



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

ÁUREA CAROLINA COELHO MÓRE

**CONCEPÇÕES FUNDAMENTADORAS NO ENSINO DE ARTE: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL À LUZ DE L. S. VIGOTSKI**

Presidente Prudente

2008



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

ÁUREA CAROLINA COELHO MÓRE

**CONCEPÇÕES FUNDAMENTADORAS NO ENSINO DE ARTE: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL À LUZ DE L. S. VIGOTSKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas na formação de professores.

Orientadora: Profª Drª Gilza Maria Zahuy Garms.

Presidente Prudente

2008

M835 More, Áurea Carolina Coelho Móre
c Concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma
experiência de formação inicial à luz de L. S. Vigotski./
Áurea Carolina Coelho Móre. – Presidente Prudente,
2008. 131 f. : 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientadora: Profª Drª Gilza maria Zahuy Garms

Banca: Profª Draª Stela Miller, Profª Drª Renata
Junqueira de Souza

Inclui bibliografia

1. .Formação de professores. 2. Arte-Educação. 3. Ensino
de teatro. 3. Teoria Vigotski. I. Autor. II. Título. III.
Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e
Tecnologia.

CDD (18. ed.)370

Ao falecido esposo José Carlos Salles Ribeiro,

que me impulsionou a este desafio, sem poder vê-lo concluído.

À minha mãe,

*que jamais poupou esforços, palavras e incentivos, e a quem devo a força e o amor
que me fazem alcançar os derradeiros passos desta jornada.*

AGRADECIMENTOS

Alcançar o término desta jornada só foi possível graças às inestimáveis colaborações de familiares, professores, amigos e amados. Nenhuma palavra será capaz de traduzir meus sentimentos. Manifesto, portanto, emocionada, minha gratidão a todas elas e, de forma especial:

a Deus Pai, Criador, fonte de Luz e Força, em todos os momentos de minha vida;

a meus pais, Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Coelho e João Fernandes Móre, a quem devo o valor que confiro aos estudos e à própria existência, por seus esforços, recursos, palavras e amor infinitos, por sua Fé e por estarem ao meu lado, quando me parecia impossível prosseguir neste caminho;

ao amado companheiro, namorado, amigo e dedicado Wladimir Carlos Boucault, por sua sabedoria, por sua garra, carinho e amor, nos momentos mais críticos de minha jornada, pelo encontro misterioso e maravilhoso com seu olhar para o mundo;

a todos os familiares mais próximos, que conferiram a esta experiência um caráter solene e profundo, em especial às irmãs Ana Cláudia Coelho Móre, Maria Alice Móre Napoleone, as quais geraram frutos preciosos e inspiradores: Raíssa e Iago; à madrastra, Sueli Rocha, e irmãosinhos João Victor, Liz Mariá e Pablo Miguel, a quem agradeço a alegria de um sorriso constante; aos tios Lucila Fernandes Móre e Prof. Dr. Édio Luís Petroski, por compreenderem a aridez da aventura científica; à tia Isabel Fernandes Móre, pela ajuda imediata e amorosa, sempre que solicitada; aos avós Áurea Rocha Coelho e Virgílio Coelho, pelo exemplo com que se empenharam em escrever suas próprias histórias;

aos amigos com quem partilhei angústias e alegrias, no decorrer deste processo, em especial à Prof.^a Dr.^a Luciana Paula Castilho Barone, irmã querida há tanto tempo; Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Salum Moreira e Prof.^a Dr.^a Ilíada Pires da Silva;

a minha estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Gilza Maria Zauhy Garms, que depositou em mim confiança, estímulo, e em cujo exemplo de vida e garra me espelho;

aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Presidente Prudente, a quem devo todos os subsídios teóricos e o apoio institucional imprescindível para que fosse possível viabilizar esta pesquisa em tempo hábil, em especial à Prof.^a Dr.^a Yoshie Ussami Ferrari Leite, a quem devo ser grata pelo espanto inicial que me despertou do torpor em relação à escola pública brasileira, e ao Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, por seu olhar genuinamente interessado; ao Prof. Dr. José Milton de Lima, com quem este trabalho se iniciou;

aos meus alunos e alunas de Dracena, pela preciosa e generosa colaboração neste trabalho, por seus sorrisos, palavras belas e pela credibilidade;

aos membros da banca examinadora do Exame de Qualificação, pela leitura minuciosa e atenta, pela discussão frutífera e oportuna: Prof.^a Dr.^a Stela Miller e Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza;

à minha auxiliar Aparecida, pela inestimável colaboração na organização doméstica e pelo companheirismo incondicional;

aos meus colegas professores da UNIFADRA, por me ajudarem a perceber a possibilidade e a validade dos esforços aqui empreendidos, em especial às amigas: Prof.^a Ms. Joyce Ribeiro Machado da Silva, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Franco Nóbile, Prof.^a Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima, Prof.^a Ms. Priscila Domingues de Azevedo e Prof.^a Ms. Maria Ângela Cabanilha de Souza Maltempí;

à direção da UNIFADRA, que viabilizou o levantamento de dados aqui apresentados, em especial ao Diretor, Wander Dorival Ramos.

Canta!

Canta, porque cantar é a missão do poeta.

E dança, porque dançar é o destino da pureza.

(Vinicius de Moraes – Balada Feroz)

RESUMO

Vinculada a linha de pesquisa: “Práticas educativas na formação de professores”, esta pesquisa originou-se da experiência pessoal da autora como atriz e docente formadora de professores no curso de Pedagogia em Dracena, São Paulo. Como objetivo geral desta pesquisa, apresenta-se: lançar um olhar para a formação de professores no curso de Pedagogia e que são habilitados a ensinar Artes na Educação Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, a pesquisa demonstra: A consolidação o ensino de Artes, no Brasil, ao longo da História, as diversas concepções de ensino de Artes encontradas na realidade brasileira, identifica as concepções de educação estética apresentadas por L. S. Vigotski e, finalmente: Investiga através de um estudo de caso a inter-relação entre as concepções de ensino de Artes presentes na educação brasileira e as categorias de educação estáticas para Vigotski.

Palavras-chave: Formação de professores. Arte-Educação. Ensino de Teatro. L. S. Vigotski.

ABSTRACT

This research is linked to the main field: "Educative practices in teacher's training" and is the outcome of the author's personal experience as an actress and as a professor in a college in Dracena. São Paulo .The main purpose of this research is to face the teachers training in a graduation course of Education where they are prepared to teach Arts in Primary School environment. As specific goals it demonstrates: how Art teaching has been built in Brazil, along history, the various conceptions of Art teaching found in brazilian scholar reality, identifies the aesthetic education concepts presented by L. S. Vigotski and, finally: investigates, trough a miner prospecting, the relation between the Art education concepts found in brazilian scholar environment and those categories given by Vigotski.

Key-words: Teaching training. Art-Education. Drama teaching. L. S. Vigotski.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Expectativa dos alunos	70
Gráfico 02 – Você é professor atualmente?	95
Gráfico 03 – Em que nível de escolaridade você atua?	96
Gráfico 04 – Perfil de atuação dos entrevistados	96
Gráfico 05 – Qual seu grau de interesse na disciplina “Artes”?	97
Gráfico 06 – Conhecimento prévio em Artes	98
Gráfico 07 – Projetos realizados em Artes	99
Gráfico 08 – Funções atribuídas às Artes na Educação	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Problematização	13
Objetivos e Justificativa	18
Procedimentos Metodológicos	20
 1 A HISTÓRIA DO DIÁLOGO ARTE-EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL	 24
1.1 Pensando a formação de professores de Arte – pesquisas e olhares que dialogam	34
 2 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA L. S. VIGOTSKI ...	41
2.1 L. S. Vigotski e os fenômenos estéticos	41
2.2 O sentido, a natureza, os objetivos da educação estética – Conceitos vigentes na obra de Vigotski	43
2.3 Arte e Educação Moral	46
2.4 Arte e Conhecimento ou o Estudo da Realidade	51
2.5 Arte e a Educação do Sentimento	54
2.6 Dos equívocos sobre as definições da contemplação estética	57
2.7 O sentido biológico atribuído à atividade estética	60
 3 PESQUISA E PARTICIPAÇÃO: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	 66
3.1 O encontro com os sujeitos pesquisados	66
3.2 Conhecendo os PCN em Artes: como justificar o ensino de Artes	71
3.3 As práticas artísticas em execução e discussão: a experiência das	

oficinas de Artes	75
3.4 A elaboração dos projetos em Artes	79
A) Artes Visuais	81
B) Dança	85
C) Teatro	89
D) Música	91
3.5 A aplicação do questionário	94
3.6 Concepções e justificativas para as Artes na Educação: o diálogo com Vigotski	100
A) A Educação dos Sentimentos	101
B) Função socializadora da Arte	102
C) Arte e Conhecimento ou estudo da realidade	103
D) A função biológica da arte	105
E) Arte e Educação Moral	108
F) Arte e Educação Infantil	109
G) A arte por ela mesma	111
3.7 Conclusões quantitativas: construindo um quadro referencial	113
 REFLEXÃO INCONCLUSIVA	 116
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 120
 BIBLIOGRAFIA	 123
 APÊNDICES	 126

INTRODUÇÃO

Problematização

Já não é nova a idéia de aliar a Arte às práticas pedagógicas na escola brasileira. Aliás, a Arte¹ e a Escola assim próximas, assim unidas, têm uma história bastante longa e controversa. Vem desde as indagações referentes à terminologia mais adequada para delimitar essa área de congruência até efetivamente as especulações sobre *o que*, de fato, estudam aqueles que pretendem abordar os fenômenos estéticos na Educação. Nesse intervalo de indagações, há ainda espaço para as questões que procuram compreender o sentido da atividade artística, quando aliada à Educação. Quais suas origens históricas? Quais seriam as concepções fundamentadoras das práticas vigentes na Educação brasileira atual?

Os questionamentos ora apresentados e desenvolvidos deixam atrás de si um rastro longo em minha trajetória pessoal profissional. Desde o bacharelado em Artes Cênicas até o presente momento, diversas foram as oportunidades de aproximação com o campo pedagógico. Ora em situações de formação contínua, ora como docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia e de Educação Artística, eu me deparava com lacunas graves sobre como se forma e como opera o profissional da Educação, que se destina aos trabalhos no ensino das Artes. Algumas dessas lacunas foram detectadas, inicialmente, em cursos de formação contínua que ministrei. Tratava-se da dificuldade dos referidos professores de diversos níveis de atuação em aplicar conceitos e práticas, em teatro, dentro da sala de aula. A demanda era constantemente por “práticas” em teatro. Uma sede voraz por exercícios, jogos e textos dramáticos, que apontava para um outro problema, que só pude identificar posteriormente, quando as práticas eram rejeitadas caso fossem aliadas a questionamentos e fundamentações de ordem teórica.

¹ Neste trabalho o termo “Arte” surgirá pra denominar a área de conhecimento humano através da qual inúmeras manifestações e linguagens possam ser inseridas e compreendidas, bem como seus correspondentes processos criativos. O termo “Artes” será sempre empregado ao fazer referência à disciplina escolar que compreende quatro linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança conforme determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros.

Desde a idealização da primeira versão de pré-projeto, quando ainda estava pleiteando uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação, até os momentos que antecederam o Exame de Qualificação, posso afirmar que vivenciei períodos de profundas incertezas em relação ao trabalho como um todo. As leituras realizadas, os depoimentos colhidos, os questionários respondidos e analisados, observações registradas, capítulos escritos, tudo me pareceu uma multiplicidade de fatores que deveria destacar na pesquisa e que poderiam, certamente, servir a diversas outras investigações. Priorizar uma dessas vertentes, portanto, foi uma difícil escolha, uma vez que precisei abandonar outras frentes de verificação e análise, que postergo para futuros trabalhos.

Assim, a temática – que muito cedo se mostrou gritante –, falar sobre o ensino de Arte, foi assumida e empreendida, pois, sob esse dossel imenso e pretensioso, se escondiam facetas diversas e perspectivas múltiplas para que o tema fosse contemplado a contento.

Desde a formação em Artes Cênicas, pela Unicamp, tenho atuado de diferentes formas em instituições educacionais. Realizei vários trabalhos junto a comunidades na cidade de Campinas, durante os anos de Graduação, como parte de aplicação de diversas disciplinas. Minha experiência docente, embora fosse, naquela época, pequena, constitui-se um desafio permanente sobre o ensino da Arte. Lecionei teatro e musicalização para alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, passando por todo o Ensino Fundamental, numa grande instituição de ensino particular, em Alphaville, Barueri. E dessa prática originaram-se os primeiros germes desta pesquisa. Ainda, como professora de teatro e música, eu era, com frequência, solicitada por colegas a colaborar em projetos referentes a outras áreas do conhecimento humano, que pretendiam se valer do teatro e da música, para uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos.

No final do ano de 2005, encaminhei ao processo seletivo do Programa de Mestrado um pré-projeto chamado “Vivências estéticas teatrais e formação de professores do Ensino Fundamental: Um projeto de ação sob a ótica de Lev Semionovich Vigotski”. Nessa proposta, havia o interesse, ainda imaturo, de formular uma proposta para o ensino de Artes, nas escolas, que estivesse baseada em uma experiência dentro de uma instituição de Ensino Fundamental. A idéia original era a de colher dados, através de entrevistas com os professores dessa escola hipotética, encaminhá-los para um período de oficinas de teatro, e voltar a entrevistá-los após

essa experiência. Com isso, eu pretendia estabelecer uma relação entre as concepções originais trazidas pelos sujeitos da pesquisa e as possíveis alterações das mesmas diante da experiência prática em teatro.

Eu acreditava fortemente que apenas a vivência teatral podia conduzir toda espécie de questionamento acerca das práticas teatrais, na escola. Sentia que definições cruciais da linguagem teatral só poderiam emergir diante da prática do teatro. Minha intenção era demonstrar que uma linguagem artística, tão específica, carrega em si um rol de peculiaridades que compõe um sistema de conhecimento que só se constitui coletiva e empiricamente, de sorte que ler sobre teatro não seria suficiente para orientar um professor na organização de suas próprias atividades, na sala de aula. Por outro lado, a prática descontextualizada me parecia alienada e alienante, como podia observar nas muitas situações de formação contínua, nas quais tive condições de ministrar oficinas e palestras sobre o tema teatral.

Freqüentemente, professores ávidos por orientações me procuravam nos intervalos dos cursos para questionar e encomendar subsídios para suas práticas docentes. Em uma dessas ocasiões, na cidade de São José dos Campos, durante a realização de palestras para duas turmas de professores de Educação Artística em formação contínua, tive a oportunidade de recolher perguntas acerca da atividade teatral na sala de aula. Algumas professoras do Ensino Fundamental me procuraram, no intervalo das atividades, para dizer quão frustradas estavam com a qualidade estética de seu mais recente projeto teatral. Disse-me uma professora, com certo tom de angústia:

Você falou que às vezes é estranho apresentar as crianças com *textinhos* decorados, que parecem incômodos e artificiais... A nossa turma está assim e não sabemos o que fazer... A gente vê que está feio, mas e aí? O que fazer?

Mais tarde, mesmo antes de finalizar o encontro, uma das professoras me pediu respostas, que ela gostaria fossem endereçadas à turma que, ansiosamente assistia à palestra sobre teatro. Suas perguntas foram:

Professora1 - Como é que nós podemos aprender a ensinar teatro?
Professora2 - Em nossa cidade temos dificuldades para encontrar artistas dispostos a vir até a escola nos ajudar com as peças teatrais. O que podemos fazer?

Professora3 - Nós sabemos que existem métodos para a introdução teatral, até lemos as descrições dos jogos; mas, como aplicá-los, se não sabemos o que observar, como avaliá-los e de que maneira se transformam jogos em teatro...?

Percebi, então, uma lacuna intensa a ser preenchida, e tive o ímpeto de apaziguá-los, dizendo que os trabalhos que já se desenrolavam tinham que ser conduzidos com bom senso. No mais, sugeri que eles próprios, professores, experimentassem as práticas teatrais. Que experimentassem, ainda que timidamente, a princípio, a aplicação de jogos com seus alunos e que, com a observação dos resultados, fossem desenvolvendo seu próprio caminho, diante do teatro. No entanto, os olhares e manifestações de frustração se fizeram uníssonos. Uma professora alegou: “Isso ainda é pouco... A gente sente que, se o trabalho fosse feito em parceria com um artista, ele teria um resultado mais bonito.”

As palavras ressoantes eram *bonito*, *aprender a ensinar* e *parceria*. Em outras palavras, estética, método, procedimentos e trabalho multidisciplinar.

Ora, a sugestão dada acerca do bom senso levava em consideração justamente essa humana capacidade inata de perceber o belo e de incentivá-lo, em atitudes cotidianas. O professor, como todo ser humano, pode valer-se dessa característica eminentemente humana ao lidar com seus projetos estéticos. Contudo, como algumas falas dos professores apontavam, “isso ainda é insuficiente para atingir o bonito”. Portanto, eu me encontrava diante de certo, mas relativo despreparo dos próprios docentes em relação aos fundamentos estéticos. Como, então, reconhecer o belo?

O senso comum tende a considerar o belo como questão exclusivamente subjetiva (*quem ama o feio, bonito lhe parece*) e, claro, uma consideração como essa, certamente destinada ao trato das coisas particulares, parece ter assumido ares de regra, de máxima a ser aplicada aos objetos da Arte. Todavia, esse parâmetro particular do belo parecia não ser suficiente para aqueles professores e, certamente, não o é. Eles sabiam que estavam diante da produção de material artístico, por conseguinte o *bonito*, o *bacana*, o *suficiente* não contemplam suas ambições. O que revelavam aqueles professores era a carência de subsídios teóricos e práticos de natureza estética, para que pudessem compartilhá-los e contemplar suas metas. Ainda, assim, o desafio de promover

vivências estéticas permanece lançado, ainda que dissolvido nos objetivos pedagógicos que se apropriam da Arte para fins alheios ao próprio ensino da Arte.

Já que a discussão estava bastante distante de seu fim, pareceu-me desafiador aliar, modestamente, algumas contribuições a ela. Porém, no ano de 2006, na participação junto às disciplinas do Mestrado, meus questionamentos intensificaram-se e ganharam rumos novos. As disciplinas que se dedicavam à formação docente e à fundamentação da Educação Infantil imprimiram em meu percurso investigativo marcas profundas.

Comecei, então, a questionar a validade de uma formação aligeirada e *polivalente*, em Artes. Não seria mais adequado, pensava eu, formar especialistas em cada uma das quatro linguagens artísticas que compõe o currículo de Artes? Esta era uma hipótese que merecia estudo, concluí.

No ano de 2007, fui chamada para lecionar em dois cursos superiores de formação de professores, na cidade de Dracena, no Estado de São Paulo. Assumi, através de concurso, as cadeiras de História da Arte, História da Arte Brasileira e Filosofia da Arte, no curso de Educação Artística com habilitação em Artes Visuais, e a disciplina Artes - Fundamentos, Metodologia e Prática, no curso de Pedagogia. O desafio de lidar com dois cursos superiores distintos me impulsionou e, muito cedo em minha função docente, me deparei com a seguinte experiência: dentro do curso de Pedagogia, a disciplina de Artes foi bombardeada pelos alunos, que questionavam e duvidavam de sua validade, significado e aplicabilidade. Por outro lado, no curso de Educação Artística, eu estava diante de alunos sedentos, predispostos às discussões estéticas e ávidos por parâmetros didáticos, uma vez que suas angústias residiam no fato de quase não terem em sua grade curricular disciplinas didáticas.

No curso de Pedagogia, a realidade do trabalho docente fazia parte da vida de 37 dos 38 alunos matriculados no quarto termo, no qual a disciplina de Artes era ministrada. Nesse grupo, apenas cinco declararam verbalmente seu interesse especial por Artes. Dentre esses alunos, uma já tinha formação em Educação Artística, um trabalhava musicalização com portadores de deficiências auditivas, dois eram músicos profissionais e uma aluna já havia experimentado algumas vivências teatrais na adolescência. Essa situação apontava para um quadro desfavorável ao desenvolvimento da disciplina, o que se caracterizou justamente

como um dos muitos desafios enfrentados por mim junto a essa turma do quarto termo de Pedagogia, e formalizou-se como o objeto desta pesquisa.

Aparentemente, as teorias e fundamentos conceituais, aos quais eles tinham acesso, não se mostravam suficientes para orientá-los em sua prática cotidiana. Além disso, em pouco tempo no magistério superior, revelou-se flagrante a dificuldade que os alunos do curso de Pedagogia tinham em definir conceitos em Arte. Reconheciam e conferiam uma importância relativa às Artes para a Educação, mas demonstravam relutância em observar essa área como campo independente de conhecimento dotado de fundamentação própria, caracterização peculiar e necessidades específicas no planejamento das práticas pedagógicas que as Artes exigem.

Objetivos e Justificativa

Nesta pesquisa, proponho dois eixos primordiais a serem observados como objetivos a serem perseguidos. Como objetivo geral desta pesquisa, apresenta-se: lançar um olhar para a formação de professores no curso de Pedagogia e que são habilitados a ensinar Artes na Educação Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, temos:

- Compreender como se consolidou o ensino de Artes, no Brasil, ao longo da História,
- Conhecer as diversas concepções de ensino de Artes encontradas na realidade brasileira,
- Identificar as concepções de educação estética apresentadas por L. S. Vigotski e, finalmente:
- Investigar a inter-relação entre as concepções de ensino de Artes presentes na educação brasileira e as categorias de educação estáticas para Vigotski.

Pareceu-me necessário e fundamental revelar, nesta pesquisa, as concepções que emergem das falas de docentes em formação inicial, pois estas se configuram documentos vivos sobre a realidade das Artes, na escola brasileira. Além

disso, as divergências nas configurações de cursos superiores que se destinam, por lei, ao mesmo papel, cursos absolutamente distintos e que capacitam profissionais para atuarem nas mesmas frentes, mostraram-se objeto instigante e passível de investigação, neste trabalho.

Buscar tatear a pergunta que paira em minha mente – “Como se forma o professor que ensina Artes?” – é um dilema que ora me impele. A relevância desse questionamento pode perfeitamente apoiar-se em Japiassu (1998):

As artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil.

Portanto, concluí ser de alta relevância que a pesquisa acadêmica se dedicasse ao tema. E, se insuficiente, esta justificativa pode aliar-se ainda à constatação de que as escolhas sobre como se ensina Arte às crianças refletem concepções de Infância, de Escola e de Sociedade, que se assumem como válidas.

O significado das experiências estéticas, na Infância, já vem sendo defendido e merece todos os esforços para corroborar a inegável contribuição das Artes, numa perspectiva holística de educação humana.

Necessariamente, fui levada a retomar Vigotski (2001), no seu capítulo “A educação estética”, em *Psicologia Pedagógica*, no qual ele tece considerações acerca da beleza:

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda a parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética. (p. 352).

No item “A estética a serviço da pedagogia”, Vigotski (2001) escreve:

Na ciência psicológica e na pedagogia teórica até hoje não se resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética. Dos tempos mais remotos aos nossos dias têm aparecido pontos de vista extremados

e contraditórios sobre essa questão, que, a cada decênio vem se confirmando cada vez mais em toda uma série de investigações psicológicas. Assim a discussão não se resolve nem se aproxima de seu fim e o problema parece complexificar-se ainda mais na medida em que avança o conhecimento científico. (p. 323).

O trabalho se organiza da seguinte forma: A partir dessas referências, buscarei delinear um breve panorama histórico sobre as relações que Arte, Escola e Infância vêm estabelecendo ao longo dos anos, desde a descoberta do Brasil, em 1500. Caberá, então, compreender como essa história acaba por fundar e fundamentar práticas encontradas nas escolas brasileiras até os dias atuais. Posteriormente, pretendo demonstrar como tais práticas podem ser diretamente relacionadas a categorias de concepções de educação estética apresentadas por Vigotski, em sua *Psicologia Pedagógica* (2001), de 1926. E, finalmente, através da análise de um estudo de caso, apontar os desafios existentes em um curso superior de formação docente, no que tange às Artes.

Tendo esclarecido o âmago do problema que impulsiona este trabalho, seguem-se os procedimentos metodológicos que considere adequados e necessários para que a pesquisa se completasse.

Procedimentos Metodológicos

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, lançar um olhar sobre a formação de professores habilitados a ensinar Artes. Por tratar-se de um panorama específico e particular, – minha própria experiência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia –, a contemplação de tal finalidade exigiu uma abordagem qualitativa, com características de estudo de caso.

O Estudo de Caso com características de Pesquisa Participante² justifica a aproximação do pesquisador nas interações com o grupo pesquisado e possibilitaria a consideração da participação ativa do pesquisador dentro desse mesmo grupo, como sendo, ele próprio, um membro atuante nesse universo.

² THIOLENT, M. "Notas para o debate sobre a pesquisa-ação". In: BRANDÃO, Carlos R.(Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 82-103.

A Observação Participante ou Pesquisa Participante se insere no conjunto das metodologias denominadas, no campo educacional, de qualitativas ou etnográficas e pressupõe uma dupla perspectiva para caracterizar a atividade do pesquisador: a coleta de dados ou a pesquisa propriamente dita e a intervenção pedagógica ou ação transformadora do pesquisador junto ao grupo observado. Quer dizer, trata-se de estabelecer uma participação ativa do pesquisador dentro do grupo que será acompanhado. Assim, a convivência do observador com os sujeitos do grupo estudado oferece condições privilegiadas para o acompanhamento dos fenômenos que se pretende investigar. (JAPIASSU, 1999, p 19, grifos do autor).

A escolha do ambiente de formação de professores no Ensino Superior para o desenvolvimento desta pesquisa ocorre graças à peculiaridade de sua condição: aliada à oportunidade que minha própria carreira profissional possibilitara, havia o fato específico de o curso de Pedagogia habilitar o grupo pesquisado para o ensino de Arte em tão curta carga-horária. Esse fato se revelava inesperado e surpreendente, por consequência, se configurava como rara oportunidade de pesquisa. O grupo de alunos do curso de Pedagogia, aqui tratado, estava regularmente matriculado no quarto termo do curso na Fundação dracenense de Educação e Cultura, - Fundec – Unifadra, no segundo semestre letivo de 2007, e totalizava 38 indivíduos.

Diante dos objetivos traçados nesta pesquisa, configuraram-se como necessários os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Delineamento do panorama histórico da Arte inserida na Educação brasileira;
2. Análise bibliográfica que contextualiza historicamente o teatro e as outras linguagens artísticas na educação brasileira;
3. Levantamento das categorias de educação estética formuladas por Lev Semionovich Vigotski;
4. Levantamento e documentação das atividades dos sujeitos observados no decorrer da disciplina “Artes – Fundamentos, metodologia e prática”. Para isso, foram coletados dados referentes aos seguintes itens:
 - Às expectativas iniciais sobre a disciplina e o tema, obtidas a partir de relatos escritos;
 - Aos relatórios de oficinas artísticas das quais fizeram parte os sujeitos desta pesquisa (produção acadêmica extremamente

relevante como parâmetro do desenvolvimento de um pensamento sobre o ensino de Arte);

- Aos planos de aula de atividades artísticas, contendo justificativa, objetivos e metodologia de trabalho realizados pelos sujeitos pesquisados (também um produto acadêmico utilizado como instrumento de avaliação, na disciplina que lecionamos);
- Às avaliações orais realizadas pelos sujeitos pesquisados, ao longo do curso;
- À aplicação de questionário junto aos sujeitos da pesquisa, com o intuito de diagnosticar as concepções de Arte e de Ensino de Arte presentes nos discursos e nas práticas pedagógicas desses professores em formação;
- À comparação dos dados coletados com as categorias sugeridas por Vigotski;
- À análise dos resultados obtidos e das observações realizadas ao longo do período de duração da disciplina.

Portanto, nesta pesquisa há três eixos fundamentais que colaboram para o desenvolvimento do tema. Do último, emerge um quarto eixo que tratará da análise das categorias de educação estética, observadas ao longo do estudo de caso.

A) O levantamento das condições históricas que estabeleceram a relação entre Arte e a Educação, no Brasil, considerando-se aqui a questão da formação dos professores que ensinam Arte. Para isso, foi necessária a análise de outras pesquisas que tratam da relação entre Arte e Educação, de modo a comprovar a relevância e originalidade de minha pesquisa.

B) O aprofundado reconhecimento da contribuição de L. S. Vigotski, como teórico que apresenta categorias de concepção de educação estética, que se tornarão o principal parâmetro para a análise qualitativa dos dados coletados junto aos sujeitos desta pesquisa.

C) A descrição de todo o processo de ensino-aprendizagem vivido por mim, como professora, durante um semestre letivo no curso de Pedagogia, na cidade de Dracena, Estado de São Paulo, tratado aqui com características de um estudo de caso.

Este terceiro eixo culmina com:

D) A análise de um questionário, aplicado junto aos alunos e alunas do curso de Pedagogia, no qual se faz um levantamento da ocorrência ou não das categorias de educação estética elencadas por L. S. Vigotski, sobre as quais me aprofundarei na seqüência deste trabalho, no Capítulo Segundo.

Uma vez determinados e descritos os procedimentos desta pesquisa, segue, num primeiro momento, o estudo sobre as condições históricas que estabeleceram o ensino de Arte no Brasil, desde os primórdios da colonização portuguesa.

1. A HISTÓRIA DO DIÁLOGO ARTE-EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

Para maior compreensão da relevância de uma pesquisa apontada para o ensino de Artes e para a formação de professores que culminarão por manipular conhecimentos nessa área, é de suma importância conhecer o desenvolvimento histórico da Arte, como parte integrante dos currículos escolares, e no Brasil (PRADO, 1999). Com a vinda da Companhia de Jesus, em meados do século XV, inicia-se, no Brasil, a atividade escolástica institucionalizada. Os primeiros missionários aportaram em março de 1549 e, acompanhados do Governador Geral, Tomé de Souza, imediatamente edificaram a primeira escola elementar brasileira. Ainda que nascida para propósitos alheios aos pedagógicos, a Companhia de Jesus, fundada por Santo Ignácio de Loyola, recebeu da Santa Sé a incumbência de converter muçulmanos, ainda na Europa. Com a posterior determinação do Vaticano, de que devessem acompanhar os colonizadores portugueses ao Brasil, a Companhia de Jesus se viu obrigada a desenvolver, forçosamente, práticas e fundamentos pedagógicos que eram estranhos às suas origens como ordem religiosa. A Companhia de Jesus não contava com uma filosofia pedagógica como a compreendemos atualmente, mas, mesmo assim, a recém fundada ordem aportou em solo colonial, incumbida de organizar e operar toda a atividade educacional no Brasil com fins catequizadores.

Nesse contexto regido pelas contingências, a Companhia de Jesus aliou, então, suas novas idéias para a conversão dos gentios às práticas que passaram a desenvolver nos colégios, seminários, aldeias, escolas elementares e igrejas da colônia portuguesa. Através da *Ratio Studiorum*, a Companhia de Jesus passou a unificar sua proposta pedagógica para atender às necessidades da educação das elites e das expansões missionárias, ambas confiadas à ordem que administrava, então, um grande número de colégios e algumas das mais importantes universidades na Europa e nas colônias americanas de Espanha e Portugal.

A ordem jesuítica se valia do ensino de disciplinas como Latim, Ciências Naturais, Metafísica, Moral, Humanidades, Retórica, Música Sacra e do Teatro, como procedimentos metodológicos educacionais e religiosos. Passando a

servir aos propósitos hegemônicos das colônias, o Teatro mostrou-se, pois, uma efficientíssima ferramenta, ao contemplar simultaneamente propósitos de aquisição lingüística e de catequização, principalmente no que concernia à catequização e conversão dos indígenas, vindo a representar, então, um elemento de aculturação, ao impor o padrão lingüístico português sobre outros idiomas, como o Tupi. Para alguns historiadores, o teatro contribui, assim, para a formação das noções de Estado e Nação, na colônia portuguesa.

Havia diversas modalidades de manifestação teatral, dependendo dos locais onde estas ocorriam. Nas aldeias indígenas, representavam-se autos, nos colégios, no entanto, além dos próprios autos, houve a encenação de tragédia e comédias, sempre de inspiração clássica. Em ambos os casos, o sentido das representações teatrais acompanhava a concepção moralista dos catequizadores jesuítas.

Há que se apontar aqui o germe de uma concepção que ecoa até a atualidade nas práticas docentes do ensino do teatro ou mesmo das atividades teatrais realizadas nas escolas brasileiras. Com freqüência, arte-educadores brasileiros queixam-se da subordinação que a atividade teatral sofre dentro do cenário escolar, estando esta a serviço de datas comemorativas ou de puro exibicionismo, com fins imediatistas. Herança direta das práticas introduzidas pelos jesuítas, mesmo após sua expulsão, em 1759, pelo Marquês de Pombal, que pretendia implantar a educação laica no Brasil, o Teatro no ambiente escolar permaneceu restrito e associado a datas comemorativas, religiosas ou cívicas, e jamais como modalidade disciplinar independente, durante um longo período da História da Educação brasileira. O Teatro, portanto, vem servindo a propósitos éticos, quando associado à Educação, no Brasil, desde seus primórdios. Essa concepção de educação estética que justifica o ensino de Arte com propósitos de educação ética será mais profundamente elucidada quando tratarmos das categorias moderadas de educação estética de que fala Vigotski, em seu artigo “*A educação estética*”, publicado em 1926.

Durante o império, como se pode constatar na Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, não há qualquer medida oficial que vise ao ensino das Artes nas escolas brasileiras. No entanto, suspeita-se, o Teatro esteve ali representando seu papel de ornamentar eventos escolares especiais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º, Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada.³ (BRASIL, 1827).

Dadas as considerações que diferenciam o ensino básico útil para meninos e meninas, pode-se intuir algumas conseqüências importantes para esta análise. O artigo 12 da referida lei faz menção ao ensino de prendas domésticas às meninas. Os ecos dessa disposição foram ouvidos por muitos anos ao longo da história da educação artística brasileira. Aquilo que se chamou na Lei de 1827 como “prendas que também servem à economia doméstica” passaria a ser denominado “trabalhos manuais”, isolando-se de qualquer sentido intelectual que possivelmente se atribuisse a essas atividades. O mais importante, aqui, é perceber que a disciplina escolar Educação Artística é fruto dessa raiz, que a relaciona como atividade adequada às meninas.

Na transição do Império para a República, entretanto, encontram-se indícios do surgimento das discussões sobre Arte-Educação, no Brasil. Os germes na Educação, no Brasil, de acordo com a pesquisa realizada por Montagnari e Pereira,

datam do final do século XIX, quando a abolição da escravidão e a substituição do Império pela República tornaram a preparação para o trabalho o objetivo principal dos políticos e intelectuais. A influência do Positivismo Francês estabeleceu, neste período, o aparelhamento das leis educacionais com o objetivo de desenvolver a racionalidade

³ Lei Geral de 15 de outubro de 1827, assinada por D. Pedro I. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

técnica, abstraindo qualquer forma de erudição, reflexão e investigação não pragmática. (2003) ⁴.

Durante a Primeira República Brasileira, há que se apontar um fato crucial para a compreensão da filosofia educacional brasileira. A Reforma de Benjamim Constant, em 1890, teve, entre muitos de seus objetivos, o de deslocar a predominância literária das abordagens escolares para as científicas, contrariando partidários dos princípios pedagógicos positivistas de Comte⁵, que se opunham fortemente à enciclopedização, que decorreria de tal abordagem científica. No entanto, é justamente esta a que prevaleceria, sendo reafirmada posteriormente pela reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, ao reinstituir o ensino oficialmente no Brasil. Nesse mesmo período, a Reforma João Luís Alves, de 1922, introduz a cadeira de Educação Moral e Cívica, no intuito de conter manifestos estudantis oponentes a Arthur Bernardes. A ênfase na abordagem literária e clássica para a formação escolar brasileira vê nesse período o seu crepúsculo e, vale dizer que as linguagens artísticas, como a literatura e a poesia, perderiam sistematicamente seu espaço na escola, para restringirem-se exclusivamente aos temas ufanistas e moralistas.

De muitas maneiras é certo afirmar que as evoluções históricas sofridas pela educação brasileira, durante a primeira república, e que culminam com a entrada do Brasil em uma tardia era industrial, determinarão muitas das concepções do Teatro, para escolas que se encontram manifestas até os nossos dias.

Mesmo com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932, o ensino de Artes na escola continua, como na chamada “escola tradicionalista”, a ostentar um caráter filosófico e humanista, mas ainda preocupado em promover a reprodução de padrões e modelos das culturas predominantes.

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento

⁴ MONTAGNARI e PEREIRA, **Teatro -Educação: Subsídios para a construção de uma categoria prática em Arte-Educação**. In Anais Seminário de Pesquisa do PPE - 2003 Trabalhos Completos [online], Disponível na WorldWideWeb :<http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/trabalhos_completos.htm> ISSN 1415-725-X

⁵ A filosofia positiva de Comte nega que a explicação dos fenômenos naturais, assim como sociais, provenha de um só princípio. A visão positiva dos factos abandona a consideração das causas dos fenômenos (Deus ou natureza) e torna-se pesquisa de suas leis, vistas como relações abstratas e constantes entre fenômenos observáveis

dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte. (BRASIL, 1998, p. 9).

Quanto ao Teatro nesse contexto, consta dos PCNs de 1998:

As atividades de teatro e dança, somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. (1998, p. 9 -10).

Dessa forma, pode-se verificar que, mesmo face às inúmeras discussões acaloradas que permearam a primeira metade do século XX, na educação brasileira, até então, o teatro seguia como ornamento escolar e nunca como linguagem artística rica e única. Assim, pode-se intuir que o movimento escolanovista, ainda que tenha efetivamente contribuído para uma maior atenção ao teatro como possibilidade valiosa na pedagogia aplicada, também possa, eventualmente, ter contribuído, contraditoriamente, para caracterizá-lo como “atividade burguesa”, sem sentido pragmático na formação do novo homem. Ainda mais: pode-se intuir que o repúdio aos ideais tradicionalistas, que valorizavam uma cultura intelectualizada ou erudita, tenha se estendido também às atividades teatrais, em muitos ambientes escolares, no Brasil da metade do século XX. Muitas formas de Arte, tradicionalmente associadas aos ideais burgueses, passam a ser consideradas afetadas e inadequadas a um homem novo ideal e social.

No entanto, fortemente esteve presente o teatro em forma de jogral⁶, modalidade largamente utilizada para manifestações cívicas e ufanistas, nas escolas brasileiras, até a década de 1980. Os jograis, por sua forma rígida e mnemônica, contribuíram para a associação errônea que se estabeleceu entre teatro e formas organizadíssimas de manifestação oral e, eventualmente, corporal. Na realidade, muitos professores julgam, equivocadamente, até hoje, que o jogral seja uma modalidade teatral.

⁶ **Dicionário Aurélio Século XXI** - O provençal joglar (ou juglar) vem de jocular, que motivou o adjetivo latino jocularis, "divertido, engraçado, ridículo, bobo, truão, farsista". Na Idade Média, trovador ou intérprete de poemas e canções de caráter épico, romântico ou dramático. Teatro. Aquele que interpreta poemas ou canções; recitador, declamador, trovador.

Entre 1941 e 1964, pode-se afirmar que o Brasil esteve em meio a um período riquíssimo para as discussões educacionais, com a emergência de diversos pensadores do campo pedagógico. No entanto, o golpe militar de 1964 abalou todas as estruturas sociais e institucionais do país, o que, de fato, refletiu-se nas abordagens que passaram a receber algumas formas culturais, como foi o caso gravíssimo do teatro, no país. Para adquirir uma visão mais apurada do ambiente que envolveu instituições de ensino no país, basta verificar algumas medidas oficiais destinadas à contenção de movimentação estudantil ou de professores:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza. (BRASIL, Decreto-Lei nº 477 - de 26 de fevereiro de 1969).

Nesse sentido, poder-se-iam considerar como subversivas quaisquer manifestações ocorridas em desacordo com os princípios de alguma autoridade. O teatro sofre, nesse momento político, uma forte perseguição, mesmo fora dos muros escolares. No âmago das instituições escolares, a linguagem teatral viveu dias de suspeitas, provenientes de diversos grupos sociais. Uma parcela da população brasileira, associada à estética erudita, considerava o teatro manifestação artística menor (até mesmo em concordância com os ideais gregos estéticos) e subversiva da ordem estabelecida. Outra parcela da população, mais simpática às causas populares, considerava-o produto da cultura elitista. De fato, essa visão ambivalente do teatro perdura na sociedade brasileira do século XXI, mesmo quando se trata do teatro profissional.

No ambiente escolar, a manifestação do desejo de formar um grupo que atuasse em prol de dramatizações era, em essência, considerada perigosa e subversiva. A situação de suspeita às atividades teatrais se agrava com o advento do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, que se posiciona politicamente em defesa do sujeito impedido de manifestar-se por qualquer forma de opressão externa a si. No caso brasileiro, o *Teatro do Oprimido* passou a ter presença marcante, fortemente repudiada e perseguida, em diversos ambientes inesperados, como indústrias, escolas, associações de bairro, paróquias etc. Uma atmosfera de

marginalidade se instalaria no imaginário popular ao relacionar teatro e política, a partir daquele momento histórico nacional. Se a produção teatral profissional sofria a ignorância de uma censura imbecilizada, estava claro que o teatro na escola devesse recolher-se à quase extinção, pelo bem da sociedade ordeira.

Encontramos, sem esforços, profissionais da Educação herdeiros diretos da concepção política do teatro. Aqueles que acreditam ser uma associação lógica e imediata remeter-se à *política* e à *subversão*, no momento em que escutam o vocábulo teatro, dentro da escola. Há, portanto, dessa concepção, duas decorrências possíveis:

- 1- Legitimar as ações políticas do teatro na escola e permanecer alheio ao campo estético;
- 2- Repudiar a manifestação teatral, sustentando certo receio de que a ordem da instituição escolar seja ameaçada.

De qualquer forma, em ambas as concepções, o teatro permanece distante do campo estético. Deixa de ser considerado uma linguagem em Arte, para ser tomado como instrumento com propósitos alheios à estética, como é o caso da política. Desse modo, acentua-se o que se convencionou chamar de Abordagem Contextualista⁷ no ensino da Arte, por reconhecer a utilidade da linguagem artística nos propósitos pedagógicos estranhos à estética.

No final da década de 1970, ocorreu um movimento mobilizado em torno das questões da Arte-Educação, no Brasil, que, segundo Japiassu, teve o propósito de fazer com que

[...] os responsáveis pelo ensino das Artes se organizassem no sentido de repensar a Arte-Educação brasileira em novos termos, defendendo a especificidade das linguagens artísticas e a expansão das licenciaturas plenas em Educação Artística com as diferentes habilitações (Licenciatura em Artes Plásticas, Desenho, Música, Teatro e Dança). (1999, p. 13).

⁷ Faz-se necessário um esclarecimento sobre as abordagens do ensino da Arte. Embora possa haver uma distinção de valor heurístico nas concepções de abordagem do ensino da Arte, é preciso permanecer atento às tênues linhas que as distinguem, na prática escolar brasileira. A primeira abordagem a se considerar é a **Estética ou Essencialista**, que procura não se afastar dos princípios e sentidos da Arte ao propor o ensino da mesma. Já na abordagem **Contextualista ou Instrumental**, a Arte ganha ares de meio, através do qual se realizam propósitos alheios à estética. É o caso dos propósitos éticos, psicológicos, cognitivos e políticos. As duas abordagens serão sempre alvo de contendas e mesmo de aproximações, ao tentarem se adequar às muitas realidades da escola, no Brasil.

Essa mobilização culminou com a fundação, em 1987, da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB),⁸ que representava a oficialização de demandas em pesquisa e ações para a Arte-Educação, no país. Segundo Japiassu, a FAEB

[...] se constituiu, desde então, em importante instrumento para encaminhamento de reivindicações e solicitações da categoria (pesquisadores em Arte-Educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais). (1999, p.13).

Já diante da abertura política, após o Regime Militar, o Projeto de Lei da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio, em 1988. No ano seguinte, o Deputado Jorge Hage envia à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto, que acaba por ser aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do Deputado Octávio Elísio. A LDB de 1996, no Art. 26, refere-se à Educação em Arte, no Ensino Básico, da seguinte forma:

ART. 26 § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

Japiassu aponta para alguns aspectos relevantes contidos no texto da LDB, no que se tange à Educação Artística:

- 1) No parágrafo segundo do artigo vinte e seis (capítulo II, seção I), a obrigatoriedade do "ensino de arte" nos diversos níveis da educação básica;
- 2) No artigo 92 das Disposições Transitórias, a revogação do Parecer 540/77 (que desobrigava a reprovação do aluno em Educação Artística no I e II Graus - atuais Ensino Fundamental e Médio);
- 3) No inciso IV do artigo 24, o direito de se criarem turmas multisseriadas (alunos de séries distintas) para o "ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares". (1998, p 17).

⁸ Teve atuação decisiva na elaboração da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), cujo texto garantiu a obrigatoriedade do ensino da Arte em todos os níveis da Educação Básica, o acesso ao fazer artístico, à compreensão da produção estética e ao conhecimento do patrimônio cultural.

Esse mesmo autor afirma que houve, desde a publicação do texto da LDB de 1996, uma preocupação, por parte dos pesquisadores em Arte-Educação, no sentido de esclarecer o significado do termo “arte”, empregado genericamente no referido artigo 26. O texto anterior ao substitutivo Darcy Ribeiro teria deixado menor margem para interpretações equivocadas. Ele comenta:

O texto anterior ao substitutivo Darcy Ribeiro (PL 101/93) dizia em seu artigo 33, no parágrafo segundo, que "entende-se por ensino de arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística". (JAPIASSU, 1999, p. 18).

Impulsionada por tal preocupação, a pesquisadora Ana Mae Barbosa, analisada por Japiassu, propunha:

[...] prevendo talvez os riscos de "colisão" nesta "pista de mão dupla" que é a palavra Arte, havia proposto a utilização da expressão "ARTE significando Artes Plásticas e ARTES quando incluir as outras artes que serão referidas especificamente como Música, Teatro, Dança, Literatura". (1999, p. 18).

Coube, portanto, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN - Artes, 1998, estender-se no esclarecimento das conseqüências da obrigatoriedade do ensino de Arte em todo o Ensino Básico, no Brasil. Desse modo, a demanda, ora expressa por associações de arte-educadores do Brasil, finalmente é tomada como válida. Os PCNs de Arte representam um avanço incalculável, ao distinguir o que compreende a genérica denominação de Arte, e valida o Teatro como uma das linguagens artísticas possíveis para a educação em Arte, no Brasil.

A esse respeito, Koudela comenta:

É preciso ressaltar que para a área de *Arte* o documento significou um grande avanço, ao incorporar como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização que se somam à expressividade/produção de arte pela criança e pelo jovem. Essa proposta vem promovendo o potencial do *Teatro* como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos. (2002, p. 2, grifos no original),

As inúmeras incertezas conceituais enfrentadas no processo de oficialização e reconhecimento do teatro como linguagem apta a suprir as

necessidades apontadas para o ensino de Artes, de muitas maneiras, representa a diversidade de posturas encontradas nas práticas pedagógicas da disciplina, no Brasil. O momento atual do ensino de Artes é também de incertezas, de especulações metodológicas e de experimentalismos.

A exigência, também contida na LDB de 1996 para a profissionalização dos docentes, parece não ter alcançado a área de Artes. Num movimento antagônico aos esforços de pesquisadores e professores dedicados a Arte-Educação, há ainda no território nacional um sem número de amadores (no mais amplo sentido da palavra), empenhados em reconstituir empiricamente um caminho já trilhado e devidamente registrado pela pesquisa da área.

Mesmo a formação docente sofre com essas indefinições conceituais. Cursos absolutamente distintos e, muitas vezes, filosoficamente antagônicos passam a habilitar um profissional docente para o ensino de Artes nos mais diversos níveis escolares. Tanto um *especialista* que se dedique a um mínimo de três anos de formação superior em Educação Artística, como um generalista que conte em sua grade curricular de formação acadêmica com um insignificante único semestre dedicado ao estudo dos fundamentos filosóficos e metodológicos em Artes, podem atuar desde a Educação Infantil até os ciclos finais do Ensino Fundamental.

Segundo Santos (2002), há diversas modalidades de práticas teatrais encontrados no ambiente escolar. A autora se apóia nos estudos de Koudela (2002, 1999, 1984) para eleger a perspectiva que mais se lhe parece condizente com sua visão do processo educativo. Ela aponta para fatos reveladores, em sua pesquisa realizada em Porto Alegre, RS, junto aos quadros de professores das escolas na referida localidade. Sua investigação revelou que, dos poucos professores exclusivamente dedicados à prática teatral, nas escolas pesquisadas, muitos são provenientes de outras áreas do conhecimento e foram deslocados para tal função. O trabalho aponta para o fato de que é comum o *aproveitamento* de recursos humanos, associados pelo senso comum, à atividade teatral, como por exemplo a bibliotecária, que *gosta de teatro* ou a professora de literatura, amante das Artes Dramáticas. Tal pesquisa mostra-se de crucial importância para o meu trabalho. Ao revelar a existência de tal deslocamento de recursos humanos para que sejam destinados ao ensino de teatro, a pesquisa de Santos sugere a desvalorização sofrida por essa atividade e a diversidade de concepções sobre as quais se apóiam as práticas no ensino de Artes.

A observação dessa realidade levou à criação de habilitação específica em Artes Cênicas, dentro do curso de formação em Educação Artística. E, ainda, licenciatura plena, nos cursos superiores específicos de Artes Cênicas. Tais habilitações vêm se apoiando em recente bibliografia, mas que, a despeito disso, têm se revelado aprofundada e consistente. No entanto, apesar de vastas, as referências bibliográficas que apontem para o caráter prático e dinâmico das vivências estéticas teatrais encontram-se distantes da realidade do professor, tanto no decorrer de sua formação inicial, quanto na oferta de programas de formação contínua nelas baseados.

1.1 Pensando a formação de professores de Arte – pesquisas e olhares que dialogam

Ao longo de minhas especulações e buscas por interlocução acadêmica, deparei-me com autores que se propuseram pensar a Arte, em suas diversas linguagens, e muito me influenciaram aqueles que buscaram a interlocução Arte-Educação como linguagem referencial para suas pesquisas. Encontrei autores com trajetórias acadêmicas semelhantes à minha. Essa aproximação me incentivou a dedicar especial atenção aos seus trabalhos, numa tentativa de procurar diagnosticar os pontos de distanciamento e de aproximação de nossos olhares científicos.

Era preciso verificar a existência de pesquisas que se propusessem dispor uma lupa nas situações de *formação de professores, em Arte*. Além disso, citar e comentar essas referências serve-me, agora, como procedimento de validação do trabalho apresentado.

Ainda no estágio embrionário deste trabalho, a publicação de Santos (2002) descortinou uma possibilidade em pesquisa que muito impulsionou minhas investigações. Santos buscou enfocar, a partir de fundamentos piagetianos, o modo como as crianças, nos primeiros anos de escolarização, constroem o conceito de teatro. Ela considera a influência da ação docente nesse processo e chega a levantar, junto aos professores que entrevistou, suas próprias noções e conceitos de teatro, no momento inicial de sua pesquisa.

A autora observa de modo especial a trajetória entre o jogo de faz-de-conta, de caráter espontâneo, e o teatro, como linguagem organizada e não-espontânea. Nesse trajeto, ela afirma ter podido observar a força da influência de modelos tradicionais de teatro nas práticas artísticas da Educação Infantil.

Ela concluiu, de modo a me atrair ainda mais por sua pesquisa, que

o teatro, da maneira em que é praticado na realidade escolar investigada, subordina-se a objetivos utilitários e disciplinadores (no sentido coercitivo) e vincula-se a concepções de ensino que não condizem com os ideais de educação contemporâneos. (SANTOS, 2002, p 113).

O interessante nessa conclusão é que ela traduz, não só minhas suspeitas, mas a percepção dessa mesma realidade que eu vinha obtendo, a partir de minhas próprias experiências de formação continuada de professores. No entanto, ela observou uma realidade estabelecida dentro de uma instituição escolar. Entrevistou professores e crianças e pôde diagnosticar:

Tais aspectos indicam a *falta de conhecimento* a respeito das relações de continuidade entre o jogo simbólico e a representação cognitiva, entendida neste trabalho como um problema que atinge a educação infantil como um todo, comprometendo seriamente a base de um projeto pedagógico que se pretenda, envolvido na construção de sujeitos autônomos. (2002, p. 113, grifos meus).

Ao afirmar que o desconhecimento dos professores sobre a ligação evolutiva⁹ do faz-de-conta ao jogo dramático, Santos reconhece uma lacuna na formação que, para seus olhos, resulta numa “postura contraditória que parece dominar a prática do teatro na educação infantil” (2002, p. 114). A autora apontou essa “falta de conhecimento” como raiz de uma determinada problemática do teatro, na Educação Infantil. Vi, então, a oportunidade de recorrer às instâncias anteriores à realidade escolar estabelecida, para buscar o entendimento sobre a *formação de conceitos* dos próprios professores.

Procurei, então, autores que adotassem as obras de Vigotski como base para sua abordagem científica. Eu me identifiquei com esse autor, por encontrar, especificamente na obra que analisei no capítulo 1 deste trabalho,

⁹ De acordo com o referencial teórico piagetiano que a autora adota.

algumas considerações oportunas sobre a conceitualização como base justificadora das práticas na educação estética. Intriga-me, até o presente momento, aliás, a ausência de qualquer outro trabalho acadêmico que encontre neste referido texto *A educação estética*, em Psicologia Pedagógica, subsídios para uma eventual análise.

Encontrei-me, desse modo, diante de diversos textos de Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, que adota diversos posicionamentos baseados nos estudos de L. S. Vigotski para o estudo dos fenômenos estéticos dentro do contexto educacional. Em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Ensino do Teatro nas séries iniciais da educação básica – A formação de conceitos no jogo teatral* (1999), ele observou uma classe multisseriada de determinada escola pública da cidade de São Paulo. Nessa experiência, ele aplicou os chamados *Jogos teatrais de Viola Spolin*, com o intuito de intermediar a apropriação de conceitos da linguagem teatral através da mediação dessas atividades lúdicas.

Nesse seu trabalho, portanto, há predominância de uma busca pelas origens de conceitos emergentes na prática teatral, no entanto, como sendo ele mesmo um grande conhecedor da prática teatral, seus olhos voltaram-se para a apropriação que as próprias crianças e pré-adolescentes faziam de tais conceitos.

Seu trabalho é de grande suporte em minha pesquisa, por diversas razões. Entre elas:

1. Ao abordar as séries iniciais do Ensino Fundamental, há sempre presente a preocupação com singularidades da infância;
2. Por considerar a perspectiva histórico-cultural como parâmetro embasador de sua abordagem, o autor assume conceitos como mediação social e simbólica, Zona do Desenvolvimento Proximal, entre outros, que dialogam perfeitamente com os conceitos de ensino de teatro e das artes em geral, adotados em minha pesquisa;
3. Por fornecer um panorama histórico do desenvolvimento da pesquisa na área de Arte-Educação indispensável para este trabalho.

A principal relevância de sua dissertação para esta pesquisa encontra-se explicitada nos seguintes termos, usados pelo autor:

O impacto do modelo histórico-cultural do desenvolvimento sobre as práticas pedagógicas formais e não formais no Brasil se fez sentir

com especial vigor a partir dos anos noventa, com o incremento da divulgação do pensamento vigotskiano no meio educacional brasileiro. Conseqüentemente, os estudos sobre a dimensão pedagógica do Teatro não poderiam ficar indiferentes nem fugirem à discussão desse novo paradigma do funcionamento mental humano. Conhecer a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e incorporá-la ao exame de questões que dizem respeito ao ensino do Teatro deve contribuir para o estudo das relações entre Teatro e Educação. (JAPIASSU, 1999, p. 18).

É inestimável o valor de sua pesquisa para o desenvolvimento de minha própria perspectiva científica. Todavia, nesse seu trabalho específico, Japiassu concentra-se, em última análise, num estudo etnográfico de uma turma multisseriada do Ensino Fundamental. Minha abordagem pessoal, por outro lado, se voltava para os professores em formação inicial.

Foi, no entanto, a partir da Dissertação de Mestrado de Japiassu que encontrei subsídios para uma contextualização histórica acerca do ensino de Arte, no Brasil.

Ainda carente de subsídios para uma análise referente à formação de professores, deparei-me com um artigo de Ana Mae Barbosa, encomendado pela UNESCO à INSEA^{10 11}. Esse relatório, de 1998, foi alvo de análise junto aos meus alunos no curso de Pedagogia, posteriormente, e fonte inegável de subsídios para a discussão das políticas públicas para a formação de professores que ensinam Arte. Muito além de traçar uma historiografia do ensino de Arte no Brasil, Barbosa apontava para uma pesquisa que realizara, em 1983, na qual entrevistara 2500 professores de Arte de São Paulo¹².

Naquela ocasião, a autora teve a oportunidade de colher impressões acerca dos conceitos de Arte e criatividade junto a esses professores. No caso específico de professores de Desenho, por exemplo, a autora observou um relacionamento imediato entre criatividade e espontaneísmo. Ainda que suas descobertas não dissessem respeito diretamente ao meu objeto de estudo, estava clara, para mim, a importância de estabelecer uma ligação entre as concepções de Arte que fundamentam as escolhas pedagógicas de professores.

¹⁰ InSEA : International Society for Education through Art

¹¹ O documento na íntegra organizado por Elliot Eisner teve a colaboração de Graham Graeme Chalmers, do Canadá; Rachel Mason, da Inglaterra; Marie Françoise Chavanne, da França; Edwin Ziegfeld, dos Estados Unidos; e Ana Mae Barbosa, do Brasil. Este servirá de base para o "Congress on Quality on Art Teaching", da UNESCO.

¹² Ver referências bibliográficas.

Tais concepções poderiam perfeitamente se vincular aos programas de formação inicial ao qual estivessem ligados e mesmo às trajetórias pessoais que culminavam com seu ingresso no curso de Pedagogia, que eu pretendia observar.

Vale ainda destacar que, no referido relatório, Ana Mae Barbosa posiciona-se em relação às diversas e distintas possibilidades que um sujeito enfrenta ao optar por seu curso de formação como professor de Arte. Sobre o currículo em Artes e as regulamentações federais, diz a autora:

A Lei Federal que tornou obrigatório Artes nas escolas, entretanto, não pôde assimilar, como professores de arte, os artistas que tinham sido preparados pelas *Escolinhas*¹³, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha. O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. (BARBOSA, 1993, p. 1).

A respeito dos cursos de Educação Artística e de Arte Educação, diz o seguinte:

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. (BARBOSA, 1993, p. 2).

A autora reforçaria, ainda mais, seu espanto epistemológico ao se deparar com a realidade, que é foco de observação desta pesquisa: Fora dos cursos de formação específica, há a realidade do professor formado nos cursos de Pedagogia, que devem, por força legal, cumprir carga-horária na disciplina *Artes*, sendo, portanto, preparados e formados para o mesmo trabalho do especialista.

¹³ Em 1971 o *Movimento Escolinhas de Arte* estava difundido por todo o país, com 32 *Escolinhas*, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de Artes para crianças e adolescentes e cursos de Arte-educação, para professores e artistas.

O panorama se agrava ao pensarmos que, além das especificidades das linguagens artísticas, essa formação inicial do pedagogo ainda deveria contemplar os aspectos psicológicos e metodológicos específicos da infância, no caso do indivíduo que se dirige à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Reforço aqui a idéia de *absurdo epistemológico*, sobre a qual transcorre todo este estudo.

O artigo de Barbosa seguiu validando e confirmando a relevância da problemática que eu estabelecia, na medida em que trazia ainda a referência de mais dois estudos com professores de Arte. As autoras Ferraz e Siqueira (1987) ¹⁴, entrevistaram 150 (cento e cinquenta) professores, para saber quais eram as principais fontes ou ferramentas de seu ensino. A pesquisa apontou que 82% dos professores usam livros didáticos como fonte para suas aulas de Arte, numa flagrante contradição apontada por Barbosa:

Isso parece uma contradição, porque os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da autoliberação — objetivo que os professores de arte da primeira pesquisa deram como a prioridade de seu curso. A falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula é provada pelas duas pesquisas juntas. Objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não têm sido postos em prática. (1993, p. 3).

Os problemas gravíssimos quanto à qualidade da formação de professores são apontados pela autora de modo explícito e, da mesma forma, correspondem às impressões que dão origem à minha pesquisa:

Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora. Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar. (1993, p. 14).

¹⁴ Ver Referências bibliográficas.

Mediante minha concordância a respeito do que Barbosa considera uma reação contraditória dos professores, busquei então os pensamentos e estudos de Vigotski, na tentativa de compreender quais as concepções de ensino de Arte se escondem por trás das atitudes de negação e repulsa que os professores tendem a apresentar em diversos níveis de formação, que pude observar ao longo de minhas experiências pessoais.

Mesmo que tal negação ou reação contrária não estivesse presente nos discursos docentes, Vigotski auxilia a compreensão dos porquês dos equívocos praticados na educação estética, apesar da aceitação da presença da Arte e de seu ensino no interior da escola.

O próximo capítulo se dedicará a compreender alguns dos meandros do pensamento vigotskiano na construção de categorias de concepção de educação estética, que servirão como paradigmas da análise de todo o acervo de observações desta pesquisa.

2. AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA VIGOTSKI

2.1 Lev Semionovich Vigotski e os fenômenos estéticos

Ao longo de suas aprofundadas pesquisas no campo estético, Vigotski esteve diante de dilemas interessantíssimos, em sua época, pelo envolvimento direto com a intelectualidade russa da virada do século XX, por suas atividades junto à Seção de Teatro do Departamento de Educação Popular, onde participou ativamente na seleção do repertório, da concepção de cenários, da direção de muitas encenações e pelo fato de ter sido o responsável pela coluna de teatro no jornal local *Polesskaja Pravda*. Pelos brilhantes artigos sobre teatro, cinema, pintura, literatura, psicologia, pedagogia, desenvolvimento humano, filosofia, história e tantos outros temas, Vigotski já não carece de justificativas para ter seus pensamentos associados às pesquisas em Educação ou mesmo, mais especificamente, às pesquisas de Arte-Educação.

Vigotski comungou com os mais proeminentes artistas e pensadores russos de seu tempo, de um período ímpar na histórica política, social e cultural da Rússia e da União Soviética. Não esteve alheio às discussões estéticas e filosóficas que se apossaram de todo um povo ansioso por mudanças e disposto a revolucionar o estado de coisas estabelecido. Suas profundas considerações no âmbito estético são demonstradas desde seus primeiros escritos, já na adolescência, quando se inclinava a estudar *Hamlet*, de Shakespeare.

Vigotski e suas atividades intensas na vida cultural de Gomel, sinalizou um dos mais importantes movimentos artísticos e intelectuais do século XX. (Blanck, 1996). Foi ele, segundo Barroco,

um autor com formação privilegiada, pois ainda jovem já era estudioso de autores clássicos da filosofia, da psicologia, da literatura russa e não-russa e de outras áreas, o que lhe permitiu escrever nessa área do conhecimento. (2005, não paginado).

Seu interesse pela arte culminaria com a publicação, em 1925, de sua *Psicologia da Arte*, na qual objetivava rever a psicologia tradicional da Arte e indicar um campo inédito de pesquisa para a Psicologia pós-revolucionária:

Achamos que a idéia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística ou - o que dá no mesmo - o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento. Achamos que o método de estudo desse problema é o método analítico-objetivo, que parte da análise da arte para chegar à síntese psicológica: o método de análise dos sistemas artificiais dos estímulos. Com Hennequin, consideramos a obra de arte como um “conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas”, e com base na análise desses signos tentamos recriar as emoções que lhes correspondem. Contudo, a diferença entre o nosso método e o estopsicológico consiste em que não interpretamos esses signos como manifestação da organização espiritual do autor ou dos seus leitores, pois sabemos que não se pode fazê-lo com base na interpretação dos signos. (VIGOTSKI, 1999, p.3).

Japiassu entende tais análises da seguinte maneira:

A sua leitura do fenômeno estético parte do pressuposto de que os próprios sentimentos despertados pela obra de arte eram sentimentos socialmente determinados e que a criação artística era um construto simbólico elaborado consciente e deliberadamente pelo artista – uma espécie de sistema de estímulos, organizados no intuito de provocar um tipo específico de reação no público, a reação estética. Entendidas dessa maneira, as artes deveriam ser consideradas uma forma de conhecimento tão relevante quanto o conhecimento científico, diferindo deste apenas por sua metodologia. Ele discute e assinala algumas contradições da proposta estética formalista russa aliando-se a Eisenstein na defesa da importância dos materiais para a configuração do sentido das produções artísticas, embora ressalte a importante contribuição do formalismo ao ampliar o conceito de forma, entendido como o modo de distribuição e de estruturação do material (conceito que substituiu a categoria conteúdo) na obra de arte. (1999, não paginado).

A compreensão de uma interlocução envolvendo duas publicações de Vigotski é de extrema importância. Não se trata de duas posturas antagônicas, mas da continuidade de uma mesma investigação científica, por parte do autor. Portanto, pode-se concluir que, ao realizar seus aprofundados estudos, publicados em *Psicologia da Arte* (1999), (escrito originalmente em 1925), Vigotski sentiu ainda a necessidade de apontar caminhos nos mesmos fundamentos, para que a educação estética também se desenvolvesse como terreno propício para a pesquisa na pedagogia e na psicologia científica. O artigo *Educação estética* foi escrito em 1926 e é parte do manual prático para professores que ele desenvolveu enquanto esteve trabalhando no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, antes mesmo de

iniciar o seu célebre trabalho sobre o desenvolvimento humano, conhecido como Teoria histórico-cultural. Percebe-se, nessa obra de 1926, os ecos nítidos das pesquisas de 1925 e das obras artísticas que ele havia abordado em *Psicologia da Arte*. Estas permeiam fortemente as ilustrações de que ele se utiliza ao apontar indícios sobre os métodos da educação estética. Trata-se, ainda, de uma abordagem psicológica feita a respeito do comportamento estético com bases fincadas na teoria comportamental, como todos os outros artigos publicados nessas duas obras.

Figura, por conseguinte, como base de fundamentação preciosa esse dedicado estudo de Vigotski em direção a uma modalidade tão específica da Educação, como é o caso da educação estética. O referido artigo merecerá, ao longo das seguintes páginas, minuciosa atenção, bem como, algumas análises, relacionando às categorias de educação estética abordadas por Vigotski os reflexos das mesmas, possivelmente observados na realidade escolar brasileira.

2.2 O sentido, a natureza, os objetivos da educação estética - Conceitos vigentes na obra de Vigotski.

Para quê? Por quê? E como considerar a educação estética nas escolas? Ainda que aparentemente atuais, essas questões vêm sendo revisitadas periodicamente, de acordo com avanços científicos efetuados pela Psicologia e pela Pedagogia. Sobre isso, Vigotski comenta:

Dos tempos mais remotos aos nossos dias têm aparecido pontos de vista extremados e contraditórios sobre essa questão, que a cada decênio vão se confirmando cada vez mais em toda uma série de investigações psicológicas. Assim, a discussão não se resolve nem se aproxima do fim, e o problema parece complexificar-se na medida em que avança o conhecimento científico. (2001, p. 323).

O estudioso denuncia, portanto, a ausência de consenso entre a ciência da psicologia e a pedagogia aplicada acerca “*da natureza, do sentido, dos objetivos e dos métodos da educação estética*” (2001, p. 323).

Essa situação de conflito se revela promissora às investigações científicas até os nossos dias. Se por um lado, a ausência de consenso pode figurar um dilema aparentemente eterno, por outro, alerta para a necessidade de minuciosos e mais abundantes estudos acerca do tema. Em conseqüência, ainda que quase um século tenha se passado desde os escritos de Vigotski, tanto a Psicologia, quanto a Pedagogia não encontraram as respostas para tais perguntas, e o reflexo desse dilema pode ser visto clara e gritantemente projetado na realidade escolar brasileira.

A educação estética é, de fato, importante para a Pedagogia? Em que medida deve-se considerar a educação estética na pedagogia aplicada? Ao considerar a possibilidade que a Pedagogia encontra na Arte um recurso capaz de sanar alguns de seus complexos problemas, Vigotski alerta sobre os riscos da super ou subvalorização da Arte nessa tarefa. Se por um lado, segundo o autor, há considerações que abandonam em absoluto a relevância da educação estética ou mesmo do objeto artístico na concepção da educação, por outro, há quem considere a Arte recurso miraculoso, capaz de resolver profundos, difíceis e complexos problemas pedagógicos. Vigotski aponta, no entanto, para a existência de uma série de concepções moderadas entre tais posturas contraditórias e que, nem por isso, contribuem para a solução do problema da educação estética.

Para o autor, tais posturas moderadas, enxergam a educação estética como via, meio através do qual a Educação atingiria propósitos alheios à própria estética, como é o caso da Educação Moral, através de diversas linguagens artísticas. Entre os exemplos de algumas dessas concepções moderadas igualmente estéreis na discussão a respeito do sentido e da natureza da educação estética, encontra-se aquela em que a educação estética serviria para a educação do sentimento e, ainda, como método através do qual o professor *disfarça* um conteúdo referente a uma determinada disciplina, chamando-o de *arte*. Há, resumidamente, segundo Vigotski (2001), três aspectos dessas concepções que consideram a educação estética a serviço da:

- Educação Moral,
- do conhecimento,
- do sentimento.

No decorrer da história da Educação brasileira, esses posicionamentos encontram-se devidamente representados, conforme se afirmou anteriormente, e os

ecos dessas correntes podem ser percebidos nitidamente nas práticas pedagógicas atuais. É o caso, mais uma vez, das posturas *essencialista* e *contextualista*¹⁵, delineadas para a compreensão da natureza e da metodologia do ensino de teatro, no Brasil. Para a abordagem essencialista, (também chamada de abordagem estética), o teatro, ou qualquer outra linguagem artística, deve ser considerado diante das especificidades de sua natureza, como conhecimento em si, com conteúdos próprios e pertinentes à área da Educação Artística. Já os contextualistas abordam-no de modo instrumental, ou seja, a serviço da aquisição de conhecimentos relacionados às outras disciplinas do currículo escolar.

Encontram-se, portanto, práticas pedagógicas e concepções de ensino que esvaziam totalmente a Arte de sentido e utilidade para a escola, assim como, há quem considere abandonar toda a pesquisa em Educação para apoiar-se na arte como receita mágica, desprovida de fundamentos pedagógicos e de contextualização de qualquer espécie. Há, por último, presentes nas práticas pedagógicas brasileiras, as chamadas *concepções moderadas* (2001, p. 323) e que, igualmente, consideram a Arte uma forma subordinada à Pedagogia (ou mesmo à Psicologia aplicada à Educação), capaz de cumprir funções ditas educativas, mas que a desconsideram em si mesma e a camuflam, como meio de atingir fins alheios à estética.

Para Vigotski (2001), essas deformadas concepções só contribuíram para o retardo no estudo da natureza, do sentido, dos objetivos e dos métodos da educação estética, tendo em vista que se destinavam não à educação em Arte, mas antes, a outros propósitos alheios aos fenômenos estéticos. Por isso, para o autor, há que se indicar a “falsidade e a falta de qualidade científica dessas concepções” (2001, p. 324).

Como formular uma postura para a educação estética, que ao menos esteja consciente dos posicionamentos acima descritos? Ainda que não se consiga escapar a alguma dessas concepções, – como realizar uma escolha consciente, ao tentar formular um procedimento para a educação estética, no Brasil?

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, em 1997, a discussão ganha subsídios acessíveis aos professores em formação inicial ou contínua. As quatro linguagens consideradas para o ensino

¹⁵ Ver MONTAGNARI e PEREIRA (2003) e KOUDELA (2002).

de Artes, no Brasil – dança, artes visuais, artes cênicas e música –, passam então a serem norteadas por uma postura que, ainda que essencialista, considera aspectos relevantes da abordagem instrumental, mas prioriza a primeira¹⁶, garantindo, portanto, a fidelidade à natureza de cada uma dessas linguagens artísticas.

Com a *Proposta Triangular*¹⁷ para abordagem do ensino estético nas escolas brasileiras, avança-se largamente em direção a uma postura apta a solucionar os dilemas da educação estética, apontados por Vigotski:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: **a produção, a fruição e a reflexão.**

- A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

- A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

- A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1998, p. 12).

No entanto, cabe considerar mais demoradamente a problemática analisada pelo autor, uma vez que tal análise permite identificar em que medida os resquícios ou ecos de cada uma das concepções de educação estética, consideradas por ele problemáticas, estão inseridas nas práticas dos profissionais da Educação. E ainda possibilita um reconhecimento das conseqüências que tais concepções trazem, em forma de valorização ou desvalorização do ensino de Arte, nas escolas brasileiras.

2.3 Arte e Educação Moral

¹⁶ A sugestão dos chamados *Temas Transversais* evidencia essa convergência entre as abordagens estética e instrumental, no ensino das Artes, no Brasil.

¹⁷ A **Proposta Metodológica Triangular** foi concebida e apresentada pela Professora Doutora Ana Mae Barbosa, da ECA – USP, e adotada como referencial nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes, em 1997.

Ainda, diante do texto de L. S. Vigotski, *A educação estética* (2001), encontra-se uma crítica pungente à instrumentalização da educação estética como mecanismo para a educação ética. Para o autor, é senso comum considerar que uma obra de arte cause um efeito bom ou mau naquele que a observa e frui. Ele exemplifica uma espécie de prática pedagógica, bastante comum também em nosso país, que descreve o valor moral freqüentemente atribuído às obras de arte destinadas à infância:

Ao avaliar-se as impressões estéticas, sobretudo na mocidade e na idade infantil, costuma-se levar em conta antes de tudo o impulso moral decorrente de cada objeto. Organizam-se bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. (VIGOTSKI, 2001, p. 234).

Como consequência, segundo Vigotski, imagina-se que qualquer outro conteúdo que possa ser extraído do contato com a Arte, que não o moral, estaria inacessível à criança. Além disso, o autor aponta para uma lacuna grave na temática abordada pela suposta literatura ou arte infantil: apenas futilidades e amenidades poderiam estar de acordo com o psiquismo infantil. Para ele, surge daí um “sentimentalismo idiota” (2001, p. 324) na literatura ou arte infantil, já que o adulto julgar-se-ia no direito de eleger como impróprios para crianças temas mais sérios e que, portanto, tentariam *penetrar* na psique infantil, para adocicar tais assuntos antes de apresentá-los a esse público.

O mesmo fenômeno pode ser observado nas práticas pedagógicas da educação artística, no Brasil. Por considerar que o teatro, por exemplo, possa ser fonte de vivências coletivas *impróprias* para adolescentes e crianças, restringem-no às datas comemorativas, sempre subordinado a uma temática descontextualizada e, muitas vezes, desprovida de significação para a criança e, portanto, desinteressante. Essa prática remete à corrente essencialista do ensino de Artes, uma vez que se utiliza de uma linguagem artística para atingir propósitos distantes dos objetivos estéticos de tal linguagem. E ainda o que é mais grave, na tentativa de *fazer* teatro, é comum que o professor se abstenha das práticas de ensaio, de preparação corporal e vocal, optando por uma abordagem mnemônica das palavras, para evitar o *contato físico* entre os alunos.

Merece especial atenção, por parte das pesquisas em Educação, a tentativa de diagnosticar essas concepções e as práticas nelas apoiadas e que vêm determinando toda a qualidade das experiências estéticas dos jovens brasileiros. Raramente, na escola brasileira, encontram-se exemplos de abordagens teatrais que não considerem a educação ética e moral como o ponto central do desenvolvimento dessas vivências estéticas. Desse modo, o teatro, linguagem provida de especificidades estéticas, históricas, culturais e epistemológicas, se perde em meio à necessidade de *se aprender algo edificante e imediato* com a experiência de fazer *teatrinho*.

Válido é nesta ocasião refutar, antecipadamente, atitudes que adotem argumentos platônicos para sustentar a função ética da Arte. Segundo Platão, a Arte estava subdividida em modalidades hierarquizadas, por conseguinte algumas delas eram *maiores e melhores* justamente pelo proporcional grau que tinham de despertar no observador bons sentimentos e boas atitudes. Para a filosofia grega antiga, o Belo e o Bom eram sinônimos e, por conta disso, o que se considerava moralmente reprovável deveria ser considerado esteticamente desprezível.

Algumas conseqüências desse pensamento se mostraram inevitáveis, ao longo da história da filosofia. Kant, ao defender a subjetividade do belo, libertou a Arte de seu caráter ético, dado que a ética também se subordina a uma contextualização histórica, cultural e individual, em último caso.

Como vemos, a herança da Antiguidade clássica e do pensamento platônico em Artes parece ter acompanhado a evolução histórica do ensino das Artes. Como comprovação disso, há ainda um outro fenômeno interessante encontrado nas práticas do ensino do teatro, no Brasil; por exemplo, a filtragem de conteúdos e de autores da dramaturgia brasileira ou universal para que os chamados *temas sérios* não sejam enfrentados pelas crianças e jovens. Grande parte das vivências estéticas teatrais das escolas brasileiras se baseia não em uma dramaturgia consagrada, mas em um livre criar por parte dos professores sobre temas cívicos, ecológicos, afetivos de qualidade duvidosa do ponto de vista literário. Desse modo, o professor garante a *qualidade moral* do texto e da vivência estética e não coloca o aluno em contacto com a chamada *carpintaria* dramatúrgica que vem sustentando o texto teatral como modalidade valiosíssima da literatura universal.

Mesmo que o professor esteja familiarizado com as práticas improvisacionais (próprias dos Jogos Teatrais de Viola Spolin), como

pertinentemente sugerem os PCN, a preocupação com o cuidado moral parece ser preponderante. Contraditoriamente às proposituras sugeridas por Spolin, para o desenvolvimento dos jogos teatrais em sala de aula, o professor censura temas, posturas, gestos, palavras e sons, na tentativa de assegurar a função moral que se costuma atribuir às vivências estéticas. Está claro, no entanto, que o respeito mútuo, o decoro e a observância das regras básicas de convívio social devem ser considerados e desenvolvidos em qualquer situação de ensino e aprendizagem. Porém, as presunções adultas quanto ao que é ou não adequado aos mais jovens costumam passar antes por um crivo de uma moral descontextualizada histórica e culturalmente, que pelo crivo da adequação aos fenômenos próprios à experimentação da criação em Arte. Trata-se, na maioria das vezes, de uma simples ignorância de princípios estéticos específicos de uma determinada linguagem artística. No caso do ensino do teatro, o mesmo sofre antes de um acentuado reforço da dicotomização corpo-mente, observada através dos tempos, que de falência moral, como tanto temem alguns professores.

Um olhar mais demorado sobre corporeidade humana induz a uma constatação simples: o homem se relaciona com seu *corpo* e o posiciona diante de sua *mente* de acordo com as diversas variáveis históricas e culturais que incidem sobre a formação desses dois conceitos. Se, para um determinado professor, trata-se de atitude indecorosa o modo como um aluno se movimenta, cabe questionar em que valores e variáveis de natureza histórica e cultural essa conceitualização de corpo se processou.

Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando idéias nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos que estão na base da vida social. (GONÇALVES, 1994, p. 13-14).

Portanto, a obra de arte, a criação estética, a fruição e a reflexão deveriam ser analisadas tendo como parâmetros os processos históricos e culturais

de formação conceitual que incidem sobre as mesmas. Para a educação estética, no entanto, essas considerações não podem configurar uma couraça indestrutível, já que ela resultaria na privação do acesso à experiência estética em sua totalidade. Considerar Shakespeare impróprio para crianças, baseado nos conceitos formulados historicamente e culturalmente, na compreensão do professor, não deveria impedi-lo de assegurar aos alunos o acesso às suas obras, de valor inestimável para toda a humanidade.

Ao tentar orientar a perspectiva ética das crianças, segue Vigotski¹⁸, o professor pode se deparar com situações que sua perspectiva adulta não lhe permitiu prever. Ele exemplifica uma dessas imprevisibilidades descrevendo a reação que crianças norte americanas apresentaram em uma pesquisa após a leitura do livro *A cabana do Pai Tomás*. Vigotski relata que a maioria das crianças declarou que seu sentimento em relação ao livro era de pesar por haver-se extinguido a escravidão no país:

Nesse caso, não estamos diante de uma imbecilidade moral ou incompreensão, mas de que a possibilidade de tal conclusão radica na própria natureza das vivências estéticas das crianças e, de antemão, nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer. (2001, p. 235).

Seria, em última análise, ainda mais pretensioso esperar da educação estética um preparo adequado para abordar essa imprevisibilidade de reações éticas. Não que a primeira deva abster-se das eventuais reações inevitavelmente observadas durante as vivências estéticas propostas, mas que a segunda, de forma alguma, deveria ser o foco da abordagem estética, na escola.

Para Vigotski, o ápice da improbidade de tal conduta encontra-se representado na, segundo ele, caricatural pergunta O que o autor quis dizer?. Esta prioriza o conteúdo de uma obra artística como narrativa moralista distante e alheia à forma original pela qual se apresentava a obra de arte analisada. No caso da literatura, por exemplo, a poesia poderia facilmente ser descartada, na busca por um sentido moral dogmático. Assim seguem algumas *leituras* de obras de arte visuais e

¹⁸ Ainda na tentativa de ilustrar sua argumentação, Vigotski segue narrando a experiência de tentar analisar a fábula *A cigarra e a formiga*, com crianças. Segundo ele, as crianças simpatizavam todas com a cigarra, quando não estavam empenhadas em adivinhar o que o professor queria que elas dissessem. Portanto, assim, de modo espontâneo, tornar-se-ia impossível esperar que as estimativas lógicas do adulto se justificassem com exatidão quando aplicada à criança (2001, p. 326).

músicas. Para que serviria apreciar a precisão artística com que um determinado autor de fábulas escolhe suas palavras, se o *importante* é a lição contida na mesma? Tais suposições acarretaram numa perda sistemática de espaços e materiais adequados para o desenvolvimento de vivências estéticas.

Desse modo, supondo que o crucial da abordagem de um objeto estético seja a análise moral, não se sente o professor de modo algum frustrado, caso não proceda na tarefa de proporcionar aos seus alunos experiências de criação próprias. Como se já tivesse cumprido o nobilíssimo papel ético da educação estética. Nessa perspectiva, ecoam comentários, como, “A aula de hoje foi fantástica... os alunos conseguiram fazer uma análise ética do comportamento de Romeu e Julieta, em uma determinada fala...”, e outros do gênero. Diante dessa aparente satisfação e conquista, parece desnecessário introduzir aos alunos alguns princípios da poética shakespeariana ou mesmo da encenação. Sobre essa desvalorização do objeto e da emoção estética, manifesta-se Vigotski:

Já sem falar de que isso está em contradição radical com a natureza da emoção estética, é necessário observar que isso exerce uma influência devastadora na possibilidade da percepção artística e da relação estética com o objeto. É natural que sob esta concepção a obra de arte perde qualquer valor autônomo, torna-se uma espécie de ilustração para uma tese moral de cunho geral, toda a atenção se concentra precisamente nessa última, ficando a obra fora do campo de visão do aluno. (2001, p. 328).

2.4 Arte e Conhecimento ou o Estudo da Realidade

Para Vigotski, outro equívoco psicológico, *não menos nocivo*, na educação estética, consiste em impor à estética problemas e objetos que lhe são estranhos. Como exemplo, questões de ordem social e cognitiva. Para o autor, a gravidade dessa concepção está na aceitação que ela ganha dentro do ambiente escolar e mesmo acadêmico. Para muitos, há incontáveis glórias no estudo histórico da evolução de uma determinada, arte em detrimento das leis estéticas que a explicam e possibilitam. No caso da literatura, é fato visto que o estudo das circunstâncias sociais que envolvem uma determinada obra preponderam sobre sua natureza estilística e estética. Passou-se, por exemplo, a estudar História através de

romances e pinturas. A contradição aí contida está na ausência dos objetos estéticos e mesmo da análise estética de tais obras. Em substituição, passa-se a analisar o pensamento, o contexto social que contém e estão contidos na obra.

Entender que podemos compreender esteticamente uma montagem teatral de *Eles não usam Black-tie*,¹⁹ de Gianfrancesco Guarnieri, pressupõe ir além do estudo acerca das condições de vida historicamente contextualizadas da classe operária brasileira, em meados do século XX. Há que se compreender os elementos componentes de uma encenação, para que se possa, de fato, proporcionar uma fruição adequada do objeto. No momento em que o texto dramático está apresentado no palco, cabe à natureza própria da linguagem da encenação nortear a experiência estética. Não basta o conhecimento histórico e social. Há que se considerar, por exemplo, as opções do encenador na iluminação, no trabalho preparatório de atores, os figurinos, a trilha sonora etc. Eventualmente, a leitura prévia ou mesmo *a posteriori* da obra, de forma contextualizada historicamente, facilitará ao espectador a apreensão de determinados símbolos usados na encenação, mas apenas tal leitura não implicará na real experiência estética do teatro. Desse modo, o professor estaria cumprindo com apenas um dos vértices da proposta triangular, a reflexão.

Para Vigotski, estudar História a partir da literatura seria tão impossível quanto a estudar geografia baseando-se nos livros de Júlio Verne (2001, p. 329). Isso ocorre graças à distância que uma obra de arte pode manter confortavelmente da realidade, ainda que se proponha a descrevê-la.

Este ponto de vista se baseia na falsa concepção de que a literatura é uma espécie de cópia da realidade, uma espécie de fotografia típica que lembra uma foto coletiva. [...] é fácil mostrar que a verdade da arte e a verdade da realidade nessa imagem e em todas as demais estão em relações sumamente complexas; a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há

¹⁹ A aparição de Gianfrancesco Guarnieri como dramaturgo nacional está condicionada à estréia de sua peça *Eles não usam black-tie*, encenada no final da década de 50, e cuja somatória de êxitos e inovações marcou significativamente o teatro brasileiro moderno. O texto escrito por Guarnieri se destacou e o grupo Teatro de Arena, que enfrentava uma séria crise financeira, decidiu encerrar suas atividades teatrais com a montagem da peça, cuja estréia foi em 22 de fevereiro de 1958. *Eles não usam black-tie* ficou mais de um ano em cartaz em São Paulo, fato que, anteriormente, nunca havia acontecido no teatro brasileiro. A montagem do espetáculo contou com a direção de José Renato, um dos fundadores do Teatro de Arena, e com um elenco composto por atores como Milton Gonçalves, Flávio Migliaccio, Lélia Abramo, Eugênio Kusnet, Celeste Lima, Riva Nimitz, Francisco de Assis, Henrique César, Miriam Mehler e o próprio Guarnieri.

como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida. (2001, p. 330).

Está claro que, ao sugerir à sua turma a encenação de um determinado texto teatral, de um período histórico específico, o professor não irá supor previamente que isto bastará para a compreensão profunda dos fenômenos culturais e sociais que se pode encontrar nesse período. Ao mesmo tempo, a idéia de um trabalho como esse pode sugerir o início de uma investigação mais densa e de caráter puramente científico, desencadeada pelo processo criativo, sem que um substitua o outro. Para que o equívoco citado por Vigotski não ocorra, parece prudente relegar à estética aquilo que lhe é pertinente e, à História, o seu próprio legado metodológico.

Dentro das categorias de fruição e reflexão, sugeridas pela Proposta Triangular para a educação artística brasileira, esses cuidados, aparentemente, estão de acordo com o princípio de que nenhuma das duas substitui a categoria da produção artística. Há, portanto, relevância nas pesquisas desencadeadas por vivências estéticas propostas na escola, mas desde que estas não se sobreponham ou mesmo excluam a produção artística, uma vez que todas elas, sugere-se, sejam devidamente contempladas. Ou mesmo, que tais estudos, instigados por uma vivência estética, não se confundam com o âmbito estético das próprias vivências.

É extremamente comum ouvir-se, de professores de artes visuais, relatos dos estudos acerca da realidade e do contexto histórico e social de uma determinada obra, mas o profissional tende a encontrar maior relutância em apresentar aos seus alunos detalhes de uma análise dos elementos pictóricos como luz, cores, formas, perspectiva, traço, técnicas utilizadas etc. Um belo estudo sobre técnicas empregadas no Renascimento, por exemplo, pode desencadear um processo investigativo interessantíssimo para a Química ou para a História. Mas, ao estudar os componentes ácidos ou alcalinos de um pigmento de cor, não se está apreciando um objeto estético nem levando em conta as premissas para a apreciação estética. No entanto, está-se, sim, realizando um aprofundamento enriquecedor a partir de uma vivência estética dada.

Considerar a arte um estudo da realidade traz ainda outros perigos de ordem cognitiva. Ao apresentar uma obra de arte como retrato de uma realidade, ao supor que, por se estar estudando um período estético histórico se está

compreendendo tal período em sua totalidade, comete-se um grave erro. O professor de Arte, ao apresentar uma análise histórica e contextualizadora de uma obra de arte, deveria permanecer ciente da diversidade de perspectivas cabíveis nesse mesmo período e apresentá-las aos alunos. O risco de que uma daquelas chamadas *fotos coletivas* se torne uma relíquia de uma suposta realidade consiste em considerar o seu único e singular autor como detentor de uma verdade absoluta. Desse modo, encontram-se freqüentemente falas como “Os renascentistas eram apreciadores da beleza helênica...” ou “Os povos primitivos não produziam arte...”; “Os modernistas eram antropofágicos...”. E assim por diante, numa sucessão de grotescas afirmações que suprimem da análise histórica o fator individual que está presente na figura do artista, criador de uma obra estética. Ao ignorar o indivíduo criador, o professor pode correr o risco de reafirmar posicionamentos generalizantes e que deixarão marcas impressas na compreensão de um período, de um povo, de uma classe, de uma raça etc.

Há ainda outra espécie de instrumentalização da educação estética, com ocorrência nas escolas brasileiras: o uso de linguagens artísticas como metodologia para o ensino de idiomas estrangeiros. Uma iniciativa aceita por tantos educadores e que resulta num catastrófico choque entre aquisição de uma segunda língua e apropriação de uma linguagem artística. Existem, no Brasil, casos em que instituições educacionais substituem as aulas de artes por aulas de idiomas que se apóiam na música e no teatro. O aluno permanece no centro dessa situação conflitante, ao tentar se apropriar dos conteúdos e princípios de uma determinada linguagem artística, por si só já tão complexa, e a necessidade de aprender um segundo idioma. Ocorre que, muito freqüentemente, os dois pretensiosos objetivos são frustrados.

2.5 Arte e a Educação do Sentimento

Por último, nessas categorias de *equívocos* que Vigotski apresenta, encontra-se a concepção que entende as vivências estéticas como meras fontes de prazer. Segundo essa concepção, a Arte seria um objeto em si, capaz de proporcionar prazer ao observador/fruidor. O problema aqui consiste na falsa

redução da emoção estética ao prazer, ao agradável. “Em outras palavras: reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança” (2001, p. 331).

Para o autor, nessa concepção, mais uma vez a obra de arte é vista como um meio para se atingir fins alheios à estética. Nesse caso, “despertar reações hedonistas semelhantes e estimulações de ordem inteiramente real” (2001, p. 331). Para ele, quem se determinasse a adotar tal concepção estaria arriscado a ver, no primeiro passeio ou guloseima, os seus maiores concorrentes.

Na realidade da escola brasileira, de modo geral, pode-se verificar a presença de tal concepção na justificativa que alguns professores encontram para explicar a natureza da educação estética. O exemplo das aulas de música apresenta-se como bastante ilustrativo dessa realidade. Com certa frequência, ouve-se por parte dos professores, relatos de experiências musicais que não ultrapassam resultados como: “ficaram tão felizes...” ou “foi relaxante para eles...” e “meus alunos adoraram...” etc.

Do mesmo modo dos outros exemplos de concepções equivocadas para a abordagem da educação estética, esta representa um perigo de desvalorização dos objetos estéticos e das próprias aulas de Arte. Como se a simples exposição a uma sinfonia se bastasse como iniciativa. Entretanto, esse exemplo de concepção guarda em si uma armadilha ainda mais ardilosa a idéia de que a arte em si pode se transformar numa ferramenta para a Educação (ou condicionamento) dos sentimentos. Uma ilustração útil e pertinente disso está no uso dito terapêutico da Arte, feito inconseqüentemente por pessoas não preparadas para tanto. O professor de Artes não está apto para tais procedimentos nem tampouco é tarefa ou objeto da estética a interferência terapêutica. Inúmeros relatos de tal leviandade são transformados em narrativas, como, por exemplo, “a música fez com que eles esquecessem seus problemas”, “o teatro é como um psicodrama” ou ainda “no desenho ele colocou tudo o que precisava falar e não podia”.

De fato, há no campo da Psicologia e da Psiquiatria muitas investigações a respeito das manifestações criativas do paciente como ferramenta de diagnóstico ou recurso terapêutico²⁰. No entanto, estes devem permanecer

²⁰ Exemplificando tal perspectiva, pode-se citar os trabalhos da Dr^a Nise da Silveira (1906 - 1999), médica psiquiatra brasileira, que se utilizou da Arte como recurso terapêutico e ferramenta de diagnóstico. Ou mesmo o inestimável legado de J. L. Moreno (1889 - 1974), médico psiquiatra austríaco, que desenvolveu as bases do psicodrama.

restritos aos profissionais devidamente preparados para tanto. No mais, esse tipo de abordagem permanece fora do alcance dos objetos da estética, tornando-se leviana qualquer iniciativa contrária a esse sentido.

No âmago das referências oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, encontra-se devidamente caracterizados os objetos da educação estética. Há, portanto, no Brasil, uma preocupação evidente para que esse tipo de equívoco não ocorra:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do *pensamento artístico e da percepção estética* que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL. Arte, 1998, p. 3, grifos meus).

Para Vigotski, após a exposição de tais concepções da educação estética, resta um impasse que ele considera complexo para a Pedagogia. Segundo ele, a Pedagogia deixou escapar à estética seus objetos de estudo e apreciação originais e colocou diante da educação estética outros objetos estranhos ao seu universo. Perdeu-se, assim, o próprio significado da educação estética o que acarretou, muitas vezes, em resultados diametralmente opostos aos esperados por tais concepções errôneas. Nessa constatação, Vigotski parece sugerir que até pode ser observado certo grau de sucesso por parte de empreitadas baseadas nas concepções descritas, mas, que, ao mascararem a educação estética, fazem com que esta perca sua identidade original, chegando a ser repudiada por alunos submetidos a essas mesmas concepções que fantasiam a Arte com vestes morais, cognitivas, hedonistas ou psicológicas.

2.6 Dos equívocos sobre as definições da contemplação estética

Resta a necessidade de compreender a origem dessas concepções. Em que estão baseadas, para representarem semelhante ruído nas práticas pedagógicas da educação estética, até os nossos dias? Há certo desconhecimento por parte da Pedagogia, em relação às questões estéticas? Ou mesmo: Se a distância entre Educação e Arte se manteve por tanto tempo, não seria natural esperar que a primeira ainda não se tivesse debruçado sobre a natureza da segunda?

Num retorno à referida obra de Vigotski (2001), constata-se que o autor exime os pedagogos de qualquer culpa sobre tais equívocos psicológicos na compreensão da educação estética. Para ele, há um erro bem mais amplo e profundo, residente na ciência psicológica, quanto às questões da própria percepção estética:

Durante muito tempo manteve-se o ponto de vista de que a percepção estética é uma vivência absolutamente passiva, uma entrega à impressão, é a cessação de qualquer atividade do organismo. Os psicólogos apostavam que o desinteresse, a contemplação desinteressada, a plena repressão da vontade e a ausência de qualquer posição pessoal em face de um objeto estético constituem a condição indispensável para a possibilidade de realização da reação estética. Tudo isso é verdadeiro, mas corresponde a apenas meia verdade e por isso fornece uma noção absolutamente falsa da natureza da reação estética no seu conjunto. (VIGOTSKI, 2001, p. 331-332).

Em última análise, seria considerar que o propósito último da Arte seria aguçar os sentidos, a percepção mais imediata que o homem tem de um objeto, desde que este esteja num dado estado contemplativo ideal. Se este fosse o caso, segundo o autor, não haveria qualquer mistério na contemplação de uma melodia ou mesmo de um quadro, para qualquer ser humano. Não obstante, o estudioso argumenta:

A percepção dessas artes não apresentaria qualquer dificuldade e todos, com exceção daqueles que têm seus sentidos comprometidos estariam igualmente chamados a perceber essas artes. (2001, p. 332).

Além disso, continua,

[...] os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma

atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético. (VIGOTSKI, 2001, p. 332-333).

Valendo-se de uma precisa consideração de Christiansen, Vigotski sugere que é o que “não se vê e nem se ouve” o objeto da apreciação estética: “Distrair os nossos sentidos não é o objetivo final da intenção artística. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa”. ²¹

Na abordagem desse caráter inaudível, invisível e intocável da vivência estética, Vigotski tenta esclarecer que a percepção inicial feita através dos sentidos é apenas uma parte de um fenômeno comum de reação, que pressupõe precisamente três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. Portanto, o instante em que o olho capta e percebe características da imagem da obra de arte está realizando apenas a primeira etapa do fenômeno da reação – a estimulação. Falta, por isso, o exame mais atento das outras duas etapas da vivência estética, como reação. Vigotski afirma concordar que uma obra de arte seja um “sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo” (2001, p. 333), mas, que, entretanto, esse sistema está organizado de tal forma a estimular reações diferentes do que normalmente seria desencadeado no organismo diante de outro objeto qualquer, desprovido dessa intencional organização estética. Segundo ele, “essa atividade específica, vinculada aos sentimentos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética” (2001, p. 333).

Todavia, Vigotski diz ainda não poder afirmar em que consiste essa atividade, mas afirma estar convencido de que ali se desenvolva uma atividade criadora, sumamente complexa,

[...] que é realizada pelo ouvinte ou o espectador e consiste em que viva com as impressões externas apresentadas: o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas reações posteriores. (2001, p. 333).

É necessário transcender as impressões captadas pela mera presença de um bailarino diante do espectador. Talvez não esteja ali apenas um corpo em movimento, mas caberá ao espectador projetar ali, naquele corpo, naquele palco, uma representação de um animal, ou mesmo, uma abstrata narrativa, dependendo

²¹ B. Christiansen é citado por Vigotski também em *Psicologia da Arte* (1999), obra na qual ele aprofunda seu estudo sobre estética e implicações da Psicologia, no estudo dos fenômenos estéticos.

da atenta observação dos gestos, dos ritmos, das dimensões dos movimentos do bailarino. Portanto, para ele a transformação do simples corpo em um objeto artístico pertencerá ao psiquismo do espectador.

Há ainda um segundo instante criador, que ele chama de “síntese criadora secundária”. Esta consiste em um outro movimento psíquico que se valerá dos recursos da memória, das associações de pensamento, para que se possa entender o que as formas já captadas pelo espectador significam. De volta ao exemplo do bailarino, caberá ao espectador, através de sua memória, de seu fluxo de pensamentos, compreender *quem* é esse homem ou animal ali representado, *qual* a narrativa por ele trazida até seus sentidos e *qual a relação* proposta entre esse personagem e sua narrativa?

Na Psicologia, segundo Vigotski, vem se falando de empatia como sendo a tradução desse momento de percepção, aqui trazido na forma de dois momentos criadores a ela subjacentes. Para ele, a empatia é justamente uma complexa atividade *de* “reatamento de uma série de reações internas, da sua coordenação vinculada e em certa elaboração criadora do objeto” (2001, p. 334). Aí reside o caráter dinâmico da vivência estética que é semelhante ao dinamismo orgânico, quando estimulado por elementos externos.

De um teorema aparentemente complexo, emerge, na realidade, um princípio que norteia toda a investigação estética do autor. Ele se contrapõe nesse sentido a Christiansen, por exemplo, para quem a obra de arte seria responsável exclusiva pela reação estética. Nessa concepção do fenômeno da reação estética, Vigotski compreende que o observador-fruidor interfere na obra, observada num âmbito psíquico interno (memória e associações) e externo (a percepção sensorial). Claro está, ainda, que não reside sobre a obra de arte o passivo papel de ali posar, placidamente, para que o psiquismo de um observador a *resolva*. Como bem ressaltou Vigotski, a obra de arte é um sistema intencionalmente organizado para desencadear a reação estética. Portanto, cabe à educação estética, desse modo, procurar compreender os modos de organização de tais sistemas. Caso contrário, seria considerado como passível de apreciação estética todo e qualquer objeto dado, uma vez que recairia sobre o observador toda a responsabilidade de torná-lo ou não artístico.

2.7 O sentido biológico atribuído à atividade estética

Compreender como se constroem conceitos acerca de um determinado fenômeno é compreender como esse fenômeno está representado, na concretude da vida humana. Nessa perspectiva, atingir o âmago da conceitualização de Arte é perceber como a Arte é praticada, apreciada e valorizada, em uma sociedade. A emoção estética, por exemplo, passa a ser valorada em estreita correspondência com os conceitos que procuram explicá-la

Dentre as discussões sobre a natureza e o sentido das emoções estéticas, aqui se apresenta um dos mais confusos e discutíveis para Vigotski: o sentido biológico da emoção estética. Se, para a Arte pós-revolucionária e mesmo para a Psicologia moderna (e, portanto, igualmente, pós-revolucionária) não cabe mais procurar o sentido biológico da Arte, como poderia ser feito mediante suas manifestações primitivas, caberá a ambas procurá-lo em outras teorias. Vigotski explica o paradoxo, ilustrando o sentido obviamente biológico de um canto fúnebre primitivo, ou mesmo de batidas de um ritmo incorporadas a uma dança de corte sexual.

Por conseguinte, inicialmente, na filogênese²² humana, a Arte surge como uma necessidade da vida: morte, cópula, guerra etc. Surge como uma forma embrionária de organização do trabalho, por seu sentido utilitarista. Diante dessa Arte primitiva, a Arte do homem moderno não consegue encontrar a mesma justificativa biológica, uma vez que não é mais um canto guerreiro a organizar as ações bélicas e nem está presente na guerra moderna qualquer forma de manifestação estética. Não há, portanto, uma justificativa biológica semelhante àquela que justificava a Arte para o homem primitivo. A Arte, desde a modernidade, não tem o mesmo significado que eventualmente teve nos primórdios da civilização.

No entanto, surgiu com enorme popularidade, na virada do século XIX para o XX, a tese da *lei de economia de forças criadoras*. Tal tese se estendeu pelo campo da Psicologia científica de modo bastante intenso e foi desenvolvida por Spencer²³. No tangente à Arte, essa tese levanta a hipótese de que a emoção

²² História evolucionária da espécie humana.

²³ Herbert Spencer, filósofo e sociólogo dos mais notáveis da Inglaterra, nasceu em Derby (27 de abril de 1820) e morreu em Brighton (8 de dezembro de 1903).

estética tem uma função simples de, proporcionar o máximo de idéias com um desgaste mínimo de energia, por parte do organismo. Segundo Vigotski,

o sentido das obras de arte e o prazer que elas proporcionam devem-se inteiramente àquela economia de forças espirituais, àquela economia de atenção que acompanha qualquer percepção da arte. A vivência artística é a vivência mais econômica e mais útil para o organismo, produz o máximo efeito com a mínima perda de energia, e esse ganho de energia é que constitui uma espécie de base do prazer estético. (VIGOTSKI, 2001, p. 335).

A refutação que Vigotski apresenta diante da lei de economia de forças se apóia no argumento de que tal economia de forças se assemelha à economia de forças operada pelo organismo em tantas outras funções, como a circulação sanguínea, o sono, a digestão etc. E mais, a idéia de economia de forças criadoras está manifesta em toda atividade humana, mas o que poderia diferenciar, pois, a criação de uma fórmula matemática e a criação de uma tela artística? Segundo a lei de economia de forças criadoras, nada.

Mas, para Vigotski, há uma premissa falsa a ser desvendada nesse raciocínio: supõe-se que na vivência estética, o homem esteja operando com uma representação simplificada da realidade, quando, na verdade, trata-se de uma complexificada representação da mesma. Ao apreciar um poema, por exemplo, é exigida do fruidor uma atenção aumentada, uma dedicação redobrada. O poema, como toda obra de arte, demanda um maior empenho das forças intelectuais e psíquicas do fruidor.

Em todo caso, é claro que o discurso do verso é um discurso complexificado em relação ao discurso da prosa, e a sua disposição de palavras, a sua decomposição em versos e o ritmo, além de não liberarem nossa atenção de algum trabalho, ao contrário, ainda exigem dela uma tensão permanente diante dos elementos que aqui se manifestam pela primeira vez e estão inteiramente fora do discurso comum. (2001, p. 336).

Tal colocação evoca uma conclusão: a Arte não tem as mesmas funções biológicas que têm outras operações cotidianas. Seguindo as tendências de sua época, Vigotski reforça sua refutação à tese da economia de forças. Tomava-se como verdade óbvia para a moderna Psicologia de então a premissa que postula que *“numa obra de arte a percepção de todos os elementos é retirada do automatismo e tornada consciente e perceptível”* (2001, p. 336). Isso justificaria o

estado alheio ao passivo em que um observador de uma obra de arte se encontra ao apreciá-la. Para ele:

É evidente que o sentido biológico da atividade estética não consiste absolutamente no parasitismo que surge inevitavelmente se o prazer estético é compensado pela economia de forças intelectuais que se obtém graças a um trabalho desses. (2001, p. 336).

Resta, ainda, procurar em outras fontes teóricas uma possível explicação para o sentido biológico da emoção estética, já que o autor admite tal sentido, ainda que este careça de novas fundamentações para explicar como se pode continuar a justificar a existência e a necessidade da arte para o homem moderno.

Para Vigotski, portanto, a solução desse problema “deve ser procurada, como o faz a psicologia atual, na elucidação da psicologia da criação do artista e na aproximação entre a percepção e o processo de criação” (2001, p. 336). Diante disso, caberia perguntar por que o homem cria e não mais por que o homem aprecia uma obra criativa, deslocando para o processo criativo do artista o foco de tais investigações psicológicas.

Para fundamentar tal raciocínio, Vigotski afirma que

[...] não suscita mais dúvida a tese geral segundo a qual a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação²⁴ de algumas espécies inferiores de energia. A mais verossímil na psicologia moderna é a concepção da criação como sublimação, ou seja, como transformação de modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas nem encontram vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores. (2001, p. 337).

O autor afirma que as possibilidades humanas, ou seja, aquilo que o indivíduo potencialmente projeta em seu psiquismo, superam aquilo que o indivíduo efetivamente realiza na vida através de suas atividades. Segundo ele, “uma ínfima parte de todas as excitações que surgem no sistema nervoso” (2001, p. 337) se transforma em atividade e que, portanto, “[...] a criação cobre inteiramente o resíduo

²⁴ Vigotski elucida que seu conceito de sublimação apóia-se na teoria dos instintos. Segundo ele, o mecanismo de sublimação permite, por exemplo, que certa energia não acionada, não utilizada, poderia permanecer irrealizada e se deslocar para além do limiar da consciência, de onde retornaria transformada em novas modalidades de atividades (2001, p. 337).

que fica entre a possibilidade e a realização, o potencial e o real em nossa vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 337).

Assim, identificar e relacionar a criação artística com a percepção estética, torna-se uma premissa fundamental para compreender o sentido biológico que a emoção estética tem para o homem moderno. Isto se explica afirmando que, para compreender e fruir uma obra de arte, é necessário recriá-la e alinhar-se psiquicamente ao seu criador:

Como explica corretamente Iúri Aikhemvald, ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos infinitamente diversos pelo grau, mas absolutamente idênticos pela natureza. O leitor deve ser congênial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. (2001, p. 337).

É, assim, segundo sua perspectiva, válido considerar a apreciação estética um processo de repetição e de recriação de ato criador. Assim, supõe-se conclusivamente: a criação e a percepção estética são o mesmo tipo biológico de sublimação de algumas formas de energias psíquicas.

É precisamente na arte que se realiza para nós aquela parte de nossa vida que surge realmente em forma de excitações no sistema nervoso, mas permanece irrealizada na atividade, graças ao que o nosso sistema nervoso recebe um volume de excitações superior àquele a que pode reagir. (2001, p. 338).

Caso tais energias psíquicas não encontrem a devida vazão, ocorreria um conflito no âmbito do psiquismo humano e, com base nesse comportamento não realizado, surgiriam outras formas de comportamento. Aquilo que ficaria sem realização na vida humana deveria ser sublimado. Haveria, portanto, conforme Vigotski, duas possibilidades para o que não se realiza: “a sublimação ou a neurose” (2001, p. 338). Desse modo, na perspectiva psicológica, a arte para o homem moderno “constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma” (2001, p. 338).

Ao compreender esse sentido biológico atribuído à emoção estética, passa-se a compreender, inevitavelmente, o posicionamento assumido pela educação estética do homem. Para Vigotski, passa a ser função da Educação Artística a criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente.

Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas. (VIGOTSKI, 2001, p. 338-339).

Passa a ser de suma relevância tal conclusão. Em tempos atuais, o volume das excitações do sistema nervoso ganha proporções jamais imaginadas por Vigotski e é justamente diante de um coeficiente infinitamente maior de frustrações do psiquismo humano que se têm processado os fenômenos educacionais do século XXI. Se as conclusões sobre o sentido biológico da Arte a que Vigotski foi conduzido em seu raciocínio se mostram verossímeis em seu contexto histórico e social, o quadro se intensifica diante das perspectivas mais atuais da vida humana. Talvez o autor não pudesse prever os efeitos que o advento da mídia globalizada, dos veículos de comunicação como a Internet e a TV pudessem ter sobre o psiquismo humano. No entanto, já em suas investigações, apontava a arte como mecanismo capaz de transformar tantas frustrações psíquicas em comportamentos socialmente úteis, em muitos aspectos.

Fenômenos dos tempos atuais, como a violência gratuita, o ódio racial e ou religioso, as guerras desprovidas de maiores justificativas, o extermínio em massa, a fome, a supremacia corporativista, o desprezo ao ecossistema, as doenças diversas que refletem o modo de vida do mundo pós-revolução e tecnológico, todos eles, configuram neuroses coletivas ou individuais a denunciar um grau inédito de desproporção entre excitações e realizações.

Ao falar ainda de algumas características da reação estética, Vigotski parece apontar um caminho válido para a solução de problemas dos tempos pós-modernos. Ele sugere que “[...] seu objetivo final não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la” (2001, p. 338). Torna-se, desse modo, papel da educação estética proporcionar a construção dos mecanismos necessários para que a reação estética se torne um meio de superação de tantas frustrações, de naturezas diversas, e que acabam por determinar o modo de vida do homem, no mundo.

Parece ser oportuno, ainda, um especial alerta quanto a essa nova demanda da educação estética. Sem que ela se torne alvo de especulações e experimentações de ordem dita psicológica e terapêutica, é necessário considerar

esse papel biológico da arte na transformação e na superação de uma realidade não desejável para a humanidade. É preciso, portanto, que o professor de Arte tenha conhecimento dessa tese, de cunho psicológico, que busca justificar a existência da Arte e da reação estética para o homem moderno. Esse conhecimento pode, eventualmente, contribuir para que sua abordagem e a análise das categorias de produção, fruição e reflexão, sugeridas pela *Proposta Triangular*, ganhem em profundidade e passem a ostentar maior valor diante de um quadro mais geral da Educação, no Brasil.

Todos os conceitos de educação estética apresentados nesta oportunidade merecem o conhecimento aprofundado por parte dos profissionais atuantes em Arte-Educação, tanto na sala de aula, como na pesquisa científica. Desse modo, sustenta-se aqui, o professor pode reconhecer sua trajetória pessoal de formação conceitual, situar suas práticas e suas crenças de modo crítico e fundamentar suas escolhas futuras.

As necessidades de reafirmação da importância das atividades artísticas, na escola, acompanham também uma heróica luta para o reconhecimento das especificidades da infância. De modo paralelo, os caminhos das pesquisas em ambas as áreas parecem acenar com possibilidades efetivas de transformação do atual quadro educacional brasileiro.

Este trabalho está permeado de intenções de valorização e reconhecimento de uma abordagem específica para a infância, tanto na Educação Infantil, como nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Dessa intencionalidade resulta uma crença fortemente fundamentada nos parâmetros teóricos e científicos apresentados neste texto, bem como nas observações realizadas ao longo de experiências em situações de formação. Tal crença leva a sustentação de uma tese em defesa do incremento das atividades práticas pedagógicas e científicas, na área de Arte-Educação, no Brasil.

Tendo analisado as diversas concepções de educação estética apresentadas por Vigotski, o capítulo terceiro delineará todos os procedimentos metodológicos adotados, a análise dos dados coletados e a comprovação da presença de tais categorias de concepção de ensino da Arte, presentes nos discursos dos sujeitos pesquisados.

3. PESQUISA E PARTICIPAÇÃO: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 O encontro com os sujeitos pesquisados

Em agosto de 2007, assumi a disciplina de Artes – fundamentos, metodologia e prática, junto ao 4º termo do curso de Pedagogia, na Fundação Dracenense de Educação e Cultura, em Dracena (Fundec), Estado de São Paulo.

Na ocasião, estavam regularmente matriculados 38 (trinta e oito) alunos e alunas na disciplina. O curso era noturno e concentrava diversas faixas etárias, percorrendo idades entre 18 e 47 anos. O maior número de alunos contava entre os 20 e 30 anos de idade. Comprovadamente, 16 (dezesseis) alunos e alunas exerciam atividade profissional como docentes. E apenas uma aluna não possuía qualquer vínculo empregatício.

Apenas em circunstâncias de avaliação estiveram todos os 38 alunos presentes, simultaneamente. Isso ocorria graças aos compromissos profissionais e familiares. Numa turma com apenas 02 (dois) homens, era extremamente comum a presença de filhos e filhas na sala de aula. Atrasos eram extremamente freqüentes, já que 20 (vinte) alunos residiam em localidades um pouco afastadas da cidade de Dracena. Dependiam, portanto, do transporte coletivo para freqüentarem a faculdade.

Alguns dos alunos, 15 (quinze), tinham freqüentado cursos técnicos de formação docente (Magistério). Uma das alunas possuía Graduação em Educação Artística e estava, por conseguinte, habilitada à prática docente profissional.

Em meu primeiro encontro com a turma, houve a presença de apenas 04 (quatro) alunas e o procedimento que eu havia programado para a ocasião foi repetido no segundo encontro. Tratava-se de uma conversa inicial para levantar um perfil superficial da turma, coletar as expectativas iniciais dos alunos e apresentar-me devidamente, bem como as minhas próprias expectativas diante da disciplina e do conteúdo a serem desenvolvidos.

Para o pleno desenvolvimento da disciplina, coube-me apresentar junto à coordenação do curso um plano de aulas²⁵, cujo objetivo era contemplar num brevíssimo período letivo os três eixos fundamentais da disciplina: a fundamentação teórica, a análise da metodologia vigente no Brasil e as práticas encontradas na realidade escolar.

A escolha dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte como documento norteador dessa proposta revelou-se oportuna e eficiente, uma vez que subsidiou as discussões, em sala de aula, de modo claro e objetivo.

Porém, considero importantíssimo relatar, neste capítulo, toda a trajetória e as relações que se estabeleceram com a referida turma de Pedagogia, a fim de afirmar e ilustrar uma hipótese sobre a formação docente em Arte.

Na condição de pesquisadora, a seguinte hipótese me inquietava, no que se referia aos conceitos e pré-conceitos trazidos por professores em formação inicial, contínua e em atividade profissional, no que tangia às Artes: Diversas seriam as concepções de Arte e, de acordo com essa conceitualização, haveria uma proporcional concepção metodológica e prática. Ainda: eu suspeitava que, do mesmo modo, conforme o conceito de Arte apresentado pelo professor, este conferiria ao ensino de Arte uma maior ou menor relevância, chegando até mesmo a desconsiderar absolutamente a necessidade ou importância da Arte na educação formal. Essa hipótese fortaleceu-se, diante do artigo de Vigotski, anteriormente abordado.

A proposta programática que fiz à instituição buscava, portanto, abordar primordialmente os conceitos de Arte encontrados na filosofia e no senso comum, este representado, conforme pretendo demonstrar, pelas falas dos professores-estudantes do curso de Pedagogia.

O primeiro autor eleito para iniciar o debate foi o inglês Herbert Read²⁶, com “O Ensino pela Arte” (2003), obra na qual o autor propõe, a meu ver radicalmente, que toda a educação formal de um indivíduo se baseie nas experiências criativas, apreciativas e críticas da Arte.

²⁵ Em “APÊNDICE A”, o documento apresentado à coordenação do curso de Pedagogia, em agosto de 2007.

²⁶ (1893 – 1968) Crítico dos mais conceituados entre as décadas de 1930 e 1950 e expoente do movimento de educação pela arte, Herbert Read impôs-se por seu espírito democrático e humanístico, tanto no campo da estética quanto em pedagogia, sociologia e filosofia política. Escreveu mais de mil obras sobre diferentes áreas do pensamento. Entre seus ensaios, destacam-se *O significado da arte* (1931), *A forma na poesia moderna* (1932) e *Educação pela arte* (1943).

No trecho escolhido para discussão, no curso de Pedagogia, priorizei o conceito pós-moderno que sugere o fim da História da Arte e a derrocada que os conceitos aristotélicos e hegelianos²⁷ sofrem na pós-modernidade. Ou seja, segundo Read, apenas o conceito de Deus estaria igualado ao de Arte para a filosofia pós-moderna. Arte tornar-se-ia, portanto, um conceito indefinível e esta indefinição afetaria determinantemente a diversidade de escolhas pedagógicas feitas na Educação, atualmente. Para cada conceito individual haveria uma proposta de ensino estético e mesmo uma justificativa particular para a relevância da Arte na educação humana.

O autor defende, ainda, a Arte como crucial para a manutenção e evolução do processo civilizatório, sem o que estaríamos irremediavelmente mergulhados na barbárie e no caos.

A postura defendida por Read pode ser interpretada como uma das duas categorias extremadas de concepção de educação estática de que falava Vigotski por, eventualmente ser tomada como uma idéia que defenda o ensino de Arte como recurso miraculoso para a Educação. No entanto, em minha análise, considero que a proposta de Read se ajusta à outra das concepções de educação estética de que falou o autor russo: a hipótese da função biológica da Arte (uma das categorias moderadas de ensino estético).

Essa função trata, como já foi citado no capítulo segundo, do excedente de estímulos da psique humana que encontra vazão na atividade estética. Assim, a função da Arte apontada por Read é tomada nesta pesquisa como um mecanismo capaz de regular os processos psíquicos do indivíduo, de modo a garantir-lhe a civilidade, o equilíbrio psíquico e seu sucesso no processo chamado de humanização.

Devo observar que o texto de Read foi alvo de muitas críticas, por parte dos alunos, que o consideraram de difícil compreensão e de relevância duvidosa. A essa crítica aliou-se um episódio que merece ser relatado:

Em meu terceiro encontro com os alunos do 4º termo, então com um maior número de alunos presentes à aula, uma aluna manifestou sua insatisfação da seguinte forma:

ALUNA – Professora, para quê serve essa Disciplina? Não tem o pessoal da Educação Artística aí pra estudar isso? Não entendo por que a gente tem que aprender isso!

²⁷ Aristóteles e Hegel configuram referências essenciais para a abordagem filosófica da Arte.

A essa alegação, que fora precedida de uma legítima questão, aliavam-se então minhas próprias dúvidas como pesquisadora:

1. Afinal, qual a importância da Arte na formação de professores?

Ainda:

2. Quais os respectivos papéis do professor especialista e do professor polivalente na educação estética?

Para sanar essas dúvidas, propus então que os alunos escrevessem em papeletas, de modo anônimo, se assim o preferissem, dizendo quais *exatamente* eram suas expectativas e necessidades diante da Disciplina, que se iniciava de modo tão ruidoso.

A partir dos dados coletados, pude realizar um diagnóstico mais preciso das circunstâncias profissionais e práticas que compreendiam aqueles alunos do curso de Pedagogia. Do mesmo modo, tive em mãos, pela primeira vez documentos que me indicavam quais as linguagens artísticas eram majoritariamente consideradas *arte* ou *atividade artística*, por eles.

As papeletas não foram entregues por todos os alunos da turma. Foram recolhidas 19 (dezenove) papeletas, em sua maioria anônimas (doze).

A expressão *Eu quero saber* foi utilizada como título para que as papeletas fossem escritas e iniciavam todos os 19 (dezenove) textos coletados. Em 10 (dez) dos textos, a expressão *como trabalhar...* uma determinada linguagem artística apareceu.

Devo salientar que, na ocasião das instruções sobre como preencher a papeleta, não houve qualquer restrição quanto ao número de linguagens artísticas que poderiam ser citadas pelos alunos, podendo, eventualmente, manifestar interesses por várias dessas linguagens, de acordo com as necessidades e interesses pessoais.

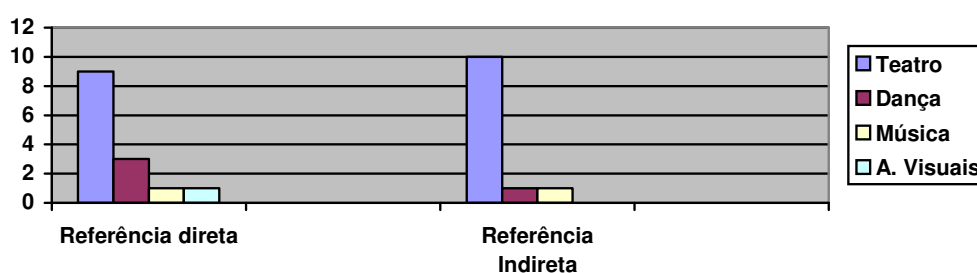
Das quatro linguagens artísticas sugeridas pelos PCN (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), assim se configurou o interesse manifestado nas papeletas:

- Artes Visuais – 01 (uma) referência;
- Dança – 01 (uma) referência direta e 01 (uma) indireta, como “expressão corporal”;

- Música – 03 (três) referências diretas e 01 (uma referência indireta, como “teatro musical”);
- Teatro – 19 (dezenove) referências. Em 09 (nove referências diretas) delas a palavra *teatro* foi assim mencionada. 05 (cinco) textos trouxeram uma referência indireta com as expressões *peça teatral*, e 02 (dois) com a expressão *teatro de fantoches*. A expressão *prática teatral* foi mencionada 01 (uma) vez. *Arte de representar* conta com 01 (uma) referência e *dramatização* 01 (uma) vez.

Os resultados acima podem, perfeitamente, ser ilustrados da seguinte forma:

Gráfico 01 - Expectativas dos alunos



A análise desses dados me permitiu concluir que o Teatro era, sem sombra de dúvidas, a linguagem artística de maior interesse entre os indivíduos pesquisados naquele momento; seguido de Música, linguagem que desperta considerável interesse; finalizando, Dança e Artes Visuais, de menor interesse.

O passo seguinte, diante dessa realidade, foi estabelecer estratégias de abordagem específica em concordância com os interesses manifestados individualmente. Ou seja, a cada aluno foi apresentada a possibilidade de priorizar, durante a Disciplina, sua linguagem artística de maior interesse.

No entanto, o levantamento dos dados supracitados também me permitiu identificar uma recorrente ânsia pelas práticas pedagógicas. Ânsia esta manifestada no relevante número de vezes que o termo *como trabalhar* ocorreu nas papeletas apresentadas pelos alunos.

A partir de tal ponto, estabeleci as seguintes estratégias:

1. Leitura crítica do capítulo introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes.
2. Encaminhamento de cada aluno para uma oportunidade prática dentro da linguagem artística de seu interesse preponderante. (Oficinas e mini-cursos em congressos regionais).
3. Construção colaborativa de uma proposta pedagógica em Artes (através de um projeto), fundamentada na realidade profissional de cada aluno daquela turma de Pedagogia.
4. Avaliação dos projetos e auto-avaliação.

3.2 Conhecendo os PCN em Artes. Como justificar o ensino de Artes

Nas duas últimas semanas de agosto de 2007, direcionei as quatro aulas restantes para a leitura dos capítulos que introduzem o referido documento. Foi necessário salientar a evolução histórica ocorrida no Brasil em relação ao ensino de Artes, suas fundamentações filosóficas e ideológicas e as respectivas práticas pedagógicas registradas ao longo da História de Educação, no país.

Demoramo-nos, consideravelmente, na justificativa do ensino de Artes. Mais uma vez, eu estava diante de dúvidas manifestas em todas as nossas aulas acerca desse assunto. O debate inicial esteve calcado nos seguintes trechos dos PCN em Artes:

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL – Arte, 1998, p.15).

Através desse documento, pode-se reconhecer, portanto, que:

1. A Arte se define como fenômeno eminentemente humano e humanizador por distintas e complementares razões.
2. Seu ensino é garantido e legitimado, no Brasil.

As discussões geradas pela leitura desse texto contido nos PCN, no entanto, retrataram um reforço de justificativas que eu, particularmente, considerava pragmáticas e imediatistas. No decorrer da consolidação da área de Arte-Educação, no Brasil e no mundo, foram reconhecidas duas correntes pedagógicas que se

aplicariam ao ensino formal e ao não-formal de artes: a corrente contextualista e a essencialista.

Na primeira, há a apropriação do ensino de artes para fins alheios aos estéticos. Como exemplo, a utilização de práticas musicais como recurso na solução de problemas disciplinares de alunos.²⁸

Na segunda corrente, o exercício artístico, o processo criativo de uma determinada obra de arte justifica-se por si mesmo. Não há outro fim senão o meio em si. Para ilustrar, a montagem de uma peça teatral configura oportunidade de vivenciar intensa e integralmente a arte teatral. Os possíveis *resultados* em relação a problemas disciplinares ou de socialização, por exemplo, seriam conseqüências não priorizadas na condução da atividade.

Desde minhas primeiras experiências docentes, venho identificando-me com a corrente essencialista e muito me preocupava a tendência que eu verificava nos alunos de Pedagogia aqui pesquisados, de, constantemente, buscar em outros fins suas justificativas para o ensino de artes.

Além disso, minha identificação ideológica encontrava ecos no texto *A Educação estética*, de L. S. Vigotski, no qual ele (como foi mencionado no capítulo segundo) elenca uma série de concepções consideradas *equivocadas* no proceder e justificar do ensino estético. Tais *equivocos* me pareciam alinhar-se com a tendência contextualista de educação artística. Através de toda a gama de material recolhido ao longo da disciplina, pude comprovar a presença dessas concepções contextualistas e, nesta pesquisa, a intenção é identificar e categorizar tais tendências, a princípio, de acordo com as sugestões de categoria elencadas por Vigotski.

Desse modo, eu poderia afirmar, caso isso se comprovasse, a necessidade de uma abordagem diferenciada na formação inicial de professores habilitados a ensinar Artes. Além das tendências historicamente constituídas em educação estética citadas pelos PCN, seria fundamental acrescentar a essa discussão as categorias contextualistas, para que o professor em formação estivesse consciente do processo de conceitualização, que acaba por embasar suas práticas e suas escolhas político-pedagógicas.

²⁸ Conforme constatado na análise dos questionários aplicados que servem de comprovação aos conceitos abordados no segundo capítulo deste trabalho.

No decorrer da Disciplina, eu continuamente percebia a obrigatoriedade, expressa pelos alunos e alunas que trabalhavam em escolas da região, em desenvolver atividades e até mesmo projetos em Artes. Diante de tal obrigatoriedade, eu pude verificar uma proporcional ânsia por diretrizes práticas, por saciar a pergunta central e sempre repetida: *como fazer?*

Minha dedução passou a ser a seguinte: antes de uma justificativa interna, pessoal, que embasasse suas práticas em sala de aula em relação às Artes, os alunos do curso de Pedagogia que já atuavam profissionalmente buscavam práticas já estabelecidas e que pudessem ser seguidas, para que fossem aplicadas à sua realidade profissional.

O sucesso de iniciativas não-formais de Educação Artística vem sendo amplamente noticiado por diversas mídias, no Brasil. As várias linguagens artísticas passaram, nos últimos anos, a ser sinônimo de “socialização de jovens e crianças em situação de risco”, “saída para evitar a marginalidade e a criminalidade entre jovens e crianças”, “práticas que reduzem os problemas disciplinares”, e assim por diante. Muitas vezes essas iniciativas, empreendidas por voluntários, por vezes sem formação artística ou pedagógica, acabam por apresentar resultados visíveis a médio e curto prazo. E, provavelmente, essa *eficácia* seja o motivo pelo qual surgiu nas discussões pedagógicas e nas diretrizes oficiais para a Educação no Brasil uma demanda por Arte com certo caráter de urgência. Como se, instantaneamente, fosse necessário preparar professores, independentemente de sua formação inicial e interesse pessoal, para orientar projetos em Artes.

Considero, portanto, essa demanda justa, mas faço ressalvas quanto ao aligeiramento com que ela vem sendo atendida. Em outras palavras, está “na moda” conduzir projetos artísticos. E essa tendência foi rapidamente incorporada pelos discursos oficiais dirigidos a e por profissionais da Educação.

Se, por um lado, posiciono-me de modo favorável à propagação dos benefícios e conquistas atingidos por um projeto artístico, por outro, passo a suspeitar que seja prejudicial para os alunos brasileiros de diversos níveis que seus professores façam algo mais porque *são obrigados* e menos porque compreendem suas próprias definições e conceitos sobre Arte, e que baseiam suas práticas e escolhas exatamente sobre esses pilares de modo consciente.

3.3 As práticas artísticas em execução e discussão: A experiência das oficinas de Artes

Na segunda metade do semestre letivo, passaram a acontecer, na instituição Fundec²⁹, vários eventos científicos. A II Semana de Artes, realizada em Setembro, e a I Jornada de Pedagogia, por exemplo, ofereciam possibilidades valiosas para que os inscritos se aproximassem das diversas linguagens artísticas.

Diante da necessidade de experiências e vivências estéticas exteriorizadas pelos alunos e alunas do curso de Pedagogia, tracei uma nova estratégia para que essa necessidade fosse atendida: sugeri que cada aluno escolhesse uma oficina ou mini-curso entre os dois eventos e que relatassem tal experiência.

Nessa estratégia, era previsto que fosse assegurado a todos o acesso a pelo menos uma linguagem artística, de modo empírico, antes que eu pudesse aplicar qualquer questionário em caráter conclusivo. Desse modo, seria contemplada também a diversidade de interesses pelas várias linguagens em Artes, algo que, no desenrolar da disciplina acadêmica já se demonstrava impraticável. Outra razão imperativa para que essas oportunidades práticas ocorressem se deveu ao fato dos dois eventos trazerem profissionais especializados em algumas linguagens artísticas que fugiam de minha formação artística e acadêmica. Através dos referidos relatórios, eu poderia me aproximar dos vários modos de abordagem de que cada professor em formação se utilizava, diante de experiências artísticas. Assim, pude contar com mais um recurso avaliatório para a Disciplina.

Foram entregues 32 (trinta e dois) relatórios que, vez por outra, foram denominados *auto-reflexão*. Do total, 03 (três) relatórios se referem à II Semana de Artes. Nos três relatos houve um interesse coincidente pelos processos criativos e os conceitos de criatividade. Uma aluna declarou ter participado dos dois eventos científicos.

Nos relatórios dedicados às oficinas da I Jornada de Pedagogia, é possível verificar um curioso fato: dos 29 relatos feitos sobre as oficinas, 10 (dez) referem-se especificamente a uma única linguagem artística: o Teatro. As 19

²⁹ Fundação Dracenense de Educação e Cultura.

(dezenove) experiências em oficinas relatadas dividem-se entre duas oficinas oferecidas pela I Jornada de Pedagogia e que não tratavam particularmente de Artes. Somam-se 13 (treze) os relatos sobre experiências práticas em Artes.

Em cada um dos eventos citados, tive a oportunidade de oferecer uma oficina. Na II Semana de Artes, propus uma vivência de 04 (quatro) horas como forma de introduzir os participantes a algumas técnicas e conceitos teatrais. Na I Jornada de Pedagogia, o objetivo da oficina de semelhante duração era a experimentação dos conceitos teatrais aplicados à Educação Infantil. Devo salientar que os princípios metodológicos em ambos os casos se identificam e se assemelham. As especificidades da linguagem teatral deveriam, pois, ser observadas, fosse qual fosse o objetivo final das oficinas. Tais especificidades dizem respeito:

- À corporeidade e todas as implicações que decorrem da mesma;
- Ao caráter lúdico presente nas técnicas teatrais
- À observação de *regras* e convenções que definem a linguagem teatral como tal.

Isso significa afirmar que as duas oficinas tinham formatos semelhantes, mas foram observadas as necessidades específicas de cada público-alvo.

Para esta análise segui os seguintes procedimentos:

- Classificação dos relatórios de acordo com o evento descrito;
- Uma nova classificação, que resultou num total de 3 (três) relatos referentes à Semana de Artes, e 10 (dez) textos que se reportavam à Jornada de Pedagogia.
- Os 10 (dez) relatos sobre a Jornada de Pedagogia foram numerados e essa numeração serve como referência nesta pesquisa. Todos esses relatos descrevem as experiências e impressões sobre a Oficina: *Teatro e Educação – Práticas educativas para o trabalho com crianças de 0 a 10 anos*.

Alguns aspectos dessa experiência foram destacados por vários participantes da oficina:

1. No que se refere ao trabalho corporal realizado na oficina e imprescindível para o trabalho com teatro, os relatos apontam:

Aprendemos algumas dinâmicas que ajudam a relaxar o corpo, é uma preparação para começar uma peça teatral, por exemplo. [...]

Adorei como a oficina foi iniciada, com relaxamento que é de grande importância.

[...] Fizemos relaxamento, o que é importante antes de começar qualquer atividade.

2. O caráter lúdico das vivências teatrais foi enfatizado e citado por 3 (três) participantes da oficina nos relatos apresentados, nos seguintes termos:

Eu participei da oficina de teatro onde passei a gostar bem mais de teatro. Eu aprendi muitas técnicas interessantes para serem trabalhadas em sala de aula. Foi divertido e prazeroso.

O mais interessante é que deixamos o medo e a vergonha de lado e nos expressamos através de alguns movimentos, passando à platéia nossos sentimentos.

As brincadeiras foram bem divertidas, várias capacidades importantes foram desenvolvidas: a atenção, a imitação, a imaginação e também a socialização e interação, bem como as regras.

3. Para vários participantes, a oportunidade de organizar e apresentar uma cena teatral se mostrou experiência bastante significativa:

RELATO 4 – Quase no final da oficina, foram formados grupos para produzirem pequenas peças teatrais. Nossos colegas foram engraçados e espontâneos.

RELATO 5 – Uma das coisas que me chamou a atenção foi a peça que nossos colegas encenaram. Vimos uma peça ser formada em tão curto espaço de tempo e com coerência. A peça foi muito legal e nos fez rir muito.

RELATO 9 – Também tivemos a oportunidade de participar de pequenas encenações para um melhor entendimento de como trabalhar com teatro em sala de aula. e fazer com que os alunos gostem e participem [...]

RELATO 10 – A representação da peça de teatro foi muito engraçada. Além de divertir, também ajuda a desinibir.

4. A relevância e importância de uma aproximação de caráter empírico da linguagem teatral podem ser constatadas em alguns dos relatos feitos pelos alunos e alunas do curso de Pedagogia. Tal relevância

foi na maioria dos casos relacionada às demandas de sua atividade profissional.

RELATO 2 – [...] Mas sei que tudo deu resultado: foi uma prática com bastante idéias construindo nossos conhecimentos.

RELATO 4 – Durante a oficina, tivemos a oportunidade de participar e fazer parte do universo da arte, pois através dela podemos interagir, dialogar, criar e organizar o espaço, saber escutar e a termos paciência até obter os resultados esperados.

RELATO 5 – O imprevisto foi capaz de mostrar que todos nós podemos criar atuar e conseqüentemente passar isso para as crianças.

RELATO 6 - Gostei muito da Jornada [...] Com bastante teoria e prática para poder aprender a passar para os alunos, para que eu possa ajudá-los a se desenvolverem mais.

RELATO 7 – Foi muito boa essa experiência para que nós coloquemos em prática em nosso dia-a-dia.

RELATO 8 – Eu só queria que tivéssemos mais aulas desse tipo porque em sua Disciplina o tempo é muito curto para as práticas.

RELATO 10 – [...] O que mais gostei foi da oficina, onde, através da prática pude me expressar e aprender que com o teatro podemos trabalhar com as crianças, mesmo pequenas [...]

Emerge dessa observação um saldo positivo. Uma recepção favorável às oportunidades práticas para que os fundamentos e parâmetros metodológicos pudessem ser verificados, comprovados, discutidos e até mesmo alterados. Com o advento das oficinas, observei uma diminuição nos níveis de ansiedade que a turma demonstrava desde o início do semestre. Como já relatei nesta pesquisa, os alunos demonstravam querer vivenciar práticas em algumas linguagens artísticas, buscavam de modo insistente responder aos seus questionamentos sobre *como fazer*. Após as oficinas, muitas dessas respostas haviam sido elucidadas. Ao menos, caminhos que apontavam as várias possibilidades metodológicas e as inúmeras práticas disponíveis pareciam estar mais próximos de cada aluno do quarto termo de Pedagogia.

O sentimento geral dentro da sala de aula passou a ser percebido por mim como algo próximo a um sentimento de satisfação. É preciso ressaltar que as experiências das oficinas ocorreram após explanações teóricas em sala de aula, acerca do sentido e da natureza da Arte, fundamentando, portando, sua presença

nas escolas brasileiras. O passo seguinte em meu programa para a Disciplina – a criação de projetos em Artes – agora se apresentava como tarefa mais viável.

3.4 A elaboração dos projetos em Artes

O pleno desenvolvimento da Disciplina estava subordinado, em minha percepção sobre sua ementa e o programa, a três eixos:

- às discussões sobre fundamentos teóricos de Artes e o ensino de Artes,
- aos processos empíricos que tentei garantir em sala de aula e nas oficinas (sobre as quais escrevi anteriormente);
- à elaboração de um projeto em Artes que fosse condizente com as trajetórias pessoais e com as realidades profissionais dos alunos.

A intenção inicial era possibilitar uma aproximação entre os conteúdos e discussões feitas no curso superior e as diversas realidades profissionais, uma vez que essa necessidade era constantemente citada por alunos e alunas, em sala de aula. Em relação àqueles que não exerciam o magistério, a meta era simular uma situação bastante freqüente no cotidiano docente: a elaboração de projetos.

Os alunos e alunas que declaravam atuar profissionalmente traziam, no geral, a preocupação de aproveitar a Disciplina de Artes para auxiliá-los na conclusão e aprimoramento de projetos que, ora estavam em andamento, ora seriam apresentados para o ano letivo seguinte.

Durante algumas conversas informais, tive conhecimento dos procedimentos através dos quais os professores são contratados anualmente, no município de Dracena, SP. Algumas alunas declararam ser de grande importância essa elaboração orientada de projetos de Arte, uma vez que, anualmente, aqueles profissionais que pretendem atuar na cidade são submetidos a um processo de seleção, no qual devem apresentar, acima de tudo, um projeto completo envolvendo linguagens artísticas. É, portanto, de vital relevância apresentar projetos de qualidade e viáveis, já que seus empregos dependem disso.

Eu percebia que as oportunidades oferecidas no curso de formação superior poderiam ser aproveitadas com vigor pelos alunos e alunas. Um diálogo

direto, envolvendo alunos e professores do curso de Pedagogia, costumava se estabelecer e suas práticas profissionais freqüentemente ilustravam ou baseavam seus questionamentos, em sala de aula. Esse diálogo tornava a Disciplina conectada às muitas realidades das escolas, dos professores e das crianças do município, o que me levava a acreditar (baseada sempre na escuta das falas dos alunos) que os projetos que eu solicitara não seriam meros exercícios teóricos, mas, muito provavelmente, seriam encontrados seus vestígios ou sua totalidade nas escolas municipais de Dracena, em curto período de tempo.

Um dos projetos, trabalhado por uma das alunas, por exemplo, estava em pleno curso e sua solicitação era, agora, a respeito de práticas e métodos através dos quais ela poderia dar uma conclusão satisfatória ao seu projeto. Ela pretendia abordar a educação para o trânsito em uma peça teatral, com seus alunos da Educação Infantil.

Esse exemplo fez-me refletir sobre a proximidade entre o curso de formação superior em Pedagogia e a escola *real*. Levou-me a constatar a magnitude e o alcance dos conteúdos que eu vinha trabalhando na disciplina *Artes*: o que era estudado, discutido e vivenciado era transferido, aproveitado, aplicado e proposto, imediata e avidamente, nos diversos cotidianos de cada sujeito. Baseada em minhas experiências anteriores como docente, principalmente em situações de formação continuada, eu vinha fortalecendo a percepção de que esse grau de proximidade fosse alto e, nessa oportunidade, eu confirmava a influência que o curso superior exercia sobre a atividade profissional docente e a força dessa influência.

Atendendo às solicitações da turma, foi permitido que grupos se formassem para a elaboração do projeto. O formato proposto deveria ser escolhido pelo grupo, ou seja, poderiam optar entre projetos de longa e média durações ou mesmo um plano de aula. Minhas exigências seriam rigorosas em relação à clareza e coerência com que os objetivos, justificativas, procedimentos e adequação ao público-alvo fossem explanados.

Os projetos elaborados me permitiram ainda tabular o interesse pelas linguagens artísticas disponíveis na Educação brasileira. Eu já contava com números referentes aos interesses iniciais dos alunos do quarto termo, já havia notado um interesse maciço pelas oficinas de teatro e pude, na ocasião da entrega dos projetos, verificar se esse interesse, anteriormente explícito, correspondia às intenções de aplicar essa linguagem em sala de aula.

Minha surpresa configurou-se grande e pode ser explicada mediante os números a seguir:

- Projetos entregues: 11 (onze)
- Projetos em Teatro: 02 (dois)
- Projetos em Música: 03 (três)
- Projetos em Dança: 01 (um)
- Projetos em Artes Visuais: 05 (cinco)

A primeira surpresa deriva do número reduzido de alunos que atendeu à solicitação da entrega dos projetos, já que este seria um instrumento importante de avaliação para a Disciplina: eu havia atribuído um valor numérico de 02 (dois) pontos, na média final do bimestre, para essa atividade.

A segunda reação surpreendente que tive estava relacionada a um número proporcionalmente alto de projetos em Artes Visuais. Ora, em nenhum momento de nossa trajetória, naquele semestre letivo, eu havia recolhido qualquer impressão de um especial e dominante interesse em relação a essa linguagem artística. Ao analisar os projetos referentes às Artes Visuais, pude finalmente compreender o que ocorria.

A) Artes Visuais

Referindo-se às Artes Visuais, os 05 (cinco) projetos propostos eram, na verdade, planos de aulas e envolveram um total de 12 (doze) alunas da turma. Apenas 01 (um) desses planos de aula citava o termo *Artes Visuais*. Os outros 04 (quatro) fizeram menção direta à *Pintura*, especificando assim essa categoria: pintura a dedo, guache ou, apenas, pintura.

Ao indicarem qual seria o público-alvo dessas intervenções, notei que 02 (dois) planos de aulas se destinavam à Educação Infantil e que os outros 03 (três) dirigiam-se especificamente ao quinto ano do Ensino Fundamental, antiga quarta série.

Durante a leitura dos planos de aula, eu notava que se poderia suspeitar da originalidade dos planos apresentados. Eles poderiam perfeitamente ser o mero relato de experiências anteriormente conhecidas pelos alunos. No

entanto, dentre os projetos apresentados em Artes Visuais, ainda que não originais, havia 02 (dois) projetos a propor atividades de pintura justificadas pela importância de conhecimentos específicos da pintura. Ou seja: duas propostas de caráter essencialista ³⁰.

Nos 03 (três) planos de aulas que classifico como primordialmente contextualistas ³¹, foram observadas as seguintes justificativas para as proposições apresentadas:

PLANO AV 1³² - “Desenvolve nas crianças a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade, a realização artística.”

PLANO AV 2 - “O trabalho sugerido é importante para desenvolver a coordenação motora, visual e raciocínio, percepção das cores e aprender a se relacionar com os colegas.”

PLANO AV 3 - “Como o desenho para a criança é uma atividade lúdica, uma brincadeira de faz-de-conta, acaba ampliando suas capacidades imaginativas e isso integra e desenvolve a imaginação, percepção e sensibilidade.”

Dos exemplos acima destacados, apenas o último se refere a procedimentos aplicáveis à Educação Infantil. Nesse contexto, as atividades artísticas freqüentemente estão aliadas a justificativas instrumentalistas ou contextualistas, o que considero compreensível, se forem analisadas as concepções de infância e Educação Infantil que fundamentem a compreensão de professores brasileiros. A brincadeira e a Arte costumam se aliar e se confundir, nas propostas para a Educação Infantil. Portanto, ainda que válidas e relevantes, as propostas que consideram Arte uma *forma de brincadeira* para crianças pequenas seguem aqui classificadas como propostas contextualistas, como atividade que *serve* a outros propósitos que não os propósitos estéticos, num primeiro momento. O que não as impede exatamente de atingir esses propósitos, no decorrer dos processos lúdicos.

O primeiro plano de aula apresentado segue, curiosamente, em sua justificativa numa proposta híbrida, aliando um discurso contextualista a uma proposição essencialista complementar:

³⁰ São consideradas essencialistas as propostas que consideram a relevância da própria linguagem artística em questão, sem justificar sua aplicação, baseado em propósito alheio ao estético.

³¹ Do mesmo modo, são considerados contextualistas os projetos que justificam a utilização de linguagens artísticas como meio através do qual outros fins, que não os estéticos, são perseguidos.

³² Os planos de aula e projetos estão descritos de acordo com sua natureza: “PLANO” ou “PROJETO”. As siglas “AV”, “MS”, “DÇ” e “TE” correspondem, respectivamente, a Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Foram organizados de acordo com a ordem numérica que lhes atribuí para esta análise.

PLANO AV 1 - “Edifica uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e de conhecimento estético, respeitando a sua própria produção e a dos colegas. Permite compreender e identificar a arte como fato histórico nas diversas culturas.”

É necessário observar que esse plano de aula foi proposto por um grupo de 03 (três) alunas da Pedagogia, contando com uma aluna graduada em Educação Artística, que exerce sua profissão no Ensino Fundamental há pelo menos 15 (quinze) anos, conforme seus relatos verbais e informais.

As propostas aqui consideradas essencialistas justificam os planos de aulas apresentados, nos seguintes termos:

PLANO AV 4 - “A pintura permite a identificação das cores, permite desenvolver habilidades técnicas da pintura e a coordenação motora das crianças.”

PLANO AV 5 - “Estabelece a relação entre cores quentes e frias e desenvolve a expressividade plástica.”

O plano 4 é destinado à Educação Infantil e, do mesmo modo que o plano 1, estabelece uma relação com a Arte, que tende a subordiná-la a outros propósitos. Nesse caso, entretanto, duas alunas que o apresentaram se propõem garantir antes a assimilação de conceitos específicos da pintura para depois intensificar sua justificativa de modo contextualista, já que, na Educação Infantil, há simultaneamente uma gama vasta de objetivos a serem atingidos em uma única atividade ou situação de aprendizagem.

Para que isso seja mais esclarecido, no caso da criança pequena, atividades e situações de aprendizagem que se baseiem no caráter essencial da Arte, necessariamente, estarão cumprindo papéis fundamentais em diversos níveis de desenvolvimento da criança. É uma ocorrência simultânea impossível de ser dissociada. Todavia, chama-me a atenção o fato de que as propostas para a Educação Infantil tendem a priorizar tais objetivos “secundários” durante uma atividade artística. Como se o conhecimento e a vivência artística não se sustentassem como iniciativas protagonistas. Observo uma tendência, a dizer, por exemplo: “Para desenvolver esta ou aquela habilidade, utilizo a Arte: a dança, a música etc.”; e raras vezes encontro falas como: “A Arte é tão importante que é possível, através dela e da vivência estética desenvolver esta ou aquela habilidade.”

Unicamente no plano de aula 1(um) encontrei uma aproximação entre a produção artística da criança e o contexto histórico que produziu todo o acervo artístico universal. Devo dizer que dentre todos os projetos e planos de aulas, dentre as quatro linguagens, apenas um deles partiu desse acervo infinito em possibilidades, invocando o conto "Chapeuzinho Vermelho" como tema de uma dramatização. Houve raras referências a qualquer artista ou produção artística consagrados. E, mesmo, apenas um deles considerou a produção artística popular, folclórica, como base para suas propostas.

Comecei a questionar esse distanciamento entre a arte que ocorre na escola e a Arte do mundo, do ser humano, dos povos, universal e diversa, rica e estimulante. Eu não entendia porque a produção do escolar parece sempre estar focada em seus processos criativos espontâneos. Como se a Arte estivesse sendo reinventada e reinaugurada em cada desenho, a cada gesto, ignorando-se os esforços humanos para a compreensão teórica dos processos criativos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Artes apontam as tendências de educação estética e suas origens históricas e filosóficas, e a análise desses aspectos do documento já havia sido feita em sala de aula. Como explicar que ainda estejam tão presentes nas ações dos sujeitos desta pesquisa vestígios da escola espontaneísta?

E foi exatamente esse caráter espontaneísta, equivocadamente implícito na pintura, a hipótese mais verossímil que explicaria a ocorrência da predominância dos projetos voltados às Artes Visuais, que ora são analisados. A despeito da ausência de formação anterior em Artes Visuais, esse alto contingente de projetos na área parece traduzir exatamente a sensação, a impressão de que todo professor está apto a orientar atividades de pintura e desenho, em sala de aula.

Para Barbosa (2003), as origens dos equívocos praticados nas escolas brasileiras encontram sua explicação na interpretação errônea de conceitos modernistas:

O modernismo no Ensino da Arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey³³. Suas idéias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo nos chegaram filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira seu aluno no *Teachers College* da Columbia University. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do Movimento Escola Nova na década de 30. De Dewey a Escola Nova tomou

³³ DEWEY, J. **Art as experience**. New York: Perigee Books, 1934.

principalmente a idéia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a idéia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas *Progressive Schools*.

A consolidação da interpretação equivocada veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, largamente difundida no Brasil. No livro de José Scaramelli³⁴, *Escola nova brasileira*: esboço de um sistema, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está explicitamente ligada a "experiência consumatória" de Dewey.

De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto.

A idéia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta. [...]. (BARBOSA, 2003, não paginado).

Identifiquei então a necessidade de retomar e reforçar as tendências catalogadas, encontradas na história da Educação Artística no Brasil, que são apresentadas pelos PCNs. Embora os projetos já estivessem prontos, entregues, e, portanto, como avaliação, já considerados, me utilizei de toda uma aula, após a leitura dos projetos, com a finalidade de retomar e discutir as tais tendências de Educação Artística: Tradicionalista, escolanovista ou espontaneísta e a Proposta Triangular. Minha intenção era resgatar os princípios da Proposta Triangular como parâmetro vigente para as práticas em Artes, no nosso país, além de reafirmá-la como a única proposta que, até aquele momento na história da Educação e da pesquisa em Educação, foi capaz de contemplar diversas necessidades do ensino de Artes.

Nos demais projetos referentes às demais linguagens artísticas observei, com especial atenção, o único projeto dedicado à Dança.

B) Dança

Tratava-se o referido projeto da “apresentação pública de música e dança para o final do ano”, conforme escreveram as duas alunas que o elaboraram.

³⁴ SCARAMELLI, J. **Escola nova brasileira**: esboço de um sistema. São Paulo: Livraria Zenith, 1931.

Diante de tal proposta, eu, honestamente, já duvidava de minhas próprias impressões pessoais, das quais me ocupei anteriormente: Em um momento imediatamente anterior à leitura dos projetos, tive a sensação - obtida a partir das falas dos alunos e alunas no momento da elaboração desses projetos -, de que os conteúdos das discussões ao longo de nossa Disciplina seriam assimilados e aplicados tanto na elaboração de propostas, como na própria prática cotidiana da profissão docente.

O que eu constatava agora é que os projetos continuavam se referindo ao cotidiano desses professores e que, ao contrário do que eu imaginava, os novos conceitos, os debates, os fundamentos trabalhados em sala de aula nem sempre se encontram refletidos nesse cotidiano. Tal constatação me fez, então, suspeitar que talvez fosse necessário mais aulas do que tivemos, para permitir uma análise mais aprofundada desse fenômeno.

Lembrei-me de uma fala de uma aluna, logo no início do semestre, que indagava: “Nós não temos tempo nem para respirar, como é que vamos ter tempo para pensar, enquanto estamos na sala de aula?”. Processos automatizados, alienados... O mesmo começava a ocorrer quando esses professores estavam na condição de alunos. Havia cumprido todas as solicitações da professora: compareceram às aulas, alguns se envolveram nas discussões, muitos rejeitaram as leituras, mas acabaram cedendo quando se lembraram da tão temida prova bimestral. Entregaram relatórios, elaboraram projetos...; posso afirmar que, em muitos dos casos, com a mesma automação e alienação com que submergem em suas atividades docentes. E a explicação poderia ser a pressão externa exercida, tanto sobre esses sujeitos como docentes, quanto na condição de estudantes de Pedagogia, do período noturno.

Ao mesmo tempo, eu reavaliava todos os meus procedimentos. Tive dificuldades grandes para estimular a leitura entre os alunos, e percebia que poderia ter sido mais enérgica quando captava, ainda que intimamente, a impressão de que estavam assimilando minhas falas como sendo verdades absolutas, que deveriam ser memorizadas para a prova. O fato é que minha reação adversa, diante do projeto para Dança, se explica e se apóia nos PCN, de modo definitivo:

Algumas linguagens artísticas estão exclusivamente presentes nas datas comemorativas e festas de encerramento do ano letivo. É, sem dúvida, o caso da dança. No caso desse projeto analisado, há uma intenção prévia de dedicar 03

(três) meses para o pleno desenvolvimento da atividade, o que parece sanar o caráter aligeirado que normalmente ensaios para danças possuem, no âmbito escolar. Quanto às justificativas para o procedimento, as duas alunas escrevem:

PROJETO DÇ 1 - “Estimula a percepção musical, a coordenação motora de uma forma lúdica [...] Trabalhando assim com a cultura expressa de várias maneiras, tanto na dança como na música. Estimula a imaginação, trabalha com improvisação e a timidez que algumas crianças têm de se apresentar em público. Este projeto também é importante porque aproxima os pais da escola para que eles acompanhem o desenvolvimento dos filhos”.

A despeito da disponibilidade que apresentei para que os projetos fossem revisados anteriormente à entrega definitiva dos mesmos, este foi um caso em que as alunas recusaram auxílio e orientação (mesmo a orientação de um especialista, como fora sugerido). Isso se reforça quando descrevem a metodologia e os procedimentos que adotariam. Ainda que sigam um caminho que parte da sensibilização e do improviso, faltam-lhes os subsídios teóricos para a plena orientação e avaliação do procedimento:

PROJETO DÇ 1 - “Colocar a música para que elas ouçam e sintam, improvisando movimentos de acordo com a batida que ouvem (lenta ou rápida)”.

Sem se alongarem e aprofundarem como pretendiam conectar os momentos de improviso com a montagem da apresentação final, o projeto se volta imediatamente para a escolha da música a ser apresentada:

PROJETO DÇ 1 - “Dar opções para que eles escolham a música a ser apresentada através de votação e também que eles dêem idéias para a formação da coreografia”.

Num esforço democrático válido, o projeto se enfraquece, ao desconectar as músicas que inspiravam os improvisos iniciais e a apresentação final. Falha também por não tematizar e contextualizar o evento, propondo uma mensagem, um propósito para esse acontecimento. Propõe ainda um calendário impreciso das atividades, salientando apenas a duração dos ensaios:

PROJETO DÇ 1 - “Fazer ensaios diários de aproximadamente 50 minutos”.

O projeto evidenciou a distância abissal entre a realidade dos dançarinos profissionais, pesquisadores e agentes da dança e a escola que, mesmo diante de diferenças importantes de recursos materiais e técnicos, pode ser reduzida, quando fruto de esforço de pesquisa e trabalho colaborativo com profissionais de outras áreas, como a música e a dança.

É bastante relevante citar um artigo de Isabel A. Marques (1997), no qual a autora se preocupa em discutir aspectos epistemológicos, sociológicos, educacionais e artísticos da Dança, como disciplina escolar na sociedade brasileira. A princípio, Marques propõe um questionamento sobre o sentido da Dança e sobre qual profissional está mais bem habilitado a trabalhar com a linguagem da Dança, na escola:

Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E... Quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em Educação Física? As pedagogas³⁵ e professoras formadas em magistério de 2o. Grau estariam aptas a trabalhar esta disciplina nas quatro primeiras séries da escola fundamental? (MARQUES, 1997, p. 1).

A autora considera que seja exatamente essa pluralidade de realidades nas escolas brasileiras que devam ser consideradas, numa análise sobre a linguagem artística, na educação:

É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola. A transmissão de conhecimento hoje, como sabemos, não se restringe mais às suas quatro paredes. (MARQUES, 1997, p. 3).

No entanto, o problema da qualidade das ações em Dança permanece, já que, seja qual for o profissional que se dedique a ela, é esperado dele preocupações multifacetadas perante suas propostas de ensino. Devem,

³⁵ Esta opção por salientar apenas o gênero feminino é própria da autora. Uma escolha estilística com a qual discorda, neste trabalho, por entender que a atividade docente não é e nem deve ser exclusividade feminina.

necessariamente, de acordo com o paradigma da Proposta Triangular, ser conduzido um processo criativo genuíno, bem como oferecer uma oportunidade de enfocá-lo diante da produção contemporânea e histórica de dança, no Brasil e no mundo, sabendo reconhecer nessa produção os elementos técnicos pertinentes à Dança e, finalmente, proporcionar aos alunos condições de focar reflexivamente sua produção artística.

No caso que abordamos neste trabalho, a proposta de formação em Pedagogia, definitivamente, não contempla as necessidades acima apontadas, ainda que meus esforços para garantir-lhes oportunidades de vivências empíricas fossem intensos. As alunas que respondem pela autoria do projeto, enfatizado acima, declararam não possuir qualquer experiência em Dança e, do mesmo modo, que não participaram de oficinas destinadas à linguagem, quando foram incentivadas a fazê-lo.

C) Teatro

Dois foram os projetos apresentados na linguagem teatral. O primeiro apresentado por uma única aluna e o segundo proposto por um grupo de 03 (três) alunas. O primeiro se destinava a crianças da terceira série e, o segundo, a crianças em fase de alfabetização. Nos dois casos, o teatro é justificado como um veículo através do qual outros conhecimentos são alcançados:

PROJETO TE 1 - “Desenvolver nas crianças a consciência sobre trânsito; noções da consequência de seus atos, tornando-os motoristas e pedestres responsáveis.”.

PROJETO TE 2 - “Por serem crianças em fase de alfabetização, acreditamos que o teatro é uma forma lúdica e prazerosa de suma importância para elas. A Arte nos é de grande valia, pois nos abre um leque de possibilidades no trabalho com crianças. Através da dramatização os educandos estarão em contacto com a leitura e até possíveis reescritas de uma história dada.”

Chama a atenção, contudo, que o Projeto 2 busque primeiro a própria linguagem teatral, pois as alunas sugerem uma metodologia que obedeça a preceitos técnicos compatíveis com as orientações oficiais para o trabalho com a

linguagem teatral. Elas prevêm que esse trabalho atingirá metas paralelas, como o aprimoramento do processo de alfabetização dos alunos em questão.

PROJETO 2 - "Leitura da história. Roda de conversa. Brincadeiras de imitar os personagens da história estimulando que observem as características de cada um dos personagens. Conversa sobre a atitude da protagonista. Dramatização e improviso."

Muito interessante notar que aspectos fundamentais do trabalho técnico teatral são respeitados, nessa proposta acima: O prévio conhecimento do universo abordado, a familiarização com o mesmo, a proposta de jogos teatrais, no intuito de introduzir conceitos específicos do teatro como personagem, fala, gesto, lógica da ação dramática etc.

O primeiro projeto descreve da seguinte forma os procedimentos metodológicos:

PROJETO TE 1 - "Apresentar o tema às crianças. Sugerir que eles desenhem e falem sobre seus desenhos. Criar coletivamente uma peça de teatro de fantoches. Ensaiar a música que fala do tema para que seja apresentada pelas crianças. Ensaios. Apresentação."

É possível, neste projeto, identificar uma atitude já mencionada em relação à produção de desenhos:

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola do 1º grau no Brasil, e está baseada na idéia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados. (BARBOSA, 2003, não paginado).

Nos dois casos apresentados acima é preciso salientar que as quatro alunas autoras dos projetos participaram anteriormente da oficina de teatro, sobre a qual me debrucei anteriormente nesta pesquisa. Os procedimentos sugeridos parecem, portanto, se assemelhar às práticas vivenciadas por elas na oficina teatral. Houve, nos dois projetos apresentados, o cuidado de sugerir uma rotina de preparação para o trabalho cênico, a sugestão de utilização de jogos dramáticos como metodologia para a aquisição de um vocabulário técnico em teatro. Ainda que, conforme o Projeto 1 aponta, nem sempre houve a priorização do teatro como

linguagem e experiência auto-suficiente, penso ser relevante estabelecer uma relação direta entre a vivência estética que elas tiveram e a coerência e viabilidade dos projetos que apresentaram.

D) Música

Os três projetos musicais apresentaram diferenças cruciais quanto à natureza de suas justificativas:

PLANO MS 1 - “A intenção dessa música é simplesmente trabalhar de maneira engraçada e inocente as vogais em letra cursiva.”

PROJETO MS 2 - “O objetivo deste projeto é que a criança desenvolva sua sensibilidade auditiva para que ela entenda que a música é feita de sons, pois, quanto mais ouvir, mais estará apta a distinguir o universo sonoro. O projeto proporciona a aquisição de noções de altura, duração, intensidade, timbre etc.”

PROJETO MS 3 - “Desenvolver a percepção auditiva, sonoridade, criatividade e expressão.”

A primeira proposta é oferecida por um aluno e uma aluna que são, eles mesmos, músicos amadores. Ambos alegam não trabalhar como professores, e fazem a proposta de uma aula na qual, através de uma letra de música popular parodiada, as crianças 'vejam' pela primeira vez as vogais, na forma cursiva.

Apesar do contato prévio com a linguagem musical, os autores do plano de aula sugerem uma atividade descontextualizada dos princípios técnicos da música.

O segundo projeto parece elencar uma série de elementos técnicos musicais, traduzindo uma preocupação em desenvolver tais conceitos de modo lúdico. A música como linguagem é, nesse caso, o pilar metodológico do projeto.

PROJETO MS 2 - “Para este projeto utilizaremos espaços internos e externos da escola. Dentro da sala de aula: exercícios com sons produzidos por seres humanos como: tossir, inspirar, o som dos passos quando andamos, das risadas. E sons produzidos por objetos como: o tic-tac de um relógio, o barulho do telefone. Podem ser utilizados para isso materiais descartáveis para que elas próprias

confeccionem seus “instrumentos de fazer sons. Fora da sala de aula: passeios para observar sons da Natureza e sons urbanos.”

No terceiro caso fica clara a carência de subsídios que sustentem um discurso sobre a prática proposta. No entanto, é um projeto ousado, porque propõe a construção de instrumentos musicais a partir de sucatas. O que me chama a atenção é a facilidade com que a autora desvincula a construção dos instrumentos de sucatas e instrumentos musicais já existentes. E mesmo, a ausência de inter-relação entre esses instrumentos e conceitos técnicos musicais. Ela se demora com esmero na descrição do processo de construção dos instrumentos, mas não faz uma proposta que valide o esforço dessa construção. Ela assim finaliza:

PROJETO MS 3 - “Com os instrumentos prontos as crianças comparariam os diferentes sons.”

A problemática da adequação da formação de professores que ensinam música é debatida por Graça Mota (2003), no artigo “A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores.” A autora propõe, basicamente, três abordagens para orientar a formação de professores que ensinam música. Cada uma delas parece se aproximar profundamente com os vértices da Proposta Triangular. Não obstante, a mais relevante colaboração do artigo para este trabalho se dá à medida que defende a experimentação prática do professor em formação, antes que assuma para si a responsabilidade de trabalhar com a linguagem musical e que, além disso, esteja consciente das bases filosóficas que orientaram sua própria formação musical, sabendo identificá-la e criticá-la.

Tomando como ponto de partida a velha máxima de que os professores, na ausência de um suporte de formação suficientemente forte, acabam a ensinar como aprenderam (o chamado princípio do isomorfismo pedagógico.). (MOTA, 2003, não paginado).

Com a mesma preocupação, Cláudia Ribeiro Bellochio (2003) propõe a construção de projetos colaborativos entre os cursos de Licenciatura em Música e os cursos de Pedagogia:

[...] a problematização das práticas educativas levadas a cabo, entre professores já atuantes e professores em formação inicial, entre

licenciandos da Música e da Pedagogia, constituem-se importantes possibilidades para a reflexão sobre e para a educação musical. Com isso, é possível realizar um trabalho de formação acadêmica compartilhando formações músico-pedagógicas entre os cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia e desses com a escola e outros espaços educativos. A aproximação tem mostrado bons resultados, sobretudo com relação à leitura conjunta da educação musical em ação. (BELLOCHIO, 2003, não paginado).

A análise de todos os projetos e planos de aulas apresentados impulsionou um questionamento mais intensificado sobre a importância das concepções de Arte que cada aluno e aluna trazem consigo. A íntima relação entre essas concepções e a natureza e a qualidade das práticas que são propostas me pareciam evidentes, mas carentes de comprovação. Ainda que eu verificasse a presença dessas concepções nas justificativas apresentadas nos projetos, com as escolhas metodológicas feitas, eu necessitava explicitar quais exatamente eram esses conceitos e quais suas prováveis origens para cada sujeito desta pesquisa.

O encerramento do ano letivo foi antecipado com a aplicação da prova bimestral a que se submeteram. De modo tumultuado e tendo as questões desta pesquisa como pensamentos coadjuvantes, minha atenção foi sugada pela ansiedade dos alunos e alunas em atingirem suas notas e aprovações.

Confesso: essa ansiedade me frustrou. Passava a lidar agora com questões como: “O que vai cair na prova, professora?”... A meu ver, o processo avaliatório estava satisfatoriamente concluído: muita evolução e mudança puderam ser observadas ao longo do semestre e eu estava atenta a cada indivíduo, nesse contexto. Portanto, a exigência da instituição por um instrumento avaliatório, além dos instrumentos com os quais já contava, deveria agora me servir para reforçar e aprofundar tópicos fundamentais para que a Disciplina fosse concluída a contento.

Para a avaliação final, desse modo, sugeri um retorno aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais uma vez, permitindo que cada indivíduo focasse em sua linguagem artística de preferência. As orientações para a prova bimestral buscavam induzir os alunos a atentar para especificidades históricas e técnicas de cada uma das quatro linguagens artísticas citadas pelos PCNs. Eles seriam, portanto, avaliados em relação a essas especificidades e teriam, naquela ocasião, a oportunidade de sedimentar suas futuras justificativas para projetos pedagógicos dessas linguagens.

Graças à escassez de tempo, não pude realizar um debate sobre as avaliações bimestrais. O teor das provas me deixou insatisfeita por não traduzir com clareza a apropriação autoral dos conteúdos trabalhados na Disciplina. As avaliações revelaram, antes, citações quase literais do texto original dos PCNs e, diante disso, surgiu a necessidade de avaliar em que medida a Disciplina havia sido proveitosa, válida e significativa para cada um dos sujeitos desta pesquisa. Julguei, portanto, imprescindível questioná-los em relação a isso.

Havia muitas perguntas que seguiam não esclarecidas e o questionário foi o instrumento mais satisfatório para que fossem sanadas minhas dúvidas persistentes:

Quem, afinal, de contas, eram os alunos e alunas do curso de Pedagogia? Em que medida se consideravam aptos a lidar com Arte em suas atividades profissionais docentes? A disciplina *Artes* havia cumprido seu papel dentro do panorama de formação inicial desses indivíduos? Lidam com linguagens artísticas em suas atividades profissionais? A Arte faz parte de suas vidas? O que pensam da Arte, na Educação?

3.5 A aplicação do questionário

O questionário foi aplicado no dia 3 de março de 2008, nas dependências da Fundec – Fundação Dracenense de Educação e Cultura, a partir das 19h, em uma sala de aula especificamente destinada ao então quinto termo de Pedagogia. Do total de 38 alunos matriculados em 2007, 02 não retornaram ao curso em 2008. Os motivos são desconhecidos por esta pesquisa.

Dos 36 alunos matriculados, 8 (oito) faltaram no dia supracitado. Houve, portanto, um total de 28 (vinte e oito) questionários respondidos. Os questionários foram numerados em ordem de devolução e as próximas referências consideram essa numeração um referencial.

Quando da aplicação desse questionário junto aos alunos de Pedagogia, eu já estava praticamente convencida de que encontraria, em suas falas, concepções contextualistas do ensino de Artes. Eu já possuía subsídios para tal suspeita, uma vez que os observara durante um semestre letivo. Restava então

traçar um perfil dos sujeitos pesquisados, para que suas respostas estivessem devidamente relacionadas às suas trajetórias pessoais e profissionais.

O questionário buscou compreender, entre outras coisas, quem eram os sujeitos da pesquisa, procurando revelar se atuam como profissionais da Educação, em que nível de escolaridade trabalhavam - se é que exerciam a docência profissionalmente - e quais as suas experiências prévias, na área artística.

Ao responderem à primeira questão proposta – “Você é professor atualmente?”³⁶ – 16 (dezesesseis) entrevistados afirmaram atuar profissionalmente como professores e 12 (doze) que não atuam ainda na educação formal.

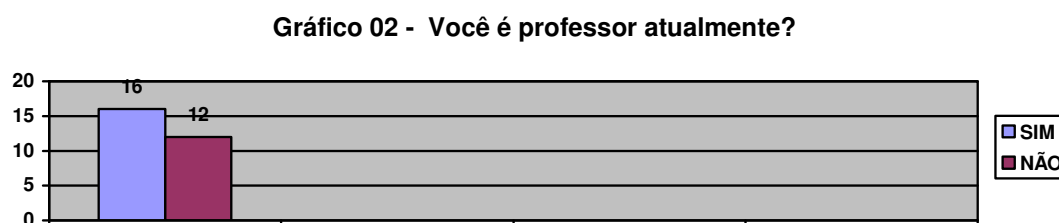
Ao responderem à pergunta “Em que nível de escolaridade você atua?”³⁷, dos 16 (dezesesseis) indivíduos que atuam como profissionais da Educação, 12 (doze) declararam dedicar-se à Educação Infantil, 06 (seis) trabalham no Ensino Fundamental e apenas 01 (um) trabalha no Ensino Médio. É preciso salientar que 02 (dois) desses professores estão simultaneamente exercendo a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. (01) Um entrevistado declarou atuar no Ensino Fundamental e Médio. Daí a diferença visualizada no gráfico abaixo.

Por conseguinte, atuam exclusivamente na Educação Infantil um total de 10 (dez) entrevistados. Trabalhando somente no Ensino Fundamental somam 03 (três) professores.

Os demais, como demonstra esta análise, dividem sua carga horária de trabalho em dois níveis de escolaridade:

- 02 (dois) na Educação Infantil e Ensino Fundamental e
- 01 (um) No Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Esses números podem ser mais bem visualizados nos quadros abaixo³⁸:



³⁶ Gráfico 02.

³⁷ Gráfico 03.

³⁸ Gráfico 04.

Gráfico 03 - Em que nível de escolaridade você atua?

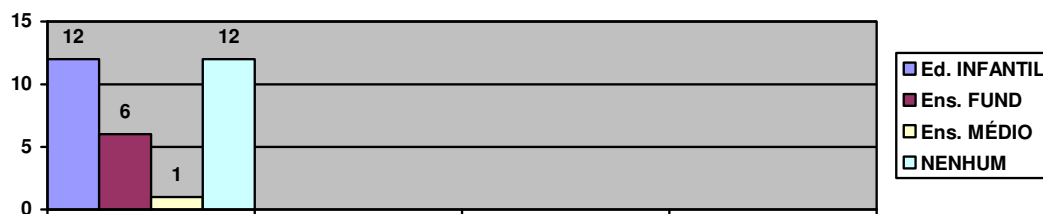
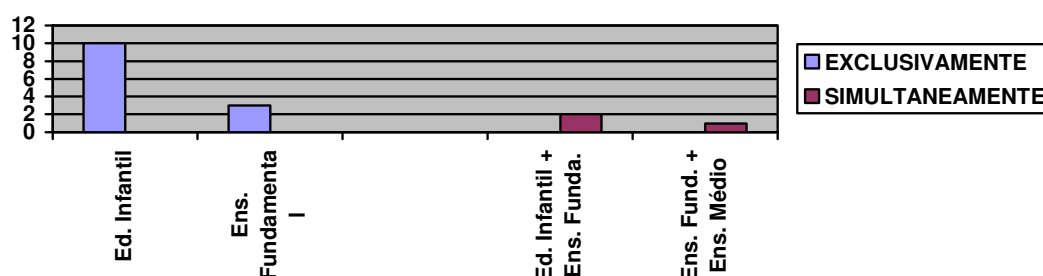


Gráfico 04 - Perfil de atuação dos entrevistados

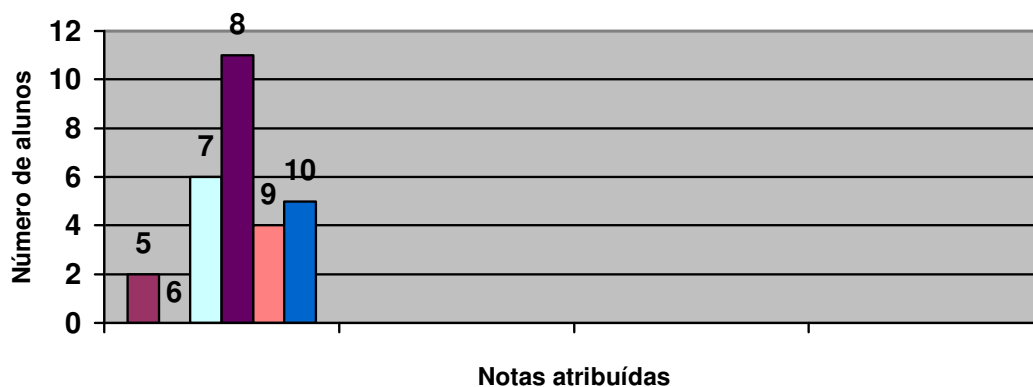


O questionário revela que 12 (doze) dos sujeitos questionados trabalham em estabelecimentos de Educação Infantil. Esse dado pode ser considerado fundamental para justificar a importância que esses mesmos sujeitos conferem às atividades artísticas, em seu cotidiano profissional. Essa relevância pode ser evidenciada em alguns depoimentos expressos nos questionários respondidos.

Foram sondados, ainda, o grau de interesse que os entrevistados atribuíam à disciplina “Artes – fundamentos, metodologia e práticas”, parte integrante do seu currículo de formação em Pedagogia. O questionário pedia para que os alunos pesquisados atribuíssem uma nota de 0 (zero) a 10(dez) no quesito “Grau de interesse na Disciplina Artes”.

Nenhum pesquisado atribuiu notas abaixo de 05 (cinco), 02 (dois) questionários revelaram um interesse médio em relação à Disciplina, expresso pela nota 05 (cinco). A partir dos questionários analisados, é possível desenhar um gráfico que traduz o grau de interesse que expressaram pela Disciplina:

Gráfico 05 - Qual seu grau de interesse na disciplina "Artes"?



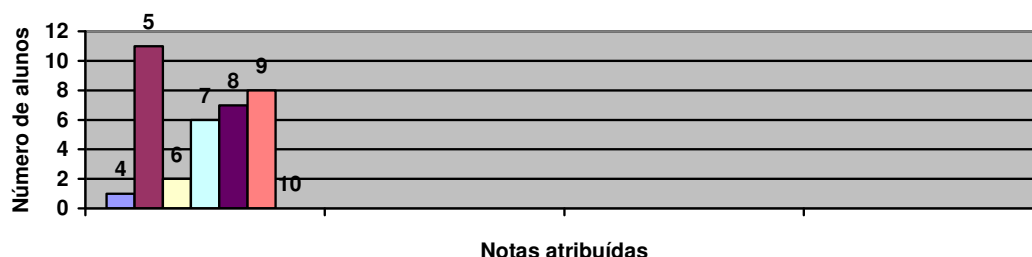
Os resultados indicam um alto grau de interesse pelo tema. Com:

- 02 (dois) alunos atribuindo nota 5,0;
- 06 (seis) conferindo nota 7,0;
- 11 (onze) alunos atribuindo nota 8,0 para seu grau de interesse;
- 04 (quatro) alunos destacando nota 9,0 ;
- 05 (cinco) alunos conferindo nota máxima para seu grau de interesse pela Disciplina e
- 0 (zero) atribuíram nota 6,0.

Seguindo a mesma linha da pergunta 3, busquei obter parâmetros para avaliar o conhecimento prévio em Artes, dos entrevistados. Igualmente à questão anterior, solicitei que cada aluno de Pedagogia conferisse um valor numérico ao seu conhecimento sobre Artes antes do curso oferecido por seu curso superior. A pergunta foi formulada da seguinte forma: “Como você classificaria seu conhecimento prévio a respeito de Artes?”³⁹

³⁹ Gráfico 06.

Gráfico 06 - Conhecimento prévio em Artes.



A pesquisa revela que há dois perfis inseridos no mesmo grupo: o primeiro julgava-se medianamente informado a respeito de Artes, totalizando 14 (catorze) alunos que atribuíram notas entre 4,0 e 6,0. E o segundo grupo classificava seus conhecimentos em Artes como altamente satisfatórios. 21 (vinte e um) alunos que atribuíram valores entre 7,0 e 10,0 para seus conhecimentos anteriores em Artes.

Um maior detalhamento sobre o conhecimento prévio em Artes pode ser percebido a partir das quatro questões subseqüentes. Nelas, o questionário levanta se os sujeitos pesquisados já se envolveram com as quatro linguagens artísticas, sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para que essas questões fossem devidamente respondidas, foi necessário esclarecer, durante a aplicação do questionário, que essas perguntas procuravam avaliar suas experiências pessoais fora de suas atividades profissionais como docentes. Ou seja, se cada um dos sujeitos já havia experimentado, por exemplo, a montagem de uma peça teatral. Não estavam sendo medidas as peças teatrais que eles, eventualmente, teriam orientado com seus alunos na condição de professor.

Devo elucidar que essas perguntas fazem parte desse questionamento porque elas poderiam demonstrar se a formação na área de Artes pode estar vinculada às experiências externas às instâncias de formação profissional. Melhor dizendo, eu considerei necessário investigar se vivências estéticas amadoras podem contribuir para a formação de conceitos acerca de Artes. Além disso, seria possível elencar as linguagens artísticas de maior alcance e interesse entre os entrevistados.

Numa ordem de interesse, as quatro linguagens artísticas emergem nessa análise da seguinte forma:

MÚSICA: “Você toca algum instrumento musical?” – 11 respostas afirmativas.

TEATRO: “Já atuou em peças teatrais?”- 15 respostas afirmativas.

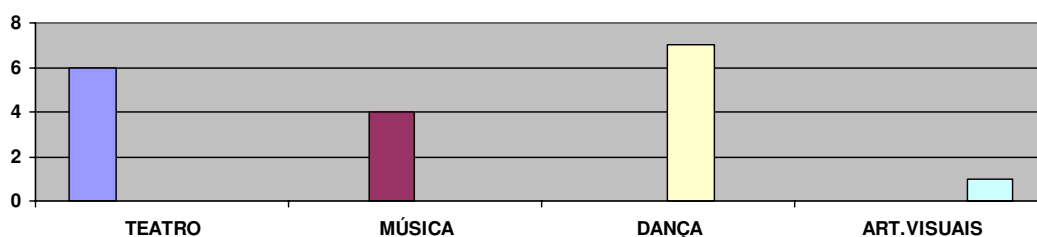
DANÇA: “Já se apresentou em espetáculos de Dança?” – 13 respostas positivas.

ARTES VISUAIS: “Realiza atividades em artes plásticas?” - 11 responderam que sim.

A necessidade da realização de projetos em Artes também foi investigada nesta pesquisa. Na pergunta de número 9, os entrevistados responderam à seguinte pergunta: “Em seu trabalho como professor, já realizou algum projeto envolvendo Artes?”. A ela, 15 (quinze) alunos responderam que sim, que já realizaram algum projeto envolvendo Artes. Apenas 01 (um) dos questionados, que trabalha como professor, afirma não ter realizado projeto algum em Artes, em sua carreira profissional.

Na seqüência, a mesma questão pedia que apontassem em qual ou quais linguagens artísticas esses projetos foram realizados. Os resultados obtidos podem ser mais bem analisados em forma de quadro ilustrativo:

Gráfico 07 - Projetos realizados em Artes



É bastante razoável supor que os sujeitos pesquisados, a despeito de possuírem ou não experiência ou contacto com uma determinada linguagem artística, realizam projetos nessa mesma linguagem, agora na condição de professores.

Ao cruzar as respostas angariadas nesta pesquisa, pode-se concluir que:

1. Dos 15 (quinze) pesquisados que já atuaram em peças teatrais, 6 (seis) realizam ou realizaram projetos nessa linguagem.

2. Entre os 13 alunos que alegam já haver participado de espetáculos de Dança, 7 (sete) se vêem na necessidade de conduzir com seus alunos projetos nessa área.
3. Os 11 pesquisados que afirmam tocar algum instrumento musical somam apenas 4 (quatro) a orientar atividades musicais com seus próprios alunos.
4. Em meio aos 11 entrevistados que dizem praticar atividades em Artes Plásticas, um único pesquisado transfere essa experiência para seu cotidiano como docente.

3.6 Concepções e justificativas para as Artes na Educação: o diálogo com Vigotski

Duas foram as perguntas propostas no questionário que possibilitaram uma abordagem qualitativa e quantitativa em relação às justificativas do ensino de Arte, das funções do mesmo para a Educação, bem como a sondagem da presença das categorias de análise sugeridas por L. S. Vigotski e adotadas no início deste trabalho.

Tais perguntas foram, em 02 (dois) questionários, simultaneamente respondidas, no campo destinado à resposta da pergunta de número 10 (dez) “Você considera Arte necessária na Educação? Por quê?”. Os demais questionários apresentaram justificativas filosóficas, na pergunta 10 (dez), e atribuições e funções práticas da Arte, na questão de número 11 (onze), a derradeira pergunta proposta no questionário – “Se tivesse que atribuir uma ou mais funções para as Artes na Educação, qual (is) seria(m)?” No entanto, eu mesma reconheço que ambas se confundem e se complementam. É possível, portanto, identificar falas que tratam das funções da Arte nas respostas da questão 10.

Quando perguntados se consideravam Artes necessária à Educação (QUESTÃO 10), todos os sujeitos pesquisados responderam afirmativamente. Porém, ao justificarem tal necessidade, foram observadas concepções variadas. Serão consideradas as falas expressas nas duas perguntas para o estudo que se segue.

As categorias identificadas nas respostas coletadas estabelecem um paralelo com as categorias de concepções de educação estética, sugeridas por Vigotski:

A) A Educação dos Sentimentos

Vincular Arte ao prazer que ela proporciona é base para colocações encontradas em várias das respostas analisadas. Ao retornarmos a Vigotski (2001, p. 331), nos depararemos com o autor classificando como *equivoco* toda e qualquer abordagem que reduza a experiência estética ao prazer imediato, ao sentimento agradável sentido pelo observador/fruidor.

A preocupação com a desinibição de crianças tímidas pode estar vinculada a tal idéia, por aliar a vivência estética à espontaneidade agradável. Foi citada 04 (quatro) vezes e é relacionada nesta pesquisa à educação dos sentimentos.

QUESTIONÁRIO 1 - Sim, porque através da Arte o aluno pode se desinibir e mostrar suas aptidões e, com isso, aprimorar seus conhecimentos.

QUESTIONÁRIO 5 – [...] Estimula o aluno a, por exemplo, se soltar mais nas aulas, questionar mais e assim adquirir novos conhecimentos.

QUESTIONÁRIO 15 – [...] Faz com que ela aprenda a se expressar, conheça culturas diferentes de maneiras diferentes, se solte mais e passa a enxergar o mundo de outro modo.

QUESTIONÁRIO 20 - A arte pode ajudar a criança a se desinibir [...].

As menções diretas ao prazer que a Arte pode proporcionar são encontradas nas seguintes 04 (quatro) respostas à pergunta 11 (onze), “Se tivesse que atribuir uma ou mais funções para as Artes na Educação, qual(is) seriam?”

QUESTIONÁRIO 1- [...] Deve ser muito gratificante ver o público aplaudir e se emocionar em apresentações de teatro, por exemplo.

QUESTIONÁRIO 7 - Relaxar, socializar...

QUESTIONÁRIO 17 - No Ensino Fundamental, daria para trabalhar várias coisas, fazendo com que os alunos se aprofundem e gostem do que estão fazendo em grupo e estabelecendo amizades.

QUESTIONÁRIO 23 - Faz com que as crianças sintam-se mais leves, mais felizes independente de cor, credo, raça ou posição social. A Arte é para todos.

B) Função socializadora da Arte

Algumas referências encontradas no questionário dizem respeito a uma categoria de concepção de educação em arte que não fora prevista por Vigotski. Porém, apesar de não criar uma categoria específica para abranger tal preocupação, Vigotski escreve:

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que a incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. (VIGOTSKI, 2001, p. 351).

A idéia de que as atividades artísticas solucionam problemas de socialização como concepção que fundamente a presença de Artes, nas escolas, é encontrada em 04 (quatro) respostas, a saber:

QUESTIONÁRIO 6 - [...] a Arte contribui para o desenvolvimento pleno do aluno, auxiliando-o [...] no trabalho em grupo, socialização entre outros aspectos. QUESTIONÁRIO 14 - Porque ensina muitas coisas boas: desenvolve novos pensamentos e, além disso, Arte é uma terapia.

QUESTIONÁRIO 15 - [...] Melhora a concentração e o convívio social.

QUESTIONÁRIO 17 - [...] O nosso mundo hoje precisa muito de Arte, de invenções, de experiências que sejam baseadas em atividades que possibilitem a formação de vínculos de amizade, o diálogo.

QUESTIONÁRIO 23 - Aprende-se a conviver, respeitar e tolerar o próximo.

As respostas acima relacionam os processos de socialização da criança com a referida educação dos sentimentos, que, em Vigotski, é tida como fonte de prazer. Aquilo que é chamado pelos entrevistados de processo de socialização pode também encontrar um vínculo íntimo com a idéia de função biológica da experiência estética.

Porém, nenhuma das respostas apresentadas considerou o patrimônio artístico universal como meio de inclusão do aluno no âmbito das experiências humanas. Conforme entende Vigotski:

A humanidade acumulou na arte uma experiência grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. (2001, p. 351).

Portanto, ao se apropriar da Arte, a criança se apropria do mundo, da realidade e da sociedade na qual vive. O autor aponta aqui uma resposta elucidativa para a complexa questão sobre a função da educação estética, na educação geral:

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetivos e situações. (2001, p. 352).

C) Arte e Conhecimento ou estudo da realidade

Em diversas oportunidades, ao longo deste estudo, pude observar como os alunos e alunas aqui entrevistados focavam suas justificativas de educação estética nos benefícios que a Arte trazia para o desempenho acadêmico, nas mais diversas disciplinas curriculares.

Muitos atribuíam às Artes o papel de desencadear no aluno um processo mental capaz de melhorar sua concentração em sala de aula. As melhoras

no desempenho da concentração do aluno são citadas por 05 (cinco) sujeitos pesquisados, ao atenderem à solicitação feita na questão 10 (dez). São eles:

QUESTIONÁRIO 5 - A Arte na Educação permite que a criança desenvolva melhor habilidades, como concentração, agilidade, raciocínio.

QUESTIONÁRIO 6 - [...] a Arte contribui para o desenvolvimento pleno do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento de atenção, concentração.

QUESTIONÁRIO 15 - Melhora a concentração e o convívio social.

QUESTIONÁRIO 20 - A Arte pode ajudar a criança a se desinibir e a se tornar mais concentrada.

QUESTIONÁRIO 28 - Por trabalhar com todos os sentidos, ajuda na atenção.

Numa correlação ainda mais evidente entre Arte e conhecimento da realidade, conforme os termos de Vigotski a esse respeito, temos o seguinte:

Outro equívoco psicológico não menos nocivo na educação estética foi o de impor à estética problemas e objetivos que lhe eram estranhos., só que não mais de ordem moral mas social e cognitiva. Aceitava-se admitir-se a educação estética como meio de ampliação de conhecimentos dos alunos. (2001, p. 328).

Observa-se nas respostas analisadas que a Arte é considerada necessária, por auxiliar o aprendizado em outras Disciplinas, por 05 (cinco) respostas apresentadas:

QUESTIONÁRIO 2 - Porque leva diversos conhecimentos através da cultura.

QUESTIONÁRIO 11 - Aliada a outra Disciplina, torna o aprendizado mais prazeroso.

QUESTIONÁRIO 12 - Porque Arte está aliada a outras Disciplinas e auxilia na aprendizagem.

QUESTIONÁRIO 23 - Todas as Disciplinas podem ser ensinadas através das Artes, o que as crianças gostam muito.

QUESTIONÁRIO 24 - Sem a Arte, a criança não consegue entender alguns conteúdos importantes para ela.

Na questão 11 (onze) isso se evidencia em 06 (seis) respostas avaliadas:

QUESTIONÁRIO 2 - Pode ajudar a mostrar várias culturas diferentes.

QUESTIONÁRIO 4 - Aprendizagem em geral.

QUESTIONÁRIO 5 - As Artes podem ser usadas em outras disciplinas, na alfabetização [...]

QUESTIONÁRIO 7 - Para a Arte não existe barreiras quando está a serviço do humano e do conhecimento deste.

QUESTIONÁRIO 18 - A Arte ajuda na linguagem oral e escrita.

QUESTIONÁRIO 28 - A de trabalhar com a sensibilidade, com formas de expressão, de facilitar a aprendizagem e outros.

D) A função biológica da Arte

Em sua categorização, Vigotski buscou explicar que as justificativas encontradas para o ensino da Arte ou para a educação estética muitas vezes são responsáveis pela gama de práticas encontradas na realidade escolar. Ao identificar no discurso científico e no senso comum de então uma justificativa biológica para a Arte, ele se ateve aos estudos das reações estéticas. Melhor dizendo, questiona: “Em que a Arte aprimora a existência e a vida humana?”.

Descartando a tese de economia de energia, uma vez que a Arte complexifica e não simplifica a apreciação, ele acaba por reconhecer um sentido psicológico que relaciona a apreciação estética ao ato de criar arte. A função identificada por Vigotski atribui à Arte um papel primordial na sublimação de resíduos psíquicos que poderiam se tornar fonte de sofrimento e frustração.

Já esclarecemos detalhadamente que as nossas possibilidades superam a nossa atividade, que se realiza na vida do homem apenas uma ínfima parte de todas as excitações que surgem no sistema nervoso, e a criação cobre inteiramente o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real de nossa vida. (VIGOTSKI, 2001, p. 337).

No entanto, ao me debruçar sobre as respostas obtidas nesse questionário, pude identificar que é considerado função da Arte o “amadurecimento” psíquico que resulta numa maior eficiência dos processos cognitivos.

Os entrevistados justificam, em muitos casos, o ensino de Arte como meio através do qual o conhecimento é atingido, considerando a Arte uma via epistemológica.

Essa última consideração, portanto, levanta uma outra justificativa para a necessidade da Arte na Educação: considerar a Arte um meio através do qual habilidades indispensáveis para a aquisição do conhecimento sejam desenvolvidas. Isso pode ser comprovado em algumas afirmações expressas nos questionários:

QUESTIONÁRIO 5 - A Arte na Educação permite que a criança desenvolva melhor habilidades, como concentração, agilidade, raciocínio. Estimula o aluno a, por exemplo, se soltar mais nas aulas, questionar mais e assim adquirir novos conhecimentos.

QUESTIONÁRIO 6 - a Arte contribui para o desenvolvimento pleno do aluno, auxiliando-o no desempenho de atenção, concentração, lateralidade, harmonia no trabalho em grupo, socialização ente outros aspectos.

QUESTIONÁRIO 7 - A Arte nos humaniza, sensibiliza; é uma atividade real, significativa, rica em possibilidades e situações de aprendizagem. A arte é uma forma de se encontrar e o aluno só pode conhecer o que lhe é externo quando conhece o que lhe é interno.

QUESTIONÁRIO 8 - Sim, para o desenvolvimento das crianças.

QUESTIONÁRIO 10 - Sim porque desenvolve a criatividade de cada aluno, fazendo com que ele pense mais e crie mais coisas diferentes.

QUESTIONÁRIO 11 - Auxilia na aprendizagem e principalmente na expressão dos sentimentos e da afetividade.

QUESTIONÁRIO 12 - Eu considero muito necessária. Porque a Arte está aliada a outras disciplinas e auxilia na aprendizagem. Trabalha o aspecto emocional, a coordenação motora, os sentimentos, as expressões corporais, e tudo isso é muito importante para o desenvolvimento do aluno.

QUESTIONÁRIO 15 - Porque através da Arte a criança se desenvolve. Faz com que ela aprenda a se expressar, conheça culturas diferentes de maneiras diferentes, se solte mais e passe a enxergar o mundo de outro modo.

QUESTIONÁRIO 16 - é necessária para o desenvolvimento da criança, para o trabalho psicológico; desenvolve a criatividade e a imaginação.

QUESTIONÁRIO 20 - A Arte desenvolve na criança vários aspectos, senão, todos. A arte pode ajudar a criança a se desinibir e a se tornar mais concentradas.

QUESTIONÁRIO 21 - Muito necessária, porque através da Arte a criança desenvolve sua criatividade, raciocínio, dom, conhecimento cultural e muitas outras coisas.

QUESTIONÁRIO 22 - Sim. Pois a Arte abrange vários aspectos importantes na aprendizagem do ser humano, pois o sujeito desenvolve habilidades e capacidades, tanto na parte física como nos saberes práticos que usamos em nosso cotidiano.

QUESTIONÁRIO 24 - Sem a Arte a criança não consegue entender alguns conteúdos importantes para ela. A criança usa sua imaginação e transforma isso em obra de Arte.

QUESTIONÁRIO 27 - Sim, porque ajuda no desenvolvimento psicomotor, psicológico e no desenvolvimento intelectual das crianças.

QUESTIONÁRIO 28 - Por trabalhar com todos os sentidos, ajuda na atenção, percepção, no desenvolvimento, na expressão...; elementos que são necessários para uma boa aprendizagem.

Podemos verificar, pois, que os entrevistados acima consideram um papel da educação estética o de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, defendendo ostensivamente um papel biológico da Arte nos processos de mediação que ocorreriam entre a criança e o conhecimento.

Podemos, ainda, relacionar as falas citadas com várias outras categorias de educação estética citadas por Vigotski, simultaneamente. De modo indireto, ao defender que Arte é mediadora nos processos cognitivos da criança, tais respostas a colocam a serviço de saberes e Disciplinas com as quais ela não se relaciona primordialmente, numa clara referência como fonte para o estudo da realidade.

Do mesmo modo, as constatações do sentido biológico da Arte podem ser confirmadas diante da análise das respostas à pergunta 11, do questionário aplicado em Março de 2008. A questão buscava sondar quais as funções que o sujeito pesquisado atribuía à Arte na Educação. São elas expressas da seguinte forma:

QUESTIONÁRIO 15 - Usaria a Arte para transmitir a paz na educação.

QUESTIONÁRIO 26 - A Disciplina de Artes auxilia vários fatores: na comunicação, na expressão corporal e afetiva etc.

QUESTIONÁRIO 27 - A importância das Artes para o desenvolvimento da criança é que elas ajudam a criança a criar, a sonhar, a imaginar.

QUESTIONÁRIO 28 - A (função) de trabalhar com a sensibilidade.

Assim também, na observação mais minuciosa da questão 10 – Você considera Arte necessária na Educação? Por quê? -, a mesma justificativa se encontra devidamente representada por 06 (seis) afirmativas, a saber:

QUESTIONÁRIO 3 - Porque através da Arte você conhece melhor as pessoas.

QUESTIONÁRIO 7 - Sim, porque através das Artes é possível exteriorizar sentimentos.

QUESTIONÁRIO 11 - Auxilia na aprendizagem e principalmente na expressão dos sentimentos e da afetividade.

QUESTIONÁRIO 12 - Trabalha o aspecto emocional, a coordenação motora, os sentimentos, as expressões corporais, e tudo isso é muito importante para o desenvolvimento do aluno.

QUESTIONÁRIO 17 - Sim. O nosso mundo hoje precisa muito de Arte, de invenções, de experiências que sejam baseadas em atividades que possibilitem a formação de vínculos de amizade, o diálogo. Só assim é possível mudar a Educação para melhor. Sem violência, sem crimes nas escolas, possibilitando a cada aluno o prazer de se expressar como pessoa, como gente.

QUESTIONÁRIO 18 - Crianças deixam fluir suas maiores fantasias e emoções, que devem ser valorizadas.

E) Arte e Educação Moral

Quando aborda as categorias de equívocos da educação estética, Vigotski principia pela confusão freqüente que ocorre quando da atribuição à obra de arte de um “caráter bom ou mau, mas indiretamente moral” (2001, p. 324). Segundo ele, “ao avaliar-se as impressões estéticas, sobretudo na mocidade e na idade

infantil, costuma-se levar em conta antes de tudo o impulso moral decorrente de cada objeto” (VIGOTSKI, 2001, p.324).

A valorização de uma utilidade moral para a educação estética surgiu em um depoimento, em resposta à questão 10 – Você considera Arte necessária na Educação? Por quê?

QUESTIONÁRIO 26 - Sim, porque as Artes contribuem para a formação moral e intelectual do aluno de maneira prazerosa, sendo uma grande fonte de cultura.

A relevância dessa concepção reside nas ações pedagógicas que podem perfeitamente derivar da mesma. Para Vigotski, essa correlação está clara:

Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. (2001, p. 324).

F) Arte e Educação Infantil

Diante da preponderância de idéias a respeito da infância, surge a necessidade de uma nova categoria de concepção fundamentadora das práticas em Arte.

Nova, se comparada ao rol de concepções previamente estudadas em Vigotski. Mas “debatidas e propagadas largamente” dentro dos contextos acadêmicos e pedagógicos, que se dedicam especialmente às questões da infância de 0 a 6 anos de idade.

Na obra abordada (VIGOTSKI, 2001), a evidência de uma inter-relação entre Arte e Infância pode ser sondada quando o autor demonstra a utilização dos contos de fadas no ambiente escolar. Antes de se aprofundar nas conseqüências dessa utilização, ele considera premissa equivocada determinar os contos de fadas como material eminentemente infantil. “Costuma-se considerar o conto de fadas um atributo exclusivo da idade infantil” (p. 353). Porém, para tal premissa, ele considera duas considerações psicológicas e as defende:

“O conto de fada é a filosofia, a ciência e a arte para a criança” (p.353), na medida em que, dada a sua imaturidade, a criança não seria capaz de compreender cientificamente a realidade, aceitando no conto de fada *sua* “primeira explicação e interpretação do mundo, a redução de todo o caos desordenado de um sistema indiviso e integral” (VIGOTSKI, 2001, p. 353).

E a segunda consideração seria “[...] o conto de fada é visto como um mal necessário, como uma concessão psicológica à idade, como uma chupeta estética, segundo expressão de um psicólogo” (p.353).

Ambas as premissas, no entanto, são consideradas “enfoques equivocados na sua raiz”(p. 353). Em relação à primeira, Vigotski alerta para os efeitos duradouros no psiquismo infantil de concepções falsas do mundo.

E, achamos que quando chegar o momento de a criança libertar-se dessas concepções e pontos de vista, talvez consigamos convencê-la por via lógica de que são falsas todas aquelas concepções que usamos para nos aproximarmos delas; talvez consigamos nos justificar moralmente perante ela do engano de que ela foi vítima,[...] mas nunca conseguiremos apagar os hábitos, instintos e estímulos profundamente arraigados na criança, e no melhor dos casos podem gerar conflitos com os novos hábitos que agora estão sendo impulsionados. (2001, p. 354).

Da mesma forma, os procedimentos costumeiramente adotados na Educação Infantil tendem a *facilitar*, a traduzir para um pretense universo infantil aquilo que os professores consideram ser experiências estéticas. Posteriormente, o que se pode observar é uma dissociação entre as práticas e os conteúdos presentes nas escolas infantis e os mesmos objetos encontrados nas fases da maturidade.

A idéia que observava em conversas informais com meus alunos e alunas da Pedagogia estava centrada no princípio de que Arte é sinônimo de brinquedo, de jogo, de atividade exclusivamente infantil. Além disso, as propostas para o trabalho com Arte, nessa faixa etária, tendem, como vimos no caso dos contos de fadas, a adulterar a obra de arte. Posteriormente, essa criança poderá até rejeitar as linguagens artísticas, por associá-las a um universo exclusivamente infantil.

Presente em todas as respostas obtidas, há uma específica preocupação com a inter-relação entre as Artes e a Educação Infantil é detectada

em 02 (duas) falas que explicam a necessidade da presença de atividades e vivências artísticas na primeira infância.

QUESTIONÁRIO 4 - [...] em meu caso, o que mais se trabalha em Educação Infantil é Artes. Para a criança, a Arte influencia e muito, mesmo quando a criança ainda é bastante novinha.

QUESTIONÁRIO 20 - Como trabalho na Educação Infantil, atribuo às Artes um papel fundamental no brincar da criança. Interpretando, na brincadeira do faz-de-conta, a criança cria enquanto brinca. Na modelagem de massinha, no desenho isso também ocorre.

G) A Arte por ela mesma

Ocasionalmente, pude recolher impressões verbais de meus alunos justificando a futilidade da Arte, na escola, embasadas no conceito vago de talento. Tais alunos consideravam desnecessário pensar numa metodologia geral de ensino de Artes, já que nem todos os indivíduos estariam aptos, “por natureza”, a assimilar técnicas e praticar vivências criativas.

Essa também foi, durante muitos anos no Brasil, a explicação para a manutenção de estratégias tradicionalistas, de ensino da Arte. Quanto a isso, escreveu Vigotski:

Existe a opinião segundo a qual se deve falar de dois sistemas inteiramente diversos de educação estética: um para as pessoas talentosas, outro para as médias e comuns. O pensamento não pode aceitar de modo algum que a educação estética de pessoas especialmente talentosas possa coincidir com a educação estética de qualquer pessoa média. Entretanto, os dados da ciência nos afastam cada vez mais de semelhante concepção e apresentam novas provas justamente a favor da opinião contrária: não existe nenhuma diferença de princípio entre uma e outra categoria de pessoas e deve tratar-se antes na elaboração de um sistema pedagógica única. (2001, p. 361).

Diante disso, fica cada vez mais fortalecida a tendência essencialista do ensino de Artes, já que nela seriam respeitados exatamente esses princípios de igualdade entre as pessoas, de que falou Vigotski. As abordagens essencialistas, nas diversas linguagens artísticas, tendem a recusar a exclusão de pessoas

baseada no conceito lacônico de talento inato e pretendem apresentar sistemas metodológicos que propiciem a qualquer indivíduo o contato pleno com as artes.

Contudo, é bastante curioso notar que justificativas e atribuições essencialistas foram raramente detectadas, nas respostas coletadas. Em um mesmo questionário, o de número 13 (treze), estão as duas únicas referências à justificativa essencialista do ensino de Artes:

QUESTÃO 10 – Você considera Arte necessária na Educação? Por quê?

Conhecimento e apreciação da Arte como um todo- Formação de cidadãos interessados nas culturas e modos de livre expressão dos sentimentos - Participação em práticas que fazem parte do nosso cotidiano (música, artesanato, dança, teatro etc.).

QUESTÃO 11 – Se tivesse que atribuir uma ou mais funções para as Artes na Educação, qual (is) seria(m)?

Arte é conhecimento muito importante que, se não for passado, ficará escondido, pois ninguém vai se interessar por aquilo que não conhece. Então, considero, sim, importantíssimo para a formação de pessoas conhecedoras de várias linguagens artísticas.

Em outras das respostas desse questionário, é possível identificar que as colocações acima são a opinião de um professor ou professora que atua exclusivamente na Educação Infantil, que já participou de eventos artísticos em Teatro, Música e Artes Visuais e que realiza em seu cotidiano profissional projetos envolvendo Dança e Música.

A necessidade de que os conteúdos em Artes sejam orientados por um professor especialista aparece da seguinte forma:

QUESTIONÁRIO 19 - Seria bom que nas escolas públicas de Ed. Fundamental de primeiro ao quinto ano tivesse professores especialistas para a Disciplina.

Finalmente, a demanda por oportunidades de formação e aperfeiçoamento na área esteve representada em um único depoimento:

QUESTIONÁRIO 25 - Sim, considero muito importante, mas acho que os professores poderiam ter mais cursos para se aprimorarem sobre Artes.

3.7 Conclusões quantitativas: Construindo um quadro referencial

Com o objetivo de correlacionar as categorias de concepções de educação estéticas sugeridas por Vigotski e as respostas apresentadas no questionário aplicado junto à turma de Pedagogia, de Dracena, surge a possibilidade de uma análise quantitativa, para vermos em que medida as concepções citadas estão presentes nas falas e fundamentações pessoais dos sujeitos pesquisados.

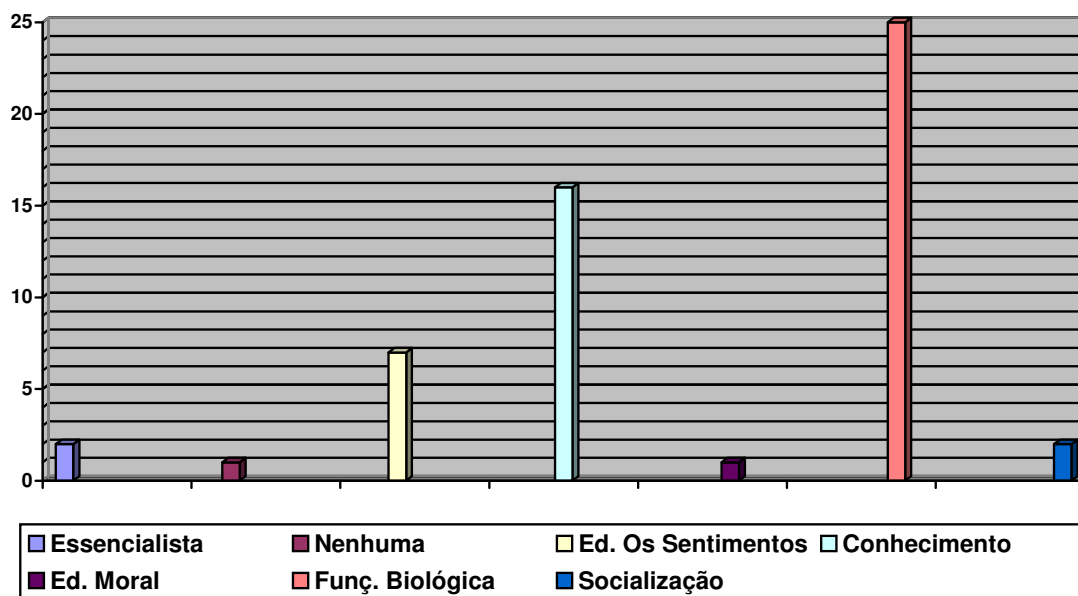
Minha única ressalva, no entanto, é alertar para a necessidade que identifiquei de considerar duas novas categorias, nesse panorama que se delineou. Por uma questão de recorrência (pelo número de vezes que essas categorias foram lembradas nas respostas avaliadas), penso que “Socialização” e “Educação Infantil” necessitem ser representadas, no gráfico que sugiro.

Ainda que o conceito de socialização possa estar vinculado a outras das categorias de Vigotski, como a Educação dos sentimentos ou Educação Moral, parece-me que, em nossos dias, essa preocupação e atribuição legada à Arte na escola seja um fenômeno ímpar e não-previsto pelo estudioso russo.

Do mesmo modo, estabelecer um elo indissolúvel entre Arte e a Educação Infantil é questão científica mais recente que a publicação de Psicologia Pedagógica. Mesmo que os germes dessas concepções possam ser identificados e contidos em uma ou várias das categorias de educação estética estudadas por Vigotski, penso que dissociá-las é um caminho para que ganhem visibilidade nesta pesquisa.

A seguir, apresento o referido quadro, para que minhas afirmações possam ser avaliadas:

Gráfico 08 - Funções atribuídas à Arte na Educação



O gráfico permite o reconhecimento da presença das categorias de educação estética citadas por Vigotski. A função biológica da Arte é predominante e, nesta pesquisa, está vinculada aos processos cognitivos. Há ainda um número proporcionalmente alto de referências vinculando Arte como meio através do qual outras Disciplinas podem ser contempladas.

O gráfico aponta, também, a presença, ainda que minoritária, de concepções extremadas: Um sujeito questionado atribui nenhuma função à Arte, e duas falas defendem a presença da Arte na Educação, desde que se conservem as características essenciais da linguagem artística⁴⁰.

A Arte está especialmente vinculada à Educação Infantil, em duas referências, e esse dado se torna foco de atenção porque os sujeitos afirmam que, para a Educação Infantil, as práticas artísticas estão relacionadas com o caráter lúdico considerado necessário para as abordagens docentes com crianças pequenas.

A função socializadora da Arte é também aqui destacada, por traduzir uma demanda não prevista especificamente nos estudos de Vigotski, e amplamente citada em diversas falas dos sujeitos pesquisados ao longo desta análise. Entretanto, cabe retomar a idéia, apresentada anteriormente, na qual o autor

⁴⁰ Ver item "E", à página 106 deste trabalho.

considera objetivo fundamental da educação estética promover uma aproximação da criança com a produção artística e cultural humana⁴¹, o que está fundado na função humanizadora do processo educativo. Estabelecemos, portanto, referindo-nos a essa questão, focalizada à luz da teoria marxista, que se torna fundamental promover a socialização dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

⁴¹ Ver item "B", à página 83 deste trabalho.

REFLEXÃO INCONCLUSIVA

Ao longo desta pesquisa, inúmeras foram as questões que emergiram de um longo processo investigativo. A princípio, eu buscava subsídios para minha própria prática docente, mas no desenrolar dos fatos e eventos que compõem esta narrativa investigativa, notava que minhas demandas pessoais eram eclipsadas pelas necessidades e anseios expressos pelos sujeitos participantes.

Como duas linhas espiraladas, os meus questionamentos pessoais e aqueles resultantes das observações em sala de aula e dos questionários respondidos por todos os sujeitos envolvidos, terminam por compor uma série de considerações provisórias, que finalizam e pausam esta pesquisa, mas, de forma alguma, encerram minhas investigações.

Como objetivo geral desta pesquisa, tínhamos de lançar um olhar para a formação de professores no curso de Pedagogia, que são habilitados a ensinar Artes, na Educação Infantil e Primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Creio que o mesmo pode ser considerado atingido, ainda que, inevitavelmente, de forma inconclusiva e provisória.

Quanto aos objetivos específicos, minhas intenções iniciais se voltavam a percorrer alguns pontos traçados:

- Compreender como se consolidou o ensino de Artes no Brasil, ao longo da História;
- Conhecer as diversas concepções de ensino de Artes encontradas na realidade brasileira;
- Identificar as concepções de educação estética apresentadas por L. S. Vigotski ;
- Investigar a inter-relação entre as concepções de ensino de Artes presentes na educação brasileira e as categorias de educação, estáticas para Vigotski.

Portanto, ao retomar os objetivos gerais e específicos delineados para este trabalho, creio ter esboçado uma trajetória que os tivesse contemplado parcialmente, estando a pesquisa sempre incapaz de obter resultados pétreos e definitivos.

Nesta investigação foi possível verificar a predominância de concepções contextualistas da Arte e de seu ensino, ou seja, concepções que justificam um ensino de Artes subordinado a interesses diversos e considerados primordiais, perante os interesses e objetivos estéticos. Essa tendência contextualista se revelou também ser herdeira das primitivas iniciativas que aliaram Arte e Educação, em nosso país, com as propostas de catequização indígena pelos padres jesuítas.

Além disso, as tendências contextualistas de educação estética vêm historicamente servindo de justificativa aparente para concepções calcadas no vago conceito de talento pessoal, que discrimina e determina a suposta inaptidão da maioria dos alunos e alunas para apresentar resultados de qualidade em sua produção artística.

Houve ainda, ao longo deste processo, a constatação de que as correntes espontaneístas do ensino de Arte, bastante embasadas em equívocos de compreensão dos termos da Escola Nova, encontram-se camufladas e diluídas em uma variedade de justificativas também contextualistas de educação estética. Em vista disso, foi possível constatar que esse espontaneísmo se traduzia, na linguagem dos participantes, em termos como *lúdico, prazeroso, agradável*.

Além disso, o emprego das categorias de educação estética sugeridas por Vigotski, em *Psicologia Pedagógica*, me parecia uma descoberta favorável nesta investigação. De fato, os dados coletados possibilitaram a comprovação de tais categorias, nas concepções expressas pelos sujeitos da pesquisa, e que são fundamentadoras de suas práticas docentes. Tal constatação valida a importância do autor para a Educação e, mais especialmente, para a Educação em Artes, e levanta possibilidades de compreensão para as justificativas contextualistas do ensino de Artes.

O que antes era agrupado em escassas categorias quase dicotômicas, como *essencialismo e contextualismo*, ou *ensino tradicionalista, escolanovista* (ou espontaneísta) e a *Proposta Triangular* (presente nos PCN atualmente), passa a se ampliar e aprofundar ao buscarmos em Vigotski as raízes psicológicas dos equívocos relacionados ao ensino de Artes.

Além dessas categorias vigotskianas, o trabalho investigativo permitiu o reconhecimento de duas novas categorias que acrescem o valor do material aqui reunido. O caráter socializador da educação estética e a inter-relação entre Artes e

Educação Infantil são concepções inovadoras, que não constam como categorias especialmente tratadas e privilegiadas na obra de L. S. Vigotski utilizada neste trabalho.

Muitas alegações de que essas duas pretensamente novas categorias possam estar subordinadas ou inseridas em outra das categorias primordiais, nesta análise, podem surgir, de sorte que esta pesquisa, de antemão, aceita tais alegações por reconhecer que o material analisado pode ser alvo de interpretações plenas de subjetividades, de acordo com os parâmetros adotados para uma eventual investigação.

No entanto, ainda que subordinadas ou interligadas às demais categorias de educação estética de Vigotski, essas duas novas categorias emergiram neste trabalho por força da repetição com que surgiram nos momentos informais na sala de aula do curso de Pedagogia e nos instrumentos aqui apresentados. Coube-me, portanto, a tarefa de considerá-las separadamente, numa tentativa de enfatizar que tais concepções existem de modo ruidoso nas falas dos docentes em formação inicial aqui tratados como sujeitos desta pesquisa.

Numa outra vertente, que considero a outra linha espiralada nesta investigação, devo ressaltar que este trabalho é a narrativa de um caso específico no qual atuei como docente da disciplina *Artes – fundamentos, metodologia e práticas*, o que me levou a perceber com proximidade as dificuldades nos processos formativos docentes, principalmente na área de Artes: um curtíssimo espaço de tempo para o pleno desenvolvimento da disciplina, a escassez de fóruns que considerem a questão da formação do professor de Artes ou do professor polivalente que ensina Artes, as divergências nos currículos dos cursos de formação superior foram algumas das verificações possibilitadas por esta pesquisa científica.

O olhar pesquisador me permitiu ainda comprovar fatos que me serviam de hipóteses, mesmo antes desta experiência relatada: as demandas dos alunos e alunas dos cursos de formação superior são voltadas para o “hoje” o “agora” de suas carreiras profissionais. Eles devem absorver conceitos, teorias e práticas que tendem a ser implementadas hierarquicamente, muito embora possuam autonomia legal garantida para que isso seja evitado. Estão, por conseguinte, isolados das discussões que promovem as mudanças nas realidades escolares por força do ritmo vertiginoso com que cumprem jornadas de trabalho extenuantes.

Ao mesmo tempo – ainda que reféns de condições de trabalho que desfavoreçam a introspecção –, relatam e confirmam a força das propostas que alinham as Artes aos objetivos educacionais, sugerindo, finalmente uma discussão deliberada sobre as críticas que as propostas contextualistas costumam receber: será válido, portanto, utilizar a Arte como recurso para a obtenção de resultados urgentes clamados pela realidade da escola pública brasileira como a violência, a indisciplina e o desinteresse?

Em acréscimo: será que tais iniciativas contextualistas não são fruto de uma distância cada vez maior entre a Escola e a Arte? Uma desconhecida da outra, impossibilitadas de dialogar por disputarem relevância nas pesquisas acadêmicas? Como eleger uma entre duas das mais fundamentais fontes humanas de Conhecimento?

Quanto a essa distância: terão realmente, a escola pública e o ensino de Artes superado as tendências tradicionalistas que justificavam a subestimação do aluno e a filtragem de conteúdos em Artes?

Muitas, de fato, são as novas questões que estão escancaradas diante de meus olhos. Descobri espaços e formação inadequados para o trabalho artístico, nas escolas, materiais de toda natureza precários, uma Arte historicamente *mendiga* e *marginal* na educação brasileira...

Encontrei-me com o inusitado da aparente incoerência humana traduzida pelas inconstâncias dos sujeitos desta pesquisa. Todavia, fortaleci crenças que trazia intuitivamente: a Arte é via epistemológica, é essencial fonte humana de autonomia e de reflexão. Merece mais. Exige mais das ciências da educação humana... É o humano traduzido pelo mais humano dos atos: a criação.

Com a sensação de não poder finalizar esta investigação, com a certeza da inconclusividade da pesquisa, obrigo-me a uma pausa retórica...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **O ensino das Artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

_____. Arte Educação no Brasil: *do modernismo ao pós-modernismo*. **Revista Digital Art &** [online] - Número 0. Disponível em: < <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> >. Acesso em: out. 2003.

_____. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão**, SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1983.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Da psicologia da arte ao realismo soviético. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 2, Maringá, 2005. **Anais...** Maringá: UEM, PR.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação** – 2003 – Vol. 28 nº 02. UFSM – Santa Maria, RS. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a3.htm> >

BRASIL, **Lei Geral de 15 de outubro de 1827, assinada por D. Pedro I**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 477 - de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares, e dá outras providências. - Revogada pela LEI-006680 1979.

BRASIL. Lei n. **9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Perigee Books, 1934.

FERRAZ, Maria Heloísa. C. de T. e SIQUEIRA, Idméa S.P. **Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 1994 (Coleção Corpo e Motricidade).

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Jogos teatrais na escola pública.** *Rev. Fac. Educ.* [online]. jul./dez. 1998, vol.24, no.2 [citado 28 Novembro 2005], p.81-97. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-2555.

_____. **As Artes e o desenvolvimento cultural do ser humano/The arts and the cultural development of the human being.** *Educ. Soc.* [online]. Dec. 1999, vol.20, no.69 [cited 23 February 2006], p.34-59. Disponível em: World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

_____. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica:** a formação de conceitos sociais no jogo teatral. Dissertação (Mestrado). São Paulo: ECA-USP, 1999.

KOUDELA, Ingrid. Dormien. A Nova Proposta do Ensino do Teatro. **SALA PRETA,** São Paulo, v. 1, p. 233-239, 2002.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **MOTRIZ** - Volume 3, Número 1, Junho/1997. Disponível em: <http://66.102.1.104/scholar?hl=pt-BR&lr=lang_pt&q=cache:l87ldIKGgHMJ:www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf+>>

MONTAGNARI, Eduardo Fernando; PEREIRA, Lígia Maria. Bueno. Teatro - Educação: Subsídios para a construção de uma categoria prática em Arte-Educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2003. Trabalhos Completos, Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/trabalhos_completos.htm> ISSN 1415-725-X.

MOTA, Graça. A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. **Revista Educação** – Ed. 2003 – Vol. 28 n° 02. UFSM – Santa Maria, RS. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a1.htm>>

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002 (Cadernos Educação e Arte; I).

SCARAMELLI, José. **Escola nova brasileira**: esboço de um sistema. São Paulo, Zenith, 1931.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae (org.). **O ensino das Artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

BLANCK, Guillermo. VIGOTSKI: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. **VIGOTSKI e a educação**: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Jogos tradicionais infantis**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A Nova Proposta de Ensino do Teatro. **SALA PRETA**, São Paulo, v. 1, p. 233-239, 2002.

_____. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MORENO, Jacob Levi. **O Teatro da Espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.

MOTA, Graça. **Pesquisa e formação em educação musical**. Conferência apresentada no XI Encontro Anual da ABEM, Natal, 2002.

NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais**. Exercícios para grupos e sala de aula. Tradução de Fabiano Antônio de Oliveira. Campinas: Papirus 1994.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1999.

PUPO, Maria Lúcia. **Palavras em jogo**: textos literários e teatro-educação. Tese (Livre Docência). São Paulo, ECA/USP, 1997.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTANA, Arão. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

_____. Apontamentos sobre Teatro e Educação. **VISÕES DA ILHA**. São Luís, 2003.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **A Estética do faz-de-conta**. Práticas teatrais na educação infantil. **Dissertação** (Mestrado), URGs, 2000.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. SP: Perspectiva, 1979.

_____. **Jogos Teatrais no livro do diretor**. SP: Perspectiva, 1999.

_____. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin SP: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, vol.21, no. 53, p.69-83, abril de 2001.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 82-103.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Plano de aulas

FUNDEC – UNIFADRA-2007	
CURSO:	Pedagogia
DISCIPLINA	Artes – fundamentos, metodologia e prática.
TERMO	4º
CARGA HORÁRIA	4- aulas/semanais
PROFESSORA	Áurea Carolina Coelho Móre
OBJETIVOS DA DISCIPLINA	
<p>Permitir que os alunos tomem conhecimento de um panorama histórico acerca da Arte-Educação no Brasil e no mundo. Através dessa fundamentação histórica, sejam capazes da realização de uma análise crítica dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação em Artes. Finalmente, como professores em formação, possam efetivar na concepção, planejamento e execução, os seus projetos em Artes.</p>	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.	
<p style="text-align: center;">1- Conceitualização de Arte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filosofia da Arte – breve panorama - História da Arte – referências fundamentais <p style="text-align: center;">2- Arte-Educação – definição e histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origens históricas da Arte Educação - Conquistas da Arte-Educação no Brasil <p style="text-align: center;">3- As linguagens artísticas na Educação brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visões correntes no ensino de Artes no Brasil - Artes visuais - Música - Teatro 	

<ul style="list-style-type: none"> - Dança <ul style="list-style-type: none"> 4- PCN em destaque – análise dos conteúdos propostos. - Propostas gerais A proposta “triangular”. - Objetivos específicos de cada linguagem artística. - A Avaliação em Artes. <ul style="list-style-type: none"> 5- Desenvolvimento de projetos em Arte. - Orientação para a criação e implantação de projetos em Artes.
METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> 1- Aulas expositivas 2- Leituras críticas de textos complementares 3- Debates 4- Seminários 5- Avaliação de projetos.
AVALIAÇÃO – CRITÉRIOS:
<ul style="list-style-type: none"> - A frequência e a participação dos alunos nos diferentes atividades de ensino e trabalhos propostos; - Organização e desenvolvimento de seminários; - Compreensão e domínio do conteúdo trabalhado; - Elaboração e cumprimento dos prazos de entrega no trabalho de - Leitura e discussão dos textos solicitados; -Avaliação do comprometimento do aluno nas diversas atividades da disciplina; - Avaliação contínua e final da disciplina.
BIBLIOGRAFIA:
<p>BRASIL - Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes. BRASIL, MEC, 1998. Disponível em: Diretrizes Curriculares para o Ensino do Teatro e da Dança: http://www.mec.gov.br.sesu.ftp.-teatro.</p>

BITTENCOURT, Mônica; OTTONI, Ricardo. Artes cênicas: fundamentos teóricos e práticos. In: **Educação artística: diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Salvador: Secretaria de Estado da Educação da Bahia-SEEB/Deptº de Ensino, 1994.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **O Arco-íris do desejo** – método Boal de Teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus. 2001.

_____. Jogos teatrais na escola pública. **Rev. Fac. Educ.** [online]. July/Dec. 1998, vol.24, no.2 [cited 07 March 2006], p.81-97. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005&lng=en&nrm=iso>.

KOUDELA, Ingrid Dormien A nova proposta de ensino do teatro. **SALA PRETA**, São Paulo, v. 1, p. 233-239, 2002.

_____. **Texto e Jogo** São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Jogos teatrais** São Paulo: Perspectiva, 1984.

NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais: Exercícios para grupos e sala de aula**. Tradução de Fabiano Antônio de Oliveira. Campinas: Papirus 1994.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Teatro e formação de professores**. São Luís: UDUFMA, 2000.

SPOLIN, Viola. **O Fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien

Koudela. São Paulo: Perspectiva. 2001

STANISLAVSKI. Constantin. **A preparação do ator**. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE B

Questionário aplicado aos alunos do 4º termo de Pedagogia, em 03/03/2008.

1 - Você é professor atualmente?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
2 - Qual o seu nível de atuação como docente?	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio
3 - Como você classificaria, numa escala de 0 a 10, seu interesse pela disciplina “Artes - fundamentos, metodologia e prática”?	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 5
4- Como você classificaria seu conhecimento prévio a respeito de Artes?	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 5
5- Já atuou em peças teatrais?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
6- Já se apresentou em espetáculos de dança?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
7- Toca algum instrumento?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO

8- Realiza atividades em artes plásticas?	() SIM () NÃO
9- Em seu trabalho como professor, já realizou algum projeto envolvendo Artes? Em qual linguagem artística?	() SIM () NÃO () Teatro () Música () Artes Visuais () Dança
10 - Você considera a Arte necessária na Educação? Por quê? 11- Se tivesse que atribuir uma ou mais funções para as Artes na Educação, qual(is) seria(m)?	