido, nos apoiamos em Duarte (2016, p.18), ao citar Saccomani (2016):

Quando a escola trabalha para reproduzir nos indivíduos a cultura em suas formas mais ricas e desenvolvidas, não está matando a criatividade, mas sim construindo bases efetivas a partir das quais os indivíduos podem desenvolver a criatividade desde os mais simples e elementares atos da vida cotidiana a mais elevadas formas de produção humana.

Vigotski (1999) apontou em suas teses que o ensino é bom quando se adianta ao desenvolvimento do aluno, ou seja, o ensino deve possibilitar aos alunos se apropriarem da cultura humana historicamente produzida e acumulada.

Na perspectiva da THC, o papel da escola é a intervenção no processo de formação humana, no processo das funções psicológicas superiores ( [pensamento verbal, linguagem oral e escrita, memória voluntária, autocontrole da vontade, emoção, imaginação, percepção ativa, valores, aptidões, motricidade, atenção ativa), que possibilitam o avanço e o acesso ao patrimônio cultural. Portanto, ensinar e aprender são unidades que compõem a constituição do indivíduo no meio cultural.

Nessa esteira, compreendemos que a educação é uma condição possível para a emancipação e a humanização, pois possibilita ao indivíduo apropriar-se do conhecimento e das riquezas humanas, já que “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 2004, p. 301).

A luta contra essas questões que assolam as escolas são reflexo da sociedade de classes, pois

[...] mesmo para um pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Nesse sentido, a arte não pode ser vista no interior da escola como algo cotidiano, como experiência de vida, como senso comum, como qualquer expressão idealizada em um desenho, uma pintura em parede, qualquer música, qualquer tela, mas trata-se de um tipo de conhecimento que revela a realidade, não uma revelação linear, estática, ao contrário, tem

tensões e contradições nessa revelação que possibilitam a compreensão da sociedade, ou seja, é o próprio movimento que o homem imprime à realidade.

Apoiamo-nos em Duarte (2016, p.116) para compreender que

[...] as artes são uma forma de reflexo do mundo humano que produz o enriquecimento da subjetividade dos indivíduos, conduzindo-os para além da imediatez da vida cotidiana e conectando a subjetividade individual ao drama histórico de construção da liberdade e da universalidade do gênero humano.

Esse movimento não é apenas uma visão de passado e presente, mas há projeções de futuro, tendo em vista o movimento da história.

Para Peixoto (2005, p. 205):

Pode-se afirmar que toda grande obra – em especial de filósofos, escritores ou artistas – expressa, de modo relativamente coerente e adequado, uma visão de mundo, não apenas um momento do presente ou do passado: pode também expressar projeções de futuro, com base nas percepções e interpretações possibilitadas pelo movimento da história humana. A habilidade de captar os traços essenciais do seu tempo e desvendar novas realidades permite à arte trazer, em seu bojo, o novo, e, no ato de apontá-lo, a obra artística se configura como coadjuvante para a sua construção.

Como produto essencialmente humano, Peixoto (2005, p. 205) afirma que:

[...] a arte não é, nem poderia vir a ser, uma produção automática; é, sim, um produto humano completo e complexo, para o qual são solicitadas as qualidades mais refinadas do homem enquanto tal: em primeiro lugar, a elaboração de uma certa compreensão do mundo e a abstração, para tomá-la como conteúdo da obra; em segundo lugar, a capacidade de criar, que envolve três ações básicas: projetar na mente o produto final, buscar os meios mais verdadeiros e significativos para a sua elaboração, concretizar o planejado num processo altamente dinâmico que, em seu decorrer (ou seja, no movimento da própria obra em seu vir-a-ser).

Entendemos que a arte “[...] exerce significativa função no processo de humanização do homem, por desencadear um processo de reflexão profundamente educativo, que só pode resultar em crescimento humano.” (PEIXOTO, 2005, p. 164).

Dessa forma, Duarte (2016, p.116) explica que

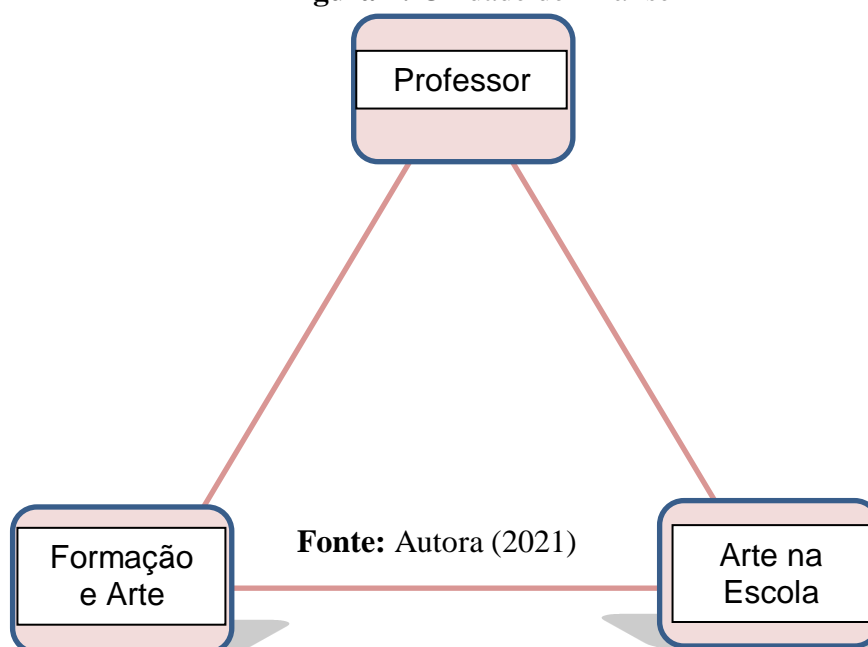
[...] a formação omnilateral dos seres humanos impõe a necessidade de os currículos escolares reservarem às artes e à literatura um papel muito mais importante do que aquele que tem sido dado pela educação escolar a esse campo de objetivação do gênero humano. Da mesma forma lutar para que as artes e a literatura tenham mais espaço nos currículos escolares, também é necessário fazer-se a necessária crítica à influência do relativismo pós-moderno no campo artístico

Dessa forma, é importante considerar que as artes fazem parte do desenvolvimento histórico da humanidade, portanto cabe à escola promover esse desenvolvimento, tendo em vista as possibilidades de humanização dos sujeitos que dela fazem parte.

### 3. SENTIDO E SIGNIFICADO DA ARTE NA ESCOLA NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES ARTE-EDUCADORES

Neste capítulo, nossa proposição é analisar os depoimentos dos professores entrevistados a partir dos dados coletados nas entrevistas. Para tanto, estabelecemos duas unidades de análise para avaliar os depoimentos, quais sejam: a) formação e arte e b) a arte na escola. O objetivo é compreender, na concepção dos professores, os sentidos e os significados em relação ao ensino da Arte no espaço escolar. O caminho é responder ao problema de pesquisa proposto, qual seja: A concepção dos professores em relação ao ensino da Arte no espaço escolar traz sentidos e significados para que eles reconheçam a arte como processo humanizador?

**Figura 1:** Unidade de Análise



Dessa forma, frente às indagações e necessidades, com intuito de reflexão sobre a temática aqui em discussão, buscamos identificar o que já foi produzido acerca do tema, ou parte dele, iniciando a busca pelas produções acadêmicas. Em se tratando de produções acadêmicas, utilizamos uma metodologia já consolidada no campo educacional: o “estado do conhecimento”. Tal metodologia permite que o pesquisador tenha uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido e, dessa maneira, possa organizar e identificar as contribuições e avanços sobre a temática pesquisada e apresentá-la de forma sistematizada.

De acordo com Ferreira (2002, p. 257):

[...] nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer

em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Não foi possível realizar um estado do conhecimento completo, mas a partir dessas concepções realizamos, por meio da busca e levantamento em bancos de dados de pesquisas já produzidas – que estejam relacionadas com os descritores do objeto de pesquisa – o mapeamento, que possibilita verificar o que ainda não foi feito ou se há excesso de publicações no banco selecionado.

Diante do apresentado, inicialmente consideramos necessário mapear as produções já publicadas sobre o tema em discussão. Com esse objetivo, os dados foram coletados na plataforma OASIS, o “Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto” que, por meio de uma única interface, reúne produções científicas de autores vinculados a institutos de pesquisa e universidades brasileiras, pesquisas simultâneas em repositórios digitais, teses e dissertações e periódicos científicos eletrônicos (publicações científicas em meio eletrônico publicadas em plataformas virtuais em intervalos de tempo regulares). O critério de seleção da plataforma é por considerá-la com suporte de acervo de produções em volume e atualização.

É importante salientar que na pesquisa das palavras-chave, estas não foram descritas entre aspas. Os critérios de exclusão foram: dissertações e teses em que o objeto de investigação se tratava especificamente do ensino da arte. Sendo assim, essa busca ocorreu em duas etapas, sendo que na primeira houve a leitura dos títulos localizados por meio das palavras-chave e, quando não atendiam os critérios estabelecidos de inclusão, eram retirados. Entretanto, quando no título não estava explícito do que tratava, fizemos a leitura do resumo. Ressaltamos que não foi estabelecido o recorte temporal nesta pesquisa, a fim de expandir o campo de estudos já feitos por pesquisadores que tratam de temáticas equivalentes a esse objeto de pesquisa. Isto posto, foram definidos três grupos de descritores.

A pesquisa foi iniciada por meio do grupo “A” de descritores: “Ensino da Arte”, “Escola Pública”, “Prática Docente”. Esse primeiro grupo foi determinante para eleger as pesquisas que tivessem foco na disciplina de Arte. Salientamos que, por ser uma temática de extrema abrangência, optamos por focar nas Artes Visuais, por se tratar da temática mais antiga presente na legislação entre as especialidades e por ser meu foco de estudo atual.

O segundo descritor está assegurado na Constituição Federal, no art. 206, parágrafo IV: “[...] gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. Já o último descritor está relacionado à prática dentro de sala de aula. Por intermédio dos referidos descritores, foram encontradas 157 (cento e cinquenta e sete) dissertações e 60 (sessenta) teses em resultados de pesquisas, totalizando assim 217 produções nessa primeira etapa de busca com os descritores do “grupo A” relacionados anteriormente.

Após as devidas leituras de títulos e resumos, foram arquivadas em planilha 07 (sete) pesquisas para uma leitura mais detalhada. Seleccionadas por meio dos critérios de inclusão/exclusão na última etapa do filtro, permaneceram 06 (seis) pesquisas, sendo estas arquivadas em planilha, pois correspondiam ao meu objeto de pesquisa, sendo as 211 restantes descartadas, uma vez que tratavam dos mais variados assuntos. A leitura detalhada das produções nos permitiu verificar que não haveria contribuição que envolvesse o objeto em estudo na dimensão proposta. Por isso, descartamos tais produções.

Em sequência, na busca do segundo grupo, denominado grupo “B”, optamos pelos descritores: “Sentido Significado”, “Arte”, “Professor”. Foram encontradas 154 (cento e cinquenta e quatro) dissertações e 75 (setenta e cinco) teses. Sentido e significado foi um descritor escolhido por estar relacionado à pergunta perseguida nesta pesquisa e os demais descritores relacionados aos primeiros. Destes 229 (duzentos e vinte e nove) trabalhos entre teses e dissertações, após feitas as leituras atentas de títulos e resumos e realizadas as exclusões necessárias, chegamos ao total de 04 (quatro) trabalhos que poderiam se aproximar do objeto desta pesquisa, sendo estes salvos para uma leitura mais aprofundada, sendo que (02) dois de fato contribuíram efetivamente para o desenvolvimento desta dissertação, quais sejam:

**QUADRO 2** – Produções mapeadas grupo “B”<sup>8</sup>

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ORIENTADOR	ANO	INSTITUIÇÃO
REJANE RECKZIEGE L LEDUR	PROFESSORES DE ARTE E ARTE CONTEMPORÂNEA: CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO	DISSERTAÇÃO	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

---

<sup>8</sup> Esta tabela apresenta as produções que foram seleccionadas na última etapa do filtro – Grupo de descritores “B”

EDIONEIDE RODRIGUES DA CUNHA	O ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL 1: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, PROFESSORAS, COORDENADORAS E GESTORAS DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DA CIDADE DE ARAGUAÍNA-TOCANTINS	DISSERTAÇÃO	2020	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
------------------------------	--	-------------	------	---

Fonte: OASIS, 2021.

A pesquisa de Rejane Reckziegel Ledur (2005), sob o título “Professores de Arte e Arte Contemporânea: Contextos de Produção de Sentido”, propõe uma reflexão sobre a abrangência da arte contemporânea e seu entendimento pelos professores arte-educadores de modo que os questionamentos estéticos que a arte contemporânea produz estabelece sentido ou ausência nas possibilidades de vivências pedagógicas.

A pesquisa caracteriza-se por uma intervenção na Rede Municipal de Ensino e tem por objetivo perceber os sentidos produzidos pelos professores de Arte no encontro dialógico com a arte contemporânea em eventos culturais locais como, por exemplo, bienais de arte. A abordagem metodológica e conceitual do estudo está fundamentada nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin.

O estudo foi significativo para compreensão dos sentidos de cada indivíduo, que pode ser influenciado pelo outro, mas também pelas próprias vivências no campo da arte e da estética e, nesse caso especificamente, a arte contemporânea. Mostrou que, após as intervenções, os educadores adquirem maiores condições de problematizar esse conhecimento no currículo escolar.

O estudo recente intitulado “O Ensino da Arte nas Séries Iniciais do Fundamental 1: Sentidos e Significados para Estudantes com Deficiência, Professoras, Coordenadoras e Gestoras da Rede Escolar Municipal da Cidade de Araguaína-Tocantins”, de Edioneide Rodrigues da Cunha (2020), é uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo, que objetiva, com base no método do materialismo histórico dialético de Marx, apreender os sentidos e significados do ensino da arte na perspectiva dos estudantes com deficiência, suas professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal na cidade de Araguaína (TO).



Para apresentar o contexto do ensino da arte, o estudo fez um percurso histórico do ensino da arte e das políticas públicas para pessoas com deficiências no Brasil, destacando a arte e suas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) e sua relação com o ser humano, a sociedade e a educação. Tal pesquisa estabelece vínculo com o objeto de investigação deste estudo, pois também parte dos pressupostos teóricos da perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski.

Na pesquisa referente ao terceiro grupo, intitulado grupo “C”, utilizamos os descritores “Sentido Significado”, “Arte” e “Teoria Histórico-Cultural”. Nesse grupo foram encontrados 59 pesquisas, sendo 38 (trinta e oito) dissertações e 21 (vinte e uma) teses analisadas, no entanto todas elas foram descartadas por não estarem relacionadas com a prática docente da disciplina de Arte e tampouco com a visão do professor sobre o sentido e significado da disciplina no processo dialético de aprendizagem.

Sendo assim, de modo geral, foram analisadas 505 (quinhentos e cinco) pesquisas, entre dissertações e teses, e apenas 08 (oito) se equiparam ao objeto desta pesquisa, conforme explicitadas anteriormente.

Cabe ressaltar que, segundo Cedro e Nascimento (2017, p. 13):

A pesquisa educacional assume muitas formas distintas e reveste-se de algumas características específicas. Essa situação acontece pelo fato de que pesquisar em Educação significa investigar questões relacionadas aos seres humanos em seu próprio processo de humanização. Isso faz com que a pesquisa educacional compreenda uma diversidade de questionamentos de variadas conotações que tem em comum a relação com o desenvolvimento humano, das comunidades e da sociedade.

Muito embora a intenção fosse obter o máximo de trabalhos para a temática, o contingente de produções encontradas abrangeu as mais diversas áreas, e só foram separadas as pesquisas que puderam contribuir com esta. Contudo, a finalidade desta pesquisa não é apresentar um único resultado sobre a temática, mas sim dialogar sobre as possibilidades de transformação. Sendo assim, concretizar a presente pesquisa pode significar um avanço em reflexões importantes por um ponto de vista ampliado.

Após o mapeamento concretizado e as leituras realizadas, podemos observar que, em suma, os trabalhos selecionados abordam: a prática docente; a formação docente em Arte (teatro, dança, música e artes visuais) e a formação continuada como uma problemática a ser discutida e investigada. Tendo em vista o material encontrado, justificamos a importância da pesquisa científica nessa área de investigação, pois essa é uma das formas de a sociedade interpretar sua conduta e historicidade.

Dessa forma, verificamos que o levantamento inicial sobre as discussões em torno da temática imprime cunho qualitativo, com o propósito de verificar e compreender o universo científico e, conseqüentemente, as lacunas pré-existentes. Uma vez envolvido o nosso objeto pela busca realizada, compreendemos que há importância e necessidade de ampliar o campo de discussão referente à temática que problematizamos.

É fato que as categorias de sentido e significado são categorias gerais que se encaixam em outras teorias e em diferentes áreas também, o que possibilita uma gama de conceituações diferentes, porém o debate aqui proposto está ancorado na THC. Portanto, julgamos importante e necessário conceituar as categorias sentido e significado segundo essa teoria para a compreensão do que buscamos nesta pesquisa. Outra questão importante é ressaltar que muitos estudiosos na literatura utilizam o termo “significação” e não significado, porém as leituras nos permitiram compreender que ambas as definições se referem ao mesmo conceito.

Serra (2019) destaca o sentido e o significado como dois aspectos essenciais para a compreensão do psiquismo humano, sendo a primeira categoria relativa ao sentimento, ao afeto, e a segunda ao conhecimento, à cognição. Para o autor, a “[...] abordagem Histórico-Cultural destaca o sentido e o significado como dois aspectos essenciais do psiquismo humano e privilegia a consideração da unidade do afetivo e do cognitivo no estudo psicológico ou pedagógico”. (SERRA, 2019, p. 37, tradução nossa).

Sabemos que Vigotski enfatiza a importância da análise histórica para a compreensão do homem. Convencido da importância e da atualidade da temática presente nos estudos de Vigotski, Pino (2005) utiliza-se da THC para discutir e desvelar a realidade empírica da evolução da criança, defendendo que a condição biológica é transformada sob a ação da cultura, fazendo da criança um ser humano. “Ao sustentar o caráter cultural do psiquismo e, em consequência, sua origem social, a tese de Vigotski constitui uma espécie de sutura na cisão da unidade do homem juntando nele a natureza e a cultura, a ordem do biológico e a ordem do simbólico.” (PINO, 2005, p. 18).

Conforme aponta Leontiev (2004, p. 99), “[...] a passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico”. Para ele, para que se reconheçam as características psicológicas da consciência humana, devemos atentar às relações vitais e aos acontecimentos históricos engendrados nessa relação. Portanto, para a compreensão de sentidos e significados, é necessário reconhecer a constituição da consciência humana.

É ainda o mesmo autor que afirma que os sentidos e significados estão diretamente ligados ao desenvolvimento histórico da consciência humana, pois “[...] o reflexo psíquico do sujeito não pode aparecer fora da vida, fora da atividade do sujeito”. (LEONTIEV, 2004, p. 99). Segundo ele:

A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ao não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p. 102).

Nesse sentido ainda, Leontiev (2004, p. 103) afirma que:

O estudo genético, histórico da consciência comporta toda uma outra démarche. Ela não parte da análise dos fenômenos da tomada de consciência, mas dos fenômenos da vida, característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a objetividade e independentemente de suas relações, ligações e propriedades. Razão por que num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Assim, podemos verificar que sentido e significado estão diretamente ligados, porém correspondem a conceitos diferentes, na medida em que são analisados de forma universal (significado) e singular (sentido). Sobre universalidade e singularidade, Pasqualini e Martins, (2015, p. 365) observam que:

Por isso, não se deve buscar o universal nas meras similaridades entre um e outro fenômeno; perspectiva sob a qual, por exemplo, a baleia seria considerada um peixe. Trata-se, pois, de compreender quais são os objetos conectados a uma mesma universalidade. Dessa forma, as diferenças e oposições não devem ser descartadas ou esquecidas em nome da busca pelo universal, ao contrário: a apreensão da essência universal do fenômeno revela a necessidade que determina o desenvolvimento de suas multiformes manifestações particulares.

Com base nos estudos de Leontiev (1978), nos significados estão o reflexo existencial do mundo, as formas, os modos de ações, as operações socialmente elaboradas através das práticas sociais comprimidas em palavras na linguagem sensorial, passando a ser reflexo da atividade objetivada do homem. "Significados são 'formadores' primordiais da

consciência humana" (LEONTIEV, 1978, p. 120, tradução nossa)<sup>9</sup>. Dessa forma, o significado independe da relação afetiva do indivíduo com o mundo, ele está posto na sociedade e cabe ao homem compreendê-lo. Porém, a forma de compreensão, ou seja, o caráter consciente de domínio e absorção do significado depende do “sentido” que o indivíduo imprime sob o significado.

Serra (2019) conceitua as duas categorias:

Entendemos por significado o conteúdo cognitivo dos conceitos, que refletem a essência da realidade e constituem componentes muito importantes da consciência humana. [...] Por sentido entendemos aquele componente afetivo, emocional que necessidades e motivos e experiência subjetiva conferem aos significados e a atividade do ser humano. (SERRA, 2019, p.37, tradução nossa).<sup>10</sup>

A subjetividade, de acordo com Leontiev (2004), regula a atividade do homem, pois suas ações são influenciadas por uma motivação, que resulta na sua satisfação. Por exemplo, a alimentação que nutre a vida é o motivo pelo qual o ser humano busca saciar sua fome. Desta forma, para a compreensão dos sentidos, faz-se necessária a identificação dos motivos. Para o autor:

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. (LEONTIEV, 2004, p. 75).

Ao perquirir compreender sentido e significado, é preciso buscar o conceito de humanização, processo resultante do trabalho, e esse é motivo fundamental para a existência do homem diante do capitalismo. Mas, “Que atividade é esta, especificamente humana, a que chamamos trabalho? O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza.” (LEONTIEV, 2004, p. 80). Para que essa atividade aconteça de fato, o homem cria instrumentos e por intermédio destes relaciona-se com outros homens, membros de uma sociedade.

---

9 No original: “Los significados son “formadores” primordiales de la conciencia humana” (Leontiev, 1978, p. 120).

10 Entendemos por significado el contenido cognoscitivo de los conceptos, que reflejan la esencia de la realidad y constituyen importantísimos componentes de la conciencia humana.[...] Por sentido comprendemos aquel componente afectivo, emocional, que las necesidades y motivos y la experiencia subjetiva confieren a los significados y a la actividad del ser humano. (SERRA, 2019, p. 37).

Paes (2020) recorre a Lukács (2009) para conceituar humanização (emancipação humana) e correlaciona seu sentido ao “[...] processos de produção de uma sociedade livre de dominação, da exploração e da violência” (PAES, 2020, p. 09).

De acordo com Bernardes (2009), na THC partimos das premissas do trabalho, do caráter material da existência humana e da historicidade dos fatos. Sendo assim, produzir conhecimento através de pesquisa, que se justifique enquanto ciência, é estudar processos sociais na origem. Essa conjectura metodológica é coerente com a teoria dialética de entendimento dos fenômenos humanos de Vigotski, pois “[...] refere-se à teoria psicológica que explicaria a desenvolvimento histórico e a constituição do homem concreto a partir de bases científicas que resgatem as dimensões ontológica, gnosiológica, epistemológica e lógica.” (BERNARDES, 2009, p. 115).

Conforme os pressupostos da THC, o comportamento humano deve ser estudado na gênese, historicamente, pois difere-se do comportamento animal de evolução. Segundo Tuleski:

Recuperar a historicidade do pensamento de Vigotski significa, antes de tudo, pensar na concepção teórica à luz da história, ou seja, como projeto coletivo pós-revolucionário, tal como se fez, sem julgar os acontecimentos como produto de boas ou más intensões dos homens, ou como fruto de equívocos teóricos ou práticos. Nesse sentido, “Vigotski não se adiantou à sua época, apenas lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período”. (TULESKI, 2008, p. 71).

Por essa razão, adotamos os preceitos da THC nesta pesquisa, como a análise da gênese e do processo a fim de compreender o objeto em seu momento histórico, qual seja: o sentido e o significado do ensino da arte no ambiente escolar na concepção do professor de Arte, observando sua particularidade, singularidade e universalidade.

Compreendemos, portanto, que a natureza social do homem e sua evolução psíquica permite a reflexão sobre a importância da educação escolar na formação humana, “[...] diferentemente do que ocorre com as funções biológicas, que se inscrevem nas estruturas genéticas da espécie, as culturais inscrevem-se na história social dos homens”. (PINO, 2005, p. 32).

Conforme Marx (1944/2012, n.p.), a formação do ser humano depende da própria formação social dos sentidos:

A mais bela música não tem significado para o ouvido não musical, não é um objeto para ele, porque meu objeto só pode ser a comprovação de uma de minhas próprias faculdades. Ele só pode existir para mim na medida em que

minha faculdade existe por si mesma como capacidade subjetiva, porquanto o significado de um objeto para mim só se estende até onde o sentido se estende (só faz sentido para um sentido adequado). Por essa razão, os sentidos do homem social são diferentes dos do homem não social.

É o mesmo autor que segue afirmando:

E só por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada do ser humano que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada. Pois não são apenas os cinco sentidos, mas igualmente os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (desejar, amar, etc.), em suma, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que só podem vingar através da existência de seu objeto, através da natureza humanizada. (MARX, 1944/2012, n.p.).

A partir dessas ideias de Marx (1944/2012), compreendemos a importância da educação e da escola como espaço de humanização e a concepção dos professores no processo educacional, visando à ascensão do desenvolvimento das capacidades superiores da criança, do acesso à cultura, da compreensão estética, que somente será possível por meio do ensino intencional e significativo.

Uma pesquisa que se destina a ouvir depoimentos de sujeitos deve ter a condição da indissociabilidade teoria e prática. O empírico deve ser permeado por construtos que favorecem a compreensão de mundo e de sociedade. Nestes, estão a necessidade de olhar para a totalidade, para as contradições que estão postas nesta sociedade, o que inclui a escola, o trabalho educativo e as suas condições de existência.

### **3.1 Formação e arte**

Com base nos depoimentos, foi possível compreender o processo formativo dos entrevistados, desde a origem de suas subjetividades até os motivos pelos quais eles foram levados à escolha da Arte. Leontiev (2004) já sustentava que o progresso humano estava diretamente relacionado com a educação:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio – histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão porque toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa de desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador com o professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se desenvolvem-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão

estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

Para Serra (2019), segundo a THC, a vida do ser humano será influenciada positiva ou negativamente, dependendo das vivências do indivíduo em sociedade:

Para a teoria Histórico-Cultural, a vida psicológica do ser humano é influenciada primeiro, e por último pela sociedade que o cerca, por suas relações materiais, econômicas e ideológicas com seu meio social. O mesmo acontecerá com sua felicidade e infelicidade, assim como sua psique, sua personalidade. (SERRA, 2019, p. 38-39, tradução nossa).<sup>11</sup>

Ainda segundo Leontiev (2004) e as leis sócio-históricas, “[...] o homem é um ser de natureza *social*, e tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 279 – grifos do autor). Os professores de Arte participantes desta pesquisa não nasceram destinados a se tornarem professores e professoras. Foi por meio das escolhas e da interação com o meio social e com as apropriações ao longo de suas vidas que foram desenhando sua trajetória com a arte e a educação. Sobre as recordações que lhes fizeram se interessar pela arte, foram relatadas:

Eu sempre fui uma pessoa muito curiosa, desde criança eu gostava muito de me expressar, sempre querendo fazer imitações, e eu fui desde pequena pra esse lado das artes cênicas. E assim, na minha época, quando eu fiz o ensino fundamental I eu morava em Corumbá, então tinha muito sonho de ser bailarina, aquilo sempre alimentou a minha mente. O fato de querer fazer aulas de balé, de querer ter essa experiência, ela nunca se concretizou, porque naquela época não existia o Moinho Cultural, em Corumbá não tínhamos projetos sociais e a minha família não tinha condições, então isso ficou muito tempo fusionando meu querer em conhecer a arte, mesmo que não seja o balé, o balé em primeiro lugar, mas eu tenho oportunidade de ter outro contato com outra atividade artística, então vou conhecer. Aí então veio o teatro. (PROFESSOR C).

Sim, porque minha mãe era professora, minha mãe é daquela época que qualquer um poderia dar aula de arte. No caso ela era pedagoga e era professora de Educação Artística na época. Eu sempre fui muito estimulado, quando a criança tem esse estímulo de alguma forma ali presente na vida dela é importante. [...] Por exemplo, nunca tive interesse por esporte, sempre queria estar num teatro assistindo peça, participando desses processos. (PROFESSOR D)

Parece-nos que, para a compreensão de sentidos e significados, é necessário a compreensão de que somente existe uma atividade se existir um motivo. Motivo nesse

---

<sup>11</sup> No original: Para la teoría Histórico Cultural la vida psicológica del ser humano es influida en primera y en última instancia por la sociedad que le rodea, por sus relaciones materiales, económicas, e ideológicas, con su medio social. Así será su felicidad y su infelicidad, así será su psiquis, su personalidad. (SERRA, 2019, p.38-39).

sentido, conforme Leontiev (1978) é o sentimento de uma necessidade. Portanto, é a necessidade e um objeto. Dessa forma, somente existe atividade se existe um motivo, já que necessidades isoladas não geram motivos. Entendemos, dessa forma, que os depoimentos representam inicialmente um sentido pessoal à atividade.

O fato relatado de sua mãe ser uma pedagoga e lecionar arte proporcionou a entrevistada vivenciar atividades artísticas, fato é que, como ele mesmo relata, que sua mãe não tinha formação específica em qualquer tipo de linguagem, porém era permitido, na época, que quaisquer profissionais da educação que tivessem aptidões artísticas pudessem ensinar Arte. Aqui reside uma questão de dom, de nascer com habilidades artísticas e, por isso, a colocar em prática. Refutamos a isso, pois “Vigotski compreende que a apropriação da cultura pelo psiquismo somente é possível pela atividade” (PAES, 2020, p. 16).

Percebemos também que o fator social pode ser um empecilho no desenvolvimento daquele que se interessa pelo consumo artístico, uma vez que a falta de oportunidade relatada pelo Professor C soa como uma frustração pessoal pelo sonho nunca realizado. A ausência de projetos sociais na cidade interiorana de Corumbá – MS, na época de sua infância, também não permitiu a experiência da dança, substituída mais tarde na vida adulta pelo teatro. Dessa forma, verificamos que o meio social contribui para o estímulo da formação pessoal e, nesses casos, também influenciou a escolha profissional, visto que:

Enquanto no mundo animal a sobrevivência do bebê é garantida pelas tendências instintivas da fêmea progenitora e/ou de indivíduos específicos do grupo, no mundo humano é confiada à decisão dos pais monitorada pelas normas sociais. A razão e o afeto, qualidades tipicamente humanas, são, sem sombra de dúvida, forças poderosas para garantir aos frágeis bebês humanos a sua sobrevivência na sociedade adulta; a história mostra, porém, que, muito mais frequentemente que o que seria desejável, elas podem não funcionar. Todavia, por paradoxal que possa parecer, é nessa possibilidade indesejável que reside a superioridade da cultura sobre os instintos. (PINO, 2005, p. 46).

Conforme revela Pino (2005), vivemos sob insuficiência das ações culturais do próprio meio e daqueles que nos cercam, cabe aos pais, ou cuidadores, o sustento da criança até a aquisição de sua total autonomia. As respostas dos professores entrevistados corroboram o que Pino (2005, p. 47) denomina de “nascimento cultural”, pois as funções culturais foram “instaladas” nos professores ou por meio do veio familiar ou por intermédio da escolarização completa e em tempo, pois, ao contrário das funções biológicas que já nascem com o ser humano, as funções culturais não estão lá, são apropriadas no decurso de suas vidas em interação com o meio.



Nessa perspectiva, para Vigotski (2001), a própria história humana tem origem no princípio da superação de uma forma natural pelas formas culturais eminentemente humanas. Importante compreender que os aspectos biológicos do homem permanecem em sua evolução, porém são incorporados à história humana, o que transforma a sua existência. O ser humano somente é humano porque supera sua especificidade biológica por meio da ação do trabalho, que produz uma nova realidade material, dominando a natureza externa e a sua própria natureza. É nesse sentido que muda também sua própria consciência, pois ele transforma a natureza ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.

O trabalho como atividade vital é a garantia da vida de todas as espécies animais, mas, em relação aos seres humanos, garante a existência e a cultura. É dessa forma que o homem, por meio de sua atividade, reproduz a si mesmo, com as suas singularidades, mas também reproduz a sua própria espécie. Concebemos então o trabalho como atividade vital e não adaptativa, por isso é uma forma de atividade superior, da atividade consciente, que possibilita a apropriação da cultura já desenvolvida pelas gerações precedentes.

Sobre o conceito de arte, as ideias centrais das respostas dos professores foram: “arte como desenvolvimento cognitivo; como expressividade do ser humano; como instrumento de manifestação e transformação social”. Para Vigotski (2001), o “[...] ‘conceito’ é um ato de generalizações, sendo o significado da palavra uma unidade entre o pensamento e a linguagem, que se modifica a partir da apropriação da aprendizagem”.

Dessa forma, segundo os professores entrevistados:

Eu acho que a arte é desenvolvimento, para essas crianças, no caso 4 a 5 anos que é a turma que eu trabalho, o desenvolvimento, seja ele desenvolvimento sensorial, o desenvolvimento de visão, de expressão, de movimento de corpo, esse desenvolvimento todo, está inserido dentro das artes, dentro dessas linguagens artísticas. Então quando fala-se de arte dentro desse público, eu acho que é desenvolvimento de uma forma global. (PROFESSOR A).

[...] é uma forma da gente se expressar, uma forma de colocar pra fora, a catarse, o que a gente tá pensando, o que a gente tá sentindo, o que a gente tá vivendo, o que a gente gosta, o que a gente não gosta. O principal é uma forma de expressão, seja nas artes plásticas, seja na música, também na dança, no teatro. (PROFESSOR B).

O conceito de arte é muito amplo. O que eu posso dizer que eu sinto que é mais importante na arte. Eu acho que é a questão da forma mesmo da sensibilidade. Da forma como a arte chega para nós, de como que ela mexe com a nossa sensibilidade. A questão da estética. Não só o conceito do belo, não só aquela coisa bonita, mas aquela coisa que mexe com você, que te transforma, que te faz de alguma forma você pensar, você refletir sobre algo, quando ela te diz alguma coisa, quando ela te toca. (PROFESSOR E).

De acordo com Paes (2020, p. 13), “A razão e a sensibilidade não nascem magicamente como uma planta no indivíduo: são apropriadas da cultura criada no decorrer da história. O saber, com toda sua complexidade, foi produzido historicamente”. Portanto, evidencia-se nas falas destacadas o lado sensível que a arte desperta. Ainda conforme Paes (2020), no entendimento de Vigotski (1999) a arte é posta como um instrumento da sociedade, uma vez que se caracteriza pela materialização do sentimento social objetivado pelo homem através de suas emoções. Segundo esse autor:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Ao serem indagados(das) sobre o sentido da arte na escola, os professores entrevistados responderam:

Eu acho que a arte na escola ela sensibiliza os alunos, ela é muito subjetiva. Por exemplo, vou colocar Matemática, Português, Geografia, é aquilo ali, acabou e ponto final. A arte não, na arte a criança pode colocar melhor o que ela pensa, o que ela sente, o que ela acha, o que ela concorda, o que ela discorda, sendo que nas outras disciplinas não tem muito essa abertura, ela aprende aquilo ali e acabou. Então eu acho que a disciplina de arte, a importância dela na escola é pra criança colocar seu sentimento, de falar, quantas coisas a gente aprende ali dando aula de arte, aprende das crianças do que elas pensam, do que elas sentem. (PROFESSORA B).

O sentido da arte na escola pra mim é despertar a sensibilidade, é despertar esse olhar pro meu eu e pro universo ao meu redor, e aí eu tendo esse olhar consciente eu consigo me entender enquanto ser humano, consigo dialogar com as outras pessoas, entende-las para ai criarmos uma obra. (PROFESSORA C).

O meu objetivo dentro da escola é tentar de alguma forma transformar a vida das crianças, assim como eu fui transformado nesses processos culturais que eu vivenciei quando era criança. (PROFESSORA D).

Dessa forma, fica evidente que, no entendimento da maioria dos professores entrevistados, a arte é essencial à educação numa dimensão ampla e sensível e desempenha papel integrador plural no processo formal e não-formal da educação. Sabemos que a arte tem campo vasto de atividades, conteúdos e pesquisas e se enganam aqueles que pensam que seu processo cognitivo está voltado apenas para as atividades artísticas.

O autoconhecimento humano compreendido pela THC é determinante para as capacidades do pensamento, da compreensão e da razão, uma vez que qualquer atividade

exercida sem sentido torna-se sem propósito. Sob esse prisma, depreende-se da fala dos docentes que uma formação atenta poderia exercer papel de agente transformador na escola e na sociedade.

Segundo Leontiev (2004), os sentidos produzidos pelos indivíduos (consciência individual) estão diretamente relacionados aos sentidos produzidos pela sociedade (consciência social) nas relações sociais. Por exemplo, o sentido dado ao trabalho na sociedade capitalista é o que mantém o sujeito nele, a fim de obter o aperfeiçoamento de suas capacidades. Para Leontiev (2004, p. 139), “Sabemos que a ideologia dominante, na sociedade de classes, é a da classe dominante que reflete e reforça as relações sociais existentes”.

A atividade laboral de um professor de Arte requer capacitações constantes, formações continuadas e apropriação de conhecimentos cada vez mais complexos. Sobre isso, Garcia (2013, p. 113) evidencia ainda que “[...] a mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial [...]”, proposição política educacional da última década, “[...] transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política”.

É notório que os entrevistados exercem um trabalho abrangente, incluindo até mesmo produção artística própria e desenvolvendo o conhecimento artístico não apenas estudando nos livros, visitando mostras, participando de formações continuadas propostas pelas secretarias e conhecendo os produtores existentes na comunidade em que vivem, mas também se colocando como um possível produtor de arte, experimentando um fazer artístico criador, dando oportunidade ao desenvolvimento de um percurso pessoal, como o que os alunos realizarão em sala.

Quando indagados a respeito das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação, as respostas se contradizem em alguns aspectos, como fica evidenciado a seguir:

Sim, a prefeitura oferece pelo menos a cada 2 (dois) meses uma formação continuada dentro de cada área e sempre que tem essa formação que são lá na escola presencialmente, todos os professores são obrigados a participar, porque depois a gente apresenta o certificado para a secretaria da escola. Agora nesse período de pandemia do ano passado e este ano, todas as formações aconteceram, mas foram de forma online. Então a gente sempre procura participar não só porque precisa enviar uma devolutiva para a secretaria da escola, mas porque são formações interessantes que a gente cresce profissionalmente, né?, com essas formações. (PROFESSORA A). Sinceramente eu acho que as formações ultimamente estão muito presas a esse negócio de referencial, a BNCC, e assim, na prática, na prática mesmo,

não ajuda muito. Já teve épocas de outras pessoas na SEMED que a gente ia pro Marco, que a gente ia pro SESC Horto, então assim, eram formações mais significativas, que você ia e aprendia alguma coisa e poderia levar esse conhecimento pro aluno. Hoje em dia está muito na teoria e, sinceramente, hoje e de alguns anos pra cá não me acrescentam muita coisa não. (PROFESSORA B).

De modo geral, a formação continuada do professor de Arte parece ser imposta pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conforme referido no depoimento da professora A. A temática dessas formações não traz acréscimos às práticas pedagógicas em sala de aula, conforme o relato da professora B, pois são mecânicas e limitadoras e não agregam no enfrentamento das práticas diárias para que o educador possa repensar suas ações e desenvolver um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento das capacidades superior da criança.

De acordo com o que asseveram Carvalho e Martins (2017, p.179), ressaltamos a importância de que a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Para essa formação, ir além “[...] significa que a formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência”.

Saviani (1995, p. 17) afirma que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O mesmo autor aponta que o trabalho educativo possibilita as práticas emancipatórias do sujeito, ou seja, as relações coletivas que permitem o reconhecimento desse espaço como humanizador e como espaço das aprendizagens.

Para Vigotski (1999, p. 328), “A arte exige respostas, motiva certos atos e atitudes [...]”. Esse autor refere-se à incompreensão da “Sonata de Krautzer” para o ouvinte que a denomina como terrível música, já que a função da educação seria favorecer o aluno na apropriação de conhecimentos que lhes façam sentido, para ser possível uma reação estética ao conteúdo. “Aqui se desnuda o novo aspecto da reação estética, precisamente o de que ela não é apenas uma descarga no vazio, um tiro de festim, mas uma reação à obra de arte e um

estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes.” (VIGOTSKI, 1999, p. 318). Ainda segundo o autor:

Essa alta tensão da arte é expressa magnificamente por Tolstói em sua novela *Sonata a Kreutzer*. Com a palavra o narrador. “Conhecem o primeiro presto? Conhecem? Oh!... É Uma coisa terrível essa sonata. Exatamente esta parte. E aliás a música é uma coisa terrível. O que ela é? Não entendo. O que é música? O que ela faz? Dizem que a música age de um modo que sublima a alma: isto é um absurdo, uma inverdade. Ela age, age de modo terrível – estou falando do meu caso -, mas de um modo que em nada sublima a alma. Ela age de um modo que nem sublima nem envilece a alma, apenas exista. Como dizer? A música me obriga a esquecer a mim mesmo, a minha verdadeira situação, ela me transporta a uma outra situação, estranha a mim: sob o influxo da música tenho a impressão de sentir o que propriamente não sinto, de entender o que não entendo, de poder o que não posso...” (VIGOTSKI, 1999, p. 317).

Segundo Paes (2020), ainda hoje há um número considerável de professores que acreditam que o ensino da arte consiste em desenvolver o lado criativo do aluno, mas, para esse autor, “[...] esses professores objetivam apenas a criatividade dos alunos a partir de suas próprias capacidades de entendimento estético daquilo que criam, produzindo trabalhos insignificantes [...]” (PAES, 2020, p. 227).

Porém, o sentido do trabalho educativo da disciplina de Arte não prevê um fim determinado, na medida em que “[...] a obra de arte em si não é boa nem má, ou, para ser mais exato, implica enormes possibilidades de bem e de mal, dependendo tudo isso apenas do emprego e do destino que demos a esse instrumento.” (VIGOTSKI, 1999, p. 322). Sendo assim, consideramos que o trabalho educativo possibilitará o desenvolvimento cultural do ser humano, pois “[...] ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isso não significa em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

Assim, compreendemos que a relação entre a apropriação dos bens da cultura e a sua objetivação realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade de outros seres humanos. Cada sujeito não pode realizar as suas objetivações sem a apropriação das objetivações existentes.

É, dessa forma, que ele se realiza como sujeito histórico, pois, o papel que o sujeito desempenha na sociedade é de sujeito ativo, apreendendo o objeto de conhecimento de forma a compreender a sua essência e não a sua aparência. Por isso, o objeto de conhecimento é visto em seu processo, em sua dinâmica.

### 3.2 Arte na escola

É verdade que toda prática advém de uma teoria e, mais, teoria e prática são indissociáveis. Nesse sentido, Paes (2020) destacou em seus estudos que um professor que não domina os fundamentos teórico/metodológicos de suas práticas e somente conduz uma aula de forma pragmática é mais um operador do que propriamente um professor, perfil esse requisitado por grande parte da educação contemporânea, fruto do sistema capitalista.

Assim é que o capitalismo eterniza a vertente mercadológica da clientela, daquele indivíduo que compra um serviço (de educação), sem compreender a realidade histórica e a lógica da construção do direito à educação na sua essência. Certo é que os resultados são desastrosos na medida em que o fortalecimento desse cenário se desdobra na precarização da formação do professor e, conseqüentemente, do ensino, seja o público ou privado, dentre outras ações que se prestam apenas a contribuir negativamente, em nome de transformações ilusórias e de um suposto bem comum.

Não obstante, não se pode refutar a questão do enfrentamento da formação dos profissionais da educação, voltado a atender as demandas de um mercado cada vez mais produtivo e exigente, que defende uma formação despida da construção efetiva de conhecimento “independente”, oriunda das relações sociais as quais exigem um propósito mais amplo de suas próprias relações, mais humanizado e eficaz, na formação de indivíduos emancipados dotados de responsabilidade social.

Surge, então, o emblema implícito da função social da formação profissional na educação, que deve ser pautada e realizada em critérios socialmente sustentáveis, atendendo a interesse público relevante, que não pode ser afastado da observação dos critérios legais e sociais do indivíduo historicamente constituído.

Em contraponto a estas questões exteriores, temos a busca dos professores por uma educação humanizadora, como modelo pedagógico no ensino da arte, mas que encontra resistência pela inadequação ao que o modo de produção capitalista deseja. A humanização deve ser entendida como modelo pedagógico, não apenas idealizada como política para atenção, gestão ou assistência em educação, mas aplicável à compreensão histórica do ser social, no cumprimento da função social da educação profissional voltada ao próprio indivíduo.

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, que ocorreram no mundo produziram e ainda produzem mudanças expressivas para a vida em sociedade. Ao mesmo tempo em que se tem a evolução das tecnologias, cada vez mais impactantes em todas

as atividades humanas e os aumentos dos desafios de convívio, ora impostos pelas regras do capitalismo, ora pelos interesses políticos, se faz presente cada vez mais reduzido os elementos humanos no processo de aprendizado e do trabalho.

A educação, um dos elementos essenciais para a vida do indivíduo, dada em toda sua variedade e singularidade, não permaneceu alheia ao desenrolar das mudanças econômicas da sociedade nesse período. O processo de evolução da sociedade é, também, o processo de mutação do homem, da compreensão ampliada da educação e dos problemas humanos a ela relacionados, elementar para formação do indivíduo em todos os seus aspectos.

A formação profissional, notadamente na educação, não ficou incólume às mudanças econômicas. Nesse sentido, as propostas pedagógicas e o modelo de educação do profissional sofreram impactos delineados pelas diretrizes econômicas, mecanizando o aprendizado, preparando o educador para o atendimento das necessidades do mercado, ditado pelas práticas tecnológicas, absorvendo os indivíduos à finalidade imediata de colocação no mercado tão somente.

Essa perda da essência, que deturpa a correta percepção dos sentidos e significados do ensino em si impacta, ainda mais, de forma negativa, as disciplinas que não são “pedra de toque” do currículo escolar nacional, como, neste caso, a arte.

Percebe-se a predisposição, a vontade dos professores em “fazer diferente”, no entanto, o sistema de educação vigente, sua organização, impossibilita o desenvolvimento da disciplina por completo, seja em razão do modelo de formação educacional preestabelecido, que não a privilegia, seja pela carência de suporte das próprias instituições educacionais. Essa realidade instiga os educadores a se utilizarem de ferramentas alternativas para amenizar os efeitos adversos.

As diversas práticas afirmadas historicamente têm sido confirmadas a partir das habilidades artísticas do professor (arte-educador) e dos artistas educadores, em razão da carência de formação específica que venha suprir a demanda proposta nos documentos oficiais, fundada nas características da cultura contemporânea fundamentalmente dinâmica e multidimensional onde interagem arte, ciência e tecnologia como alicerces que moldam a diversidade das produções, e que as propostas pedagógicas deverão unificar as várias vertentes artísticas atuais, oferecendo “múltiplas alternativas para a formação das novas gerações”. (BRITOS, 2009. p. 18).

A natureza complexa da área exige profissionais formados em arte e em educação, com possibilidades de análise profícua da realidade que o cerca, que imprimi questões, muitas

vezes alienadora, evidentes na construção teórico metodológica em suas práticas na disciplina de arte, no interior da escola.

Há uma ideia latente, na organização do trabalho pedagógico de arte, que impõe a prática em detrimento da teoria. Como se “saber-fazer” fosse o fim de quem está em sala de aula. O que se vê são aulas de “fazer” – os estudantes perdem a visão de mundo que a arte pode oferecer.

Importante entender que a arte, a sua produção, permite satisfazer as necessidades humanas e criar possibilidades de apreciar a sua beleza. As vivências artísticas na escola devem proporcionar conhecimento de mundo, concebidas em condições materiais e históricas.

O professor tem papel essencial nestas condições em que ele e o aluno, precisam vivenciar a arte para poder ensiná-la, mas é importante compreender que eles estão sujeitos às condições que a sociedade proporciona, mas é papel fundamental do educador de arte promover o desenvolvimento do aluno.

É claro nos depoimentos colhidos que denotam inexpressivas e limitadoras as concepções dos professores entrevistados. É possível perceber que os professores concebem o ensino de arte a partir das atividades vivenciadas em sala, as quais promovem experiências que oportunizam aos alunos desenvolver um percurso próprio enquanto produtores de arte.

Eu trabalho a Arte como área de conhecimento desde o pré, tudo que eu coloco pra eles, eu coloco uma parte teórica, eu mostro para eles referente a que movimento ou a que artista, um pouco sobre as obras. O sentido da arte para os alunos, coloco como uma expressão deles, uma forma deles poderem se expressar, a partir da produção deles. Eles conhecem a obra e depois disso se expressam. Fazem a atividade ou comentam dizendo o que entenderam, se gostaram, se já tinham visto, se conheciam. (PROFESSORA E).

É muito gratificante ver as crianças principalmente quando a gente consegue fazer um trabalho... porque eu não faço..., eu sou formado em Artes Visuais, mas eu trago essa experiência do teatro e dessa coisa que eu tenho, acaba que eu não faço apenas a minha formação, eu trabalho as duas linguagens, e também isso me dá uma alegria. Eu vejo aquelas crianças que nunca tiveram contato quando elas estão conhecendo algo completo, diferente do que elas estavam acostumadas. (PROFESSOR D).

Esse universo de construção enquanto artista da cena ele vai ser ressignificado, então eu vou construir, eu vou compartilhar com meus alunos esse despertar, desse olhar sensível, desse universo da criança e quero dialogar com o universo deles. Eu quero despertar neles esse olhar sensível, olhar criativo para que juntos possa construir obras, trabalhos, experiências que nos leve pra criação artística, seja ela numa estética mais realista, uma estética mais surreal. (PROFESSOR C).

Alunos como produtores? Afinal, o que é produzir Arte? É comum no interior das escolas essa ideia de aluno produtor. É notório que os professores buscam propiciar o



desenvolvimento do pensamento crítico artístico, mas os procedimentos adotados caracterizam um modo particular e dão sentido às experiências vivenciadas em sala. Por meio deles, os alunos ampliam a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Diante dos depoimentos, aprender arte culminou em produzir trabalhos artísticos, construir, apreciar e refletir sobre eles.

Mas a arte vai além, é condição de humanização, de concepção de mundo, de homem, de sociedade, por isso, é necessário ir além de práticas que desenvolvem apenas fazer “arte”- mas promover a crítica dos alunos em conhecer a arte e o que pode promover para a emancipação do sujeito e de sua vida em sociedade.

A nova proposta do ensino da arte desde a infância, como requerem as políticas para a área – como já evidenciado no transcurso desta pesquisa – vai ao encontro das práticas dos professores entrevistados, que enfatizam no seu cotidiano três eixos: “o fazer artístico; a apreciação da obra de arte e a reflexão”. Notamos ainda pelas falas que o foco recai sobre as vivências dos sentidos, reconhecendo, analisando e identificando a obra de arte, o contexto histórico e o seu produtor.

Em certa medida, podemos declarar que os professores não negaram os processos criadores e tampouco desconsideraram peculiaridades dos seus alunos, rompendo até mesmo com padrões hegemônicos. Sendo assim, Varela (2013) alerta para as práticas padronizadas que normalmente levam o professor a trabalhar um conteúdo que está no livro didático, o qual muitas vezes foi escrito por alguém que não conhece esse grupo, nem suas peculiaridades e, portanto, apresenta um conteúdo como algo pronto e acabado, como se houvesse apenas essa maneira de conceber um cubo, por exemplo.

Essa ideia padrão, também está nos documentos oficiais para o ensino de arte, no currículo de formação dos professores de arte, questão que favorece aos professores, um processo de alienação diante das possibilidades da arte, como processo, que engendra a possibilidade de humanização dos sujeitos.

As falas desses professores lançam uma reflexão relevante como necessidade rotineira, a de pensar as práticas pedagógicas por meio das peculiaridades do aluno num contexto amplo, como condição para a elaboração do planejamento e implantação de propostas de ensino que favoreçam e deem significado e sentido coletivo da disciplina para o todo escolar. Há um ponto comum em cada depoimento: o de considerar sempre a prática como a necessidade de melhoria de todo o processo educativo.

Prática que coloca os professores apenas na condição de “saber fazer” – usar a criatividade, de propiciar aos estudantes a prática da arte, da produção de desenhos, de releituras de obras artísticas, que não os coloca diante da realidade, da vida, das condições de existência, das tensões e contradições que a arte inspira e revela em sua forma mais elaborada.

Questão esta que pode ser compreendida de forma dialética entre a arte e a humanidade desde os sentidos e significados dos sujeitos, ora vistos de forma equivocada, como uma promoção de atividades baseadas apenas no senso-comum, no dia a dia das aulas por meio da atividade espontânea dos alunos na escola.

Duarte (2016, p.59) vai nos alertar que “[...] o ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes”. Portanto, é necessário considerar que há transmissão de conhecimento, porém não de forma mecânica.

O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

O mesmo autor afirma que a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação. Aponta que esse processo permite a elevação da subjetividade de cada sujeito aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano, mas que essas não ocorrem sem a mediação do trabalho educativo.

Mas cabe lembrar que em uma sociedade capitalista, o sujeito, nem sempre se apropria dos bens culturais, o que fica evidente nos depoimentos, pois os professores às vezes não têm acesso ao conhecimento artístico que existe para além do conhecimento do ensino.

Nisto, consiste um problema, pois o professor, que deveria propiciar a vivência artística de seu aluno, também está distante de tal conhecimento. É perceptível que os professores entrevistados têm dificuldades de compreender o próprio objeto de trabalho. Nesta condição não se objetivam neste objeto, o que promove a alienação, pois não compreendem a atividade vital como parte integrante e integradora do processo de apropriação das objetivações humanas. O que revela um trabalho alienado no trabalho educativo, reflexos da sociedade capitalista.

Os professores em suas falas se indignam com organização da escola e com sistema municipal de ensino, pois, ao compreenderem a arte como cotidiano da escola, colocam a questão dos recursos pedagógicos, dos materiais didáticos e do espaço adequado para instrumentalizá-los em suas aulas.

Então, a gente improvisa tudo, leva balde da faxina para sala de aula para lavar pincel, pega os panos que tem na escola que elas utilizam também para a limpeza, juntar as mesas dos alunos para deixar maior para poder colocar ali todo material, todos os pincéis, e quando vai trabalhar com cola, fazer aquela máscara de balão, é tudo improvisado. Na sala de aula é um Deus nos acuda. Se tiver uma aula só eu nem faço, porque aí até você arrumar tudo para receber a outra professora, vai dar uns 20 ou 30 minutos no máximo de produção, aí não compensa. Quando são dois tempos, aí eu arrisco de desenvolver trabalho prático. (PROFESSORA E).

Quando eu estava lá, tem meio que um teatro de arena e a gente ia ali, o negócio tá todo abandonado, quebrado, mas eu levava as crianças e ali a gente fazia uma encenação das lendas na época do folclore e nas apresentações das escolas das datas comemorativas, festas juninas, aquelas datas tradicionais que a gente ensaiava as crianças, mas era tudo no pátio, nos espaços abertos. (PROFESSOR D).

As declarações evidenciam que os desafios postos são reflexos das dificuldades que emergem das relações sociais. Isso se percebe por estarem ligados à organização da sociedade, aos valores que nela prevalece e às prioridades definidas pelas políticas públicas orientadas pelo corte de gastos e falta de responsabilidade e comprometimento do poder público, que atribui aos professores o compromisso pela elaboração de recursos, estratégias e procedimentos didáticos, a fim de prover uma educação que atenda às peculiaridades do aluno, sem que haja uma reestruturação do sistema de ensino.

Ainda que, os depoimentos dos professores, revelem as condições precárias de trabalho, é possível confirmar que tais condições materiais desfavorecem a humanização dos sujeitos envolvidos e influenciam no processo educacional, o que corrobora com a alienação destes sujeitos. Seria então um problema apenas do professor? As entrevistas revelam que os professores em sala de aula, demonstram possibilidades de apropriação do conhecimento artístico, mas estão envolvidos nas problemáticas do dia a dia que não favorecem o avanço de suas objetivações e emancipação.

As falas dos docentes quanto aos poucos recursos oferecidos pela escola, é apenas uma das faces dos processos que emergem do bojo das determinações sociais mais amplas, evidenciando a inércia qualitativa da escola, haja vista que essa ainda não assegura o atendimento efetivo.

Um dos requisitos para qualquer país que tenha pretensões de cultivar valores culturais seria a criação de um sistema de educação e ensino capaz de promover uma educação estética com acesso ao saber historicamente acumulado. Arte é produto estético, capaz de condensar em si milênios de aperfeiçoamento humano, ou seja, é identidade e termômetro social de um país. Seja qual for a linguagem utilizada, é sempre possível identificar por meio dela o contexto histórico-social de uma época, bem como as bases materiais, os meios de produção, as concepções. Arte é ferramenta valiosa, que oferece o instrumental necessário para que os alunos, dentro da escola, por meio de seu ensino, possam reler a sociedade, a fim de compreendê-la e modificá-la.

Portanto, o ensino de Arte na escola deve envolver o aluno no enredo do mundo comum, valorizando seu acesso a diferentes esferas de atividades, possibilitando seu envolvimento na coletividade. É importante considerar que “A atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos de sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano”. (DUARTE, 2016, p. 56)

As entrevistas mostram que, ao explicar os motivos de escolha da arte, na organização do ensino da arte, não há apropriação de riquezas culturais, ou seja, o que já foi construído pela arte em termos de humanidade. Há sim, experiências de vida acumuladas em considerações que promovem aos professores uma compreensão de arte como simples aplicação em sala de aula.

Assim, indaga-se: A concepção dos professores em relação ao ensino da Arte no espaço escolar traz sentidos e significados para que eles reconheçam a arte como processo humanizador? Ao considerarmos o trabalho educativo como humanização dos sujeitos, cabe nos ancorar em Duarte (2016), que nos possibilita refletir sobre a concepção da prática pedagógica como mediação social no interior da totalidade da prática social, defendendo que “[...] a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função da mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia” (DUARTE, 2016, p. 67).

Somente compreendendo o mundo de forma dialética, o professor compreenderá o gênero humano como uma totalidade histórica. A partir dessa compreensão, o trabalho educativo torna-se também a apropriação do todo e, dessa forma, o professor conseguirá selecionar conteúdos, metodologias, como um sujeito capaz de fazer história, de conhecer e se reconhecer nas relações sociais de um sistema capitalista, no sentido de uma ação consciente e

transformadora, que supera a alienação imposta por esse modelo de sociedade. Somente por meio da totalidade, o professor supera a fragmentação que o aliena e domina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos compreender o sentido e o significado do ensino da arte na concepção dos professores arte-educadores atuantes em duas escolas no município de Campo Grande – MS e se estes reconhecem a arte como processo humanizador.

Diante desse pressuposto, considerando que significados e sentidos são categorias que se complementam, as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os professores visaram apresentar, na visão do professor, a análise dos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo acerca do seu papel na disciplina de Arte.

Frente a isso indaga-se: O que seria um bom trabalho educativo? De acordo com o eixo Formação e Arte, fica evidente que a arte é vista como experiência, como prática casual no dia a dia, como algo comum no cotidiano das pessoas. Isso pode significar o distanciamento sobre o real papel da arte como humanizadora no espaço escolar. O sentido e o significado da arte nos depoimentos dos professores parte quase sempre do senso comum, fato que a distancia do conhecimento científico.

O eixo Arte na Escola evidencia uma indignação dos professores em relação à precariedade de materiais, o ambiente para realizar as atividades, entre outras situações, que eles entendem como desfavoráveis para o seu trabalho junto às crianças. Mas seria esse o problema da arte na escola? Parece-nos que os professores concebem a prática como elemento primordial da arte.

Nos depoimentos, fica evidente que os professores compreendem a arte como processos espontâneos, em que garantem o respeito à criatividade das crianças e não são feitas intervenções para não prejudicar essa criatividade. Nesse sentido, questiona-se: Qual é o papel do professor frente ao ensino da Arte na escola?

Na visão de Vigotski (1999, p. 16), “Se quiséssemos calcular o que, em cada obra de arte, literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte da criação pessoal do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos”. O autor nos possibilita refletir que “[...] a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares-comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas etc. [...] O caminho do nadador como a obra do escritor, será sempre a resultante de duas forças – dos esforços pessoais do nadador e da força deslocadora da corrente”.

Essa citação apresenta um desafio, o de pensar sobre o que os professores concebem como arte e a sua função no processo de escolarização. Importante então, compreender que a “[...] percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra.” (VIGOSTSKI, 1999. p. 314). O autor segue afirmando que “[...] é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude”. (VIGOSTSKI, 1999. p. 314).

De acordo com o autor, a arte então exerce a sua função quando cumpre o efeito da catarse, da transformação, o que é possível por meio do conhecimento científico, da cultura acumulada, da apropriação e da objetivação da produção humana.

O que se constata nos depoimentos dos professores é um ponto de vista pedagógico: o distanciamento que essa concepção de criatividade, como relevante ao processo de ensino da arte, se afasta da possibilidade de compreensão de que a transmissão do conhecimento valoriza a arte em relação aos conteúdos clássicos, os quais o professor intencionalmente organiza para que os alunos se apropriem do conhecimento acumulado pela humanidade.

É importante ressaltar que a criatividade, que seria o novo na criação do aluno, somente é possível pela apropriação e pela objetivação do que já foi criado pelo homem no decorrer da história da humanidade. Sem essa percepção, os professores entenderão que cabe possibilitar às crianças apenas a reprodução da arte.

Compreendemos que as escolas públicas são carentes de recursos didáticos, de salas apropriadas, de formação consistente dos professores, o que desvaloriza a arte que, muitas vezes, passa a ser vista como “momento de lazer”, fato que também esvazia o sentido e o significado de seu ensino.

Ao analisar as entrevistas criticamente, com base na totalidade social, não podemos perder de vista a contradição inerente à sociedade de classes, isto é, os complexos fatores sociais, históricos e políticos que a sustentam.

Entendemos assim, que não seria possível dialogar sobre a arte no interior da escola e na concepção dos professores arte-educadores, tampouco avançar nas análises sem considerar o complexo sistema social. Dessa forma, a atividade humana, atividade consciente, pode ser compreendida muitas vezes em ações cujo sentido não é dado por elas, mas pela relação com o motivo desencadeado pela atividade.

Nessa esteira, Duarte (2016) explica que é isso que possibilita um grande desenvolvimento da atividade e da consciência, mas que sentido e significado podem se dissociar e tornar as ações alienadas e alienantes, por isso a necessidade de análises que aprofundem a compreensão das relações entre atividade consciente e os processos históricos de humanização e alienação.

Em síntese e apoiados por Duarte (2016), consideramos que os professores entrevistados estão sob a égide das relações sociais entre processos de apropriação das forças essenciais humanas, produzidas social e historicamente, e de objetivação mediada por essas forças essenciais.

Se sentidos refletem o individual, o significado reflete o social. O sentido pessoal se vincula à realidade. Em suas diversas manifestações, o sentido aparece também vinculado à cultura, às relações sociais, em que o sujeito agrega e internaliza conceitos, papéis, valores e ideias que são apropriadas e se transformam em significados.

Posto isso, entendemos que os professores entrevistados ainda se alienam diante das possibilidades da arte como viabilidade de humanização no interior da escola. Alienam-se pelas condições, pois o ensino da arte não é neutro, ao contrário, está permeado pelas determinações do contexto político, econômico e cultural. Podemos considerar que, no sistema capitalista, pode ser instrumento de reprodução social.

Em análise ao que aqui foi exposto, diante das possibilidades de alienação dos professores, não por deixar de fazer o seu trabalho, de se constituir dia a dia no interior das escolas diante das adversidades impostas à concretização de suas aulas, mas das condições sociais e históricas, impostas, é possível compreender que a realidade é dialética, composta por contradições, mas não é neutra e não é estática, é mediada por relações sociais, por seres humanos e, dessa forma, pode haver transformação.

Somente superando essas determinações o ensino da arte poderá se colocar a serviço da humanização e, portanto, da emancipação dos professores para um ensino e entendimento da arte com possibilidades de humanização.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiani Inês de; PIATTI, Célia Beatriz. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 634-650, mai./ago. 2021.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-gênericidade na educação. *In*: MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; KOHLE, Érika Christina. (Orgs.). **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2020**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2021**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRITOS, Stella Maria Muiños. **La educación artística en la cultura contemporánea**. *In*: GIRÁLDEZ, Andrea y PIMENTEL, Lucia. **Educación Artística, Cultura y Ciudadanía**. Madrid, España: AECID/OEI, 2009.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e Aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, p. 235-242, 2009.

CAMPO GRANDE, MS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da REME 2020**. Gerência do ensino fundamental e ensino médio – SEMED. Campo Grande, MS, 2020.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. **Formación de profesores: Superación del dilema teoría versus práctica**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria Histórico-Cultural. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. et al. **A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani.** In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 461-479, jul./dez. 2009  
<http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 05 de abril 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. **O método da Psicologia Histórico Cultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana.** In: CIPSI Congresso Internacional de Psicologia. Maringá, 2007, Maringá. ANAIS: CIPSI Congresso Internacional de Psicologia. Maringá: UEM, 2007.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza.** 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books .

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade.** Campinas-SP, v. 23, n. 79, 2002.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Helena C. L. **Educação e Sociedade, Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10/08/2021.

GÓIS, Carolina; DUARTE, Newton. **O clássico como objetivação do desenvolvimento cultural.** Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/carolina-gc3b3is-ferreira-newton-duarte.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **A Re-produção das Relações de Produção.** Tradução Antônio Ribeiro Amaral. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1970.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265.

MARTINS, Ligia Márcia. **A formação social do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books.

MARX, Karl, 1818-188. **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Cultura Arte e Literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

NAGEL, Lizia Helena. **Do método ou de como pensar o pensamento**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2015.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino**: crítica às pedagogias dominantes. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

PASQUALINI, Juliana. C.; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, n. 27, v. 2, p. 362-371, 2015.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann A arte no cotidiano: consciência e autoconsciência. *In*: III FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE **Anais[...]** Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005.

[http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/maria\\_ines\\_hamann.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/maria_ines_hamann.pdf). Acesso em 20 de Abril de 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em Educação: o ensino superior em Música como objeto. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica**. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 403-407, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14947/8447>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SERRA, Diego Jorge González. Significado y sentido: fundamentación teórica en Marx y em la teoria histórico cultural .In: MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; KOHLE, Érika Christin. (Orgs.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília/Oficina Universitária. São Paulo/Cultura Acadêmica, 2019.

TULESKI, Silvana C. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2008.

VASQUEZ Adolfo Sánchez. **As Ideias Estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et al ii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginacion y el arte em la infancia**. México: Hispanicas, 1987.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid, España: Visor. 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch e LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch; **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; **Psicologia Pedagógica: Edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch, 1896-1934. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade** [online]. v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013. (Coleção Cartografias).