

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Jusimara Clara Ozorio

**OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS NO ENSINO DE ARTE: Uma abordagem
vigotskiana**

Campo Grande - MS
2022

JUSIMARA CLARA OZORIO

**OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS NO ENSINO DE ARTE: Uma abordagem
vigotskiana**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Grupo de Estudos Fundamentos da Educação (GEFE).

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rossi

Campo Grande - MS
2022

Jusimara Clara Ozorio

**OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS NO ENSINO DE ARTE: Uma abordagem
vigotskiana**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa
de Pós-Graduação em educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
– Campus Campo Grande como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 10 de junho de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rafael Rossi (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Paulo César Duarte Paes (Membro titular)
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (Membro titular)
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente

AGRADECIMENTOS

Sou Grata.

Por todo o amor que recebi dos meus pais, Laiz e Jovelino, meus irmãos Marcelo e Lucas e a toda a minha família.

Pela ternura e parceria de meu marido, companheiro e amigo, Junior. Seu amor e paciência me deram ânimo.

Por minhas amigas e meus amigos, especialmente a Ariane, Silvia, Anelisa e Andréia, que foram bússolas nos estudos e na vida.

Pela determinação e amparo do meu orientador, professor Dr. Rafael Rossi, que me resgatou em um momento difícil e contribuiu imensamente com esta pesquisa.

Pela colaboração e gentileza do professor Dr Aliprando Tuim, renovando as minhas forças e o desejo de continuar estudando.

Pela generosidade do professor Dr Paulo Paes, que compartilhou seu conhecimento e me iniciou nos caminhos da pesquisa científica.

A todos os professores de arte, meus colegas de profissão, que contribuíram direta ou indiretamente para as reflexões desta pesquisa.

Sem vocês não seria quem sou.

E, o pouco que fiz não existiria.

Os meus

*Eu disse: ontem o sangue!
Venham ver aqui o sangue da guerra!
Mas aqui era outra coisa.
Não soavam tiroteios,
não escutei na noite
um rio de soldados
passar
desembocando
até a morte.
Era outra coisa aqui, nas cordilheiras,
algo gris que matava,
fumaça, pó de minas, o cimento,
um exército escuro
caminhando
em dia sem bandeiras e vi onde vivia
o favelado
envolto em madeira estragada,
a terra podre, latas oxidadas,
e disse: “eu não aguento”
disse: “até aqui cheguei solitário”.
Devemos ver estes anos desde então.
Talvez mudou a pele destes países,
e viu-se que o amor era possível.
Viu-se que havia que dar sem mais remédio,
e foi feita a luz e de um extremo a outro
da aspereza
ardeu a chama viva
que levei em minhas mãos.*

(Pablo Neruda, Memorial de Isla Negra)

RESUMO

Por meio desta pesquisa, temos por objetivo discutir o papel da Arte na humanização dos sujeitos e como o seu ensino pode contribuir neste processo. Esta discussão se mostra importante pois, por nos encontramos em uma sociedade fragmentada - que não socializa as suas mais elevadas produções humanas, disponibilizando para poucos a riqueza da verdadeira arte -, a escola cumpre um papel privilegiado ao socializar o conhecimento historicamente acumulado. Para isto, fundamentados no materialismo histórico dialético, buscamos discutir como se dá o desenvolvimento humanizado e, contraditoriamente, os aspectos alienantes presentes em nossa sociedade. Buscamos então, na Psicologia Histórico-Cultural, compreender a formação de funções psicológicas superiores que se dão no desenvolvimento dos sujeitos a partir de sua relação com a arte. Embasados nestas reflexões sobre a importância da arte para a formação do sujeito social, discutiremos as implicações educacionais e as possibilidades de suas objetivações humanizadoras e práticas alienadoras. Para isto, realizamos uma análise bibliográfica, três oficinas *online* e quatro entrevistas semiestruturadas *online* com a colaboração de sete professores de arte do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de Campo Grande, MS, experiências que nos mostraram algumas possibilidades de objetivações humanizadora no ensino de arte que contrastavam com práticas alienantes, também presentes no processo educativo.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Objetivações Humanizadoras. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Vigotski.

ABSTRACT

Through this research, we aim to discuss the role of Art in the humanization of subjects and how its teaching can contribute to this process. This discussion is important because, as we find ourselves in a fragmented society - which does not socialize its highest human productions, making the wealth of true art available to few -, the school plays a privileged role in socializing the historically accumulated knowledge. For this, based on dialectical historical materialism, we seek to discuss how humanized development takes place and, contradictorily, the alienating aspects present in our society. We seek, then, in Historical-Cultural Psychology, to understand the formation of higher psychological functions that take place in the development of subjects from their relationship with art. Based on these reflections on the importance of art for the formation of the social subject, we will discuss the educational implications and the possibilities of its humanizing objectifications and alienating practices. For this, we carried out a bibliographic analysis, three online workshops and four semi-structured online interviews with the collaboration of seven elementary school art teachers from two schools in the municipal network of Campo Grande, MS, experiences that showed us some possibilities of humanizing objectification in teaching. of art that contrasted with alienating practices, also present in the educational process.

Keywords: Teaching of Art. Humanizing Objectives. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy. Vygotsky.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Número de teses e dissertações das Universidades de MS

Tabela 2: Tempo de concurso dos professores de Arte da SEMED

Tabela 3: Dados fornecidos pelos professores participantes.

Quadro 1: Objetos de Conhecimento e Habilidades específicas de Artes Visuais, dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Teses e Dissertações que tratam sobre humanização (Pesquisa com os descritores “Arte, Histórico-Crítica”.

Quadro 3: Teses e Dissertações que tratam sobre humanização (Pesquisa com os descritores “Arte, Histórico-Cultural”.

Quadro 4: Teses e Dissertações que tratam especificamente sobre humanização.

Quadro 5: Teses e Dissertações de MS que tem como fundamentação a Psicologia Histórico-Cultural.

Quadro 6: Produção textual dos participantes da pesquisa sobre o Clássico no ensino de Arte.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1: Divisão da Sede Urbana de Campo Grande MS

Gráfico 1: Total de Teses e Dissertações selecionadas na plataforma oasisbr

Gráfico 2: Total de Teses e Dissertações da Universidades de MS

Figura 1: Nuvem de Palavras com o termo “Clássico”

Figura 2: Releitura de “Os operários”, Tarsila do Amaral (imagem fornecida pela Professora Tarsila).

Figura 3: Releitura do professor Glauber Rocha de “A Cuca” de Tarsila do Amaral e “Melancolia”, de Edward Munch.

Figura 4: Releitura de “América invertida”, de Joaquin Torres Garcia (imagem fornecida pela professora Harmonia Rosales).

Figura 5: Releitura de “O caracol”, de Henri Matisse (imagem fornecida pela professora Reinata Sadimba).

Figura 6: Releitura de “O gato”, de Romero Britto (imagem fornecida pelo professor Villa-Lobos).

Figura 7: Releitura de “Liberdade Guiando o Povo”, de Delacroix (imagem fornecida pela professora Frida Kahlo).

Figura 8: Atividade do aluno da professora Reinata Sadimba.

Figura 9: Atividade do aluno da professora Van Gogh

Figura 10: Atividades dos alunos da professora Harmonia Rosales.

Figura 11: Mural com atividades dos alunos da professora Tarsila.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFOP - Centro de Formação para a Educação

COVID-19 - (CO)rona (VI)rus (D)isease 2019

DEAC - Divisão de Esporte Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação

DEF - Departamento de Ensino Fundamental

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

Prodiarte - Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte na Educação

SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave

SED - Secretaria Estadual de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Livre Consentimento

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A ARTE E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	15
1.1 Humanização e Alienação.....	16
1.2 Psicologia Histórico Cultural: compreensão do desenvolvimento humano	22
1.3 A Arte e o processo de humanização: em contraposição à alienação	31
1.4 A arte no desenvolvimento do psiquismo	35
2. O ENSINO DE ARTE E OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS.....	47
2.1 Ensino de arte como resistência à alienação: objetivações humanizadoras.....	47
2.2 Contexto histórico/pedagógico do ensino de arte no Brasil e em Mato Grosso do Sul 56	
2.2.1 Perspectiva geral da história do ensino da Arte no Brasil	57
2.2.2 História do ensino da Arte em Mato Grosso do Sul	66
2.3 Pesquisas científicas sobre o ensino de Arte em Mato Grosso do Sul e Brasil	69
2.3.1 Contexto nacional	70
2.3.2 Contexto regional.....	77
2.4 Educação em tempos de Pandemia: Reflexões sobre o ensino de arte em forma remota	81
3. OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS NO ENSINO DA ARTE: EXPRESSÕES DOS DOCENTES	85
3.1 Percurso metodológico.....	86
3.2 Contexto da pesquisa e sujeitos	88
3.3 Análise e discussão: Interações nas oficinas.....	92
3.4 Análise e discussão: Expressões dos professores _ entrevistas	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES	144
ANEXOS.....	150

INTRODUÇÃO

O início destes estudos e planejamento das etapas a serem desenvolvidas, foram elaborados nos primeiros meses de 2020, com o ingresso no mestrado pela pesquisadora. Neste mesmo período, espalhava-se pelo mundo a doença COVID-19 causada pelo coronavírus - SARS-CoV-2 -, que foi considerada pandêmica em março de 2020 pela OMS (Organização Mundial de Saúde). Devido ao risco de disseminação deste vírus foi necessário impor regras rígidas a toda a sociedade, limitando a mobilidade das pessoas, o contato físico e um cuidado maior com a higiene.

Houve uma transformação radical na sociedade e, portanto, nas escolas e na forma de ensino. Mudanças que atingiram diretamente a pesquisadora – em sua pesquisa e trabalho como professora de Arte – e os participantes de sua pesquisa – em sua atividade de ensinar -.

Graças a estas circunstâncias, foram acrescidas a esta investigação não apenas um planejamento de condutas seguras para proteger pesquisadora e participantes da pesquisa, mas também geraram possibilidades de aplicar instrumentos de pesquisa diferentes e reflexões diversas a partir destes.

Considerando estas reflexões e, acreditando que, pensar sobre a humanização dos sujeitos é necessária em qualquer contexto e condições, propomos nesta pesquisa compreender o papel da Arte e de seu ensino na formação humana dos sujeitos.

A Arte, compreendida aqui como uma forma sensível e poética de tradução da realidade, que encerra em si uma síntese da história humana, tem potencial de humanização e emancipação dos sujeitos por poder revelar a concretude e a universalidade que pertencem aos sujeitos e que muitas vezes estão ocultas por um sistema que dissimula como se produz a própria existência humana.

Por apresentar uma dimensão própria de compreensão e forma específica para uma efetiva apropriação - distinta da filosofia e da ciência, por exemplo -, é necessário um pensar, também distinto, para promover sua socialização. Portanto, nos propomos a pesquisar como se dá o seu ensino de forma humanizadora. Objetivo que se conecta com os interesses essenciais que emanam da classe trabalhadora na sua luta em prol da emancipação humana.

Tratar de humanização, em qualquer área da educação, é uma questão basilar, por se tratar de conceber idealmente os fundamentos de toda a realidade humana. O professor

ao compreender esta questão, tem maiores possibilidades de agir conscientemente, a favor da humanização do seu aluno.

Em contrapartida, quando baseiam o processo de ensino apenas no cotidiano do aluno e no senso-comum, quando o saber estético não é devidamente valorizado e as vivências artísticas dos alunos e professores são limitadas apenas ao prazer imediato, a educação acaba fracassando em seu papel de desenvolvimento humano e acaba favorecendo condições para a alienação destes sujeitos.

No ensino de arte, este assunto se mostra essencial para a compreensão do papel da Arte, tanto no desenvolvimento individual do sujeito/aluno, quanto para todo o gênero humano. Pois, a condição de *ser humano* não é dada pela natureza, é a sociedade que, historicamente, proporciona as possibilidades de humanização ou não de cada indivíduo.

Para compreender esta afirmativa iremos nos fundamentar na Psicologia Histórico-Cultural, articulada com a Pedagogia Histórico-Crítica, ambas com fundamentação no Materialismo Histórico Dialético. A partir da fundamentação filosófica poderemos compreender o método de investigação na psicologia para investigação do desenvolvimento humano e quais contribuições estes estudos podem oferecer para o ensino de arte.

A partir destas reflexões, quais seriam as objetivações possíveis em sala de aula que poderiam proporcionar a humanização dos sujeitos envolvidos – professor e aluno – ? E quais práticas podem favorecer a alienação? Qual a compreensão de humanização dos professores e como consideram este processo em seu aluno?

Para poder investigar estas questões buscaremos descobrir, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, princípios que possam responder quais práticas são humanizadoras e quais são alienadoras no ensino de arte, a fim de fundamentar a nossa pesquisa empírica, que buscará investigar no discurso dos professores da educação básica e nas condições materiais que os cercam, as objetivações que colaboram para a humanização no ensino de arte.

Com o objetivo de compreender qual o papel da Arte no processo de humanização dos indivíduos, apresentamos no primeiro capítulo o sentido de *ser humano* no Materialismo Histórico Dialético, que é utilizado como fundamento básico para compreendermos, na psicologia, como se dá o desenvolvimento das características psicológicas que nos diferenciam dos animais.

Após compreendermos de forma mais ampla os processos da formação humana, iremos buscar na relação dialética da Arte como produção e apropriação humana - que humaniza e é humanizada ao mesmo tempo – algumas características próprias e

possibilidades de emancipação que apenas a vivência e a apropriação artística podem proporcionar. Estes estudos permitirão entender o sentido educacional da Arte, pois, através da psicologia, podemos objetivar conscientemente o que pretendemos desenvolver em nossos alunos.

No segundo capítulo, buscaremos identificar atividades que fazem parte do ensino de arte e que contribuem ou não para a humanização. Discutiremos, portanto, no contexto do ensino de arte, algumas práticas alienantes que podem estar presentes em sala de aula e a *privação da arte* no desenvolvimento dos sujeitos, que pode ocorrer no impedimento da vivência artística, ou no acesso apenas da pseudo-arte.

Também discorreremos sobre possíveis objetivações humanizadoras através da apropriação da autêntica obra de arte. Que, por ter uma função social de apropriação e objetivação da cultura humana, está além dos processos de alienação presentes na pseudo-arte.

Com o intuito de situar materialmente a universalidade escolar e as suas possibilidades reais de humanização ou alienação, apresentamos o papel social da escola e do ensino de Arte em suas condições de desenvolvimento histórico.

Para tratar das produções científicas, que também fazem parte das condições materiais de desenvolvimento do ensino de Arte, realizamos um levantamento de pesquisas da área de educação, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que trazem investigações acerca do processo de desenvolvimento humano.

Ainda tratando das condições objetivas do ensino de arte, dado o momento histórico de grande mudança nas relações sociais e contexto educacional resultantes do período pandêmico que vivemos, iremos discutir como o ensino remoto pode ter impactado a educação e o seu processo de humanização.

Considerando o papel decisivo do professor no processo educativo, foram convidados a colaborar com a pesquisa empírica os professores de arte de duas escolas públicas do município de Campo Grande, dos quais sete consentiram em participar.

Optamos pelo desenvolvimento de três oficinas *online* para compreendermos, a partir de práticas e discussões coletivas - visto que o processo educativo se faz socialmente/historicamente -, algumas objetivações presentes em sala de aula, os objetivos e quais as concepções destes profissionais acerca do papel da arte no ensino escolar.

A aplicação das entrevistas foi importante para podermos avaliar perspectivas pessoais, de professores com formações diferentes, acerca das condições materiais e

imateriais na promoção e desenvolvimento de suas práticas educativas e suas concepções acerca da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

Diante destas considerações pretendemos analisar no terceiro capítulo algumas objetivações do processo educativo com possibilidade de humanizar e práticas alienadoras que podem ocorrer no ensino de Arte. Ambos instrumentos de pesquisa de campo ofereceram uma perspectiva de algumas práticas presentes em sala de aula e como os professores compreendem o ensino de arte no desenvolvimento de seus alunos.

O método que nos propomos é fundamentado no materialismo histórico dialético, portanto é teórico. Desta forma a análise das questões humanizadoras e alienantes não se detém unicamente na pesquisa empírica, nem nos resultados imediatos das falas dos professores entrevistados. Pois, o processo de humanização é histórico – que implica em mudanças constantes - e está relacionado a toda uma cultura humana para além do cotidiano destes indivíduos.

1. A ARTE E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Iniciaremos este capítulo buscando entender o processo de humanização¹ de forma ampla, filosófica e universal, utilizando como fundamentação o materialismo histórico dialético. Para isto utilizaremos principalmente a obra de Marx (2010), que apresenta os aspectos sociais e históricos da humanização dos sujeitos, a relação dialética entre a atividade vital do indivíduo – o trabalho - com a transformação da natureza e o processo de apropriação e objetivação da cultura humana.

Posteriormente iremos discutir o processo de humanização, no estudo da psicologia, especificamente na Psicologia Histórico Cultural, que desvenda o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos, funções que tornam o sujeito humano. Para esta análise utilizaremos principalmente obras de Vigotski (2000, 1995, 2004, 2010, 2018) e Leontiev (2004).

Após estas reflexões sobre o desenvolvimento humano no âmbito filosófico e psicológico debateremos, em ambos aspectos, as implicações específicas sobre a arte e seu papel na humanização dos sujeitos. Abordaremos a arte como uma atividade exclusivamente humana, capaz de modificar o sujeito e consequentemente a sociedade ao seu redor. Também iremos tratar da arte como objetivação do sujeito e produto da cultura humana, compreendendo-a de forma dialética, como síntese do indivíduo que também é síntese histórica da sociedade.

Todavia, ao se investigar formas humanizadoras na sociedade, também é necessário tratar de sua forma contrária: a alienação. Problema que nos deparamos nas condições da sociedade, e que se faz necessário discutir no âmbito da educação. Compreendendo que a alienação é produzida por obstáculos que são criados pelos próprios seres humanos e que os impedem de alcançar um autêntico e pleno desenvolvimento.

Quando não é possível a apropriação destas formas culturais mais elevadas - que detém características mais humanas e complexas, como é o caso da arte -, causam comprometimento no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Pode-se observar a falta de humanidade em que a atividade dos sujeitos se limita a sobrevivência, a adaptação de

¹ Não confundir com os pressupostos humanistas, desenvolvidos durante o Renascimento europeu, que, inspirados pela filosofia e arte grega e, ainda influenciados pelo espiritualismo da Igreja, tinham uma concepção de homem idealizado.

um sistema que apenas explora e coisifica os indivíduos. Neste cenário, onde a arte não é reconhecida como fundamental, nem acessível aos sujeitos, o processo de humanização pode tornar-se limitado, ou interrompido.

Diante disso, trataremos da relação entre a arte e a humanização do sujeito, como condição fundamental para o desenvolvimento da sua subjetividade e da forma que este se relaciona com a sociedade. Tanto como vivência criada pelo homem e com possibilidade de ser apropriado por outros, quanto atividade praticada e objetivada.

O propósito de apresentar a humanização na filosofia, psicologia e na arte não é o de dividir a teoria, mas sim, o de apresentar um percurso do universal – de uma perspectiva geral – para o particular, articulando estas ciências para analisar um objeto único: o processo de tornar-se humano.

Ao discutir o processo ontológico² de humanização e o da alienação, e a função da Arte como forma de contraposição ao estranhamento dos sujeitos à realidade que os cerca, pretendemos neste capítulo trazer alguns fundamentos essenciais que poderão esclarecer o papel do ensino da Arte no desenvolvimento humano dos sujeitos.

1.1 Humanização e Alienação

Os termos *humanizar*, *humanização* ou *humanizado* podem ter diferentes sentidos nas ciências e no cotidiano das pessoas. O próprio entendimento de ser humano, portanto, pode ser compreendido de diversas formas. No entanto, para que o conceito que pretendemos utilizar não se torne ambíguo, iniciaremos o entendimento de ser humano e sua humanização a partir de pressupostos filosóficos que sustentarão a investigação científica na psicologia e no ensino de arte: o materialismo histórico dialético.

Marx (2010), reconhece que a diferença entre o animal e o homem está em sua *atividade*:

O animal é imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. (MARX, 2010, p. 84).

² Ontologia se refere aos estudos do desenvolvimento do ser humano, neste caso, com fundamentação no materialismo histórico dialético, abrangendo aspectos para além de sua biologia.

Esta reflexão, a respeito das diferenças entre o homem e o animal, apesar de parecer evidente, é necessária para desvincular a ideia de humanidade à biologia da raça humana. Enquanto reconhecemos na *espécie* humana as características naturais do organismo, hereditárias-biológicas, é no *gênero humano* que compreendemos as qualidades específicas e únicas que nos diferenciam dos animais. Enquanto o animal realiza as atividades necessárias para a sua sobrevivência de forma imediata, para responder a uma carência instantânea de sobrevivência, o homem é consciente da sua atividade, tem intencionalidade em suas ações e o produto desta atividade, portanto, sua *objetivação*, carrega em seu interior sua própria consciência.

De acordo com Marx, o *trabalho* é a *atividade vital humana*, que reproduz a *humanidade* e a si mesmo, é *vital* porque necessitamos realizar esta atividade para sobreviver individualmente e para perpetuar o gênero humano. “A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida” (MARX; ENGELS, 1983, p.19).

É através do trabalho que os seres humanos transformam a natureza ao seu redor, humanizando-a, desta forma transformando as condições do seu viver e consequentemente modificando a si mesmos, humanizando-se. “O trabalhador nada pode criar sem a *natureza*, sem o *mundo exterior sensível*. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual o [trabalho] produz” (MARX, 2010, p. 81). O resultado do trabalho, os produtos objetivados dos sujeitos, são o saber, as relações sociais, os instrumentos e todas as coisas que constitui a cultura material e não material.

Isso significa que a atividade vital humana, já nas suas formas elementares, não se caracteriza pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam necessidades, mas, sim, pela produção de meios que possibilitem essa satisfação. Ou seja, o ser humano, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano (DUARTE, 2013, p. 26).

Podemos ilustrar esta relação entre o trabalho do sujeito e seu produto com um exemplo simples: Um lápis, objeto criado intencionalmente pelos seres humanos, para responder a uma necessidade, foi desenvolvido historicamente - pois foi com o movimento da história, do carvão até o grafite, que surgiu o lápis como o temos hoje -, diversos sujeitos, em diferentes momentos da história foram imprimindo neste objeto características necessárias para a sua manipulação. Ao criá-lo, o sujeito modifica a relação que ele tinha com a comunicação através da grafia, modifica, portanto, a si mesmo – e a outros que se apropriam do mesmo objeto - e sua relação com o mundo ao seu redor.

O produto de seu trabalho, sua objetivação, é uma síntese de si mesmo, e de toda uma cultura humana que se apropriou. Ao realizar uma atividade de trabalho o indivíduo confere ao produto resultante uma parte de sua vida, seus conhecimentos - adquiridos na sociedade - e, ao compartilhar com a sociedade esta parte de si, cumpre-se um ciclo de objetivação e apropriação necessário para o desenvolvimento de toda a humanidade.

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e sua efetividade. O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectualmente, mas operativamente, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2010, p. 85).

De acordo com Vázquez (1978), o termo objetivação, antes utilizado por Hegel em um sentido espiritual como algo alheio ao sujeito, é reivindicado por Marx em um sentido dialético entre o indivíduo e a sua relação com o mundo material ao seu redor:

A reivindicação marxista da objetividade é a reivindicação do homem real, concreto, dado que só é tal quando exterioriza suas forças essenciais, mas é também a reivindicação da arte como atividade que se move, essencialmente no terreno da objetivação (VÁZQUEZ, 1978, p. 59).

O mundo criado pelo ser humano é resultado deste trabalho conscientizado dos sujeitos. “Foi a atividade de trabalho que gerou um fenômeno inexistente antes do aparecimento da espécie humana: surgem objetos cuja existência objetiva é precedida de sua existência na consciência” (DUARTE, 2013, p. 31). Isto quer dizer que, as produções humanas são conscientizadas, antes de existirem. Como já destacamos, esta consciência do sujeito não surge de forma natural e biológica, surge na atividade do indivíduo em relação com a sociedade.

O sujeito se humaniza - se torna parte do gênero humano - mediante a vida em sociedade (DUARTE, 2013). Não é possível, portanto, compreender a individualidade, a subjetividade dos sujeitos de forma isolada da universalidade da qual faz parte e de como este se relaciona com o todo ao seu redor. “A produção do singular isolado fora da sociedade [...] é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo juntos e falando uns com os outros” (MARX, 2011, p. 40).

O processo de humanização ocorre à medida que o indivíduo se apropria do conhecimento e dos instrumentos oferecidos pela sociedade, ao mesmo tempo que age utilizando estas apropriações, provocando novas necessidades e desenvolvendo novas formas de objetivação que serão externadas na sociedade, o que enriquece e permite o desenvolvimento da história humana (DUARTE, 2013).

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A prática social objetivante não se

realiza sem a apropriação dos resultados de práticas anteriormente concretizados (DUARTE, 2013, p. 37).

De acordo com Newton Duarte (2013), os produtos sociais - materiais ou não - são historicamente desenvolvidos pelo gênero humano e se formam em uma relação de objetivação e apropriação do singular com o universal; relação esta que é dinâmica e contínua, onde o indivíduo se apropria da história e se objetiva nela.

Ocorre que foram desenvolvidas pela humanidade possibilidades e instrumentos de acesso às formas mais desenvolvidas de conhecimento, porém, não foram efetivadas formas de socializá-las para grande parte da população (DUARTE, 2013). Na mesma medida foram criadas formas elaboradas e mais sofisticadas de alienar as grandes massas. Por um lado, a sociedade contemporânea produz cada vez mais possibilidades de liberdade, por outro lado essa liberdade é fruto da alienação da maioria da população.

O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isso na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação* (MARX, 2010, p. 80- grifos do original).

Se o homem se reproduz no mundo através de sua atividade vital que é o trabalho e se humaniza nestas condições, mas, o trabalho – nesta sociedade capitalista – é alienador pois o produto deste trabalho é estranho ao sujeito que o produz, significa que a atividade vital deste sujeito, que deveria humanizá-lo, na verdade o aliena. Temos, portanto, a condição de alienação como contrário a humanização:

Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza (MARX, 2010, p. 85).

As condições atuais da sociedade capitalista, que compreende no trabalho do homem apenas a produção de capital, reduz a possibilidade do sujeito de objetivar-se em sua atividade vital. Converte o trabalho em condições de exclusiva busca de existência física, de sobrevivência, reduzindo então, as possibilidades de humanização deste indivíduo.

A *exteriorização* do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa*, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele*, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, 2010, p. 81-grifos do original).

No estado de alienação, o resultado de seu trabalho não lhe pertence, não traduz sua humanidade, lhe é estranho, como uma atividade imposta por forças além de seu controle. O resultado de seu trabalho, portanto, se torna objeto que o domina, como se não fizesse parte do próprio sujeito. Nem o seu trabalho, nem o fruto de seu trabalho lhe pertence, toda a realidade ao seu redor, toda a vida que produziu lhe é indiferente. O sujeito ao negar-se em sua atividade, ao realizá-la apenas para sua subsistência, acaba alienado de si próprio.

Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O *estranhamento-de-si*, tal qual acima o estranhamento da coisa (MARX, 2010, p. 83-grifos do original).

A alienação acontece quando o ser não se identifica na atividade que ele mesmo executa, quando sua atividade não é uma objetivação reconhecível pelo indivíduo e o resultado de seu trabalho não lhe pertence. Marx (2010) em sua obra “Manuscritos econômicos-filosóficos” trata do estranhamento, como resultado da exploração do trabalho e alienação do indivíduo:

O estranhamento aparece tanto no fato de meu meio de vida ser de um outro, no fato de aquilo que é meu desejo ser a posse inacessível de um outro, quanto no fato de que cada coisa mesma é um outro enquanto si mesma, quanto [também] no fato de que minha atividade é um outro, quanto finalmente – e isto também vale para os capitalistas – no fato de que, em geral, o poder não humano domina (Marx, 2010 p. 146).

Marx (2010), ao tratar deste processo de alienação e estranhamento aponta dois aspectos: o afastamento do sujeito do *produto* de seu trabalho e do *processo de produção* deste. O *produto*, não sendo mais uma objetivação, uma síntese da humanidade do sujeito, se torna objeto estranhado. A *atividade* que não mais humaniza, se torna uma obrigação, quase como penitência para sobreviver, convertendo-se em trabalho alienado.

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade objetivante, social e consciente, se torne cada vez mais livre e universal. Essas possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas tendo-se como contrapartida a alienação dos indivíduos [...] (DUARTE, 2013 p. 58).

A sociedade aliena os indivíduos quando não oferece possibilidades e ferramentas para se apropriarem das objetivações humanas mais elevadas, quando a maioria da população tem acesso e consegue se apropriar apenas das formas mais elementares para sua sobrevivência, quando lhes é negado o máximo de possibilidades e lhes é oferecido apenas o mínimo.

Tendo em conta que esta sociedade que aliena é formada por indivíduos que produzem esta mesma sociedade - portanto as suas formas de alienação -, as condições criadas pelos próprios seres humanos e que os impedem de um autêntico e pleno desenvolvimento, podem ser superados pelos mesmos. Uma destas formas de superação é através da apropriação da Cultura, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que são objetivações genéricas fundamentais para humanizar o indivíduo e, como afirma Duarte (2013, p.126) “um impulso contra a alienação”. Que ocorre em um processo pervertido de objetivação/apropriação: em que o indivíduo se apropria das objetivações humanas mais elementares, cotidianas e, portanto, se objetiva apenas através delas.

O trabalho alienado não deixa de ser uma atividade objetivante, no entanto, na condição de atividade transformada em mercadoria, sua realização tem para o trabalhador não o sentido de sua objetivação como ser humano, mas, sim, o sentido de um meio (o único) que ele tem para se assegurar sua existência (DUARTE, 2013, p. 23).

De acordo com Newton Duarte (2013), portanto, mesmo em uma atividade alienada, existe a possibilidade de objetivação para sua sobrevivência, mas não de forma humanizadora. Uma objetivação que tenha caráter humanizador é o contrário de uma objetivação elementar:

Mesmo quando a apropriação animal se caracteriza pela produção de algo, por uma forma elementar de objetivação, esse processo não se realiza como um processo gerador de uma realidade qualitativamente nova, enquanto processo gerador de história. Isso porque essas formas animais elementares de objetivação e apropriação são determinadas e limitadas pelo organismo do animal, isto é, pela objetividade biológica da espécie, que lhe é transmitida geneticamente em seu organismo (DUARTE, 2013, p. 27).

Marx (2010) também aponta que, neste processo de afastamento do sujeito com o resultado de suas atividades, onde, o trabalho que deveria ser uma atividade humana, o aliena, o trabalhador só se sente livre em práticas primitivas como comer, beber, dormir, atividades elementares.

Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuína[mente] humanas. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais (MARX, 2010, p. 83).

Ainda que a sobrevivência dos sujeitos, por meio da satisfação das necessidades básicas como alimentação, abrigo e segurança sejam essenciais, as características humanas respondem a outras necessidades, mais complexas e desenvolvidas. E apenas a partir destas atividades o sujeito se humaniza de fato.

Mas de que forma, estas considerações que abordamos anteriormente, se manifestariam no psiquismo do sujeito? Por quais formas e maneiras cada sujeito se apropria das características para se humanizar? É na Psicologia Histórico Cultural,

portanto, que tentamos compreender como cada indivíduo se desenvolve, se torna humano e quais as características psicológicas fazem parte deste processo.

1.2 Psicologia Histórico Cultural: compreensão do desenvolvimento humano

A Psicologia Histórico Cultural compreende o desenvolvimento do psiquismo humano de forma dialética, entre o sujeito, a cultura social em que está inserido, a história – tanto individual, quanto do gênero humano –. E, esta forma de compreender o ser, *a partir de e parte* da totalidade em que está inserido, tem fundamentação em pressupostos filosóficos do *materialismo histórico dialético*, que discutimos anteriormente. Esta base teórica, utilizada pelos precursores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski e Leontiev, entre outros pesquisadores soviéticos, proporcionaria à psicologia um método de pesquisa, que pudesse analisar o psiquismo humano:

Portanto, a ciência é filosófica até os seus últimos elementos, até as palavras, está perpassada, poderíamos dizer, de metodologia. Isso coincide com a concepção marxista da filosofia como “ciência das ciências”, como a síntese que penetra na ciência (VYGOTSKI, 2004, p. 317).

Vigotski compreendia a ciência de forma geral e a psicologia em específico a partir do materialismo histórico dialético, portanto, uma forma mais ampla de compreender o real. E, se a filosofia, proporciona a compreensão da realidade, em todas as suas complexidades, para além do imediatismo e de superficialidades, a psicologia, seguindo este mesmo caminho, mas, utilizando suas próprias especificidades, deveria criar um método para compreender o psiquismo do indivíduo, de forma material, histórica e dialética:

E para nós a questão deve ser formulada assim: nossa ciência se tornará marxista na medida em que se tornar verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não coordená-la com a teoria de Marx, que nos dedicaremos. [...] A psicologia marxista não é uma escola entre as outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia afora ela não pode existir. E, pelo contrário, *tudo* que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia *científica* em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça (VYGOTSKI, 2004, p. 415- grifos no original).

Em seu texto “O significado histórico da crise na psicologia” (2004), Vigotski analisa a fragmentação da psicologia entre teorias psicológicas divergentes entre si, como a psicanálise, reflexologia e Gestalt. Cada uma destas utilizava métodos de pesquisa diferentes, portanto, compreendiam a concepção do sujeito de uma forma diversa. Ao buscar uma resposta para o mesmo fenômeno, cada uma destas divergia na forma de compreendê-los:

A psicologia tradicional responde: o que tem em comum é todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis a percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que tem em comum é que todos esses fenômenos são fatos de comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos esses fatos, o mais primário, o que os uni e constitui a sua base é o inconsciente (VYGOTSKI, 2004, p. 213).

Estas psicologias responderiam apenas problemas específicos, que deveriam fazer parte de “disciplinas da psicologia geral” (VYGOTSKI, 2004). Com métodos de pesquisa mais limitados a determinados aspectos do sujeito, não conseguiam solucionar questões universais desta ciência. Interpretavam o desenvolvimento psíquico como natural/biológico, ou apregoavam o indivíduo como produto de estímulos externos, outros ainda, tentavam conciliar o interno com o meio externo de forma dicotômica.

A crítica elaborada por Vigotski, referente a estas psicologias, não descartou as contribuições históricas e científicas destas. “Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mau”” (NETTO, 2011, p.19). Ao contrário, foi a partir destas outras psicologias, que foi possível a elaboração da Psicologia Histórico-Cultural.

De acordo com a própria teoria que fundamenta o pensamento de Vigotski, a produção do conhecimento e a elaboração desta nova psicologia estaria sempre sujeita aos estudos e conhecimentos historicamente acumulados, porém, analisados de forma rigorosa. “Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (NETTO, 2011, p.19).

Vigotski, ao se apropriar destas teorias desenvolvidas historicamente - que até então eram as mais avançadas cientificamente e que, de certa forma, correspondem às necessidades da sociedade daquela época - procurou apontar um caminho metodológico diferente destas anteriores. Esta teoria deveria possibilitar a compreensão do psiquismo humano de forma histórica, concreta e universal:

[...] extrairemos dessa análise nossas regras para organizar a investigação metodológica, que se baseia no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos. Em nossa opinião, é aí que deve estar o germe dessa psicologia geral [...] (VYGOTSKI, 2004, p. 210)

Portanto, para além da construção de uma “psicologia marxista” Vigotski, procurou elaborar uma “psicologia geral”, que utilizava como fundamento o materialismo histórico dialético, mas que empregava método próprio, por possuir nesta ciência objeto

e objetivos particulares. “Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação” (VIGOTSKI, 2018, p. 37).

Esta psicologia que Vigotski chamou de “geral”, foi chamada por Leontiev (2004) de “Histórica e Cultural”, se referindo ao próprio Vigotski: “Efetua a crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem e opõe-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural” (LEONTIEV, 2004, p. 163). O termo foi adotado por pesquisadores contemporâneos por representar de forma clara a fundamentação epistemológica desta ciência e o método de pesquisa em que se sustenta:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio (PRESTES, 2010, p.36).

A compreensão da psiquê humana, nesta perspectiva, só é possível através de rigorosa investigação da realidade, da concretude do objeto em relação dialética com o seu universo. “É através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma ideia clara da essência da psicologia individual e social – como aspectos de uma mesma ciência – e do destino histórico de ambas” (VYGOTSKI, 2004, p. 210).

Compreender o psiquismo de forma concreta, significa observar as características humanas de forma real, radical - no sentido de buscar as raízes - e não de forma superficial ou apenas os fenômenos aparentes. Visto que a realidade concreta não pode ser compreendida a partir de formas que idealizamos, projetamos como deveria ser, ou ainda observando apenas as questões visíveis e imediatas. A investigação das condições materiais reais, que se encontram os sujeitos é essencial para compreender o processo de humanização. “Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu bem-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material” (LEONTIEV, 2004, p.185)

E, para perceber esta materialidade, é preciso compreendê-la como resultado da história, que pressupõe movimento contínuo, não é estática, está em constante mudança, contradição e conflitos. A linguagem, os instrumentos, as relações sociais, são todos desenvolvidos pela sociedade historicamente, modificam-se com o passar do tempo e modificam os sujeitos que se apropriam destas objetivações, significa então, que a historicidade só pode ser compreendida de forma dialética ao sujeito. Vigotski, em “Manuscritos de 1929”, registra observações importantes da historicidade na compreensão do psiquismo humano:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X), ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

É importante salientar que, quando tratamos de “condições materiais concretas”, não nos referimos apenas à realidade imediata do/s sujeito/s, das circunstâncias e possibilidades de observação próximas ao indivíduo. Para investigarmos o estado completo de determinado fenômeno é preciso reconhecer a totalidade em que está inserido, o modo de produção da sociedade.

Compreender a totalidade significa reconhecer os traços fundamentais de desenvolvimento do objeto a ser pesquisado. No caso das ciências sociais, e do estudo que aqui empreendemos, “A totalidade social é a síntese, a malha, a rede qualitativa das múltiplas interações que as dimensões exercem umas sobre as outras em um determinado contexto histórico” (ROSSI, 2021, p. 38). A Cultura, portanto, deve ser compreendida nesta teoria como a *totalidade das produções humanas*, que está em constante transformação histórica.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Esta cultura material à que estamos sujeitos nos determina, mas, ao mesmo tempo, são os sujeitos que determinam esta materialidade. “A dialética abarca a natureza, o pensamento e a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VYGOTSKI, 2004, p. 393). Ao estudar as influências do meio no desenvolvimento psicológico, em textos voltados para a *pedologia* – ciência que estuda o desenvolvimento da criança -, percebe-se esta relação dialética entre o indivíduo e a cultura:

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

Portanto, ao investigar as formas de desenvolvimento das características psicológicas que nos fazem humanos, não podemos fazer de forma fragmentada, estudando apenas o meio em que está inserido, apenas as condições de vida imediata, ou as suas características de forma isolada. A pesquisa não deve extrair o objeto de pesquisa de sua totalidade, converter em *elemento* solo:

A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades do todo. Já a unidade é definida pelo fato de que a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo (VIGOTSKI, 2018, p. 40).

Estudar o elemento significaria estudar certo aspecto isolado, independente do todo que faz parte, uma fração isolada do inteiro. Por conseguinte, não podemos compreender as características que nos tornam humanos extraindo apenas determinado aspecto da totalidade à que está inserido. Encontramos no método de Vigotski, o de *decompor em unidades*, a investigação da totalidade que se encontra em uma síntese específica. A parte de um todo, que só é compreendida *a partir de e em direção* a sua totalidade.

A historicidade, a matéria, a dialética, são categorias de análise distintas, porém articuladas em sua totalidade. Não seria possível conhecer a natureza do homem sem compreender todas as particularidades que formam a sua realidade. Para a investigação de seu desenvolvimento, não podemos isolar o objeto de pesquisa, compreendê-lo como fenômeno que se responde por si mesmo, não poderíamos estudá-lo apenas como elemento e, sim quanto unidade. Portanto, estudar o processo de humanização do sujeito exige o entendimento da atividade deste na construção da universalidade humana.

Compreender o processo de humanização dos sujeitos implica em interpretar determinadas funções específicas que pertencem de forma exclusiva aos seres humanos e que nos diferem dos animais – tal qual vimos em Marx (2010) –. Estas funções psíquicas, características únicas do *gênero*, que nos tornam humanos, são objetos de estudos da psicologia histórico-cultural. Para investigar estas funções próprias do *gênero* humano e diferenciar das que pertencem à *espécie* humana, Vigotski (1995) trata das *funções psíquicas elementares e superiores*. Apesar de distintas precisam ser compreendidas dialeticamente e, para isto, Vigotski utiliza o mesmo método para investigar ambas:

Quando uma investigação abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica em revelar a sua natureza, conhecer a sua essência, já que apenas em movimento o corpo mostra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas constitui seu fundamento (VYGOTSKI, 1995, p.77- tradução nossa).

Ainda que as funções psicológicas superiores e elementares sejam diferentes uma da outra em suas propriedades e desenvolvimento, somente podemos entender uma concomitantemente a outra e em sua relação de desenvolvimento histórico. Isto significa que, para que as funções psicológicas superiores tenham condições de desenvolvimento, primordialmente é necessário a consolidação das funções psicológicas elementares.

“Funções rudimentares, como os órgãos, são documentos de desenvolvimento, testemunhas vivas dos tempos antigos, evidências evidentes de sua origem, [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 65- tradução nossa).

Estas seriam funções primárias, elementares, que dependem da espécie - do biológico -, como a fome, sono, medo, que são sentidos humanos necessários, importantes para o desenvolvimento, mas, ainda assim não são, por si só, condição para uma completa humanização. As funções específicas humanas, que nos tornam seres sociais, são desenvolvidas historicamente pelas relações humanas: “As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas [...]” (VIGOTSKI, 2000, p.23).

Lukács (1978), ao discutir sobre as bases fundamentais do desenvolvimento do pensamento e da atividade do ser humano, apresenta esta mesma relação dialética entre o biológico e o social para a compreensão total dos sujeitos “[...] não seremos capazes de captar sua especificidade se não compreendermos que um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico” (LUKÁCS, 1978, p. 3).

Já vimos anteriormente que, Marx (2010, p. 109), ao tratar da atividade humana do indivíduo, estabelece dialeticamente o desenvolvimento deste sujeito com as relações que determina com a sociedade, o que chamou de “órgãos sociais”. Vigotski, da mesma forma, entende estas capacidades desenvolvidas na cultura, como funções psíquicas superiores aquelas funções *desenvolvidas na sociedade e para viver em sociedade*. “A personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo (VIGOTSKI, 2000, p.35)”. O desenvolvimento de determinadas características psíquicas, como o próprio pensamento – humano – se forma nas condições culturais dos sujeitos:

[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana (VIGOTSKI, 2009, p. 149).

Para investigar fenômenos históricos-humanos, não naturais, devemos utilizar então, método condizente com a complexidade destes. Dado que o pensamento, a fala, a memória e todas as capacidades que podemos ou não desenvolver – e que são determinantes para a configuração das funções psíquicas humanas –, não são constituídos

de forma natural e não poderiam ser compreendidos em um método positivista, que observa apenas aspectos aparentes.

[...] os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha *própria* apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos *sociais*, na *forma* de sociedade, logo, por exemplo, a atividade em imediata sociedade com outros et., tornou-se um órgão da minha *externação de vida* e um modo de apropriação da vida *humana* (MARX, 2010, p. 109- grifos do original).

Diferentemente dos animais, que adquirem as suas capacidades de sobrevivência na própria evolução e adaptação da espécie na natureza, as funções psíquicas necessárias para os sujeitos viverem em sociedade *não* se fixam de forma biológica. A herança humana se transmite através da cultura material e intelectual (LEONTIEV, 2004).

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa as gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

A hereditariedade humana é transmitida através da cultura, que evolui com o passar da história (LEONTIEV, 2004). Esta mudança histórica constante também muda o desenvolvimento das capacidades psíquicas de cada sujeito. Uma vez que, as transformações que acontecem ao redor do sujeito modificam as formas de se relacionar com a universalidade ao seu redor, conseqüentemente modifica as suas funções psicológicas.

Vigotski em seu livro “A construção do pensamento e linguagem” (2009), dedica-se a estudar as origens genéticas do pensamento e da palavra e sua ligação ao pensamento verbalizado e fala intelectual, que são funções indispensáveis para todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A partir de uma fundamentação histórico e cultural pôde-se entender os fundamentos do pensamento humano, a partir da ligação entre as palavras e toda a linguagem humana - desenvolvidas em sociedade -, a apropriação da criança deste vocabulário - pré-existente no universo social dos adultos - e a utilização deste não apenas para compreender o mundo, como também para objetivar-se neste universo.

O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

As pesquisas de Vigotski apontam que a linguagem não determina apenas a comunicação entre os sujeitos, mas também todo o desenvolvimento do psiquismo: “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 149). Portanto, o pensamento individual humano, depende da linguagem que é uma objetivação desenvolvida por toda a sociedade. Linguagem que se complexifica com o decorrer da história, evolui e, consequentemente amplia as possibilidades do pensamento humano.

A linguagem humana, por exemplo, é uma objetivação do gênero humano, uma objetivação genérica. Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação genérica para poder viver. A linguagem escrita também é uma objetivação genérica, mas, na sociedade brasileira, muito indivíduos, em decorrência das desigualdades sociais, passam toda a sua vida sem se apropriar dessa objetivação e de todas as outras que exigem a mediação dela (DUARTE, 2013, p. 14).

Nesta passagem Duarte utiliza o exemplo da linguagem para ilustrar a necessidade da apropriação para a objetivação, de como a linguagem é apropriada no convívio social, de forma espontânea e utilizada para viver em comunidade para se comunicar, se objetivar. E ao mesmo tempo revela a desigualdade da apropriação da língua escrita, como objetivação humana negada ao indivíduo, portanto deixando de apropriar outras objetivações que demandam da apropriação da escrita.

Quando Duarte analisa a linguagem como apropriação intrinsecamente necessária para a coletividade, afirma que “Esses sistemas de signos transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização”. (DUARTE, 2013, p. 34). O pensamento e a linguagem estão em relação com a objetivação e apropriação da universalidade humana, no sentido de que o pensamento é – em grande parte - resultado da apropriação que o indivíduo faz da cultura transmitida através da linguagem, utilizando-os para pensar, se comunicar e objetivar-se.

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidade humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2013, p. 26-27).

Este “processo sem fim” é o próprio desenvolvimento histórico, que concebe uma contradição que nos deparamos na sociedade atual: Com o decorrer do tempo e de objetivações cada vez mais elevadas, como o avanço da ciência, arte e filosofia, objetivações que melhor expressam o desenvolvimento humano (DUARTE, 2013), observamos a não apropriação destes conhecimentos por grande parte da sociedade.

Leontiev (2004) também considera o desenvolvimento da linguagem e da palavra a base para se compreender a consciência humana. Visto que, a linguagem e todas as outras objetivações humanas são geradas nas relações sociais, e, na configuração da sociedade capitalista e na divisão do trabalho, surge a própria divisão do conhecimento humano:

Ela revela-se de maneira evidente nas condições da sociedade de classes desenvolvidas. A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente (LEONTIEV, 2004, p. 128).

Esta ruptura entre o homem e o produto do seu trabalho leva ao sujeito separar-se de objetivações que são sua própria produção do conhecimento, afastando o sujeito do universo criado por ele. Ou seja, os vínculos organizados entre o sujeito e a sociedade é que determinam o seu desenvolvimento.

[...] vínculos estes que abarcam suas relações para com as condições objetivas de sua existência, que ocorre em dada família, dada classe social, dada nação, dada época etc. Esses vínculos circunscrevem as situações do seu desenvolvimento abarcando um vasto conjunto de atividades, a partir das quais se vão construindo suas estruturas motivacionais e emocionais, que contêm em si as bases das relações que sustentam a cadeia de acontecimentos que levam à sua formação como personalidade (MARTINS, 2004, p. 93).

A própria estrutura da sociedade estabelece histórica e socialmente o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos. Visto que, as relações possíveis entre indivíduo e sociedade, são construídas de acordo com as condições materiais oferecidas – ou impossibilitadas – de acordo com a forma de organização de cada sociedade. “Os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas a fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos” (DUARTE, 2013, p. 37).

A análise da qualidade desses vínculos não pode levar em consideração apenas a dimensão quantitativa – em que medida é amplo ou não o mundo que se descortina para o indivíduo –, mas demanda considerar, acima de tudo, o conteúdo das relações objetivas e sociais que esses vínculos representam, tendo em vista que esses conteúdos são condicionados pelo patrimônio de apropriações que é posto à disposição da pessoa. (MARTINS, 2004, p. 93-94).

Podemos supor, portanto, que existem objetivações mais ou menos humanizadoras. As mais desenvolvidas no processo social e histórico, que podem proporcionar aos sujeitos um desenvolvimento psíquico mais elevado e as objetivações mais elementares, necessárias para a sobrevivência do sujeito, mas que podem servir apenas para conservar sua existência física.

Conhecer as formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano conecta-se, necessariamente, na concepção marxista, a um engajamento na luta para que a vida de todos os indivíduos possa ser enriquecida por essas objetivações e, reciprocamente, cada indivíduo possa dar sua contribuição pessoal ao enriquecimento das objetivações do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 68).

A arte, por exemplo, faz parte destes instrumentos oferecidos pela sociedade ao indivíduo que, ao se apropriar, os utiliza para se objetivar no mundo para além de objetivações elementares, que servem apenas para a subsistência da vida física.

Da mesma maneira, os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha própria apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos sociais, na forma da sociedade, logo, por exemplo, a atividade em imediata sociedade com outros etc., tornou-se um órgão da minha externalização de vida e um modo da apropriação da vida humana (Marx, 2010, p. 109).

Os próprios afetos, a sensibilidade estética, por exemplo, a maneira de se apropriar das objetivações humanas são necessariamente sociais. Não é possível conceber qualquer obra de arte como um objeto isolado, ela é fruto da humanidade dos sujeitos artistas e, esta humanidade só é compreendida de forma social e coletiva. É desta forma, social e coletivamente que a sociedade desenvolve a própria arte, esta forma de comunicar, emocionar, questionar a realidade e modificar a própria subjetividade.

Pensando nesta relação entre a subjetividade do sujeito e o papel da arte em seu desenvolvimento, vamos tratar no próximo item sobre as possibilidades de humanização através da arte.

1.3 A Arte e o processo de humanização: em contraposição à alienação

O desenvolvimento de um sujeito, singular, único em suas características, personalidade e qualidades psíquicas, depende de toda a universalidade concreta ao seu redor para tornar-se tal. Na arte ocorre da mesma forma: uma obra, sendo um produto original, singular, diferente de qualquer outra obra de arte, é uma síntese da realidade concreta, não apenas do sujeito artista, mas de toda a história humana.

Quanto mais adquire concreticidade, na análise das questões singulares, o papel que tem na estética a categoria da particularidade, tão mais claramente se revela o fato de que não pode existir um só momento da obra de arte – por mais que seja possível objetivá-la em si – que possa ser concebido independentemente do homem, da subjetividade humana (LUKÁCS, 1968, p. 192).

Não existe forma de arte que não seja produzida ou consumida por seres humanizados pois, produção e consumo são duas formas distintas de relação entre o sujeito e o objeto, são duas formas de apropriação (VÁZQUEZ, 1978). Ao criar uma obra

de arte o sujeito transforma a natureza, a sua realidade, portanto modifica a si mesmo, o mesmo ocorre ao fruir da arte.

Na medida em que o artista cria não apenas objetivando sua atividade, mas criando um objeto para um sujeito, isto é, criando um objeto que satisfaz sua necessidade de expressão (na produção), bem como a necessidade dos outros de se apropriarem ou gozarem seus produtos (no consumo), o artista não pode prescindir da necessidade dos outros (VÁZQUEZ, 1978, p. 254).

O sentido de produção e consumo utilizado por Vázquez não se refere à uma concepção capitalista de dominação do trabalho e obtenção de lucro, mas sim, da relação entre objetivação e apropriação própria da construção da realidade e necessária para responder às necessidades dos seres humanos. Como já discutimos, necessidades estas que podem ser elementares ou elevadas.

Mais uma vez utilizaremos os apontamentos de Marx (2010), que, ao tratar da atividade humana, mostra características e funções para além de finalidades naturais e ao tratar da *alienação*, aponta uma involução das qualidades humanas em direção a atividades que se assemelham a de animais, Vázquez a partir destes mesmos apontamentos chega à conclusão:

A objetivação serviu ao homem para elevar-se do natural ao humano; a alienação faz com que o homem percorra esta mesma direção em sentido inverso, e nisto consiste precisamente a degradação do humano. No marco das relações econômicas-sociais que tem como fundamento a propriedade privada capitalista, o homem não mais se reconhece nos produtos de seu trabalho, em sua atividade, nem em si mesmo (VÁZQUEZ, 1978, p. 61).

A arte, no entanto, não responde de forma imediata à satisfação de necessidades básicas de sobrevivência do sujeito e da espécie e se não responde a necessidades animais, responde a necessidades verdadeiramente humanas. Portanto é humanizadora.

Nesta capacidade do homem de materializar suas “forças essenciais”, de produzir objetos materiais que expressam a sua essência, reside a possibilidade de criar objetos, como as obras de arte, que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e afirmação do homem explicitada já nos objetos de trabalho (VÁZQUEZ, 1978, p. 69).

Uma das propriedades da arte é a possibilidade de objetivação e apropriação para além das necessidades biológicas, imediatas e próprias da espécie humana. Não responde às carências da espécie humana. Tampouco é objeto que, estranho ao sujeito, o domina e exige sacrifício nesta relação “O sujeito só pode contemplar, transformar e gozar humanamente o objeto na medida em que não se deixa absorver ou escravizar por ele” (VÁZQUEZ, 1978, p.84), neste sentido a arte pode proporcionar uma vivência para além do estranhamento e alienação.

Enquanto, nas relações de alienação, o sujeito compreende o mundo ao seu redor como forças estranhas que o consome e o aprisiona, a arte, por ser objeto humano, que mostra a síntese humana, pode proporcionar uma forma de apropriação mais rica e sensível:

Graças à arte, esta realidade formada através do trabalho, de um mundo de objetos humanos ou humanizados, se amplia e se enriquece sem cessar. E por sua vez, graças à arte, enriquece-se e aprofunda-se nessa relação com a realidade (VÁZQUEZ, 1978, p. 114).

Esta realidade humana expressa através da arte pode apresentar particularidades do cotidiano, da realidade imediata dos sujeitos, porém, de forma não vulgar ou comum “É preciso destacar que a realidade representada pela arte se identifica, até certo ponto, com o cotidiano ao mesmo tempo em que o supera” (ASSUMPÇÃO e DUARTE, 2016, p. 208).

A arte, portanto, pode ressignificar o imediatismo, o cotidiano dos sujeitos, retratando a realidade humana sob uma perspectiva sensível, podendo proporcionar um entendimento mais elevado das suas condições de existência. Através do habitual e do comum revela, através da estética, a extraordinária complexidade da vida.

A arte se liga ao particular, ela elege traços presentes no cotidiano, mas que muitas vezes estão esmaecidos, por se reduzirem, com frequência, a uma utilidade prática imediata, basta pensar no ritmo que embala os relógios ou nas medidas proporcionais necessárias ao trabalho artesanal. A arte verdadeiramente grande deve retirar tais elementos do contexto cotidiano dando-lhes forma e conteúdo artísticos, ou seja, deve reelaborá-los (ASSUMPÇÃO e DUARTE, 2016, p. 211).

Ao dar um novo sentido para o que era banal, a apropriação da arte modifica a relação que o sujeito tem com a sua própria subjetividade possibilitando a consciência de sua genericidade humana “[...]a obra de arte faz com que o sujeito ultrapasse o nível do seu ser tomado individualmente, caminhando em direção ao contato com a essência da humanidade” (ASSUMPÇÃO e DUARTE, 2016, p. 211).

Em contrapartida os problemas ocasionados pela não apropriação das formas artísticas vai além do indivíduo em si mesmo e das habilidades individuais que pode ou não adquirir, pois, a arte é um produto cultural, que propicia ao indivíduo aptidões para viver no mundo de forma plenamente humanizada (BARROCO, 2014). Isso significa que a aprendizagem da arte não pode ser entendida apenas de forma singular no desenvolvimento do indivíduo, mas como forma complexa de compreender o desenvolvimento de toda a sociedade.

[...] a arte pode ser entendida como um instrumento cultural mediador entre o indivíduo e o gênero humano. A função deste instrumento é reproduzir no

indivíduo as características humanas conquistadas por meio do trabalho ao longo da história. [...]. Concluimos então, que a arte, com sua estrutura específica, carrega um legado humano; por meio dela o sujeito vivencia experiências alheias, que não seriam possíveis na sua vida particular, enriquecendo seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade (BARROCO, 2014, p.5).

Em uma sociedade em que a posse, a propriedade privada, é determinante para a relação do sujeito com a realidade ao seu redor, a vivência artística deixa de ser produto humanizado para se tornar mera mercadoria:

Para o capitalista enquanto tal, a apropriação da obra artística se esgota em sua posse, em sua compra. O sujeito entra em relação com o objeto por seu *ter*, não por seu *ser*: ou seja, coloca entre parênteses suas próprias faculdades individuais, o conjunto de suas potencialidades espirituais, para reduzir-se ele próprio a um sujeito abstrato: possuidor ou comprador (VÁZQUEZ, 1978, p. 263).

A própria sociedade, a maneira que se constitui em classes, a forma que determina a relação dos sujeitos com o trabalho é que proporciona uma relação de posse com a arte e o consequente empobrecimento que sofre o conteúdo e formas, se desumaniza.

Estas manifestações estéticas que se reduzem a mercadoria, cumprindo papel de entretenimento e distração superficial, enfim, que alienam o sujeito de sua síntese humana, não são obras de arte. “Ao contrário da fragmentação irracional que impera em nossa sociedade, a autêntica arte literária busca a conexão dos processos parciais e singulares com os traços essenciais e universais” (ROSSI, 2020, p. 40).

E, quando não ocorre a apropriação da arte humanizadora, limitando os sujeitos ao consumo de uma estética alienante, acaba por restringir a humanização dos sentidos, corroborando com o processo de alienação dos sujeitos e da sociedade, comprometendo, até mesmo, o desenvolvimento de capacidades psíquicas do indivíduo.

Portanto, para compreender esta relação entre as possibilidades da arte na humanização dos sujeitos, é necessário entender o nexos entre este indivíduo e as condições de existência na sociedade, de que forma a sua atividade vital, a sua forma de objetivar-se e apropriar-se neste/deste mundo efetiva-se na realidade material humana. Para tanto, vamos compreender, a partir de questões da psicologia, como se dá o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Vigotski.

1.4 A arte no desenvolvimento do psiquismo

O estudo desenvolvido por Vigotski em sua obra “Psicologia da Arte” (1999a), dedica-se a discutir as emoções estéticas, em uma nova perspectiva na psicologia, para além de análises subjetivistas, buscando um método objetivo e material de compreensão do psiquismo humano diante da Arte.

Vai-se tomando consciência cada vez mais clara da ideia segundo a qual a arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto (Vigotski, 1999a, p. 9).

O autor realiza uma crítica às teorias que tratavam da apropriação cognitiva da arte, ou arte como conhecimento, chamadas *teorias intelectualistas* e da *figuração*, que separam o *conteúdo* da *forma*, privilegiando o primeiro ao entender ser o fator primordial nas mudanças psicológicas provocadas pela arte e atribuindo à forma artística um elemento irrelevante na apreciação da obra de arte (VIGOTSKI, 1999a).

Uma vez que não se trata do conteúdo que o autor inseriu na obra mas daquele que o leitor traz de sua parte, é perfeitamente claro que o conteúdo dessa obra de arte é uma grandeza dependente e variável, uma função do psiquismo do homem social, e modifica-se com esse psiquismo (VIGOTSKI, 1999 a, p. 45).

Não seria possível, no entanto, atribuir apenas ao conteúdo da arte as mudanças psicológicas provocadas por esta, visto que este conteúdo não é propriedade imutável da obra. O conteúdo é determinado principalmente pelos sujeitos que dela se apropriam, isso implica mudanças na compreensão da obra de acordo com cada sujeito em sua subjetividade e as mudanças históricas do “gosto estético” e das possibilidades de vivência de cada época. “[...] não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de forma diferente” (VIGOTSKI, 1999a, p. 48).

A segunda perspectiva analisada por Vigotski, a corrente formalista, foi uma reação oposta à concepção precedente, que, ao contrário da anterior, compreende na *forma* o sentido psicológico da arte. “A arte foi declarada procedimento, que servia de objeto a si mesmo, e onde os antigos viam complexidade do pensamento os novos viram simplesmente um jogo da forma artística” (VIGOTSKI, 1999a, p. 59).

Nesta perspectiva, por exemplo, uma história qualquer contada por qualquer sujeito é apenas um relato, porém, se contado por um poeta, utilizando uma forma artística específica, como uma narrativa através de conto, poesia, é o que torna lírica e emociona o sujeito. E, de fato, Vigotski (1999a, p. 43) concorda que “[...] a emoção da forma é o momento inicial, o ponto de partida sem o qual não ocorre nenhuma interpretação da

arte”. No entanto, esta teoria incide no mesmo erro da anterior, não explica a mudança do gosto estético por cada sujeito, mesmo quando a forma artística é a mesma a ser apreciada por diferentes indivíduos, ou quando “[...] mostra-se totalmente incapaz de revelar e explicar o conteúdo psicossocial historicamente mutatório da arte e a escolha do tema, do conteúdo ou do material condicionado àquele conteúdo” (VIGOTSKI, 1999a, p. 59).

Para Vigotski, não é possível responder a apropriação da arte pelo psiquismo do sujeito, unicamente através da forma e nem do conteúdo da obra. “A arte é o trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico, e mesmo fazendo esse adendo nós ainda não resolvemos o problema que nos coloca” (VIGOTSKI, 1999a, p. 57).

Tanto a teoria intelectualista quanto a formalista reduzem a emoção estética e as reações psicológicas diante da arte, a um único elemento da obra: ora a forma, ora o conteúdo, isolados e separados. Portanto, não observam esses fatores como unidades de um todo que é a Arte, “A primeira característica da unidade consiste no fato de que a análise destaca as partes que não perderam as propriedades do todo” (VIGOTSKI, 2018, p. 40).

Uma outra teoria analisada por Vigotski (1999a) é a de fundamentação psicanalítica, que tenta explicar a relação psicológica entre a arte e o indivíduo por meio do inconsciente. Nesta perspectiva, a arte, através da fantasia e do fantástico, serviria para dar vazão aos prazeres que o indivíduo não encontraria na realidade.

Outro entendimento da psicanálise seria a aproximação da arte com transtornos mentais ou comportamentais, “Com Heine, tais estudiosos se inclinam a pensar que a poesia é a doença do homem, estando em discussão apenas o tipo de doença mental a que se deve equiparar o poeta” (VIGOTSKI, 1999a, p. 86), e até mesmo uma atividade de vazão para emoções nocivas e criminosas, mesmo que inconscientes: “Como diz Müller-Freienfels, os psicanalistas afirmam com absoluta seriedade que Shakespeare e Dostoiévski não se tornaram criminosos porque representaram criminosos em suas obras e assim aliviaram as suas tendências criminosas” (VIGOTSKI, 1999a, p. 87).

Na análise de Vigotski, a psicanálise compreende no *conteúdo* da arte os desejos e fantasias mais obscuras reprimidas, e na *forma* artística, o sujeito encontraria prazer sensorial e um “disfarce” para enganar o consciente. “Nesta concepção, reduz-se extremamente o papel social da arte, e esta começa a parecer mero antídoto que tem como fim salvar a humanidade dos vícios, mas não apresenta nenhum problema positivo para o nosso psiquismo” (VIGOTSKI, 1999a, p. 91).

De acordo com o autor, para os psicanalistas, toda a arte seria “desvendada” a partir destas explicações de cunho sexual, de desejo reprimido e do complexo de Édipo “Contudo, o mal está em que, além disso, um escritor vem a ser fatalmente parecido com outro, porque o mesmo Freud ensina que o complexo de Édipo é patrimônio universal” (VIGOTSKI, 1999a, p. 96). Se a resposta da psicanálise para todas as questões se resume sempre na mesma fórmula, a arte seria sempre a mesma.

Segundo Vigotski (1999a), a psicanálise equivocou-se ao tentar explicar através de um sistema único toda universalidade de criações humanas e toda a complexidade do psiquismo humano descartando a questão social e histórica. Porém, com esta falha, podemos entender que não existe uma “fórmula mágica” que responderá todas as questões do universo. Para tanto, Vigotski não busca uma resposta absoluta, que explica a tudo num único aspecto, ao contrário, o autor compreende os diversos fatores que colaboram para o desenvolvimento do psiquismo e o seu movimento dialético.

Em vista disso, nos próximos itens trataremos de algumas relações específicas entre a arte e o sujeito que podem proporcionar desenvolvimento único no processo de humanização. As reflexões sobre as unidades de *História da Arte*, *Vivência Estética*, *Gozo*, *Catarse* e *Criatividade* devem ser compreendidas como unidades de análise que estão relacionados dialeticamente. Neste sentido, a História da Arte deve ser entendida como conhecimento social, que, ao ser apropriada pelo sujeito modifica o seu psiquismo enquanto que, a vivência, o gozo, a catarse e a criatividade, são fenômenos psíquicos que só podem surgir a partir da fruição da arte.

Uma obra de arte, ao representar uma unidade do gênero humano, também representa uma totalidade concreta da história (DUARTE, 2013), portanto representa a realidade humana, de forma singular e universal. A partir destas reflexões podemos passar a investigar como a arte, objetivada pela sociedade, pode proporcionar ao sujeito a apropriação da genericidade humana.

Vázquez (1978), ao apontar as críticas de Marx à Hegel, desmistifica a arte como um produto metafísico e revela nesta uma objetivação, resultado de trabalho criador que sintetiza características do sujeito e de toda a realidade material e histórica acumulada:

Na criação artística, ou relação estética criadora do homem com a realidade, o sujeito se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco da subjetividade a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos (VÁZQUEZ, 1978, p. 56).

O sujeito ao produzir uma obra de arte, confere ao objeto características da sua subjetividade, de sua humanidade, mas que vai além do sujeito criador. Este objeto, por

sua vez, é apropriado por outros diferentes sujeitos, modificando-os, humanizando-os a cada geração.

Durante a história da humanidade diferentes obras de arte foram elaboradas em conjunto “[...] para a sua realização, colaboraram inteiras gerações de individualidades extremamente diversas” (LUKÁCS, 1968, p. 194) e se tornaram únicas, singulares em forma e conteúdo, mas que representam toda a concreticidade da humanidade. Individual ou em conjunto a arte é resultado da atividade humana em sua universalidade.

A arte não é uma dádiva da natureza, muito menos de alguma entidade divina. Ela emergiu muito lentamente do solo originário do trabalho, ou seja, as atividades artísticas surgiram como desdobramentos de aspectos da atividade coletiva de transformação da natureza e reprodução da vida humana. As origens da arte, assim como da ciência, são, portanto, as mesmas que marcam a passagem do ser puramente natural ao ser social (DUARTE, 2016, p. 74)

Ainda que a arte represente - de forma dialética a relação entre indivíduo e o gênero humano - a realidade dos sujeitos e suas subjetividades, a história, a concretude de todo um universo, ela vai além do imediatismo e da cotidianidade. “Na arte, é igualmente necessária uma generalização – correspondente à sua essência concreta – que vá além da subjetividade particular imediata”. (DUARTE, 2016, p. 195). Desta forma modifica o sujeito quando possibilita uma relação da própria subjetividade, para além dela mesma, com toda a universalidade humana.

Se o homem é homem na medida em que é capaz de elevar-se sobre o que tem de mera natureza, para se tornar (como diz Marx nos Manuscritos de 1844) um ser natural humano, a arte é precisamente a atividade na qual o homem eleva a um nível superior esta sua capacidade específica de humanizar tudo que toca. Ou, em outros termos, se o homem, como ser verdadeiramente humano, é sobretudo um ser criador, a arte é uma esfera onde esta potência de criação se explicita renovada e ilimitadamente (VÁZQUEZ, 1978, p. 114).

A arte tem papel excepcional no processo de humanização, uma vez que, a apropriação da arte pelo indivíduo permite que o ser individual se reconheça na universalidade da história e da sociedade ao seu redor. Por meio de uma única obra de arte o sujeito pode se relacionar com o mundo, pois a arte é mediadora entre o ser individual e o universal.

[...] a arte pode ser entendida como um instrumento cultural mediador entre o indivíduo e o gênero humano. A função deste instrumento é reproduzir no indivíduo as características humanas conquistadas por meio do trabalho ao longo da história. [...]. Concluímos então, que a arte, com sua estrutura específica, carrega um legado humano; por meio dela o sujeito vivencia experiências alheias, que não seriam possíveis na sua vida particular, enriquecendo seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade (BARROCO, 2014, p.5).

Ao se apropriar da cultura humana acumulada na Arte, o sujeito pode experimentar sensações que não seriam possíveis nas relações imediatas da realidade cotidiana (VIGOTSKI, 2014). Por exemplo, ao apreciar O Cortiço (1977), obra literária

de Aluísio de Azevedo, o leitor pode vivenciar a rotina dos moradores deste local do século XIX, os sentimentos e afetos destes personagens. Mesmo que ficção, em um momento histórico e espaço que não existem além da obra, afetam ao sujeito de forma real. Esta relação que somente a arte pode proporcionar, de pertencimento a algo maior que o próprio eu, modifica profundamente os seres, sensibiliza e emociona, mesmo em obras de tempos remotos, de uma realidade que evoluiu no tempo.

A possibilidade destas vivências vai modificando-se historicamente, na medida em que a arte vai progressivamente se desenvolvendo de forma simultânea ao desenvolvimento da sociedade. Movimento de modificação e progressão, que não é finda, continua a se modificar, evoluir e desenvolver.

Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças à potência criadora que encarna. Este ponto de vista permite ver o desenvolvimento histórico da arte como um processo infinito que não se deixa encerrar nos limites de uma corrente determinada (VÁZQUEZ, 1978, p. 46).

A história é feita pelos sujeitos, em coletividade, e a Arte como objetivação destes sujeitos e com potencial de ser apropriada pela coletividade, ao mesmo tempo que é reflexo da sociedade também é fator de transformação desta.

A vivência estética corresponde “ao efeito primário e imediato da arte” (VIGOTSKI, 1999a, p.255). Quando ocorre a apropriação da arte pelos sujeitos, através da vivência, desenvolve o refinamento dos sentidos, tornando o homem ainda mais livre dos instintos e das necessidades imediatas, dando liberdade de criar sob novos princípios, como os da beleza (BARROCO, 2014).

Os sentimentos, as experiências e todos os efeitos psicológicos causados pela vivência do sujeito diante de uma obra de arte é estudada por Vigotski, no texto “Educação estética” (2010), por um viés psicológico, não como mera socialização de sentimentos, mas como forma de compartilhar emoções:

Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real mas superá-la e vencê-la. Se um poema sobre a tristeza tivesse por objetivo final nos comunicar apenas tristeza, isto seria triste demais para a arte. Logo, a tarefa da lírica não é simplesmente nos contagiar, segundo a expressão de Tolstói, com os sentimentos de outra pessoa, neste caso com a tristeza alheia, mas nos colocar acima dela, nos forçar a vencê-la, a superá-la (VIGOTSKI, 2010, p. 339).

Vigotski, no livro *Psicologia da Arte* (1999a), realiza a mesma crítica a respeito do “contágio pela arte”, à teoria de que esta serviria para a reprodução de um sentimento do artista - uma reprodução quantitativa -. E usa como exemplo o milagre bíblico da multiplicação de pães e peixes.

Trata-se evidentemente de uma analogia entre uma arte pobre, que apenas repete e multiplica o que as pessoas já têm na sua vida cotidiana, e uma arte de

real valor, que produz nos indivíduos efeitos distintos daqueles sentidos no cotidiano [...] (DUARTE, 2016, p. 70).

De acordo com Duarte (2016), o exemplo do milagre utilizado por Vigotski serve para demonstrar o uso de formas artísticas para reprodução de sentidos vazios, repetições do comum e do cotidiano alienante. Um outro exemplo utilizado por Vigotski para contrapor o exemplo anterior, e que revela o verdadeiro sentido da arte, seria o milagre da transformação da água em vinho. Em que, um elemento comum do cotidiano - a água - é transformado em um elemento completamente diferente - o vinho -.

De maneira similar, a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski, a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano (DUARTE, 2016, p. 70).

Estes vários sentimentos humanos, que a arte consegue não apenas traduzir, mas emocionar de fato e modificar o íntimo dos sujeitos que dela se apropriam, humanizam por elevar, através de conflitos interiores, a uma vivência para além da realidade imediata, além do cotidiano.

Por exemplo, ao apontar o prazer provocado pela tragédia - que trata da morte e sofrimento - e pela comédia - que aponta o feio e o grotesco -, Vigotski (2010) reconhece em ambas formas artísticas, um conflito interior que é superado pela vivência estética destas duas obras tão diferentes entre si.

A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

A arte, tem possibilidade de trazer em seu conteúdo, sentidos que elevem o sujeito do individual, em si, ao elevado, universal, para si (DUARTE, 2013). Quando Vigotski (1999a, p.320) afirma que “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela”, revela na arte um instrumento de mudança individual e social, de não conformismo com a realidade.

A arte se liga ao particular, ela elege traços presentes no cotidiano, mas que muitas vezes estão esmaecidos, por se reduzirem, com frequência, a uma utilidade prática imediata, basta pensar no ritmo que embala os relógios ou nas medidas proporcionais necessárias ao trabalho artesanal. A arte verdadeiramente grande deve retirar tais elementos do contexto cotidiano dando-lhes forma e conteúdo artísticos, ou seja, deve reelaborá-los (ASSUNPÇÃO & DUARTE, 2016, p. 211)

A arte não copia a realidade, ela converte a humanidade concreta do mundo criando uma nova percepção da realidade (VÁZQUEZ, 1978). A educação, especificamente o ensino de arte, deve ter como propósito principal levar ao indivíduo e a sociedade as possibilidades de, por meio da vivência artística, compreender a realidade que se apresenta ao mesmo tempo que suscita uma mudança nesta realidade.

O prazer e o gozo que uma obra de arte pode proporcionar, só ocorre por ser objeto humano para o ser humano, representa o sujeito em relação com a universalidade. “[...] o objeto artístico só é tal para mim quando se me apresenta como um objeto humanizado e não como um mero objeto” (VÁZQUEZ, 1978, p. 262).

Uma obra de arte produzida em sociedades do passado gera em nós essa autoconsciência, porque a relação entre seu conteúdo e sua forma nos leva a viver os conflitos humanos representados na obra artística como nossos conflitos. A obra de arte opera, nessa relação entre conteúdo e forma, uma crítica à vida, leva o sujeito, no processo de fruição, a uma intensificação daquilo que em sua própria cotidianidade ele vive de forma muitas vezes fetichista e superficial (DUARTE, 2009, p. 469)

Esta relação de proximidade do sujeito com a forma e conteúdo essencialmente humano da Arte também é observada Vigotski (1999a) ao buscar os problemas de estudo específicos da psicologia da arte. Ele aponta três questões primordiais: a reação estética, o sentimento e a imaginação. E afirma que, dentre estes três, os objetos centrais de pesquisa seriam o sentimento e a imaginação, que são os elementos para compreender o processo catártico.

Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação (Vigotski, 1999a, p. 249).

Para compreender o sentimento enquanto função psicológica que compõe o sistema psíquico humano, o autor parte do princípio que se trata de um processo de “consumo e descarga de energia” (Vigotski, 1999a, p. 252). E que é incompatível com a teoria adotada na época por vários estudiosos de que a arte serviria como uma forma de “economia de energia”, atribuindo a forma estética um mínimo de elementos, mas com o máximo de conteúdo.

Se lembrarmos o fato de que todo sentimento é um dispêndio de energia espiritual e a arte está forçosamente ligada à excitação do complexo jogo de sentimentos, veremos imediatamente que a arte viola a lei do menor esforço e em seu efeito mais imediato e na construção da forma artística subordina-se exatamente a uma lei oposta (VIGOTSKI, 1999 a, p. 257).

O estudioso compreendia que, a partir da reação estética, do momento inicial de apropriação da arte, iniciaria um crescimento intenso de sentimentos “A nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza mas como

reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia em centavos” (Vigotski, 1999a, p. 257). Este processo de contradição emocional é o que leva à Catarse:

[...] ainda assim supomos que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos (VIGOTSKI, 1999a, p. 270).

A Catarse, portanto, é um processo advindo da reação estética definido como a concretização que “[...] encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999 a, p. 270).

Vigotski (1999a) usa vários exemplos da literatura, do teatro, da pintura, da escultura e arquitetura, com o propósito de mostrar a divergência entre forma e conteúdo, culminando em seu momento catártico. Na pintura, por exemplo, onde o desenho exprime profundidade e tridimensionalidade apesar de ser produzida em uma tela plana; ou da escultura que, utiliza-se de material pesado como o mármore ou o bronze, para ser transformado em uma figura de um corpo vivo, de homem ou animal.

Este conflito entre forma e conteúdo também é explorado por Vigotski em um estudo aprofundado sobre a peça teatral de William Shakespeare, “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” (VIGOTSKI, 1999b), onde busca analisar nesta única obra, aspectos específicos desta complexa obra de arte e do gênero da tragédia em toda a literatura.

Para o autor esta obra de arte se assemelha a aurora, o instante que não é dia nem é noite, mas os dois ao mesmo tempo, “Tudo nela tem dois sentidos: um visível e simples, outro inusitado e profundo” (VIGOTSKI, 1999b, p. 2). O entendimento desta obra de arte estaria para além dela mesma, provocando no espectador sentimentos dúbios. Através de emoções conflitantes entre o sofrimento e o prazer, esta obra seria demonstração da própria tragédia humana:

Como tal, o trágico decorre dos próprios alicerces da existência humana, sedimenta o fundamento da nossa vida, medra das raízes dos nossos dias. É trágico o próprio fato da existência do homem – seu nascimento, a vida que lhe é dada, sua existência individual, seu distanciamento de tudo, seu isolamento e sua solidão no universo, o deslocamento de um mundo desconhecido para o mundo conhecido com a sua consequente entrega constante a esses dois mundos. [...] Ao lado do drama externo e real, desenvolve-se outro em profundidade, o drama interno, que transcorre em silêncio (o externo transcorre em palavras) e para qual o drama externo é uma espécie de moldura. Atrás do diálogo exterior e audível, percebe-se o diálogo interior em silêncio (VIGOTSKI, 1999b, p. 3).

O “silêncio”, que na peça é analisado por Vigotski como o “drama interno”, é preenchido pelo espectador da peça, só existindo nos sentidos do sujeito que se apropria desta obra, através da vivência estética: “A tragédia precisa ser concluída, precisamos completá-la em nós mesmos, em nosso vivenciamento” (VIGOTSKI, 1999b, p. 185).

O prazer estético, proporcionada por esta obra, é retratado nela mesma, quando o rei Cláudio está diante de uma peça teatral montada especialmente para desmascarar seu crime de morte contra o pai de Hamlet:

Ao assistirmos a uma tragédia, todos nós experimentamos o que experimentou o rei ao assistir à peça *A morte de Gonzaga*: nós todos, nascidos e cúmplices da tragédia, ao contemplá-la vemos nascido, a culpa de existirmos, e nos familiarizamos com a dor da tragédia (VIGOTSKI, 1999b, p. 185).

O prazer ao vivenciar esta obra estaria no reconhecimento da humanidade contida em todo o sentimento, as ações e os conflitos internos retratados através das personagens. Considerando que a tragédia foi um tema de interesse para grandes pensadores, inclusive no marxismo, Vigotski teria se dedicado nesta crítica a estudar especificamente as personagens dessa tragédia, expondo sentidos e sentimentos reais de personagens fictícios.

Estas experiências estéticas contraditórias, que podem provocar sentimentos e emoções reais a partir de atividades de fantasia (VIGOTSKI, 1999a), podem partir de uma obra de arte que não retrata de forma fidedigna a realidade. O prazer pode estar ao vivenciar uma obra que se passa em um outro país, em um espaço que só exista na imaginação e na criatividade do artista. Logo, compreender o ato criativo também pode auxiliar o entendimento da dinâmica da humanização do sujeito.

A fantasia e a realidade não são elementos que se manifestam de formas opostas na psique humana, o vínculo que existe entre elas, na verdade, é significativamente importante ao se estudar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade no indivíduo.

Para compreendermos mais profundamente o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criativa à qual está relacionada, convém começar explicando a vinculação que existe entre fantasia e a realidade no comportamento humano. Já tínhamos chamado a atenção para a ideia errônea do senso comum, que estabelece uma fronteira intransponível entre realidade e fantasia. (VIGOTSKI, 2014, p. 9).

Falsamente podemos crer que a fantasia é fruto de um devaneio, delírio, ou de mentes extraordinariamente criativas e artísticas, como se fosse uma capacidade exclusiva e inata de apenas alguns privilegiados, entretanto, para que esta fantasia exista é necessária a existência e compreensão da realidade. Para analisar melhor a ligação entre fantasia e realidade, Vigotski (2014) evidencia quatro formas distintas de ligação entre o fantástico e o real.

A primeira forma de vinculação de fantasia com a realidade consiste no fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa. Seria um milagre se a imaginação pudesse criar algo do nada, ou se dispusesse de outras fontes de conhecimento que não a experiência passada. (VIGOTSKI, 2014, p. 10).

Todo o produto que a imaginação pode proporcionar é resultado de uma combinação e associação de elementos e fatores da realidade, que podem ser aglutinados ou deformados por seu criador para formar elementos da fantasia. Portanto, quanto mais o indivíduo possuir conhecimento do real, experiências e saberes diversos, mais ricos e humanos serão os frutos de sua imaginação e fantasia.

A segunda forma de ligação da fantasia com a realidade é diferente e mais complexa: não se realiza entre os elementos de construção fantástica e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade. Quando eu, com base em estudos e relatos dos historiadores ou dos viajantes, imagino o quadro da grande Revolução Francesa, ou dos desertos da África, então, em ambas as situações, o panorama obtido é resultado da atividade criativa da minha imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

O ser humano é capaz de elaborar em sua mente imagens e sensações diversas, mas que não conhece de fato, para isso, no entanto, é necessário utilizar recursos já apropriados em sua mente que foram acumulados com experiências da realidade. Ao contrário da primeira forma de ligação entre fantasia e realidade, em que a fantasia é dependente da realidade para se realizar, esta segunda se manifesta de forma inversa, onde, para compreender a realidade é necessária uma construção imaginativa (VIGOTSKI, 2014).

Para elaborarmos estes complexos retratos imaginativos de algo que não conhecemos na realidade, precisamos ter como referências diferentes formas de conhecimentos. Para isso a socialização é tão importante, onde podemos adquirir experiências e conhecimento de outros sujeitos.

A terceira forma de ligação entre a imaginação e a realidade é a conjunção emocional, que se manifesta de dois modos. Por um lado, todo o sentimento e emoção tendem a revelar-se em determinadas imagens que lhes correspondem, como se a emoção tivesse a capacidade de escolher as impressões, os pensamentos e as imagens que estão em consonância com um determinado estado de humor e disposição que nos domina nesse exato momento. (VIGOTSKI, 2014, p. 15).

Podemos observar como a nossa imaginação e memória podem ser influenciadas pelos sentimentos e emoções. A emoção é capaz de selecionar certos aspectos que se relacionam com determinado estado de espírito e atribuir sensações diferentes para quaisquer elementos distintos.

A professora Vera Penzo Fernandes (2011), ao estudar o livro “A imaginação e Criatividade na Infância” de Vigotski (2014) utiliza como exemplo desta terceira forma de ligação entre a imaginação e a realidade:

[...] a pessoa, ao entrar em um lugar que seja preto, pode ter todas as sensações físicas e o sentimento de medo, mas o lugar não tem nada que possa suscitar tal sentimento. Por outro lado, a pessoa pode sentir medo, inquietar-se com um filme, apesar de saber que está diante de situações criadas pela imaginação e fantasia (FERNANDES, 2011, p. 79).

O quarto e último ponto analisado por Vigotski reside no próprio ato criativo:

Falta ainda falar da quarta e última forma de ligação entre a fantasia e a realidade. Esta última forma está, por um lado, estritamente ligada ao que acabamos de descrever, mas, por outro lado, distingue-se substancialmente disso. A essência dessa última forma consiste em que a construção da fantasia pode representar algo essencialmente novo, não existe na experiência do homem, nem semelhante a nenhum objeto real; porém, ao assumir uma forma material, essa imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos. (VIGOTSKI, 2014, p. 19).

Ao materializar algo que somente estava na imaginação, ao utilizar a apropriação da realidade para criar algo novo, este objeto fará, então, parte da realidade, da cultura. Este movimento dialético – tão presente na arte - de apropriação da realidade e, a partir desta, a criação de algo novo que possibilita novas apropriações e assim por diante é a dinâmica inerente que possibilita o desenvolvimento humano.

A arte, em vista disso, tem papel de práxis social, de reflexão da realidade e possibilidade de criação de uma nova. Mas, por ser um produto – mesmo que humano, resultado de trabalho objetivante, intelectual e sensível - a vivência estética proporcionada por ela não é acessível a todos. O consumo da arte depende de condições materiais reais para que aconteça, de socialização da arte e dos meios de apropriação desta.

Condições igualmente necessárias para o ato criativo “O meio é um determinante, pois toda e qualquer criação só é possível quando as condições psicológicas e materiais necessárias ao seu surgimento estejam prontas ou aconteçam” (FERNANDES, 2011, p. 81).

Na escola, por exemplo, temos um terreno fértil para a socialização de seus saberes e vivências. O ensino escolar – sistematizado e metódico - é indispensável na relação entre o indivíduo e o conhecimento, o ensino de arte, portanto deve ser entendido como condição de apropriação da realidade para além da superficialidade. Muitas vezes o aluno tem acesso em seu meio social imediato somente a produções artísticas massificadas e comerciais, para algumas crianças a única oportunidade de apropriar-se de fato da arte será na escola.

Diante destas considerações poderemos refletir no próximo capítulo o papel do ensino da arte para o desenvolvimento humano do aluno.

2. O ENSINO DE ARTE E OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS

As considerações que tratamos no capítulo anterior - acerca do processo de humanização e de alienação, de como a psicologia compreende ambas no desenvolvimento do psiquismo do sujeito e de que modo a arte, como objetivação humana, é uma apropriação necessária tanto para o sujeito, em seu desenvolvimento psicológico, como para a sociedade, em seu desenvolvimento histórico - são necessárias para refletirmos as possibilidades de humanização através do ensino da Arte.

Este tema será discutido no primeiro item deste capítulo, considerando as contribuições da Psicologia Histórico Cultural articulada à Pedagogia Histórico Crítica para o ensino da Arte. A partir destas, poderemos refletir as práticas pedagógicas que colaboram no processo de humanização dos sujeitos – professor e alunos - e, consequentemente, melhor resistem ao processo de alienação.

Para tanto, iremos tratar também neste capítulo de alguns aspectos materiais que viabilizam as objetivações de professores de arte e seus alunos no processo educacional, investigando as relações históricas - no contexto do ensino de Arte no Brasil e Mato Grosso do Sul - que determinaram as suas condições atuais e, portanto, as determinações existentes para a práxis do professor.

Após esta reflexão histórica, iremos discutir no terceiro item, através de uma revisão sistemática de literatura que abrange teses e dissertações, o ensino da Arte e o entendimento de humanização, com o objetivo de estabelecer a posição de nossa pesquisa em meio a outras investigações científicas.

Além destas ponderações, considerando o atual momento pandêmico em que o processo educacional sofre extraordinárias mudanças e dificuldades das mais variadas, e, acreditando que em qualquer circunstância é necessário refletir sobre o processo de humanização de nossos alunos, trataremos no quarto e último item deste capítulo, sobre o ensino de Arte, que atualmente se dá em forma remota.

2.1 Ensino de arte como resistência à alienação: objetivações humanizadoras

Na obra “A educação estética”, texto do livro “Psicologia Pedagógica” (2010), Vigotski discute as vertentes educacionais e psicológicas da época que tratavam das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos através da educação estética. Observa que, entre os estudiosos até então, não existiria consenso a respeito do *sentido*, do *objetivo* e dos *métodos* para efetivar uma educação estética. Enquanto alguns negavam o seu sentido educativo, outros o exageravam: colocando as emoções estéticas como solução de todos os problemas na educação. Entre estes dois extremos ainda existiam concepções que compreendiam na estética a mera satisfação e distração, ou como meio pedagógico para atingir outros fins que não a estética em si (VIGOTSKI, 2010).

Entre estes estava a *educação moral*, em que a arte era utilizada, em sentido pedagógico, para demonstração de determinado comportamento necessário socialmente, resultando em uma análise pobre do seu conteúdo estético, com o principal objetivo de ilustrar determinados princípios morais (VIGOTSKI, 2010, p. 328), ou mesmo para observar aspectos de sentidos alheios à obra:

O resultado é o amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética e daí a natural repugnância estética que noventa e nove por cento dos alunos que passaram pela escola secundária experimentaram pela literatura clássica (VIGOTSKI, 2010, p. 328).

O sentido humanizador da arte deixa de ser, nesta percepção, o objetivo principal do ensino da estética na escola, esvaziando a vivência artística de toda a sua riqueza em forma e conteúdo, para substituí-lo com superficialidades, para tratar de questões alheias, e em alguns momentos, até contrárias ao sentido artístico e emancipador da arte.

Para além de instrução de moralidades, Vigotski (2010, p. 328) ainda aponta “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”. A arte passa a ser utilizada, neste caso, não como objeto que reflete toda a realidade e a totalidade humana, mas como forma de ilustrar aspectos fragmentados de realidades. Como no exemplo dos manuais escolares “História da inteligência russa” e “História do pensamento social russo”, em que a arte serve a fenômenos externos a ela mesma (VIGOTSKI, 2010). Tornam-se, portanto, fragmentos da história e não a síntese desta.

Poderíamos citar um exemplo comum presente em sala de aula: a utilização de obras do artista Vik Muniz - razoavelmente conhecido na educação escolar -, que, ao serem utilizadas apenas para tratar de questões sobre produção de lixo, reaproveitamento de materiais recicláveis e poluição - temas importantes e que devem ser discutidos na

escola -, deixa de ser uma vivência em arte para se tornar mera ilustração de um amontoado de lixo em formas agradáveis de se olhar.

Assim, o teto de algum edifício arquitetônico pode ser usado como proteção contra a chuva, como ponto de observação, como sede para um restaurante e outros objetivos afins, mas em todos esses casos se esquece inteiramente do sentido estético do teto como parte de um todo artístico, como parte de um projeto arquitetônico (VIGOTSKI, 2010, p. 330-331).

O terceiro e último equívoco cometido pela pedagogia, de acordo com Vigotski, é quando “[...] reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 331). Nestas circunstâncias, todo o sentido social/genérico que carrega a obra é ignorado. Utilizar o ensino de arte apenas, ou principalmente, pelo prazer momentâneo da criança reduz todo o sentido da educação em geral e não apenas o ensino de Arte.

Cabe destacar que o prazer pelo prazer, ou a satisfação simplória que pode ser gerada entre crianças e adolescentes no processo educativo pode ser consequência, mas não objetivo em si. Diferentes do Gozo Artístico e da Catarse que são gerados por vivências complexas entre a subjetividade do sujeito e a genericidade da obra de arte.

Estes equívocos cometidos no ensino de arte invalidam toda a história, a forma e conteúdo da obra, enfim, toda a perspectiva humana contida nela fica suprimida em meio a objetivos estranhos à estética, perdendo seu sentido humanizador. “Daí resultou, em primeiro lugar, que essa pedagogia deixou escapar o próprio significado dessa educação e, em segundo, frequentemente obteve resultados contrários aos esperados” (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

Com o intuito de refletir alguns objetivos próprios sobre o papel do ensino de arte, do juízo estético e das habilidades técnicas que poderiam ser desenvolvidas na atividade pedagógica, o autor analisa três propósitos educacionais da arte:

1. Educar a criação infantil;
2. Ensinar profissionalmente as crianças habilidades técnicas da arte;
3. Educar nelas o juízo estético.

O primeiro ponto analisado, o de “*educar o ato criativo da criança*”, - a criatividade, nesta perspectiva, é entendida como produção de novas formas, de algo novo ou inédito – só é possível através da apropriação do já existente, mas que supera a realidade imediata da criança:

Qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor. [...] A obra criativa representa um processo histórico contínuo, onde cada forma nova tem por base a precedente (VIGOTSKI, 2014, p. 32).

Para que a escola possa favorecer o desenvolvimento da criatividade artística, é necessária a apropriação do conhecimento artístico por seus alunos. Porém, de acordo com Vera Fernandes (2011), ainda não existe uma sistematização pedagógica clara para que isto seja possível:

[...] a criatividade pode ser identificada, analisada ou compreendida pelos aspectos subjetivos que emanam do contexto escolar e da forma de atuação do professor. Podendo ser encontrada tanto em produtos como em processos, mas as condições para o desenvolvimento da criatividade no âmbito escolar ainda são muito precárias e limitadas. A precariedade estética, as condições para o desenvolvimento da criatividade e o nível de desenvolvimento cultural existentes no contexto escolar colocam-nos diante de uma realidade infantilizada e pouco sistematizada (FERNANDES, 2011, p. 196-197).

Vigotski aponta também o papel do desenho na pedagogia infantil no desenvolvimento da criatividade, pois, através da atividade de desenhar a criança pode superar e dominar o “sistema de suas vivências” (VIGOTSKI, 2010):

No referido conto de Tchekhov, quando o pai pergunta ao filho por que ele desenha um soldado mais alto do que a casa quando ele sabe muito bem que o homem não pode ser mais alto do que a casa, ele responde que se desenhasse um soldado pequeno não daria para ver os seus olhos (VIGOTSKI, 2010, p. 346-347).

Neste sentido, o desenho é utilizado pela criança para ressignificar a sua compreensão de mundo, para que possa realizar uma superação interna dos conhecimentos e vivências sociais, representando a realidade ao seu redor através de um o desenho espontâneo. Entretanto, se a criança tiver apenas experiências estéticas espontâneas, “[...] embora seja capaz de criar protótipos da mais grandiosa tensão, ainda assim está condenada definitivamente a permanecer no círculo estreito das formas mais elementares, primitivas e, no fundo, pobres” (VIGOTSKI, 2010, p. 348).

Importante ressaltar que, por mais que esta criança desenhe, escreva ou componha de forma livre e espontânea, e consiga realizar na infância uma atividade artística satisfatória para ela mesma, não significa que estas produções realmente proporcionem uma mudança significativa na relação entre ela e a sociedade, portanto no desenvolvimento da sua humanização. Logo, proporcionar apenas atividades artísticas espontâneas, sem interferência do adulto, limita as possibilidades educativas do ensino escolar.

Hoje quase ninguém contesta essa grande e conhecida verdade de que na criação infantil encontramos protótipos absolutamente espontâneos e puros de

poesia desprovidos de qualquer elemento de refinamento profissional dos adultos. Mas ao mesmo tempo temos de reconhecer também que essa criação é de ordem inteiramente especial; por assim dizer, é uma criação transitória, que não cria quaisquer valores objetivos e é mais necessária à criança que aos circundantes (VIGOTSKI, 2010, p. 348).

De acordo com o autor, o ensino de arte pode proporcionar à criança o desenvolvimento da criatividade, se tiver como objetivo superar o conhecimento imediato do aluno e não restringir as atividades ao conhecimento superficial do cotidiano.

No caso do ensino profissionalizante, Vigotski considera que o ensino de técnicas artísticas, é tão importante quanto qualquer aprendizagem de técnicas de trabalho³, “Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 350). Compreender a forma da arte, a tecnologia desenvolvida até então para produzir determinado objeto artístico e poder experimentar estas técnicas, proporciona vivência estética através da prática e enriquece o ensino de arte.

Por outro lado, utilizar o ensino de técnicas artísticas como convenção social, ou demonstração de poder e símbolo de elevação social, pode se tornar uma atividade vazia de sentido estético, “O ensino profissionalizante da arte encerra bem mais perigos do que utilidade pedagógica” (VIGOTSKI, 2010, p. 350). Vigotski exemplifica com o ensino de música à classe média da Europa, quando várias gerações tinham como obrigação social a aprendizagem de música através de piano, porém, apesar de se tornar instrumento comum entre as classes abastadas, não houve grande acréscimo à arte musical daquela época.

Outro erro que pode decorrer do ensino de técnicas artísticas é aquele que tem a finalidade de qualificar mão de obra para o trabalho exploratório do sistema atual. Além de retirar da arte seu propósito humanizador, ainda pode favorecer a sua alienação.

Não importa o conhecimento dos clássicos da arte e da literatura, não importa conhecer a História ou as ciências a fundo. O que realmente importa é formar trabalhadores dóceis, que tenham algumas competências voltadas para as necessidades do sistema produtivo e, nesse caso, a ignorância é até um atributo positivo (PAES, 2020, p. 150).

A aprendizagem de métodos e procedimentos artísticos sem a intencionalidade de humanizar, de elevar-se esteticamente, de compreender a arte de forma mais aprofundada, se torna vago e, portanto, superficial. O ensino da técnica só terá sentido se tiver como objetivo o desenvolvimento do “ato de criar ou de perceber” (VIGOTSKI, 2010, p.351).

³ Cabe lembrar que, em uma perspectiva revolucionária marxista, o sentido de trabalho é o de proporcionar ao sujeito a produção de sua própria vida e realidade ao seu redor, de humanização.

Portanto, “Observar, ouvir e sentir prazer parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. E não bastante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral” (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

Para Vigotski, a educação estética para a nova sociedade exigia:

O sistema geral de 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 incluir a criança na rede mais ampla possível da vida (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

Este desenvolvimento do psiquismo, com a apropriação das experiências acumuladas historicamente pela humanidade, só pode ser alcançado com uma educação intencionalmente direcionada para o ensino das formas mais desenvolvidas da sociedade (SAVIANI, 2012). O ensino da história da arte, por conseguinte, tem papel incontestável para o próprio desenvolvimento do psiquismo:

Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de 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 (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Se apropriar da história e das objetivações mais desenvolvidas da humanidade, das técnicas artísticas e vivências através da Arte, não teria sentido algum se servisse apenas para a satisfação individual. O propósito do ensino de Arte, deve ser o de proporcionar ao aluno a compreensão e utilização desta como parte de sua existência, de sua própria personalidade e realidade social: “Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. [...] De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

O ensino da arte, portanto, deve ter em vista a possibilidade de uma verdadeira práxis social, de que estas objetivações humanas sirvam para o desenvolvimento tanto do sujeito quanto da sociedade da qual faz parte. Nesta ótica, a escolha pedagógica que mais se adequa à reflexão que fazemos, sem dúvida, é a Pedagogia Histórico-Crítica, por compreender o indivíduo e a sociedade de forma histórica, dialética e material, da mesma maneira que a Psicologia Histórico-Cultural. “Mas como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 38).

Este ser histórico, para Saviani, assim como para Marx e Vigotski, é desenvolvido socialmente, pois a

[...] natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p. 13).

O conjunto destas características humanas, dos saberes acumulados durante a história é chamada cultura e, para que o indivíduo se aproprie desta, a sociedade elabora formas das mais simples às mais complexas, para educar/instruir e oferecer determinado nível de conhecimento para os indivíduos que fazem parte dela. Uma destas formas elaboradas de transmitir a cultura humana, de forma sistemática, intencional e formal, é a escola (SAVIANI, 2012).

A instituição escolar, portanto, tem o papel específico de transmitir às novas gerações uma parte deste saber histórico. Esse transmitir, torna-se trabalho educativo - trabalho não material -, pois pressupõe uma atividade de produção do conhecimento e de consumo deste. Quando Saviani (2013) aponta o trabalho educativo como “direto e intencional”, reconhece na escola a necessidade de sistematizar e organizar toda esta cultura humana de forma que possa ser apropriada pelo indivíduo/aluno.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Considerando a riqueza da cultura humana, a diversidade das produções artísticas, científicas e filosóficas acumuladas durante a história, torna-se complexa a tarefa de identificar, selecionar, sistematizar e classificar quais conhecimentos específicos devem ser transmitidos pela escola. Um dos critérios apontados por Saviani para delimitar o conhecimento transmitido pela escola está em reconhecer o *clássico* que pertence à nossa cultura. “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13).

No ensino da arte existe ainda o desafio de distinguir a *verdadeira arte* de outras produções que podem ser entretenimento, mercadoria, adorno e qualquer outro objeto que - dissimulando objetos estéticos- apenas aliena o sujeito de sua genericidade humana. Visto que “A verdadeira arte, portanto, fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento” (LUKÁCS, 2010, p. 26).

Nem todas as manifestações estéticas alcançam tal função social. Por isso, aquelas que conseguem tal objetivo são denominadas de "autênticas", "grandes" e "verdadeiras". O seu contrário, a pseudo-arte, seria a reprodução de ideologias que mascaram a realidade da vida humana, portanto, alienando os sujeitos.

É um fato inegável, portanto, a existência desta arte trivial, apta para um público carente de sensibilidade estética; uma arte que deixa o homem na superfície ou na margem das coisas e que se distingue, por sua vez, graças a uma linguagem que assegura uma inteligibilidade e comunicação tão mais extensas quanto mais superficial e vazio for seu conteúdo e quanto mais pobres, banais e débeis forem seus meios de expressão (VÁZQUEZ, 1978, p. 278).

Estas ideologias se manifestam no cotidiano sob formas de crenças coletivas que Lukács (2015) chama de "superstições do pequeno burguês". São percepções tão habituais e comuns, que os artistas - como a maior parte da população - são seduzidos e as reproduzem em suas obras. Podemos citar ideias como a meritocracia, a positividade, a ideia de que se “cada-um-faz-a-sua-parte” para realizar mudanças universais, e a concepção moderna de herói, em que apenas um sujeito - de capacidades extraordinárias e muitas vezes inatas - tem o poder de transformar o mundo.

O desenvolvimento posterior da literatura da decadência impele cada vez mais para o primeiro plano o pequeno-burguês enfurecido, que confunde sua pequenez com heroísmo excêntrico e solitário, e sua capitulação diante de todas as superstições reacionárias modernas com um trágico destino “cósmico” (LUKÁCS, 2015, p. 147).

Estas concepções, que se convertem em verdades absolutas no ideário social, são necessárias para o conformismo/aceitação/passividade diante das desigualdades sociais e do sofrimento e desumanização dos sujeitos. Esta forma de compreender o mundo superficialmente, produz uma arte que não apenas reproduz essas superficialidades, como mascara a realidade.

O espírito pequeno-burguês só pode ser intimamente superado por uma verdadeira compreensão dos grandes conflitos e das crises do desenvolvimento social. O pequeno-burguês jamais compreende estes conflitos, mesmo quando é implicado por eles, mesmo se neles mergulha com paixão. Para a atividade do escritor, isto significa - se recordarmos que a tarefa central da literatura, como a definimos anteriormente, é a figuração do homem real – que ele deve distinguir o verdadeiro do falso, o objetivo do subjetivo, o importante do não importante, o grande do pequeno, o humano do inumano, o trágico do ridículo (LUKÁCS, 2015, p.140).

Devido às condições sociais/materiais, muitas vezes, o sujeito só têm acesso a este tipo de arte, que serve para recreação e entorpecimento dos sentidos, como drogas. A escola, portanto, ao reproduzir em seu fazer pedagógico estas mesmas expressões estéticas para agradar/satisfazer/distrair os alunos, contribui para um processo de alienação da realidade e de aceitação destas ideologias dominantes.

Em contrapartida, a arte verdadeira, educa os sentidos para que os sujeitos possam se ver parte do mundo que vivem:

Ou seja, a função que a arte cumpre no processo de reprodução social é elevar o indivíduo para além da razão fenomênica e epidérmica da objetividade, apresentando-o seu patrimônio histórico e cultural numa síntese dialética profunda, enriquecedora e educativa (ROSSI e ROSSI, 2020, p.56).

Quando a arte retrata a realidade humana, proporciona ao sujeito, que dela se apropria, uma perspectiva universal dele mesmo. Valer-se desta arte no processo educativo, portanto, propicia a humanização através de um viés sensível que vincula a subjetividade do indivíduo à realidade objetiva, desmistificando as “superstições reacionárias” (LUKÁCS, 2015).

Contudo, autoconhecimento e conhecimento do mundo são inseparáveis. Não é possível que o homem supere em si mesmo os traços da decadência sem conhecer e compreender as mais profundas estruturas da vida, sem quebrar a casca superficial que, no capitalismo, recobre as ligações mais ocultas e a mais oculta unidade contraditória; aquela casca que a ideologia da decadência mumifica e vende como algo definitivo (LUKÁCS, 2015, p.128).

Além da distinção dos elementos culturais específicos que devem ser sistematizados pela escola, para que haja aprendizagem é necessário que se elaborem formas adequadas - trabalho educativo - para que os alunos consigam se apropriar destes. É fundamental adequar a complexidade dos conteúdos escolares para que eles, de diferentes idades, realidades e com condições materiais tais, possam se apropriar destes.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2013, p. 13).

Aqui podemos destacar o papel do professor, que entre outras coisas, fica responsável por elaborar a melhor metodologia e práticas para que seu aluno consiga se apropriar da cultura. É certo que a figura do mestre não é - e nem pode ser - o único encarregado do processo educativo, porém, é este que se destaca neste aspecto.

Assim, o papel do educador é transmitir a atividade humana objetivada nos instrumentos da cultura, e, para que o trabalho educativo obtenha êxito, faz-se necessária a intervenção consciente e planejada do professor. A apropriação, pela criança, da cultura acumulada é fonte de desenvolvimento psíquico (SACCOMANI, 2016, p. 180).

É por conta disto que a Pedagogia Histórico-Crítica visa uma educação para o desenvolvimento humano, levando à classe trabalhadora os recursos intelectuais necessários para compreender a situação de exploração e de possibilidade de mudança desta. Com o objetivo de socializar o saber objetivo historicamente produzido, a

Pedagogia Histórico-Crítica “[...] procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e, que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber” (DUARTE, 2011, p. 11).

Para compreender as possibilidades reais de desenvolvimento humano no ensino de Arte, iremos tratar no próximo item sobre o desenvolvimento histórico que determinou as condições materiais que se encontram os sujeitos da contemporaneidade, considerando o contexto desta pesquisa.

2.2 Contexto histórico/pedagógico do ensino de arte no Brasil e em Mato Grosso do Sul

A análise que iremos realizar da história do ensino de Arte, terá como aporte teórico a compreensão categórica do professor Dermeval Saviani em sua obra “Escola e Democracia” (2012), especialmente o conjunto das pedagogias *não críticas*: Tradicional, Nova e Tecnicista. A partir destas, iremos analisar o papel do ensino da Arte na sociedade e suas características pedagógicas mais marcantes, utilizando a perspectiva histórica de Ana Mae Barbosa⁴, especialmente em sua obra “Arte-Educação no Brasil” (2012).

Com base em um entendimento mais universal de desenvolvimento do ensino da Arte, poderemos nos deter na questão específica do estado de Mato Grosso do Sul, local onde vivem os sujeitos desta pesquisa. Para isto, utilizaremos como principais fontes de estudo duas dissertações de mestrado desenvolvidas regionalmente: “Educação Artística como disciplina escolar em Mato Grosso (do Sul): 1971 a 1982” (SILVA, 2018) e “Disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul: dilemas que a história pode explicar (1971 - 1997)” (PINTOR, 2017).

⁴ Apesar desta estudiosa não utilizar o mesmo método de pesquisa que utilizamos - materialismo histórico dialético -, nem se basear nas teorias psicológica e pedagógica que propomos - Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica -, esta autora é referência no Ensino de Arte em nosso país. Portanto nos apropriamos de seu conhecimento histórico do ensino de Arte e tentamos superar sua perspectiva pós-moderna de desenvolvimento humano e social.

2.2.1 Perspectiva geral da história do ensino da Arte no Brasil

A escola contemporânea tal qual se encontra organizada e o sistema escolar brasileiro, não foi desenvolvido pelo acaso, a estrutura educacional atual é uma síntese histórica da manipulação das classes dominantes sobre as classes dominadas, desde o período colonial até hoje.

Ao se tratar de educação formal, a partir dos meados do século XIX, segundo Saviani o sistema educacional brasileiro passa por três principais pedagogias consideradas não-críticas “[...] já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2012, p.5) e as pedagogias chamadas críticas-reprodutivistas “[...] uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre seus condicionantes objetivos [...], porém entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2012, p.5). Por considerarmos as teorias não críticas as mais difundidas na história da educação brasileira e, conseqüentemente, com maior influência na educação contemporânea, iremos nos concentrar em observar o ensino de Arte a partir destas pedagogias.

A primeira pedagogia a ser analisada é a Tradicional, que pode ser compreendida desde o início da colonização do país pelos portugueses e as primeiras formas de ensino com fundamentação catequética – a exemplo da jesuítica-, mas que começa a ser mais difundida com a Constituição de 1822, em que o imperador Dom Pedro I expõe a necessidade de um projeto de legislação que contemplasse a instrução pública (SAVIANI, 2019, p. 119).

Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia (SAVIANI, 2012, p.5).

Neste período o ensino de Arte, assim como todo o ensino formal, estava a serviço da nova República, e serviria para cumprir as necessidades da elite burguesa. O objetivo educacional das artes, em âmbito educacional, serviria como “[...] um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si” (BARBOSA, 2012, p. 21). O ensino promovido dentro das Academias de Belas Artes estaria associado, por um lado, para a sofisticação da classe alta – com o estudo neoclássico, inspirados na arte acadêmica francesa - e por outro lado, o desenvolvimento econômico do país – com a formação profissional do artesão.

A permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado, tornando a inclusão da formação do artífice junto

ao artista uma espécie de concessão da elite à classe obreira, clima este que, por um processo inverso de excessiva simplificação curricular, envolveu também os cursos noturnos criados posteriormente na Academia para formação do artesão, e que simplificaram excessivamente e se reduziram a um mero treinamento profissional com a eliminação dos estudos “preparatórios” (BARBOSA, 2012, p. 29-30).

Durante a primeira República, fazia parte dos currículos do curso primário, Cópia de estampas, Geometria Prática, trabalhos manuais para os meninos e trabalhos de agulha para as meninas (BARBOSA, 2012). Formas de ensino em que o professor “[...] expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI, 2012, p. 6).

Porém, a crítica de Ana Mae Barbosa a “permanência dos velhos métodos” praticados nas academias de arte e do ensino tradicional que predominava na época (BARBOSA, 2012), não aborda a contribuição que pode ser dada ao ensino atual, como aponta Saviani, quanto ao objetivo deste ensino “Seu papel é a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e *sistematizados logicamente*” (SAVIANI, 2012, p.6- grifos nossos).⁵

Cabe mencionar que estes métodos da pedagogia tradicional, que exigiam disciplina tanto do professor ao sistematizar e organizar os conteúdos, quanto do aluno ao se apropriar do conteúdo, requeriam concentração e atenção, funções superiores, que não são naturais e, portanto, podem ser ensinadas na escola.

Ana Mae Barbosa (2012) tem razão ao apontar que, durante o século XIX, a Arte, e o seu ensino, eram vistos como formas de exaltar as diferenças entre as classes sociais. A separação institucional entre a educação do artesão e do artista, e a dicotomização entre a literatura e as Artes Visuais, tiveram consequências que permanecem até o ensino atual⁶.

Mesmo como acessório da cultura e instrumento de mobilidade de classificação social, as atividades de caráter estético ligadas às artes visuais tiveram pouco prestígio em comparação com a larga e profunda aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura. O artista, categoria institucionalizada em nossa sociedade com a vinda da Missão Francesa, não desfrutava a mesma importância social atribuída ao escritor, ao poeta (BARBOSA, 2012, p. 21).

Não obstante, nem mesmo para a elite da época, este tipo de pedagogia foi suficiente para alcançar o resultado de desenvolvimento social e econômico esperado. Outro fator importante que contribuiu para a decadência da pedagogia tradicional, foi que as instituições de ensino da época não contemplavam toda a população, as classes mais

⁵ Ver “Teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, 2012). Onde o autor aponta as contribuições positivas da Pedagogia Tradicional e as consequências negativas do escolanovismo para o ensino atual.

⁶ Até hoje o ensino de literatura é componente curricular separada do ensino da Arte, que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996) abarca outras diferentes linguagens: as Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

baixas não tinham acesso a ela e, quando tinham, nem sempre alcançavam êxito na aprendizagem escolar (SAVIANI, 2012), portanto, não foi cumprido o plano de instrução universal.

As críticas à pedagogia tradicional formadas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social (SAVIANI, 2012, p. 7).

Esta nova teoria, chamada Pedagogia Nova ou Escolanovismo, de acordo com Saviani (2012) pretendia ser democrática, dando grande importância às diferenças e a individualidade, elaborando formas de ensino em que o aluno se torna central no processo educativo e, o mais importante não seria o conteúdo escolar ou a instrução, mas o “aprender a aprender”, utilizando a pesquisa e a iniciativa do próprio aluno que deveria ir em busca do conhecimento. É esta a teoria que mais influenciou e influencia até hoje as pedagogias contemporâneas brasileiras.

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2019, p. 431).

O conhecimento deixa de ser elemento concreto da realidade e passa a ser considerado uma concepção individual, circunstancial e particular. Neste entendimento, o desenvolvimento do psiquismo é espontâneo, com aptidões pré-estabelecidas (DUARTE, 2011).

Os estudos pedagógicos escolanovistas passaram a se preocupar com investigações acerca da psicologia infantil, tornando o aluno foco central no processo de ensino.

Também resultaram na convicção de que antes da determinação de objetivos e métodos, a investigação acerca das potencialidades orgânicas e funcionais da criança se fazia necessário. Ficou, portanto, evidenciado ser a criança o ponto de partida da Pedagogia e o centro de interesse teórico e prático da educação (BARBOSA, 2012, p. 102).

O Desenho, neste momento, foi utilizado por alguns, como espécie de Teste para aferir o psicológico da criança “Tratava-se de tentar investigar quais atividades cerebrais postas em jogo quando uma criança exprime graficamente um objeto que lhe surja no campo da consciência espontaneamente ou por solicitação de alguém” (BARBOSA, 2012, p. 103).

Barbosa (2012), ao analisar os estudos de Adalgiso Pereira e Carlos A. Gomes Cardim, observa que ambos, tinham como um de seus objetivos classificar as crianças aptas para o Desenho através destes testes. Este tipo de avaliação psicológica através do grafismo da criança, demonstra um caráter inatista de suas concepções, onde atribuíam a habilidade em desenho a uma aptidão natural e exclusiva à algumas pessoas. As conclusões da autora, a este respeito são:

Podemos concluir que a aproximação inicial do Desenho com a Psicologia no Brasil resultou principalmente na configuração de uma atitude de respeito para com o grafismo da criança, na ideia do desenho infantil como produto interno refletindo a organização mental da criança, a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento (BARBOSA, 2012, p. 109-111).

De fato, o desenho “reflete algumas organizações mentais da criança e forma de desenvolvimento”, porém, atribuir o desenho a um “produto interno”, como sendo fruto espontâneo da criança, reduz o cognitivo do sujeito a um processo natural, exclusivamente individual e não social.

Sobre o papel do professor no ensino de Arte podemos destacar a grande influência da arte Moderna para a educação no Brasil, em que

Anita Malfatti foi a figura de pintora mais destacada na Semana de Arte Moderna de 1922, e, como professora de Arte, em seu atelier (e mais modernamente na Escola Americana) inovaria os métodos e as concepções da arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar a sua ingênua e autêntica expressão (BARBOSA, 2012, p. 114).

O professor, portanto, perde o papel de ensinar e passa a ser apenas um “facilitador” do desenvolvimento espontâneo de seu aluno, ou, como afirmou Barbosa, “espectador da obra de arte da criança”. Nesta concepção, o ensino da Arte é visto como uma oportunidade da criança de expressar-se livremente, através das linguagens artísticas, com um mínimo de interferência do professor.

Saviani, ao tratar da Escola Nova, aponta o quanto esta perspectiva pedagógica colaborou mais para a alienação da classe trabalhadora do que para a sua humanização.

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 2012, p. 10).

Enquanto a classe dominante tinha recursos, escolas com tecnologia e estrutura que colaborava para o ensino proposto por esta pedagogia, a classe menos favorecida ficava à mercê de uma teoria psicologizante e inovadora, mas sem o aporte material

necessário para efetivá-lo. Cumpria então duas funções: “[...] manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 2012, p.10).

De acordo com o autor, devido a própria visão de uma educação não diretiva, onde o professor tinha papel de igualdade com o aluno no processo educativo, o sentido da escola perante a sociedade enfraqueceu. Pois, para que serviria esforços direcionados à escola, visto que o desenvolvimento infantil é natural? E os conhecimentos mais importantes seriam aqueles adquiridos no cotidiano da criança?

A mesma reflexão pode ser realizada no ensino de Arte. Neste sentido, se a Arte deveria ser espontânea, expressão do íntimo, livre de convenções e regras, para que serviria o seu ensino?

A expansão dos meios de comunicação de massa, à frente a televisão, reforçou a ideia de que não se devia depositar as maiores esperanças educativas na escola. Ganhava impulso o entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa. Portanto, não valia a pena o esforço de renovação da escola (SAVIANI, 2019, p. 340).

Com o enfraquecimento do escolanovismo, a instauração da Ditadura no Brasil e a necessidade da sociedade de se ajustar ao progresso industrial do século XX, foi desenvolvido uma nova teoria educacional que visava um processo educativo “eficiente”, nos modos industriais, chamada Tecnicista. “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p. 11). A burocracia e a fragmentação do conteúdo e do processo educativo são características desta pedagogia que evidenciam a semelhança com uma linha de montagem fabril.

É neste período que, em 1971 a Educação Artística passa a ser obrigatória, em estabelecimentos de 1º e 2º grau, segundo a Lei 5.692. “A preocupação central a respeito do ensino de Arte, nos inícios do século XX, era a implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade [...]” (BARBOSA, 2012, p. 32). Que se traduziu, de acordo com Barbosa (2012), em ensino de Desenho nas escolas, com o intuito de colaborar no processo de industrialização:

A categorização do Desenho [...] – desenho linear ou geométrico e desenho figurado – dominou no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século XX, tendo-se acrescentado a este conteúdo o desenho de ornato ou arte decorativa pela influência marcante da Escola de Belas-Artes e do Liceu de Artes e Ofícios. [...] A arte aplicada à indústria, vista não apenas como uma técnica mas como possuindo qualidades artísticas capazes “de elevar a alma às etéreas do regiões do Belo”, foi ainda mais ardorosamente

defendida como parte do currículo das escolas primária e secundária (BARBOSA, 2012, p. 38).

O ensino de técnicas artísticas não deixa de ser importante no ensino – como visto no item anterior -, em razão de proporcionar o entendimento das diferentes *formas* que a arte pode ter e como se dá seu processo de criação, todavia, com uma educação que compreendia os conteúdos de forma fragmentada, o ensino da arte da mesma forma, era isolado do seu universal humano, reduzindo a práticas alienantes.

De acordo com Saviani (2012), conteúdos empobrecidos, o controle extremo que era submetidos os professores, as condições materiais precárias da escola e a influência da pedagogia Nova, colaboraram para o fracasso no ensino, causando graves consequências para a educação. “[...] a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2019, p. 384).

E assim, novamente, a educação escolar não se prestou a garantir as condições de humanização necessárias ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, fragmentando a formação humana e colaborando para a permanência das condições de alienação. (MARSIGLIA & MARTINS, 2018, p. 1702)

Com o fim da ditadura no país, a pedagogia tecnicista perde evidência na escola e passa-se a formular novas pedagogias com inspiração, especialmente, nos princípios anteriormente defendidos pela Escola Nova.

A mobilização causada pelos ideais da Escola Nova foi enfraquecida com a chegada do Estado Novo (1937-1945) e ficaram “guardadas” até que o regime passasse. Somente em 1945, depois da queda de Getúlio Vargas, ressurgiram os movimentos modernistas em favor da valorização do ensino da Arte, tendo novamente os ideais da Escola Nova como princípio norteador (PINTOR, 2017, p. 36).

Historicamente, o ensino de Arte e toda a educação formal, oferecida pelas políticas governamentais, nunca ofereceram reais oportunidades de emancipação à classe trabalhadora, mas sempre funcionou de forma eficaz ao transmitir às classes dominantes o conhecimento mais desenvolvido pela humanidade, a fim de perpetuar a condição de poder. “A gênese da imensa miséria material e cultural na qual se encontra a grande maioria da população brasileira não está na falta de capacidade de cada um, mas no conjunto das forças sociais no seu desenvolvimento histórico” (PAES, 2020, p. 157).

O sistema capitalista foi eficiente em desenvolver uma ideologia e uma educação que cumprisse a necessidade de formar trabalhadores aptos e adaptáveis a empregabilidade, oferecendo um mínimo de conhecimento para que não vissem sua

exploração e degradação como motivo de revolta, alienando e imobilizando a maior parte da população.

A mesma sociedade - que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores -, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. A mesma sociedade que criou e desenvolveu formas extremamente eficazes, do ponto de vista técnico, para a produção e a difusão do conhecimento produz um brutal empobrecimento da cultura (DUARTE, 2011, p. 10)

Atualmente, podemos observar na educação a herança das pedagogias anteriores: a estrutura física e recursos parcos da pedagogia tradicional, a fragmentação e mecanicidade da estrutura pedagógica do tecnicismo, mas, principalmente, a ideologia e princípios da pedagogia Nova, que tomaram novas formas e formatos em diferentes pedagogias contemporâneas. “Assim, por inspiração do neoescolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil [...]” (SAVIANI, 2019, p. 433).

Uma destas reformas educativas, foi a gerada pela a Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Mantendo a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica - que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio - de acordo com os parágrafos:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996).

É na escola onde a maioria dos sujeitos têm acesso ao conhecimento artístico mais elaborado, por isso a exigência do ensino de Arte, desde a educação infantil até o ensino médio, é uma grande vantagem por abranger uma grande etapa do desenvolvimento dos sujeitos. Porém, como no breve estudo histórico já exposto aqui, a obrigatoriedade do ensino, não é garantia de êxito na aprendizagem.

De acordo com esta mesma lei, no Artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996).

A partir deste regulamento, em 1997, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais que posteriormente, são substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que produziu a sua primeira versão no ano de 2015 e foi finalizada com a sua

homologação pelo ministro da Educação em 2017 (BRASIL, 2018), versão utilizada atualmente por estados e municípios para a elaboração de seus currículos próprios.

Em razão deste documento ser o que norteia a educação de todo o país, sendo utilizado como uma proposição essencial para a concepção dos currículos próprios de cada estado e municípios, faremos uma breve análise das questões gerais de como o conteúdo de Arte foi sistematizado nele e suas influências históricas.

De acordo com a divisão estrutural da BNCC, a Arte no Ensino Fundamental é um dos componentes curriculares da área de conhecimentos “Linguagens” e, no Ensino Médio, faz parte da área de “Linguagens e suas Tecnologias”. A Educação Infantil não foi organizada a partir de componentes curriculares ou áreas de conhecimento e sim por “campos de experiências”, onde as artes são citadas no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” (BRASIL, BNCC, 2018).

Cada etapa do ensino básico é organizada de forma diferente. Na educação infantil, os “campos de experiências” se dividem em “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. No ensino fundamental o componente curricular de Arte, possui “competências gerais” para esta etapa de ensino, para anos iniciais e anos finais são organizados “objetos de conhecimento” e “habilidades” específicas de cada linguagem - Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas -. No ensino médio a área de conhecimento “Linguagens e suas tecnologias”, são subdivididas em sete “competências específicas”, cada uma com “habilidades” próprias a serem desenvolvidas (BRASIL, BNCC, 2018). Portanto, apenas, no ensino fundamental a Arte tem uma delimitação própria, nas outras etapas de ensino ela integra “linguagens” ou “campos de experiências”.

A definição de conteúdo específico para o ensino de arte não é utilizada em nenhuma das etapas do ensino básico. Mas, é na seção destinada ao Ensino Fundamental que podemos observar de forma mais explícita como é sistematizado o ensino de Arte:

Quadro 1: Objetos de Conhecimento e Habilidades específicas de Artes Visuais, dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

Elementos da linguagem	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
Processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
Processos de criação	(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
Sistemas da linguagem	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).

Fonte: BRASIL, BNCC, 2018.

Este trecho, que aponta habilidades específicas de Artes Visuais para serem alcançadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como conteúdos escolares se mostram vagos, não especificam os conhecimentos necessários que devem ser aprendidos pelos alunos.

Apesar de não ter explícito a fundamentação pedagógica – ou fundamentações – que norteiam o texto da BNCC – considerando também que o documento tem diferentes autores – podemos notar a influência das pedagogias anteriormente discutidas. Como no caso da habilidade (EF15AR02), que propõe a aprendizagem de elementos constituintes do desenho e da pintura, influência da pedagogia tecnicista. Porém, na maioria das propostas e habilidades do ensino de Arte, a pedagogia Nova é a que mais exerce influência, à exemplo da habilidade (EF15AR06), que utiliza o diálogo entre o aluno e seus colegas para adquirir-se “sentidos plurais”, centralizando o processo de aprendizagem na experiência imediata entre os alunos.

A falta de conteúdos bem elaborados – ricos em história, filosofia e vivências estéticas - acaba favorecendo a classe burguesa, que continua dominando as formas mais elaboradas do conhecimento humano, enquanto a classe trabalhadora aprende o suficiente para apenas vender sua força de trabalho. “Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é

torna-lo propriedade exclusiva da classe dominante” (SAVIANI, 2013, p. 66). Neste sentido:

A aprovação da BNCC de forma autoritária, sem considerar as críticas dos setores educacionais mais importantes, impediu o debate sobre o tema e resultou num grande retrocesso na já frágil qualidade da educação no Brasil (PAES, 2020, p. 161).

Saviani (2016), em artigo que tinha por objetivo subsidiar a discussão sobre a BNCC, propõe uma sistematização completamente distinta da proposta pelo Base, em que se fundamenta no conceito de “trabalho como princípio educativo” para se identificar os conteúdos básicos. Na sua proposta o objetivo é uma educação que levasse cada indivíduo a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (SAVIANI, 2016, p. 81).

É a partir desta base curricular nacional que estados e municípios precisaram – ou precisarão - desenvolver seus currículos próprios, respeitando as suas características regionais. Currículos estes que também não foram desenvolvidos de forma automática, tendo apenas a BNCC como referência para a sua sistematização. Portanto, no próximo item, iremos tratar das condições históricas que determinaram o ensino de Arte na cidade de Campo Grande e no estado de Mato Grosso do Sul.

2.2.2 História do ensino da Arte em Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul se tornou independente de Mato Grosso no ano de 1977, tornando-se a cidade de Campo Grande sua capital. Momento de grande crescimento econômico do país e do próprio estado, sendo este mesmo um dos fatores que estimulou a sua própria origem “[...], baseado, em grande parte, na criação de gado e na intensa produção de grãos, como a soja e o trigo, induzia os sulistas a buscar incessantemente a divisão do estado” (PINTOR, 2017, p. 54).

O período, como indicamos anteriormente, é de uma educação predominantemente tecnicista. O estado de Mato Grosso do Sul, tal qual o restante do país, adequava um sistema educacional que atendesse as necessidades de instruir

minimamente os trabalhadores para atender as necessidades da modernização da indústria e da agropecuária.

[...] a década de 1970 é marcada pelo crescimento econômico, conhecido como milagre brasileiro e a educação era vista como um fator determinante para esse desenvolvimento, contudo, para isso eram necessários mudanças no sistema educacional, visando atender às necessidades de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (SILVA, 2018, p. 39).

Considerando que uma destas iniciativas de “mudanças no sistema educacional” foi a Lei nº 5.692 de 1971, que incluiu obrigatoriamente o ensino de Educação Artística no currículo escolar, em todo o Brasil, e, que a criação do estado foi sancionada em 1977, podemos supor que, desde o início do estado de Mato Grosso do Sul, o ensino de Arte já estava se estabelecendo nas escolas deste território.

No mesmo ano da criação do estado de MS, 1977 foi criado, em nível nacional, o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte na Educação (Prodiarte), “[...] pela Direção Geral do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do MEC, com a finalidade de dar apoio às Unidades Federadas na implementação e/ou redirecionamento da Educação Artística nas redes de ensino de 1º grau” (SILVA, 2018, p. 41).

Este programa realizou encontros regionais como forma de “[...] estratégia de Cooperação Técnica” (SILVA, 2018, p. 42). Com a participação de Mato Grosso do Sul em 1980:

[...] no Relatório dos Encontros de Cooperação Técnica de 1981, localizamos no item V do sumário, a apresentação do desenvolvimento referente ao III Encontro Regional 21, que ocorreu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, órgão da administração da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS) e MEC, que reuniu dez representantes de Unidades Federadas, contemplando entre elas, os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (SILVA, 2018, p. 42).

No ano seguinte, em 1981, a Secretaria de Educação, com a Coordenadoria Geral de Educação e o Núcleo de Ensino Regular de I e II Graus, apresentou uma proposta com “Sugestões de Comportamentos Esperados” e “Conteúdos de Educação Artística” (PINTOR, 2017, p. 62). Os conteúdos de Arte “[...] restringiam-se às áreas das Artes Visuais, da Música e das Artes Cênicas, com maior ênfase nas atividades de Desenho” (PINTOR, 2017, p. 62). Também era contemplado neste documento “Sugestões de atividades para desenvolvimentos de conteúdos”, com propostas que incluíam desenho de imaginação, de memória e de observação, desenho de formas geométricas, atividades que envolviam folclore, canto de hinos entre outras.

Apenas em 1989 a secretaria de educação do estado formula sua primeira Proposta Curricular, de acordo com Pintor “[...] percebe-se um dinamismo com relação aos

“temas” apresentados no documento, as diversas expressões artísticas se articulam entre os conteúdos e torna o currículo flexível no processo de ensino-aprendizagem em Educação Artística (PINTOR, 2017, p. 69)”

Na perspectiva de Dyemison Pintor (2017) o currículo sugerido em 1981 pela Secretaria de Educação, carrega traços característicos da pedagogia tecnicista e tradicional, enquanto que as Diretrizes Gerais de Ensino de 1989, possuem qualidades que podemos atribuir as influências da pedagogia Nova. Portanto, as propostas de ensino de arte no estado de Mato Grosso do Sul neste período, condiz com as tendências pedagógicas que predominavam no restante do país.

Atualmente estado e município continuam em consonância com as propostas pedagógicas de nível nacional formulando seus novos currículos a partir da proposta da BNCC. A Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, ainda está em processo de reelaboração do currículo do Ensino Médio, porém, o “Currículo de referência de Mato Grosso do Sul da Educação Infantil e Ensino Fundamental” está publicado desde o ano de 2018, com o Parecer Orientativo CEE/MS n. 351/2018.

Neste currículo o conteúdo destinado a Educação Infantil, da mesma forma que na BNCC, é orientado por “Campos de Experiências” e não por disciplinas específicas, no entanto, acrescenta-se neste documento “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, criados especificamente para este currículo. Não foi identificado nenhum objetivo diferente da BNCC que poderia ser apontado especificamente para o ensino de Arte e direcionado para a Educação Infantil.

Quanto ao Ensino Fundamental, foram elaboradas “Habilidades” que deveriam ser próprias, mas que, na verdade, são muito similares às habilidades desenvolvidas pela BNCC. A exemplo, a Habilidade de Artes Visuais destinada ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental:

(MS.EF15AR04.s.04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

Que corresponderia a Habilidade da BNCC de Artes Visuais do Ensino Fundamental I:

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

Quanto às orientações curriculares do município de Campo Grande, reestruturadas a partir da BNCC, estão disponíveis apenas em uma versão preliminar. Nesta, direcionada

a Educação Infantil, para os Grupos IV E V – crianças de 4 e 5 anos -, para cada um dos “Campos de experiências” do currículo nacional, são acrescentados “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em Arte”, com habilidades específicas para cada uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Oferecendo uma gama muito maior de possibilidades para o ensino de Arte na educação infantil do que na proposta da BNCC.

Para o Ensino Fundamental, cada ano de ensino conta com “Conhecimentos e especificidades da linguagem”, “Objetos de conhecimento” e “Habilidades” próprias para cada linguagem, acrescentando-se ainda, em cada uma delas, objetos de conhecimentos correspondentes às “Artes Integradas”. Esta estrutura é a mesma apresentada para o EJA – Educação de Jovens e Adultos -, porém são divididos por “fases” e não por “anos”.

No currículo do município, tal qual o do estado, pode-se observar várias habilidades semelhantes às propostas pela BNCC, porém, devido as habilidades exclusivas destinadas a cada ano do ensino fundamental – no currículo nacional são direcionadas para dois eixos: anos iniciais e anos finais –, oferecem perspectivas mais específicas para cada linguagem e ano de ensino.

Podemos ver que, tanto o estado de Mato Grosso do Sul, quanto o município de Campo Grande, passam por adequações e implementações dos próprios currículos. E que o ensino de Arte, atualmente, apresenta aspectos históricos que observamos no contexto nacional e regional, com características das pedagogias tradicional, tecnicista e Nova.

Estes currículos, portanto, não atendem de forma absoluta a necessidade de desenvolvimento humano de nossos sujeitos alunos. Com esta preocupação, de refletir sobre um ensino de fato humanizador, sentimos a necessidade de buscar outras pesquisas que compartilham desta mesma inquietação, que serão apresentadas na próxima seção.

2.3 Pesquisas científicas sobre o ensino de Arte em Mato Grosso do Sul e Brasil

É importante refletirmos sobre as pesquisas relacionadas à educação desenvolvidas no estado e no país, especialmente as relacionadas ao ensino de arte, que podem oferecer um panorama das possibilidades de crescimento não apenas na área acadêmica, mas também, na realidade escolar. Visto que a pesquisa científica tenciona o desenvolvimento de determinada área do conhecimento, pois ela “é a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano” (ZAMBONI, 2012, p. 43).

Para se ter um panorama da pesquisa científica no ensino de Arte, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, realizamos uma revisão de literatura de teses e dissertações, em busca de investigações no ensino de arte que tivessem como fundamentação epistemológica a “Psicologia Histórico-Cultural” e a “Pedagogia Histórico-Crítica”, e que discutem a humanização por meio do ensino de arte, com a intenção de relacionarmos o que foi produzido cientificamente até então, para situar o nosso trabalho entre estes e contribuir com uma pesquisa que amplie a discussão acerca das objetivações humanizadoras no ensino de arte.

Decidimos realizar esta consulta a partir dos mesmos pressupostos teóricos desta pesquisa por acreditar que o conceito de humanização seria o mesmo que já tratamos anteriormente, sendo que, se a pesquisa abrangesse outras fundamentações o conceito de ser humano poderia ser divergente da discussão que realizamos até agora.

Em contexto nacional foi realizado um levantamento de teses e dissertações, no banco oásis, Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto, que tratassem sobre o ensino de arte, com fundamentações teóricas que dizem respeito a esta nossa pesquisa e, posteriormente selecionadas as que tratavam do processo de humanização.

Para buscar pesquisas relacionadas à educação e arte em Mato Grosso do Sul, foi feito um levantamento de teses e dissertações - com os mesmos critérios adotados na pesquisa nacional - defendidas nas principais universidades de MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Entre estas universidades apenas a UFMS oferece programa de mestrado especificamente em ensino de arte, mas que, por ter iniciado no ano de 2020 - durante o período desta pesquisa – ainda não possui banco de dissertações. Portanto, a busca de pesquisas foi realizada nos programas de Educação oferecidos por estas instituições.

2.3.1 Contexto nacional

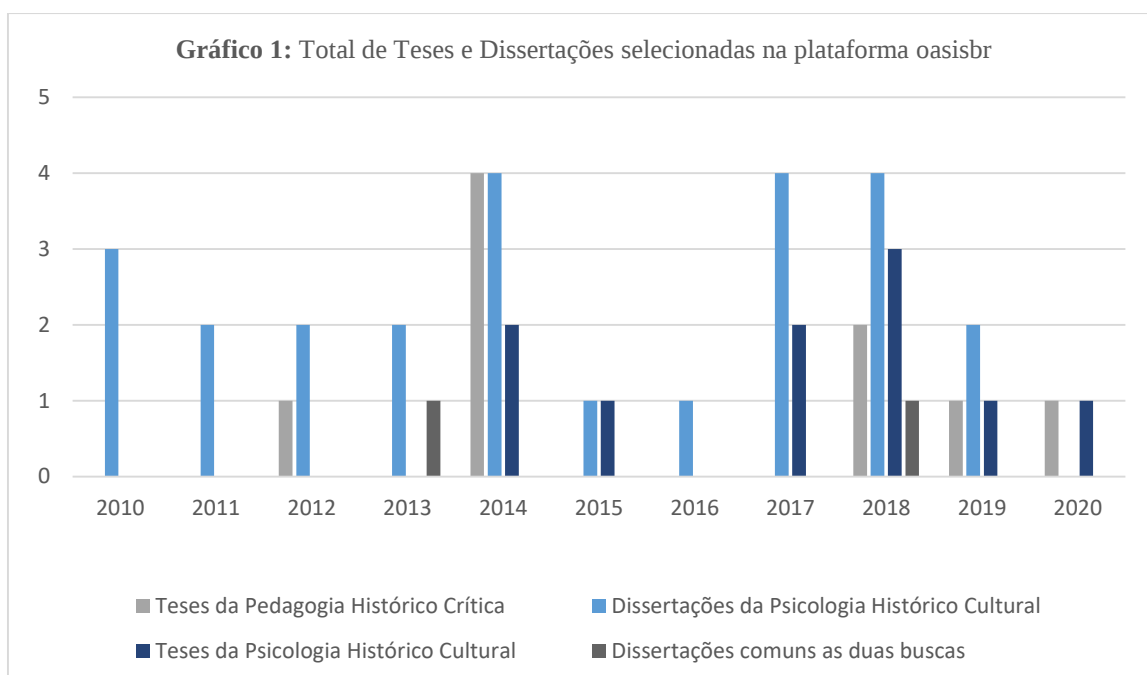
Este tópico apresenta uma revisão sistemática de literatura das produções encontradas no banco de dados do Portal Brasileiro de Publicações Científicas em acesso aberto (oasisbr), que disponibiliza acesso à diferentes produções científicas de todo o Brasil e de Portugal.

Optamos por realizar um levantamento de teses e dissertações em busca de investigações sobre essa temática que tivessem a mesma fundamentação teórica que a nossa: a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Este levantamento foi realizado no período de 02/05/2021 a 22/06/2021, utilizando um recorte temporal de 2010 a 2020. Foram utilizados os seguintes descritores **“Arte, Histórico-Crítica”**, que revelou um número de 47 dissertações e 17 teses, e os descritores **“Arte, Histórico-Cultural”**, com 222 dissertações e 101 teses.

Não utilizamos o termo “Pedagogia” junto a Histórico-Crítica e nem “Psicologia” junto a Histórico-Cultural” por compreender que um e outro podem ser substituídos por outras expressões nos textos de outros autores, como em “Teoria Histórico-Cultural” ou “Concepção Histórico-Crítica”.

Os trabalhos encontrados passaram por uma análise inicial observando os títulos, depois, lendo-se os resumos, para desconsiderar os trabalhos que não tratavam de forma específica do ensino de arte e que não teriam a Pedagogia Histórico-Crítica ou a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação. Das 64 pesquisas utilizando os descritores: Arte, Histórico-Crítica foram selecionadas 7 dissertações e 5 teses e, com os descritores Arte, Histórico-Cultural, foram selecionadas 26 dissertações e 11 teses. Visto que, ambas teorias têm a mesma fundamentação filosófica e estabelecem diálogo entre sua metodologia e temas de pesquisa, também foram identificadas 2 dissertações comuns às duas pesquisas: “Teoria histórico-cultural e o ensino da arte: em defesa do desenvolvimento humano” (2013) de Mariusi Gonçalves Cruz e “Formação, arte e leitura de mundo humanizada: possibilidades na ação docente” (2018) de Marlene Ribeiro de Castro Munhoz.

Mesmo que não tenha sido utilizado os descritores “humano/a”, “humanização”, “humanizado/a”, ou similares, os dois resultados coincidentes das duas buscas dizem respeito a pesquisas que tratam do desenvolvimento humano. Acreditamos que, por ser um assunto fundamental e muito relevante em ambas as teorias, é tema que já revela a sua importância nas discussões e aprofundamentos em relação ao ensino de Arte.



Fonte: (OZORIO, 2022).

Podemos ver no gráfico a predominância de pesquisas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, tanto em quantidade quanto em ciclos de tempo. Dos trabalhos selecionados os mais antigos pertencem a Psicologia Histórico-Cultural, que também são mais constantes, já que em todos os anos, desde 2010, foi publicado pelo menos um trabalho desta teoria.

Isto se dá pelo fato da Psicologia Histórico-Cultural existir desde o período da Revolução Russa – a partir dos estudos de Vigotski e seus seguidores -, com divulgação no Brasil desde a segunda metade dos anos 80, com a publicação do livro “Pensamento e Linguagem”, da editora Martins Fontes (PRESTES, 2010). Enquanto que, a Pedagogia Histórico-Cultural, foi inicialmente elaborada no final dos anos 80 e início dos 90, no Brasil por Dermeval Saviani (SAVIANI, 2013).

Dos 51 trabalhos que tratavam do ensino de Arte utilizando como fundamentação a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural - ainda analisando os resumos - foram descartados aqueles que não mencionaram de forma específica a humanização articulada aos seus objetos de pesquisa. Destes, os que estavam relacionados à Pedagogia, tratavam de algum aspecto específico do ensino da Arte - como ensino direcionado para o EJA -, sobre o processo avaliativo escolar, formação de professores e análise de gêneros literários na educação. Na Psicologia, alguns trabalhos discutiam sobre questões específicas das funções psicológicas - como a linguagem e a imaginação -, sobre gêneros discursivos, a aprendizagem de conceitos específicos - como estética e cor -, dois realizaram estudos de instituições específicas voltadas para o ensino

de Arte e estudos de práticas direcionadas, como dramatizações, Caderno de Artista e musicalização.

Foram selecionados 14 trabalhos que, entre seus objetos de pesquisa específicos, se referiram sobre a formação humana, seu processo de desenvolvimento ou a respeito da humanização do sujeito:

Quadro 2: Teses e Dissertações que tratam sobre humanização (Pesquisa com os descritores “Arte, Histórico-Crítica”):

REFERÊNCIA	TÍTULO	RESUMO
FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. Tese, UNESP (2012)	A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura	Pesquisa teórica que relaciona o ensino de literatura, de forma específica à catarse resultante de sua vivência, com o desenvolvimento do indivíduo.
ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. Dissertação, UNESP (2014)	A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski	Estudo das práticas educativas relacionadas à arte e às práticas sociais que contribuem efetivamente para o enriquecimento humano.
SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Dissertação, UNESP (2014)	A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski	Investigação da criatividade em uma perspectiva histórico-social, problematizando concepções naturalizantes e espontaneístas, destacando o papel educativo no desenvolvimento da criatividade e sua importância para a humanização dos sujeitos.
ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. Tese, UNESP (2018)	Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica	Pesquisa bibliográfica que procurou entender como a arte pode contribuir no processo de formação da individualidade para-si.
LEITÃO, Juliana Oliveira. Dissertação, UNESP (2019)	A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Reflexão sobre a especificidade do ensino de Arte a partir da compreensão da arte como trabalho criador necessário para a humanização. Destacando a importância do trabalho pedagógico de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos
COSTA, Leonardo Pereira da. Tese, UNICAMP (2019)	A "arte como veículo" para a formação humana: considerações sobre o trabalho de Jerzy Grotowski à luz da pedagogia histórico-crítica	Análise do conceito de “arte como veículo” do diretor teatral polonês Jerzy Grotowski, relacionando as transformações que se dão no desenvolvimento humano a partir do processo criativo artístico.

Fonte: (OZORIO, 2022).

Quadro 3: Teses e Dissertações que tratam sobre humanização (Pesquisa com os descritores “Arte, Histórico-Cultural”):

REFERÊNCIA	TÍTULO	RESUMO
NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dissertação, USP (2010).	A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural	Pesquisa que buscou compreender o processo de organização do ensino que colaborasse para o desenvolvimento do pensamento teórico no campo da arte ou pensamento estético-artístico.
TRINDADE, Rafaela Gabani. Dissertação, USP (2011).	Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural	Investigação das funções psíquicas superiores desenvolvidas a partir de práticas na Educação Infantil, dando ênfase ao papel do desenho no processo educativo para o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança.
MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Dissertação, UNB (2013).	"O que é, o que é?": princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças	Investigação de princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças a partir de uma experiência num projeto social desenvolvido no Distrito Federal.
FERRONATO, Caroline de Araujo Santos. Dissertação, UTP (2014).	O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba	Estudo sobre a fundamentação teórico-metodológica na prática pedagógica com o uso do desenho infantil no ensino de Arte.
CARAM, Adriana Maria. Dissertação, UFSCAR (2015).	Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores	Análise de atividades mediadoras com Arte na Educação Infantil que possibilitam o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, a partir de observação das práticas de docentes.
PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. Dissertação, UEM (2018)	Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil	Pesquisa que busca o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana, fundamentado no livro de Vigotski, Imaginação e criação na infância, busca possibilidades de intervenções didáticas capazes de desenvolver habilidades humanas.
COSTA, Larissa Quachio. Dissertação, UNESP (2014)	Ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade	Estudo da relação entre o ensino de literatura e o processo de humanização do indivíduo, com ênfase no processo catártico.
FONSECA, Ana Lara Vontobel. Tese, PUC (2019)	Teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino "tragédia" em livros didáticos de arte	Estudo que examina as abordagens teórico-metodológicas de cinco livros didáticos de Arte indicados para o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, visando apreender as concepções de tragédia e as atividades propostas para os estudantes.

Fonte: (OZORIO, 2022).

Algumas destas pesquisas se concentraram em aspectos específicos do psiquismo humano como a catarse, a criatividade e os pensamentos teórico e abstrato. Observa-se que 4 destas pesquisas dedicaram-se ao ensino de arte na Educação Infantil, entre estas, 2 tratam do desenho como prática para o desenvolvimento do pensamento da criança. Pudemos observar a preocupação dos pesquisadores em compreender o desenvolvimento do sujeito a partir da música, do teatro, da literatura, do desenho e da estética em geral.

Todos estes trabalhos contribuem com uma reflexão acerca do papel da escola em socializar o conhecimento artístico para promoção da humanização dos sujeitos, pois, “Cabe à escola a função de promover a humanização dos indivíduos que por ela passam, produzindo em cada um deles, guardadas as suas especificidades, a humanidade que vem sendo edificada, coletivamente, no decorrer da história” (ASSUMPÇÃO, 2018).

Além destas pesquisas que contribuem com o nosso objeto de estudo na medida que abordam especificidades do processo humanizador, também foram selecionados 2 trabalhos que compartilham de ambos descritores pesquisados. Estes tratam de forma mais ampla sobre as contribuições da Arte para a humanização dos sujeitos:

Quadro 4: Teses e Dissertações que tratam especificamente sobre humanização.

REFERÊNCIA	TÍTULO	RESUMO
CRUZ, Mariusi Gonçalves, Dissertação, UEM (2013)	Teoria histórico-cultural e o ensino da arte: em defesa do desenvolvimento humano	Pesquisa bibliográfica que busca compreender o papel da educação, mais especificamente no ensino de Arte, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a humanização dos sujeitos.
MUNHOZ, Marlene Ribeiro de Castro, Dissertação, UEL (2018)	Formação, arte e leitura de mundo humanizada: possibilidades na ação docente	Pesquisa que busca esclarecer possibilidades de práticas educativas, por meio da reflexão estética, das contradições sociais, políticas, econômicas, culturais e afetivas, que possibilitem uma leitura de mundo humanizada aos alunos.

Fonte: (OZORIO, 2022).

Destacamos alguns pontos relevantes, desses trabalhos – como em especificidades pedagógicas do ensino da Arte e aspectos diversos do desenvolvimento dos sujeitos -, pois foram importantes para a compreensão da temática do objeto de nossa pesquisa.

O estudo “Teoria histórico-cultural e o ensino da arte: em defesa do desenvolvimento humano” (2013) de Mariusi Gonçalves Cruz, teve por objetivo principal

compreender o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano. Neste estudo a autora destaca o processo de desenvolvimento social dos sentidos, da criatividade e dos conceitos, especificando sua importância na Educação Especial.

Com aprofundamento teórico e pesquisa bibliográfica, especialmente nas obras de Vigotski, a pesquisadora pode concluir que, a partir da relação dialética entre homem, sociedade e natureza, o ensino de arte possui grande relevância no papel formativo do ser humano (CRUZ, 2013).

[...] pressupomos que o ensino da Arte ou de educação artística pode contribuir para a formação de todos em uma sociedade, buscando extrair o máximo da potencialidade humana; e como a criatividade faz parte do desenvolvimento histórico do ser humano, as pessoas, enquanto seres que existem somente na esfera social, tem o direito de usufruí-lo (CRUZ, 2013, p. 235).

O segundo trabalho, da pesquisadora Marlene Ribeiro de Castro Munhoz “Formação, arte e leitura de mundo humanizada: possibilidades na ação docente” (2018), propôs estudar a formação para o professor, voltada para uma ação consciente que possibilite o desenvolvimento e ampliação de mundo humanizada por meio da Arte.

A partir de suas leituras e investigação teórica, concluiu que o tema abordado é relevante para um ensino pautado na prática social consciente e responsável por levar a superação de um processo educativo frágil e fragmentado (MUNHOZ, 2018). De acordo com Munhoz (2018, p. 116):

O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou uma maior compreensão da importância de formar-se como sujeitos, diante dos conteúdos artísticos, compreendendo-se como sujeito histórico, concreto e social, entendendo que toda apropriação de conteúdo artístico, requer análise, reflexão e uma nova conduta diante do aprendido.

Ambas as pesquisas realizam uma crítica às condições alienantes impostas pela sociedade capitalista presentes na vida cotidiana dos alunos e as suas possibilidades restritas de desenvolvimento humano. E, como contraponto, também tratam das possibilidades de emancipação do sujeito através dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos oferecidos pela escola.

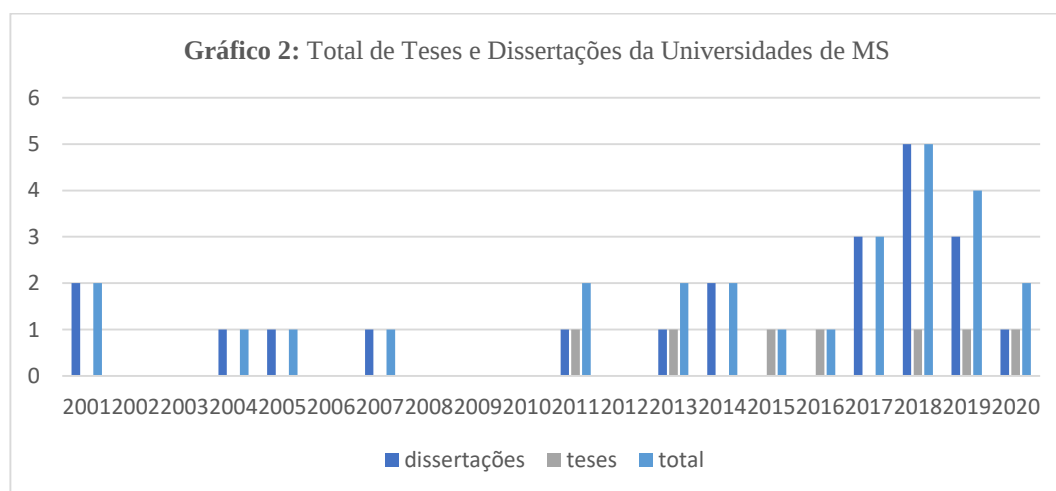
As perspectivas adotadas por estas pesquisas dialogam com a nossa proposta, tendo em vista os seus avanços no conhecimento relativo a aspectos específicos do ensino da arte para o desenvolvimento humano e nas áreas particulares do processo educativo. Esperamos contribuir com a investigação de mais uma unidade de transformação da sociedade pela educação: objetivações que humanizam através do ensino de arte, utilizando o diálogo com professores de arte de Mato Grosso do Sul para auxiliar as nossas reflexões.

Portanto, para completar esta revisão sistemática de literatura, iremos nos deter no próximo item nas análises de produções científicas desenvolvidas nas principais universidades do estado.

2.3.2 Contexto regional

Um dos problemas encontrados neste levantamento foi a organização das bases de dados nos sites dos programas de pós-graduação. A UFMS foi a única universidade que oferecia um sistema de formulário de busca por palavras-chaves, com possibilidade de selecionar a pesquisa através de filtros específicos como “Título”, “Área” e “Período”, nesta plataforma, portanto, foi utilizado apenas o descritor “Arte”, na área destinada a “títulos” - Pois foi a tentativa que mais exibiu resultados -. As outras universidades oferecem uma organização com todos os trabalhos em formato de lista, divididos por programa, ano e tipo de trabalho - se tese ou dissertação -. Nestes a pesquisa foi realizada observando cada um dos trabalhos, primeiramente através dos títulos e depois através dos resumos.

A busca por trabalhos na área de educação que abarcassem o ensino de arte, a partir do ano de 2010 até 2020, resultou em um total de 21 dissertações e 7 teses, totalizando 28 trabalhos que tratavam da arte na educação em diferentes aspectos, com diversos objetos de estudo e pressupostos teóricos variados.



Fonte: (OZORIO, 2022)

Na tabela a seguir ordenamos o quantitativo de pesquisas distribuídas por universidades.

Tabela 1: Número de teses e dissertações das Universidades de MS

UNIVERSIDADE	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
UFMS	09	05	14
UFGD	03	01	04
UEMS	07	-	07
UCDB	04	02	06

Fonte: (OZORIO, 2022).

Como se pode observar no Gráfico 2, o volume de teses e dissertações que incluíam de alguma forma a arte no processo educativo - como em pesquisas de outras disciplinas escolares que utilizam da arte ou de recursos artísticos - ou se tratavam especificamente do ensino de arte, se tornaram mais constantes desde 2013. Estes dados mostram um interesse crescente entre pesquisadores e a perspectiva de cada vez mais produções científicas nesta área.

Do total de 28 pesquisas encontradas nos bancos de teses e dissertações destas universidades, analisadas a partir de seus resumos, foram selecionadas 3 que tem como fundamentação a Psicologia Histórico-Cultural ou a Pedagogia Histórico-Crítica. As demais utilizavam-se de epistemologias diferentes ou não destacaram os suportes teóricos que pautavam a pesquisa desenvolvida.

Quadro 5: Teses e Dissertações de MS que tem como fundamentação a Psicologia Histórico-Cultural:

REFERÊNCIA	TÍTULO	RESUMO
FERNANDES, Vera Lucia Penzo, Tese, UFMS (2011).	A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no ensino médio, no contexto da Educação Inclusiva	Estudo sobre os aspectos e dimensões da criatividade no contexto do ensino de arte, com ênfase no ensino médio e na educação inclusiva.
ROSSI, Aline Cristina Santana, Dissertação, UFMS (2018).	Ensino de ciências e arte: um debate necessário na formação de professores da educação infantil	Reflexão sobre ensino de ciências na educação infantil por meio da socialização da grande arte.
NUNES, Nathália Gueiros, Dissertação, UFMS (2020).	Ensino da Música na formação humana: concepções dos professores de música do projeto arte e cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-MS	Pesquisa que busca entender as concepções dos professores de música de escolas de educação básica a respeito da formação humana de seus alunos.

Fonte: (OZORIO, 2022).

A tese da professora Vera Lúcia Penzo Fernandes, de 2011, “A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no ensino médio, no contexto da

Educação Inclusiva”, teve por objetivo esclarecer as manifestações da criatividade no trabalho do professor de artes visuais do ensino médio, especialmente no contexto da Educação Inclusiva.

Além de uma pesquisa teórica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, utilizou-se de questionários, entrevistas com professores, observação de aulas, do ambiente escolar e documentos, como currículos, propostas pedagógicas das escolas e planos de ensino dos professores de artes visuais. Desta maneira a autora pode constatar que a criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais se restringe às condições materiais oferecidas pela escola, que também limitam a fonte de referências visuais do professor e do aluno (FERNANDES, 2011).

Quanto ao trabalho pedagógico para atender ao aluno com deficiência, notou-se uma atenção especial a estes alunos, porém que se convertem para a adaptação das estratégias de ensino e de avaliação e que resultam em tentativas de aceitação e convivência, pouco relacionadas a possibilidades reais de aprendizagem (FERNANDES, 2011).

Uma de suas conclusões foi a de que, quanto maior os conhecimentos artísticos e estéticos dos professores, maior são as probabilidades de um trabalho educativo que possibilite o desenvolvimento da criatividade em seus alunos.

A criatividade é uma atividade complexa, que possibilita a produção de algo novo e valioso em algum campo da ação humana. Essa atividade criadora é combinatória; envolve aspectos emocionais e intelectuais do contato do homem com a cultura. Por isso mesmo, tem uma característica ontológica e pedagógica para o desenvolvimento humano, visto que, para criar, é preciso conhecer, experimentar, vivenciar distintas formas de relacionar-se com o mundo, desde a infância e continuamente por toda a vida (FERNANDES, 2011, p.189)

A pesquisa da professora Vera Fernandes é de grande valia e, apesar de não tratar de forma específica sobre a humanização do sujeito, sua abordagem sobre o desenvolvimento da criatividade no psiquismo foi analisada de forma dialética a totalidade da formação humana.

A dissertação “Ensino de ciências e arte: um debate necessário na formação de professores da educação infantil” (2018), de Aline Cristina Santana Rossi, com fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica, teve por objetivo estudar como o ensino de ciências, por meio da socialização da grande Arte, pode contribuir para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Para atingir este propósito a pesquisadora, baseada em uma investigação teórica, realizou uma investigação empírica, com 2 professoras de educação infantil, em cinco

encontros, onde tratou sobre questões do ensino das ciências e das Artes, utilizando materiais pensados para a formação de professores - teóricos e práticos - propondo uma auto avaliação ao final.

A partir das observações feitas na escola, através das atividades realizadas com as professoras e a compreensão histórica das circunstâncias que se dão o processo de ensino, a pesquisadora pôde constatar que, apesar da apatia, desinteresse e falta de recursos materiais adequados dos sujeitos envolvidos:

[...] nossa luta e dedicação é com a formação de professores e com os alunos que frequentam as escolas públicas. Mesmo com tais condições verdadeiramente insanas e insalubres, acreditamos que existem margens – estreitas – para que professores e alunos possam transmitir e se apropriarem do que a humanidade produziu de mais elevado no campo das artes e das ciências (ROSSI, 2018, p.83).

Quanto a dissertação “Ensino da Música na formação humana: concepções dos professores de música do projeto arte e cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-MS” (2020), da pesquisadora Nathália Gueiros Nunes, é a que mais se aproxima de nosso objeto de pesquisa, por trazer em seus estudos as concepções de professores acerca de um ensino de música que promova uma formação humana emancipadora. Para isto, a autora buscou dados de pesquisa através de entrevistas com professores de música do “Projeto Arte e Cultura” da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande- MS.

A autora pôde concluir que, de acordo com as concepções dos professores, o ensino de música na escola ainda não foi consolidado, e que não foi possível justificar o seu ensino a partir de sua própria relevância. O ensino da música é visto como benéfico, mas não como necessário para a formação dos alunos (NUNES, 2020). No entanto, também aborda uma possibilidade de mudança educacional favorável:

[...] julgamos que, para que o ensino de música possa contribuir com uma formação humana emancipatória, dois pontos devem ser levados em consideração: as condições históricas e sociais em que os sujeitos se deparam ao longo da vida e as possibilidades de apropriação cultural que pode vir a ter. Para isso, é fundamental que haja comprometimento público no entendimento da educação como mediadora da transformação social. Esta conclusão teórica, embora ideal, só será transformada em realidade se alicerçada em práticas reais, mudanças concretas nas atuais relações sociais e educacionais (NUNES, 2020, p. 143).

Esta pesquisa estabelece um diálogo com a nossa proposta, uma vez que aborda de forma específica o ensino de música para a humanização dos indivíduos, que é uma das várias linguagens da arte. Relativo à humanização, compreendida em um processo amplo da arte, entendemos que a nossa pesquisa pode se somar a estas, apresentando uma

nova perspectiva pouco discutida no estado de Mato Grosso do Sul, mas que poderá colaborar para o pensamento de uma educação escolar mais humanizadora.

Considerando a dinâmica da sociedade e de suas relações, a pesquisa científica sempre será necessária para responder novas questões e atualizar pareceres já estabelecidos. E, em virtude do momento de grandes mudanças nas condições educacionais atuais, decorrentes do período pandêmico que vivemos, iremos discutir na próxima seção sobre o ensino de Arte em forma remota e possíveis consequências no aprendizado dos alunos.

2.4 Educação em tempos de Pandemia: Reflexões sobre o ensino de arte em forma remota

Desde o início do ano de 2020, todo o país sofre com as tragédias provocadas pela pandemia mundial do novo coronavírus - Covid-19. Com quase seis mil óbitos acumulados - 591.440 ⁻⁷, a crise sanitária agravou ainda mais problemas relacionados a economia, a desigualdade social e educacional.

No Brasil, em um momento de urgência histórica da ação efetiva do Estado para enfrentamento da epidemia por meio de investimentos em saúde pública, incentivo ao isolamento social e provisão de garantias de condições mínimas para sobrevivência da grande massa vulnerabilizada, a política econômica dos Chicago Oldies, a passos lentos, concede o coronavoucher à parte da população até o momento não alcançada pelas ações governamentais. As insuficientes e desorientadas políticas governamentais atuam no sentido de favorecer o setor privado e o financeiro, enquanto assistimos a agudização da pobreza e o alargamento do fosso social (MARQUES, ASSIS e GOMIDE, 2020, p.7).

O termo “Chicago Oldies” utilizado pelos autores é relacionado a políticas alinhadas ao pensamento econômico liberal, que favorece grandes empresas e corporações. Estas, beneficiadas pelas políticas governamentais, exploram ainda mais a classe trabalhadora, que, cada vez mais, tem seus direitos e garantias subtraídos.

Para diminuir a proliferação do vírus houve a necessidade do isolamento social. Muitos brasileiros precisaram manter-se em casa, mudar seus hábitos de consumo e de trabalho. Porém, levando em consideração que grande parte da população não tem condições materiais para suspender suas atividades laborais, que suas moradias não possuem condições mínimas de higiene e segurança, o isolamento não foi possível ou

⁷ Dados coletados do site CORONAVÍRUS/BRASIL, atualizado em 21/09/2021, em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 21/09/2021.

causou a destituição de sua fonte de renda. “Neste sentido, verifica-se que a pandemia carrega um recorte de classe, gênero e raça” (MARQUES, ASSIS; GOMIDE, 2020, p.8).

No contexto educacional não foi diferente, o ensino de crianças, adolescentes e adultos, que antes era realizado presencialmente, foi subitamente modificado para uma forma remota⁸. Onde cada estado e município formularam suas próprias políticas regulamentando a promoção desta forma de ensino.

A suspensão das aulas presenciais do município de Campo Grande, efetuou-se a partir do Decreto n. 14.189, de 15 de março de 2020, a princípio pelo prazo de 20 dias corridos, a partir de 18 de março de 2020, mas que foi prorrogada diversas vezes e perdura até o momento - julho de 2021 -. Apenas 4 dias depois o estado divulgou a mesma medida de segurança.

No estado de Mato Grosso do Sul as aulas presenciais foram suspensas desde a Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020, considerando o disposto no Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020. De acordo com esta Resolução ficou garantido aos alunos o recebimento de Atividades Pedagógicas Complementares – APCs -, durante o período de suspensão das aulas. A entrega, correção e auxílio para realizar estas atividades ficou a cargo de cada instituição, que precisou definir a forma de comunicação com os estudantes e suas famílias:

§ 1º O modo de comunicação a ser estabelecido pode ser físico ou virtual, dependendo das condições de acesso do estudante, priorizando os meios de comunicação não presencial, a fim de evitar a circulação de pessoas na escola (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p.2).

A inferência deste documento em relação às “condições de acesso do estudante” já normaliza e normatiza as desigualdades enfrentadas no ambiente escolar. Visto que, “os meios de comunicação não presenciais”, primordialmente, dependem de recursos tecnológicos e midiáticos que grande parte dos estudantes carecem. Sem recursos, ou disponível de forma insuficiente, alunos ficam sem receber atividades, orientações e aulas virtuais oferecidas pelos professores.

Para contornar a falta de acesso à internet, computadores e celulares dos alunos da rede pública, foram utilizados como recurso complementar ao processo educativo os canais televisivos “Rede Educativa MS” do estado e a “TV Reme” do município, com aulas gravadas por professores e propostas de atividades para serem desenvolvidas em casa.

⁸ Modalidade de ensino que busca promover a aprendizagem não presencial, utilizando tecnologias digitais, midiáticas ou por correspondência – como por exemplo em apostilas -.

Uma das medidas adotadas pela Secretaria de Educação de Campo Grande - SEMED - foi a elaboração de um Currículo Emergencial Circunstancial (2021). De acordo com este documento um dos seus objetivos é “[...] indicar um conjunto mínimo de aprendizagens essenciais para 2021, buscando oferecer condições para que haja um ensino de qualidade e aprendizagem efetiva” que visa “[...] minimizar as desigualdades cognitivas” (REFERENCIAL CURRICULAR CIRCUNSTANCIAL DA REME, 2021, p. 5). Nas Orientações Curriculares de Arte notamos que houve grande preocupação prevendo um déficit de aprendizagem em comparação ao período pré-pandêmico.

Ao perceber que alguma habilidade ficou com algum déficit em toda a etapa de ensino do entre um ano e outro, esta deverá ser retomada durante o ano letivo. Para tanto, sugerimos que o professor reconfigure a habilidade, atentando para o nível de progressão e complexidade durante todo o percurso da etapa de ensino. [...]. Portanto, o professor deve estar atento ao referencial em todas as etapas, retomando habilidades e conhecimentos específicos importantes na sua linguagem de formação, quando julgar necessário e pertinente para o processo de aprendizagem de cada turma/ano em etapas de ensino (REFERENCIAL CURRICULAR CIRCUNSTANCIAL DA REME, 2021, p. 9-10).

As políticas educacionais ofertadas pelo estado de MS e pela capital visam adaptar as condições de desigualdade social e de pobreza da maioria da população e não de mudança real e possibilidades de acesso à educação. Porém, uma transformação concreta das circunstâncias de desvantagem educacional da maioria da população - considerando o atual modo de produção da cultura humana baseada em compra e venda - está além de políticas escolares.

De acordo com o relatório emitido pela Comissão para os Direitos Humanos das Nações Unidas (2020), sobre o impacto da pandemia no direito à educação, os cortes de verbas e falta de investimento destinados à educação apenas diminuem a capacidade de respostas à crise geral do país. Este documento ainda cita a situação do Brasil como exemplo:

Por exemplo, no Brasil, cortes de financiamento e limitação de gastos públicos levaram ao desmantelamento do sistema de políticas sociais, evitando que as partes interessadas tenham uma resposta forte e urgente para a pandemia. Em contraste, os países que investiram na proteção de recursos econômicos, sociais e direitos culturais, na qual a cooperação e confiança com a sociedade civil têm sido estabelecida, estão mais bem equipadas para responder às crises (A/HRC/44/XX, 2020, p. 16).

A adoção de políticas que se conformam com as diferenças sociais e que apenas adaptam pequenas soluções para amenizar as tragédias advindas deste período de calamidade social, não são o suficiente para serem consideradas humanizadoras. Sequer conseguem garantir o mínimo para a sustentação da vida humana, quanto mais para promover o seu desenvolvimento em suas mais altas potencialidades.

Potencial este que só pode ser concebido através de uma educação que privilegie o ensino do conhecimento mais desenvolvido pela história humana, entre eles a Arte, que, ao humanizar, se torna ainda mais importante em sua apropriação e objetivação em tempo de grandes tragédias sociais.

A importância da vivência artística foi parte de uma fala do ator Selton Mello em entrevista no programa televisivo “Altas Horas”, exibido em 3 de julho de 2021, exibido pelo canal aberto de televisão TV Globo:

Principalmente agora nesses momentos que a gente está (ou deveria estar mais em casa) foi a arte que nos salvou: a música, a literatura, os seriados, o cinema. Então, mesmo que tentem abafar ou enterrar a nossa voz sempre vamos ser semente e florescer. A arte é uma flor e ela sempre continuará renascendo mesmo no meio do caos.

Para este artista, tanto em seu fazer, quanto em seu consumo, a Arte tem papel de resistência às adversidades impostas pela pandemia e as consequências do distanciamento social, como o interdito de museus, teatros e exposições.

Diante de todas estas considerações sobre a relevância do ensino da Arte para a humanização dos sujeitos, iremos analisar no próximo capítulo como alguns professores da rede municipal de Campo Grande compreendem o desenvolvimento de si e de seus alunos e quais as suas objetivações que mais colaboram para esta humanização.

3. OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS NO ENSINO DA ARTE: EXPRESSÕES DOS DOCENTES

As reflexões desenvolvidas até o momento tiveram o propósito de apresentar o conceito de ser humano de acordo com fundamentos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético e como se dá seu processo de humanização em uma perspectiva psicológica, utilizando principalmente as obras de Lev Semionovitch Vigotski. Estudos que serviram para esboçar possibilidades educacionais de promover o desenvolvimento humano aos sujeitos envolvidos - professor e aluno -. Fundamentações teóricas que serviram como bases metodológicas para elaborarmos e analisarmos as metodologias da pesquisa empírica que serão descritas neste capítulo.

Para um entendimento do contexto em que ocorre esta investigação, iremos descrever o processo de escolha do local da pesquisa e suas características, os sujeitos que colaboraram com o seu desenvolvimento e os aspectos gerais da organização do trabalho pedagógico do professor de arte na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Com o propósito de investigar práticas no ensino de Arte, nas condições materiais reais de sala de aula, para pesquisa de campo foram aplicadas 3 oficinas on-line e entrevistas semiestruturadas on-line com 4 professores de arte, que atuam na Rede Municipal de Educação, na cidade de Campo Grande e que, atualmente, estão dando aulas no ensino fundamental.

Em virtude do período pandêmico que vivemos e da necessidade de protocolos de segurança para não proliferar o vírus COVID-19, estes dois instrumentos foram aplicados de forma virtual.

Durante a realização das 3 oficinas online, de aproximadamente uma hora cada, os docentes puderam interagir, trocar conhecimentos e discutir aspectos relacionados às suas experiências e práticas de sala de aula, produzindo em cada uma delas um produto intelectual, ou artístico/sensível.

Quanto às entrevistas online, os sujeitos entrevistados puderam expressar-se sobre temas relacionados às concepções de desenvolvimento humano no processo educativo, especificidades do ensino e a respeito de seu relacionamento afetivo com a arte.

A partir das observações e análises elaboradas destes instrumentos esperamos poder compreender de forma histórica, material e dialética objetivações no ensino de arte que humanizam ou que alienam os sujeitos. Uma vez que o sujeito da pesquisa é o

professor, iremos analisar a sua atividade de trabalho como atividade vital, objetivada em seus alunos e suas práticas educativas que podem ou não ter a arte como objeto do homem para o homem.

3.1 Percurso metodológico

Para estudar o nosso objeto de pesquisa – objetivações humanizadoras no ensino de Arte – utilizaremos, para a análise da pesquisa empírica, o método utilizado por Vigotski, que busca compreender em uma unidade de investigação científica as características de um todo universal.

A unidade, ainda que conserve as características essenciais da totalidade (a mercadoria contém as características essenciais do capitalismo), é objetivamente parte de um todo e o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento (DUARTE, 2008, p. 53).

Até o momento buscamos tratar de algumas determinações universais abstratas - de questões filosóficas/artísticas, históricas e sociais - que compreendem a universalidade do ensino de Arte - para podermos apresentar uma determinada unidade concreta: as objetivações dos professores em sala de aula. “Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar a essência do real” (DUARTE, 2008, p.50).

Marx utiliza da metáfora “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011, p. 58) para exemplificar a relação dialética entre o simples/imediato e o complexo/universal. Citação também utilizada por Vigotski, para elucidar seus estudos do psiquismo humano “Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecermos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (VYGOTSKI, 2004, p. 207).

Ao observarmos o contexto das escolas que realizamos a nossa pesquisa, ou as falas dos professores, não podemos compreendê-los como explicáveis por si só. As manifestações que se dão atualmente no ensino de Arte devem ser compreendidas como síntese da história e das relações contraditórias que a cercam, portanto concretas.

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do universo. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54).

Considerando a concretude que se insere a escola atual e as determinações que constituíram o sistema educacional do qual professores e alunos fazem parte, as possibilidades de humanização no ensino de Arte estão sujeitas às condições materiais que se apresentam.

Por outro lado, a partir da constatação de quais são as objetivações que se efetivam em sala de aula e quais são as possibilidades de humanização existentes no sistema atual, podemos delinear mudanças sociais cabíveis a partir de considerações verídicas.

Estas considerações nos auxiliam na análise de quais objetivações são possíveis nas aulas de arte. Para isto, optamos por utilizar dois instrumentos de pesquisa diferentes: 3 oficinas coletivas *online* com a participação de 7 professores e, após, entrevistas semiestruturadas *online* com 4 professores participantes das oficinas.

As atividades desenvolvidas em grupo nas oficinas possibilitam compreender de forma dinâmica os processos educativos desenvolvidos na escola e como se dá o compartilhamento de sentidos⁹ entre os professores.

O objetivo maior para as atividades em oficinas era o de identificar, na interação dos professores e nas produções que realizaram após reflexões coletivas, algumas práticas e atividades que consideram essenciais no processo de ensino - portanto na humanização de seus alunos - e como relacionam a produção artística universal com as particularidades de seu trabalho pedagógico.

A escolha por entrevistas semiestruturadas se deu por ser um instrumento que possibilita ajustar as necessidades do entrevistador para uma busca de dados mais efetiva. Nestas buscamos verificar de que forma os professores compreendem a arte no desenvolvimento de seu aluno e como interpretam suas relações entre a sua própria singularidade com a universalidade da cultura humana.

O percurso que traçamos foi uma tentativa de aproximação do método utilizado por Vigotski e Marx que, buscaram em suas áreas de pesquisa, compreender o mais simples a partir do mais complexo. Tentamos estabelecer, portanto, as condições materiais e as relações sociais mais complexas que podem envolver as formas mais imediatas e habituais de sala de aula.

⁹ Para Vigotski, o sentido é a compreensão do sujeito sobre a realidade que o cerca, que, apesar de ser subjetiva, é desenvolvida a partir da cultura humana.

3.2 Contexto da pesquisa e sujeitos

O ensino de Arte é oferecido nas escolas de todo o país desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, porém o maior quantitativo de aulas disponíveis se concentra no Ensino Fundamental, que é ofertado prioritariamente pelas redes municipais de ensino. Levando isto em consideração, optamos por desenvolver a nossa pesquisa de campo em escolas municipais de Campo Grande/MS. Para tanto foi solicitado por meio de ofício uma autorização para a realização desta pesquisa. No mês de fevereiro de 2021 foi recebido o aceite por meio de ofício N. 510 CEFOR/SEMED.

De acordo com informações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED -, em ofício N.1.152/CEFOP/SEMED, de abril de 2021, atualmente a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS possui 202 escolas municipais, destas 98 são escolas de Educação Infantil.

A rede conta com um total de 601 professores de arte atuantes na rede, dos quais 290 são concursados com vínculos de 20 horas semanais e 311 professores convocados com carga horária que variam de 2 horas a 20 horas semanais. Destes, 151 vínculos indicam professores que possuem graduação, 443 que possuem especialização, 15 com mestrado e 2 doutorados.

Quanto ao tempo de serviço na Rede, foi possível informar apenas o tempo de concurso dos professores efetivos, o que não significa o tempo total de serviço desses professores, pois podem ter vínculos como convocado antes de assumir o concurso.

Tabela 2: Tempo de concurso dos professores de Arte da SEMED

Tempo de concurso (Anos)	1	2	3	4	11	12	12	15	16	19	25	25	28
Quantidade de professores concurso	1	14	91	90	31	38	31	10	9	23	4	1	1

Fonte: Ofício N.1.152/CEFOP/SEMED.

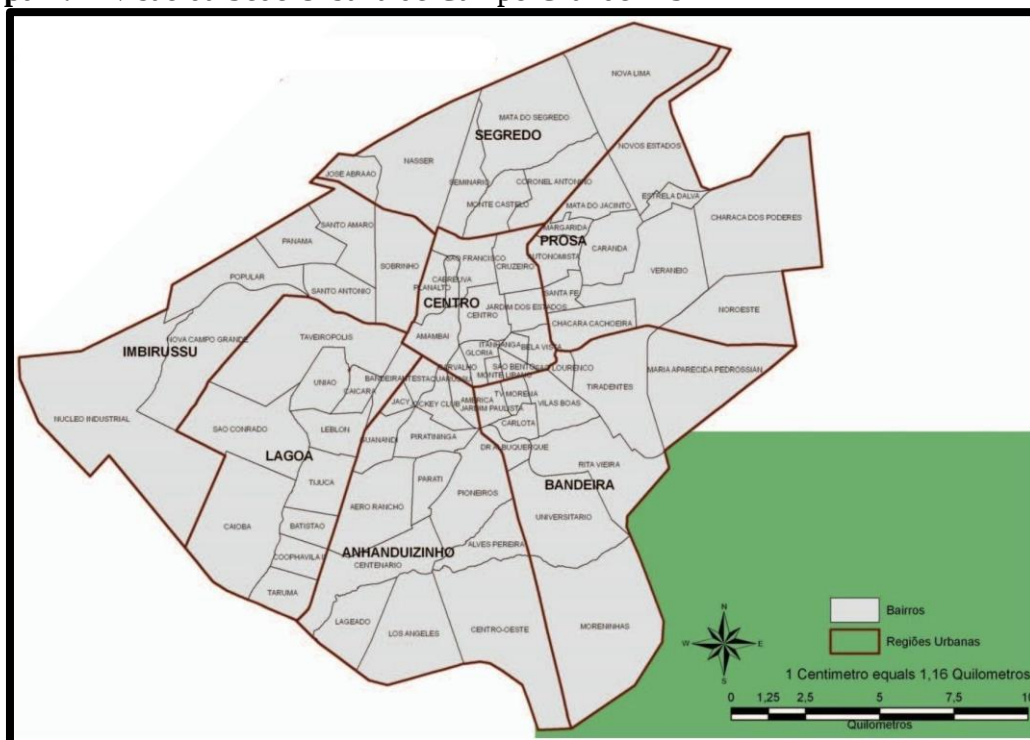
O registro quantitativo de professores foi feito por exercício - ocupação em determinada unidade escolar - e, como alguns professores podem estar ocupando uma vaga em mais de uma unidade escolar, os dados podem variar conforme a busca feita no sistema da Coordenadora do Centro de Formação para a Educação (CEFOP).

Estas informações oferecem um quadro geral em que se encontram os participantes desta pesquisa, tendo apenas 48% dos professores que são concursados. E apenas 25% não possuem pós-graduação alguma, o que mostra que a maioria dos

professores teve interesse em estudar ou podem estar em processo de capacitação/especialização.

Para a escolha dos locais foram selecionadas duas escolas pertencentes a Secretaria Municipal de Ensino de Campo Grande, que oferecem Ensino Fundamental, uma escola da região Lagoa e a outra da região Anhanduizinho.

Mapa 1: Divisão da Sede Urbana de Campo Grande MS



Fonte: (SAUER, CAMPÊLO e CAPILLE, 2012).

O critério de escolha das escolas foi feito devido à localização entre duas regiões distintas, em áreas periféricas da cidade. Ambas possuem um grande número de turmas do Ensino Fundamental, portanto vários professores de arte poderiam participar da pesquisa.

A realidade destas escolas públicas não se difere muito do que se encontra em outras escolas do país. Mesmo que cada uma possua características próprias, com sujeitos diferentes em cada uma delas, uma e outra são síntese de uma totalidade educacional comum.

Para que não ocorra identificação das escolas no desenvolvimento desta pesquisa chamaremos de Escola A: a que se encontra na região Lagoa e de Escola B: a da região Anhanduizinho. Tanto a Escola A quanto a Escola B optaram por não apresentar o PPP -

Projeto Político Pedagógico - para a pesquisadora realizar a coleta de dados específicos de cada escola. A diretora da escola A preferiu passar as informações que a pesquisadora precisava de forma oral e de acordo com o diretor da escola B, devido a grandes mudanças no período pandêmico, toda a dinâmica escolar e previsões deste documento não refletem mais a realidade da escola, estando, portanto, desatualizados. Os dados a seguir foram oferecidos por seus respectivos gestores/diretores de forma oral.

A Escola A funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 7º ano. Possui 1611 alunos distribuídos em 52 turmas, que são divididas entre 11 turmas da Educação Infantil, 33 do Ensino Fundamental I e 8 do Ensino Fundamental II. O seu corpo docente conta com 52 professores no período matutino e 36 no vespertino - entre professores intérpretes e auxiliares -, dos quais 8 são professores de arte.

De acordo com a gestão, a escola oferecia, antes do período pandêmico, projetos do DEAC - Divisão de Esporte Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação - com atividades artísticas de balé, música de violão e teatro. Durante o ano também são desenvolvidas atividades com grande participação dos professores de arte, como Festa Junina, Dia da Consciência Negra e Trânsito.

A Escola B também realiza as suas atividades nos turnos matutino e vespertino, dedicando-se ao ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Conta com cerca de 850 alunos, divididos em 34 turmas diferentes: 8 de Educação Infantil e 26 do Ensino Fundamental, nestas turmas trabalham um total de 60 professores, dos quais 7 são professores de arte.

De acordo com o diretor, durante o ano letivo a escola promove dois grandes eventos artísticos/pedagógicos: a Festa Junina – também prevista em calendário escolar – e a Festa da Primavera, que pode ter diferentes temas de acordo com as necessidades da equipe escolar, foram usados como exemplos: Copa do Mundo, Olimpíadas, Festa das Nações, etc.

Até o ano de 2019, esta escola ofereceu um projeto extraclasse de teatro, com colaboração do DEAC. Atualmente não possui mais projetos extraclasse voltados para atividades artísticas, os motivos para isso foram: a falta de público participante e a pandemia mundial de COVID 19 que interrompeu todos os projetos de Artes e Esportes.

De um total de 16 professores das escolas A e B, os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo os seguintes critérios: ter vínculo com a instituição de ensino; ter formação em licenciatura nas áreas de Arte (Visuais, Música, Teatro, Dança); atuarem no Ensino Fundamental como professores de arte; concordar em participar das

entrevistas e oficinas; e concordar com a divulgação dos resultados obtidos, resguardado o seu anonimato.

Mediante informações oferecidas pela direção das duas escolas, que ofereceram o contato de todos os professores de arte, realizamos um convite virtual de forma individual, que comunicava a respeito da pesquisa, instruía como seriam os procedimentos das oficinas e entrevistas e propunha a sua participação. Aqueles que aceitaram o convite assinaram um Termo de Livre Consentimento. Durante o desenvolvimento das oficinas contamos com a participação efetiva de 5 professores na escola A e 2 professores na escola B.

Destes 7 professores que participaram das oficinas *online*, selecionamos 2 de cada escola para participar das entrevistas. Da escola A, um professor formado em Música e uma professora formada em Artes Visuais e da escola B, um professor formado em Arte Cênicas e uma professora também de Artes Visuais.

Para preservar o anonimato de todos os participantes utilizamos como identificação nomes de artistas. Alguns professores escolheram sua própria designação e outros optaram por deixar a cargo da pesquisadora definir seus codinomes.

Quanto a caracterização destes professores:

Tabela 3: Dados fornecidos pelos professores participantes.

Professor/a	Escola	Idade	Formação	Tempo de formação	Tempo de trabalho	Turmas que leciona
Harmonia Rosales	A	32	Artes Visuais com habilitação em Artes Plásticas	12 anos	11 anos	G5 e 1º do EF
Villa-Lobos	A	29	Música	5 anos	3 anos e meio	2º, 3º, 4º, e 6º do EF
Frida Kahlo	A	34	Artes Visuais	14 anos	13 anos	1º, 2º, 3º e 4º do EF
Reinata Sadimba	A	43	Artes Visuais, Licenciatura Plena, com Habilitação em Artes Plásticas	12 anos	11 anos	2º, 3º, 4º e 5º do EF
Tarsila	A	58	Artes Visuais	7 anos	11 anos	G5, 1º e 2º do EF
Van Gogh	B	42	Artes Visuais	5 anos	5 anos	EI, 2º, 5º e 6º do EF
Glauber Rocha	B	49	Artes Cênicas/Teatro	4 anos	7 anos	2º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º do EF

Fonte: (OZORIO, 2022).

As oficinas e as entrevistas propostas foram realizadas pelo Ambiente Virtual Google Meet, para que a comunicação entre os participantes da pesquisa não ofereça risco de contágio do vírus, em decorrência da COVID-19.

No próximo tópico apresentaremos os dados produzidos nas oficinas e entrevistas e as algumas análises elaboradas a partir destes.

3.3 Análise e discussão: Interações nas oficinas

As atividades realizadas nas oficinas tiveram função de produzir dados para esta pesquisa, porém também puderam proporcionar discussões coletivas entre os professores sobre determinados conceitos – como Clássico, Vivência e Prazer Artístico - e que muitas vezes não são refletidos ou estudados no cotidiano. Também puderam compartilhar produções artísticas e atividades práticas que utilizam em seu fazer escolar.

Com duração prevista de uma hora para cada oficina, a condução destas foi organizada em três momentos diferentes: Um momento inicial para apresentar o tema principal das atividades a serem promovidas, o desenvolvimento de uma atividade dos professores relacionado ao mesmo assunto e a finalização com as reflexões principais observadas no encontro.

Cada oficina contou com a participação de 5 até 7 participantes. Inicialmente foram apresentados aos professores os objetivos principais do projeto de pesquisa e das oficinas, os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos - que também constavam no TCLE assinado por eles - e as informações da pesquisadora caso tivessem dúvidas relacionadas aos resultados do estudo e sua divulgação.

A pesquisadora não teve grande interferência no desenrolar de cada atividade, atuando apenas com o objetivo de organizar a sequência prevista das atividades, estimular a participação dos professores e sistematizar a ordem das falas.

O registro de todas as oficinas foi feito através de gravação - mediante autorização dos participantes - utilizando recurso da própria plataforma virtual de videoconferência, Google Meet. Posteriormente, a pesquisadora pôde utilizar-se destes registros para descrever o desdobramento de cada atividade. A descrição foi narrada em terceira pessoa do plural, preservando o conteúdo principal da fala dos professores e utilizando aspas para transcrição na íntegra de algumas frases consideradas mais relevantes.

Optamos por discutir as informações coletadas com base em três grupos determinados de acordo com os objetivos de cada oficina:

- a) Para pensar a História da Arte,
- b) Para refletir o prazer pela Arte e
- c) Vivência Estética.

A partir destes grupos foram determinados como eixos de análise: possíveis práticas alienantes e possíveis vivências humanizadoras.

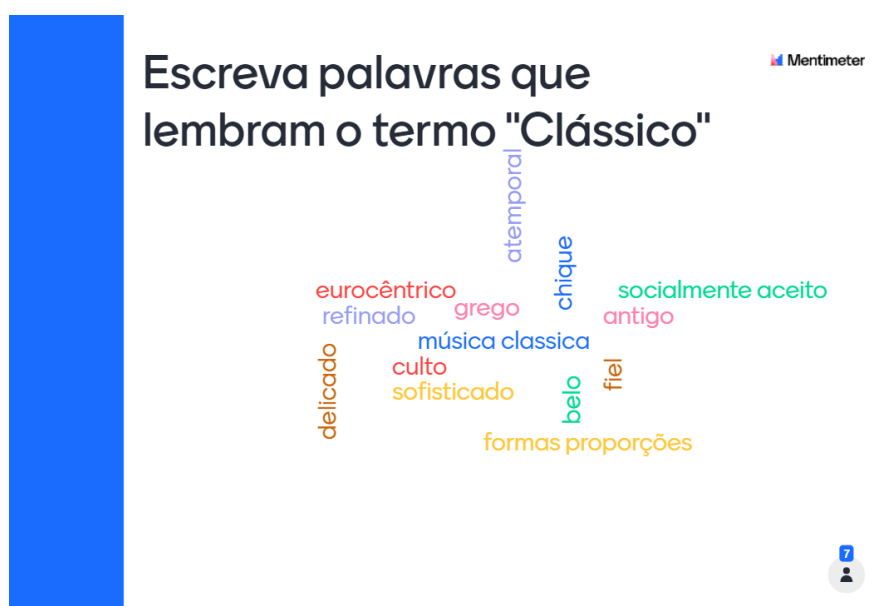
a) Para pensar a História da Arte

Na primeira oficina participaram todos os 7 professores. O objetivo desta oficina foi verificar como se dá a compreensão da História da Arte pelos sujeitos da pesquisa.

Após a apresentação da pesquisadora, dos participantes e da pesquisa em geral, foi proposto aos professores uma atividade chamada “Nuvem de Palavras”, cujo tema central foi “Clássico”. Para realizar esta atividade cada professor acessou via link, disponibilizado no chat da chamada, do site Mentimeter (endereço eletrônico: <https://www.mentimeter.com/app>), onde puderam escrever até 5 palavras que se relacionam a este termo. O objetivo desta atividade foi discutir entre os professores os sentidos que atribuem para o conceito de Clássico na Arte.

O resultado das respostas foi instantâneo e exibido simultaneamente para todos os participantes, aqueles que se sentiram à vontade discutiram o conjunto das palavras resultantes.

Figura 1: Nuvem de Palavras com o termo “Clássico”.



Fonte: (OZORIO, 2022).

As palavras “chique”, “culto”, “refinado”, “sofisticado”, “belo”, “delicado”, remetem a uma compreensão de arte ligado à beleza ou à uma estética agradável. De acordo com os professores, o termo também é associado à moda.

Os conceitos de “música clássica”, “grego”, “formas proporções” foram escolhidos pelos professores por serem relacionados a períodos históricos da Arte.

Os termos “atemporal” e “antigo”, associam o conceito a perpetuação no tempo. Durante as discussões também foi citado “eternizado”, para se referir a arte de tempos anteriores, mas que permanecem até os dias de hoje.

Já o entendimento de “habitual” e “costumeiro”, também citados durante este momento da oficina, remete ao que se insere na vida cotidiana e permanece independente da época.

Quanto à escolha por palavras como “eurocêntrico”, “socialmente aceito”, foi uma relação crítica com questões de valoração de classes sociais.

Nesta atividade Nuvem de Palavras também foi utilizado o termo “fiel”. Nenhum participante utilizou-se desta palavra novamente ou explicou o sentido de sua associação à expressão Clássico.

Após estas discussões iniciais para compreender o conceito de Clássico entre os professores foi exibido a obra de arte “Apertando o Lombo”, de José de Ferraz Almeida Junior. Esta imagem, de um caipira lidando um arreio para doma de animais, no cotidiano da vida rural, foi escolhida por ser considerada clássica da pintura nacional, um registro histórico de uma parte do Brasil do século XIX, e, ao mesmo tempo, capaz de ilustrar a realidade atual na vida de muitos brasileiros. O objetivo deste momento foi levantar, a partir da apreciação de uma obra clássica, um debate entre os professores sobre a historicidade da arte e a importância desta no processo de ensino.

Alguns professores conheciam a obra ou o artista e, inclusive, a professora Tarsila já a tinha utilizado em sala de aula.

Questionado aos professores se consideravam esta obra como clássica, apenas um professor disse não considerar como clássica, a justificativa foi por não a conhecer, portanto o significado de clássico seria uma questão subjetiva e individual. Os professores que a consideraram clássica justificaram por ser uma obra que expressava o cotidiano do artista, ou por retratar o cotidiano de brasileiros que compartilham desta realidade até os dias de hoje. Também foi lembrado a questão da técnica utilizada e o período histórico do qual faz parte: o realismo.

Quando questionados quais obras de arte os participantes consideravam clássicas citaram:

- *O Nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli;
- *A escola de Atenas*, de Rafael Sanzio;
- *O afresco da Capela Sistina*, especificamente a cena de “Criação de Adão”, foi associada a uma releitura da artista Harmonia Rosales;
- *Pietá*, de Michelangelo;
- As bandas de *Guns N' Roses* e *Nirvana*, como clássicos do rock.

Um ponto abordado por um dos professores foi a necessidade de relacionar estas obras consideradas clássicas com a “realidade dos alunos” e, que artistas da atualidade como “Anitta” e “Valesca Popozuda” – cantoras de música *funk* –, seriam clássicas por serem populares.

Quando a pesquisadora lembrou de outras linguagens artísticas que também possuem suas obras clássicas foi citado pelos participantes:

- *O filme Auto da Compadecida*, no cinema brasileiro e os filmes de *Charles Chaplin* no cinema internacional;
- *Shakespeare* e as *tragédias gregas* no teatro;
- *O Lago dos Cisnes* na dança.

Depois de citarem estas obras foi levantado entre os próprios professores a questão de terem escolhido como clássicos, em sua maioria, obras de origem europeia/branca, foi levantada então a necessidade de repensar o clássico com outras referências. Após esta reflexão foram citados como clássicos não-europeus:

- *Conceição do Bugres*, escultora regional e
- *Cartola*, músico negro brasileiro.

Após estas reflexões foi solicitado aos professores escreverem um pequeno texto relacionando o Clássico com o ensino da Arte. O objetivo desta atividade foi observar algumas considerações de como os professores compreendem o ensino de História da Arte.

Quadro 6: Produção textual dos participantes da pesquisa sobre o Clássico no ensino de Arte.

Professor (a)	Produção de texto
Harmonia Rosales	<i>Pensamento em conhecimentos outros... reflexão de outros tempos...</i>
Villa-Lobos	<i>Problema do clássico: E pensar que tudo que é clássico é relacionado a superioridade ou até mesmo o elitismo social.</i>
Glauber Rocha	<i>O ensino do clássico nos dias de hoje, é muito dependente do que nós professores estudamos. Sem questionamentos do certo ou errado, apenas transmitir conhecimento, sem levantar nos alunos qualquer tipo de questionamento.</i>
Frida Kahlo	<i>Acredito que o clássico na educação precisa se desprender de padrões eurocêtricos, de forma que o professor leve exemplos clássicos representando a diversidade.</i>
Van Gogh	<i>Buscar nas obras de arte brasileira a cerca do ensino da arte clássica.</i>
Reinata Sadimba	<i>Refletindo sobre as implicações do clássico na escola onde trabalho, 1º desconstruir o tema clássico, pois o que é ser clássico nos dias de hoje? O que</i>

	<i>ultrapassa séculos, ou que nos faz pensar, buscar, elevar. Desconstruído podemos construir novos saber novas leituras e significados.</i>
Tarsila	<i>Valorizar suas origens, seus costumes.</i>

Fonte: (OZORIO, 2022).

De acordo com os escritos das professoras Harmonia Rosales e Van Gogh o ensino do clássico está associado à reflexão histórica.

A preocupação dos professores Villa-Lobos e Frida Kahlo é de que o clássico represente apenas os valores e ideologias da classe dominante - assunto bastante debatido durante toda a aplicação desta oficina -. Por isso, tal qual a professora Reinata Sadimba, consideram importante reconsiderar o que é clássico, ou evocar novos parâmetros para definir o que seria Arte Clássica.

Os professores Glauber Rocha e Reinata Sadimba tratam em seus textos o papel do clássico na educação que tenciona apenas “transmitir conhecimento”, e que deveria, na verdade, ser instrumento que “faz pensar, buscar, elevar”. Ou, como escreveu a professora Tarsila “Valorizar suas origens, seus costumes”.

Ao final do encontro foi sugerido que cada professor trouxesse para a próxima oficina uma imagem de obra de arte significativa para ele(a) mesmo(a) – que lhe desse prazer - e que utilizasse em suas práticas de sala de aula.

Análises

Discutimos no capítulo anterior a importância da identificação e ensino dos clássicos para a transmissão da história humana para cada nova geração (SAVIANI, 2013) e - visto a necessidade do professor de Arte saber o que é clássico para que possa, não só o distinguir, mas também torná-lo parte integrante dos conteúdos a serem ensinados em suas aulas - propomos esta oficina.

A princípio pudemos constatar que o conceito de Clássico não coincide entre todos os participantes e, alguns nitidamente não o conseguiram definir de forma consistente. Alguns professores, por exemplo, citaram as cantoras "Anitta" e "Valesca Popozuda" como clássicas por terem um grande público e realizarem um trabalho com bastante visibilidade, contudo, não são estes os parâmetros que nos respaldamos para identificar aquilo que é síntese da história humana.

Sem saber o que é clássico na Arte, ou seja, sem poder reconhecer o que é essencial da história, o professor pode ficar restrito apenas ao que é senso-comum. Porém,

devido às discussões durante o desenvolvimento da oficina e da produção de texto proposta, houveram reflexões válidas a respeito de como poderia se definir o clássico na Arte.

Uma destas reflexões foi a de que, uma vez que a história da Arte não é estática e, por ser produção contínua, o Clássico estaria sempre mudando/evoluindo e se ampliando.

Concepção que coincide com as ideias de Lukács com relação a discriminação de características que identifica a arte verdadeira.

A verdadeira arte visa ao maior aprofundamento e à máxima abrangência na captação da vida em sua totalidade onicompreensiva. A verdadeira arte, portanto, sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a superfície dos fenômenos, mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, ou seja, suprimindo os fenômenos ou contrapondo-os à essência; ao contrário, ela apreende exatamente aquele processo dialético pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, mas figurando ao mesmo tempo o momento no qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência. Por outro lado, esses momentos singulares não só contêm neles mesmos um movimento dialético, que os leva a se superarem continuamente, mas se acham em relação uns aos outros numa permanente ação e reação mútua, *constituindo momentos de um processo que se reproduz sem interrupção* (LUKÁCS, 2010, p. 26 - grifos nossos)

Em virtude da Arte representar os momentos essenciais da totalidade da vida humana e que se modifica com o desenvolvimento histórico, a produção artística atual deve superar - por incorporação - a anterior em um processo contínuo, enquanto existir humanidade.

Alguns participantes também questionaram a definição de clássico como elitizada - de origem europeia, de colonizadores, que pertence a classe alta -. Este tipo de julgamento entende como saber erudito – clássico - o produzido e imposto pela burguesia, enquanto que, o saber popular seria a expressão legítima do povo que é reprimida pela classe alta. Saviani (2013), para contrapor estas críticas aponta que:

O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso-comum, penetram nas massas (SAVIANI, 2013, p. 69).

Se a discriminação entre arte erudita e arte popular é utilizada de forma fragmentada e não dialética, fazendo acreditar que determinadas obras de arte não fazem parte da sua própria concretude, acaba alienando o sujeito da universalidade humana a que pertence. Portanto, se desejamos emancipar a classe trabalhadora devemos entregá-

la toda a produção artística desenvolvida, tanto a popular, que já lhe é acessível, quanto a arte considerada da elite.

Em nenhum momento os professores declararam que o ensino do clássico não é importante e, de acordo com suas falas e exemplos utilizados, várias obras clássicas fazem parte de suas práticas educativas. O que demonstra que a História ocupa um lugar no ensino de arte - mesmo que em alguns momentos de forma fragmentada -.

Uma posição assertiva, observada durante as atividades e em algumas falas, foi a relação que os participantes fizeram entre o conceito de Clássico com a perpetuação no tempo. Entendimento que encontra correspondência com a definição de Saviani:

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc (SAVIANI, 2013, p. 17).

Em alguns momentos, porém, ao ser enfatizado a historicidade de determinadas obras, alguns professores buscavam conduzir a discussão para a necessidade de utilizar a arte clássica para “refletir” a realidade - imediata - dos alunos.

Quanto ao nosso entendimento, a apropriação da Cultura historicamente acumulada é *necessária* para o desenvolvimento humano do sujeito. A Arte Clássica neste entender não serve apenas como instrumento para reflexão ou para realizar uma crítica apenas. Faz parte da história da humanidade, portanto faz parte da realidade do sujeito.

b) Para refletir o prazer pela Arte

A segunda oficina, teve a participação de 5 professores. O objetivo inicial desta oficina foi o de discutir a relação dialética entre o Gozo Estético da vivência artística do professor e do aluno e o processo de aprendizagem.

Iniciamos o encontro perguntando aos professores como foi a escolha da obra de arte para o encontro deste dia. Todos foram unânimes ao dizer que, escolher apenas uma obra representando a sua importância em suas vidas - pessoal e profissional -, foi uma decisão extremamente difícil por considerarem várias obras significativas e determinantes para si mesmos e para suas carreiras de professores.

Foi feita então a exposição das obras escolhidas, cada professor pôde falar livremente sobre sua escolha, qual a relação subjetiva que tem com esta arte e como é a experiência de levá-la para sala de aula. O objetivo desta atividade foi observar a relação entre o prazer estético do professor com o próprio trabalho educativo.

A professora Frida Kahlo escolheu a obra “Liberdade Guiando o Povo”, de Eugène Delacroix, para a ela a obra é muito significativa por diversos motivos como: ter uma figura feminina em papel de destaque e de liderança; representar a luta por liberdade; ser atemporal; a nudez feminina não aparecer como erótica, mas sim como “empoderamento feminino”. Outro aspecto importante para a escolha desta obra foi a associação às lutas políticas atuais – foram citadas paralisações sindicais e movimentos sociais -. A obra também representa o percurso profissional da professora desde a sua formação até a sua atuação em sala de aula.

O professor Villa-Lobos selecionou a pintura “O gato” de Romero Britto, é uma obra que gosta de trabalhar na escola, considerada importante por ser produção de um artista brasileiro e por ser uma obra simples e colorida. Reconhece a polêmica que cerca o artista e o emprego comercial utilizado, mas não considera que isto retira da obra seu valor artístico e educativo.

O professor Glauber Rocha escolheu “O lavrador de café”, de Cândido Portinari, e considera seu valor pela simplicidade do artista, pela importância da Arte Moderna brasileira que rompe com padrões europeus. Tem um grande carinho por esta obra, por ter feito uma atividade com uma aluna com altas habilidades, que o presenteou com uma cópia muito semelhante a obra.

A professora Tarsila escolheu a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral. Foi uma escolha difícil por ter outros artistas, como Cândido Portinari, importantes nas suas práticas de sala de aula. Mas, sua escolha se deu por ter utilizado várias vezes a obra desta artista, nos 4ºs e 5ºs anos. Reflete que, mesmo que a industrialização tenha ocorrido a muito tempo, “Independente de liderança ou colaborador, nós ainda somos como estes operários, com olhares diferentes e etnias, com expectativas e pensamentos diferentes, mesmo estando todos no mesmo lugar” (professora Tarsila). A representação de uma classe de trabalhadores faz a professora remeter a luta pela liberdade da mulher, liberdade de expressão, preconceito e outros.

A colagem “O caracol”, de Henri Matisse, foi a escolha da professora Reinata Sadimba. Considera ser uma obra marcante durante em sua formação como professora, em aulas de pintura na UFMS. Antes da universidade não conhecia muitas obras, nem como analisá-las. Mas, ao ter se deparado com esta obra no curso de graduação, se apaixonou pelo ritmo visual, pelo período artístico – em que o Fauvismo foi considerado “selvagem” -, se identificando de forma pessoal com as características da obra. A professora afirmou que o recorte e colagem a ajudou a identificar e ver várias possibilidades na arte. Quanto a utilização desta obra nas aulas, acredita que as crianças

conseguem identificar o caracol, gostam da técnica, e que a obra as faz se sentirem bem da mesma forma que ela ao “descobri-la” na faculdade. E por conta disso, a utiliza em várias turmas.

A professora Van Gogh não participou do encontro, mas compartilhou com a pesquisadora e foi exposta - com sua autorização - a obra “Os Girassóis” de Van Gogh e a letra da música “Girassol” de Priscilla Alcântara e Whindersson Nunes.

Os participantes apontaram nas obras escolhidas pelos colegas - e citando outras mais - a possibilidade da Arte de refletir sobre questões políticas e sociais importantes e necessárias para o ensino escolar - foram citadas novamente paralisações e mobilizações políticas -. Também utilizaram exemplos de atividades realizadas em sala de aula, onde utilizavam estas e outras obras como ilustração da luta por direitos.

Quando questionados pela pesquisadora sobre a reação dos alunos diante destas obras, a professora Reinata Sadimba, relatou que, quando apresenta as obras para os alunos com entusiasmo e paixão, eles reconhecem o seu gosto pela Arte, pois ela fala com amor, e, algumas vezes, associada a momentos da própria vida. Ela teve oportunidade de participar de Bienais, teve contato com artistas e obras originais, acredita que, por isso, tem mais propriedade ao ensinar sobre estas.

Quanto ao professor Glauber Rocha, ele sente a reação dos alunos de forma mais impactante quando utiliza imagens das obras da artista Frida Kahlo, quando trata da vida e da história de superação dela, desta forma acredita que o aluno associa a sua própria vida a da artista. Diz que “Os alunos se interessam mais quando a obra tem história e sentido, quando se aproxima da periferia” (Professor Glauber Rocha).

Aproveitando a fala do professor Glauber Rocha, a professora Frida Kahlo aponta a importância da ressignificação das obras de arte com a realidade/cotidiano da criança, para que a partir das experiências pessoais o aluno possa dar significado para a obra.

A professora Tarsila exemplificou com uma atividade de releitura em fotografia de “Menino com o Pássaro”, em que os alunos utilizavam adereços e um cenário inspirado pela obra original. A atividade fez com que se identificassem e sentissem prazer por serem inseridos na obra.

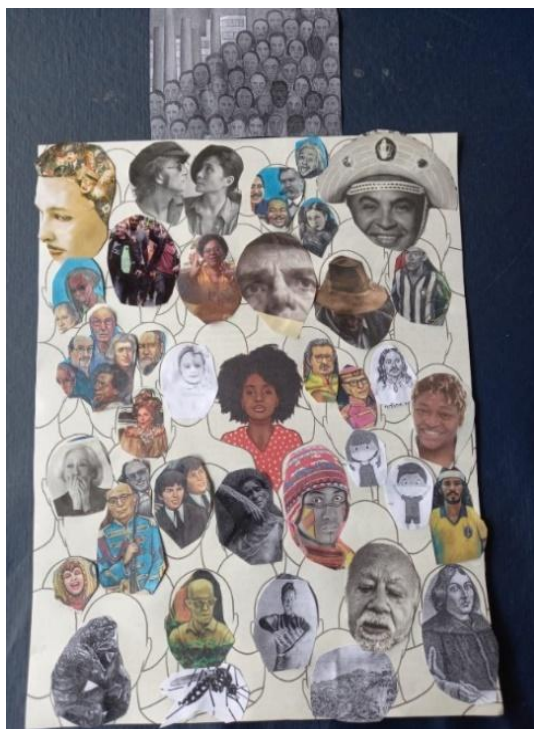
Como a atividade de releitura já tinha sido citada em alguns momentos durante a oficina, a pesquisadora perguntou se os professores trabalhavam com este tipo de atividade em sala de aula. Todos responderam afirmativamente.

Foi proposto, então, uma produção de releitura da obra de arte que o professor tinha escolhido, utilizando livremente materiais e técnicas.

Escolhemos desenvolver uma atividade de releitura com os professores por ser uma opção diretamente relacionada a obra de arte escolhida por eles, onde poderiam objetivar-se, expressando a sua relação afetiva com aquela determinada obra. Desta forma, poderíamos observar a relação destes sujeitos com um processo de criação estética necessária para o próprio desenvolvimento humano do professor.

Como esta atividade exigia mais tempo e dedicação dos professores, as atividades foram enviadas durante a semana para a pesquisadora. O objetivo desta atividade foi levantar produções estéticas dos próprios professores, observando a relação de criatividade e afetividade destes com a obra artística escolhida.

Figura 2: Releitura de “Os operários”, Tarsila do Amaral (imagem fornecida pela Professora Tarsila).



Fonte: (OZORIO, 2022).

A professora Tarsila, realizou uma releitura utilizando técnica de recorte e colagem da obra “Os operários” de Tarsila do Amaral, utilizando diferentes figuras – na sua maioria rostos de artistas famosos e anônimos - encontradas em livros e revistas. Também identificamos a figura de um mosquito – provavelmente *Aedes Aegypti* - e a figura da escultura “O Pensador”, de Rodin. Com a imagem enviou a seguinte mensagem: “A parte em branco são os espaços que ficam vazios por conta das diferenças e preconceitos que vivenciamos todos os dias.” (Professora Tarsila).

Figura 3: Releitura do professor Glauber Rocha de “A Cuca” de Tarsila do Amaral e “Melancolia”, de Edward Munch.



Fonte: (OZORIO, 2022).

O professor Glauber Rocha exibiu a sua releitura em videochamada após entrevista. Explicou que, para produzir esta atividade utilizou uma técnica que consistia em recortar tiras de duas imagens diferentes e colar de forma alternada em uma dobradura de “leque”. Optou por não utilizar a obra que tinha escolhido anteriormente - “O lavrador de café”, de Cândido Portinari -. O destaque foi para a técnica utilizada pelo professor que, dependendo de como é posicionada, vê-se uma ou outra obra.

Figura 4: Releitura de “América invertida”, de Joaquin Torres Garcia (imagem fornecida pela professora Harmonia Rosales).



Fonte: (OZORIO, 2022).

A professora Harmonia Rosales não participou do encontro destinado a esta atividade, mesmo assim, a pedido da pesquisadora, ela apresentou esta releitura da obra “América invertida”, de Joaquin Torres Garcia, utilizando técnica de lápis de cor e caneta hidrocor sobre papel. Tanto na obra original quanto na atividade inspirada nela, se destaca o mapa da américa do sul, visto por uma perspectiva contrária do tradicional.

Figura 5: Releitura de “O caracol”, de Henri Matisse (imagem fornecida pela professora Reinata Sadimba).



Fonte: (OZORIO, 2022).

Utilizando tecnologias digitais, a professora Reinata Sadimba produziu a releitura de “O caracol”, de Henri Matisse. Usou figuras coloridas representando o vírus SARS-CoV-2, causador da doença pandêmica do COVID-19, posicionadas sobre formas geométricas em espiral. Portanto, preocupou-se em utilizar um tema contemporâneo ao mesmo tempo que preservou as formas originais da obra.

Figura 6: Releitura de “O gato”, de Romero Britto (imagem fornecida pelo professor Villa-Lobos).



Fonte: (OZORIO, 2022).

Para produção desta releitura de “O gato”, de Romero Britto, também foi utilizado tecnologias digitais. De acordo com o professor Villa-Lobos, a partir de uma fotografia do próprio gato e de uma imagem da internet parecida com o padrão do artista, fez a montagem com proporções parecidas com a obra original.

Figura 7: Releitura de “Liberdade Guiando o Povo”, de Delacroix (imagem fornecida pela professora Frida Kahlo).



Fonte: (OZORIO, 2022).

A releitura de “Liberdade Guiando o Povo”, de Delacroix, da professora Frida Kahlo, utiliza a técnica de lápis de cor sobre papel. A composição substitui as figuras típicas da revolução francesa, por personagens contemporâneos brasileiros. Nela a personificação da Liberdade continua com forma de mulher, só que agora mãe, negra e pobre, cujos algozes são homens fardados, todos em um cenário que representa o Rio de Janeiro. A personagem central carrega uma bandeira com os escritos “FORA BOZO”, fazendo referência ao cenário político atual.

Foi proposto para o próximo encontro que cada professor exibisse uma atividade realizada por um aluno, revelada apenas durante o encontro virtual (a imagem não será divulgada e o aluno não será identificado).

Análises

O prazer estético é uma sensação única que só a arte pode proporcionar. Por este motivo, esta oficina buscou recursos que pudessem revelar a relação de prazer dos professores com a arte, no modo que a levam para a sala de aula e compartilham com os seus alunos e como se objetivam neste processo.

A proposta de solicitar aos professores escolherem uma obra de arte específica que fosse, ao mesmo tempo, uma apropriação de prazer para si e um instrumento de

objetivação em sala de aula, foi, na verdade, um desafio para os professores. Mesmo que cada um tenha escolhido uma obra, foram citadas várias outras, tão importantes para eles quanto as eleitas.

Nem todas as obras selecionadas, contudo, são autênticas obras de arte. Como é o caso da escolha do professor Villa Lobos, que admite ter escolhido uma obra apenas por sua forma agradável e possibilidade de oferecer nela um prazer imediato aos seus alunos.

Enquanto que, a obra de Arte verdadeira, oferece um prazer estético que modifica a forma que o sujeito compreende o seu papel na realidade, que permanece no íntimo. “É sumamente curioso que o prazer provocado por obras poéticas sempre surge por via indireta e contraditória e decorre forçosamente da superação de impressões imediatas causadas pelo objeto e pela arte” (VIGOTSKI, 2010, p. 344).

A escolha de professores de arte por expressões estéticas de entretenimento e, por vezes, alienadoras, apenas reflete uma formação alinhada a um sistema de exploração, que necessita formar seres que se sujeitem. É reflexo de uma organização educacional que oferece o mínimo de conhecimento científico e artístico necessário para o aluno e para o professor.

O homem ideal, do ponto de vista dos interesses deste capitalismo voraz, é o homem engendrado por suas próprias relações; isto é, o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo concreto e vivo, que pode se deixar modelar docilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa (VÁZQUEZ, 1978, p. 276).

Todas as obras escolhidas pelos participantes faziam parte das artes plásticas: 5 pinturas e uma obra de recorte e colagem - mesmo tendo dois professores formados em música e teatro -, três europeias e três brasileiras, todas obras clássicas e uma única arte de massas - O Gato, de Britto -. “Por arte de massas, entendemos aquela cujos produtos satisfazem as necessidades pseudo-estéticas dos homens-massa, coisificados, que são ao mesmo tempo um produto característico da sociedade industrial capitalista” (VÁZQUEZ, 1978, p. 277).

Ao justificarem as suas escolhas, foram citados pelos professores Frida Kahlo, Glauber Rocha, Tarsila e Reinata Sadimba o *valor histórico* atribuído às obras, também foi destacado o *conteúdo político* pelas professoras Frida Kahlo e Tarsila e a *forma artística* indicada pelos professores Villa-Lobos, Glauber Rocha e Reinata Sadimba.

Podemos observar estas três unidades - valor histórico, conteúdo político e forma artística - evidenciados nas próprias produções de releitura dos participantes.

Apesar da forma artística ter sido fator de dedicação por parte de todos os participantes, os professores Glauber Rocha e Villa-Lobos, o aspecto visual foi a mais desenvolvida em seus trabalhos.

Em relação ao conteúdo da obra, especialmente a questões ideológicas, vários momentos durante o encontro virtual os professores reiteraram o interesse em relacionar as obras de arte destacadas com temas contemporâneos, o cotidiano do aluno e assuntos de reflexão social atual. O que podemos ver refletido nas atividades das professoras Tarsila, Harmonia Rosales, Reinata Sadimba e Frida Kahlo.

Tema que também foi citado pelo professor Glauber Rocha quando perguntado sobre a relação de gozo dos alunos nas aulas de arte, em que afirma que, quando relaciona o conteúdo artístico com a “realidade do aluno”, o envolvimento e prazer dos alunos parece mais evidente.

De fato, o gozo artístico está relacionado à percepção do seu conteúdo humano. Sensação de prazer para além de satisfações animais, a arte pode proporcionar este tipo de gozo, elevado, humano, que não é possível ser atingido com outros tipos de atividades. “Gozar ou consumir um quadro é se apropriar de sua significação humana, de sua beleza, do conteúdo espiritual que, através de determinada forma, seu criador objetivou nele” (VÁZQUEZ, 1978, p. 260).

No entanto, conduzir este ensino de forma superficial, associando a vivência artística do aluno com as suas experiências imediatas, considerando a história da humanidade como abstrata, “curiosidades” estranhas ao sujeito, como se a contemporaneidade fosse dissociada da totalidade histórica, pode levar a práticas mecânicas e alienantes.

Também observamos nas escolhas das obras de arte e na fala dos professores, descrições de prazer com a arte relacionada a eventos ou experiências pessoais, além do vínculo do trabalho, como é o caso da professora Reinata Sadimba. A vivência artística destes sujeitos deve existir para além de sala de aula - em diferentes níveis -, mas, para alguns professores, a maioria das suas vivências artísticas está nas relações travadas apenas em sala de aula.

Circunstância esta que revela a necessidade dos professores de se apropriar da arte não apenas como necessidade profissional, com o propósito de ensinar, mas, vivenciá-la, gozá-la e apropriar-se para si mesmos, para a sua própria humanização.

Vivência que pode ser no produzir ou no consumir a arte - tanto para o professor quanto para o aluno -, e que só é possível se houver condições materiais para isto. “Mas a relação entre o sujeito e o objeto, em ambas as formas de apropriação (isto é, na

produção e no consumo), não é uma relação direta e imediata, mas se estabelece no marco e por intermédio de uma sociedade determinada" (VÁZQUEZ, 1978, p. 260). Portanto, no próximo item iremos nos dedicar às discussões relacionadas a vivência artística em sala de aula.

c) Vivência Estética

A terceira e última oficina contou com a participação de 5 professores. As propostas e discussões desta oficina tiveram o objetivo de investigar possibilidades de vivências artísticas através de atividades realizadas em sala de aula. Também buscamos investigar quais os objetivos educacionais dos professores, os recursos utilizados e a reação dos alunos ao realizarem estas atividades.

Iniciamos o encontro com uma discussão a respeito da experiência de produção de releitura proposta aos participantes.

A maioria dos professores ainda não tinham entregue as releituras. Somente a professora Reinata Sadimba informou que, em sala de aula, quando faz releituras de obras de arte com seus alunos, pede para utilizarem temas atuais, e foi o que ela decidiu fazer em sua própria releitura.

Em um segundo momento de nosso encontro iniciamos a apresentação das atividades realizadas pelos alunos, em que cada professor explicou:

- A justificativa da escolha;
- Os procedimentos adotados para a realização da atividade;
- Os recursos utilizados;
- O objetivo principal do(a) professor(a) ao solicitar tal atividade;
- E quais resultados e experiências mais significativas foram observados.

A primeira professora a falar foi Reinata Sadimba, que expôs uma imagem com duas fotografias posicionadas uma ao lado da outra: A obra original do fotógrafo José Bassit da Série: “Retrato para documentos 1940” e a releitura feita por seu aluno do 5º ano.

Figura 8: Atividade do aluno da professora Reinata Sadimba.



Fonte: (OZORIO, 2022).

De acordo com a professora Reinata Sadimba, esta atividade foi pensada a partir do que se propõe na BNCC, onde se indica a utilização de tecnologias e, dentro delas, a fotografia - tanto digitais como analógicas -. Esta atividade foi realizada com os 5º anos, durante o período de aulas remotas. O conteúdo envolvia o Ponto, foi utilizado então o pixel como exemplo - de ponto digital - para principiar as atividades. Estas envolviam pesquisas feitas pelos alunos sobre os primeiros fotógrafos e sua importância especialmente no Brasil. Os estudos foram mais direcionados para os retratos. Uma das etapas deste plano desenvolvido pela professora, envolvia a produção de “câmeras escuras” feitas pelos alunos com caixas de papelão.

A atividade escolhida para apresentar nesta oficina foi uma releitura em forma fotográfica, a partir de um retrato - também fotográfico - do artista José Bassit. A proposta da professora foi que os alunos pensassem “como seria esta obra nos de hoje”. Para fazer esta atividade o aluno utilizou o celular com recurso de filtro em preto e branco, posicionou-se e vestiu-se como o personagem da obra original, da melhor forma possível, provavelmente, recebeu a ajuda de algum familiar para registrar a fotografia.

De acordo com a professora Reinata Sadimba, o aluno se apropriou das obras do autor e gostou muito de “tirar uma fotografia para um documento”, ele relatou que ficou muito satisfeito e que aprendeu muito. A mesma reação foi percebida pela professora com outros alunos, alguns que até filmaram alguns processos desta atividade.

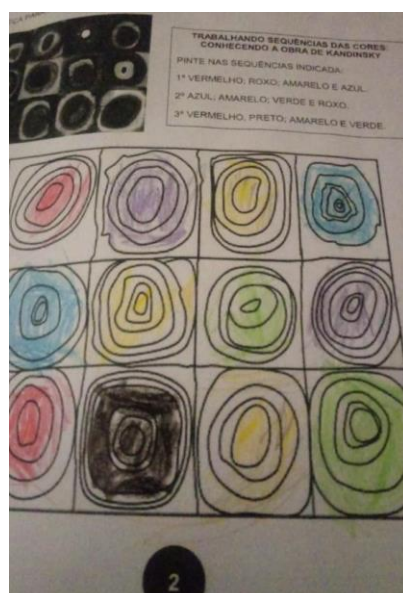
Esta vivência artística também deu prazer para a professora, um dos motivos foi por utilizar tecnologias - que a agrada bastante -. Acredita que teve um resultado satisfatório entre os alunos e a fez se “sentir realizada”. Apesar de, por conta do contato apenas de forma virtual sem a proximidade de sala de aula presencial, alguns alunos não fizeram ou realizaram a atividade de forma “desleixada”.

Ao final da exposição da professora Reinata Sadimba, a professora Van Gogh – que já tinha trabalhado na escola A - afirmou que a realidade da sua escola, B, é bem

diferente da A, mesmo que nenhuma delas seja de regiões ricas, a Escola B, conta com poucos recursos. Quanto aos seus alunos, lhes faltam até condições básicas de sobrevivência e estão acostumados a não possuir materiais escolares, o que torna muito difícil realizar alguma atividade diferente. A escola e gestão não oportunizam estas vivências diferentes. A professora aponta que a diferença – social - entre as duas escolas é muito grande, apesar da proximidade geográfica. Por estas condições, a professora lamenta por se prender sempre às mesmas atividades e recursos: desenho, lápis de desenho e de cor.

Aproveitando que já estava discutindo um assunto que a afligia como profissional, a pesquisadora pediu para que a professora Van Gogh falasse sobre a atividade que tinha escolhido para expor aos colegas:

Figura 9: Atividade do aluno da professora Van Gogh



Fonte: (OZORIO, 2022)

A atividade utilizando formas para preencher com pinturas foi inspirada na obra “Quadrados com Círculos Concêntricos” de Kandinsky, é parte das apostilas elaboradas pela professora para as aulas remotas da educação infantil e do 1º ano. O conteúdo principal foi o abstracionismo, especialmente as obras de Kandinsky, e sequência das cores. A professora apresentou como fundamento para estas propostas o campo de experiência da BNCC “Traços, sons, cores e formas”. De acordo com a professora Van Gogh, suas práticas buscam desenvolver nas crianças a coordenação motora e estimular a criação.

A proposta desta atividade foi trabalhar as cores e conhecer a obra do Kandinsky “Quadrados com Círculos Concêntricos”. No caso deste exemplo, a sequência didática compreende 4 atividades: estudo da biografia do artista; análise da imagem, uma produção de recorte e colagem com círculos – inspirados na obra do artista –; e o preenchimento de desenho fotocopiado com cores pré-estabelecidas, para aprenderem a nomear e distinguir as cores.

A professora Van Gogh acredita que a maioria dos alunos consegue realizar as atividades propostas apenas com ajuda dos pais e, somente alguns conseguem diferenciar as cores. Acredita que algumas destas atividades são feitas pelos pais dos alunos, ou algum familiar.

A próxima atividade exposta foi da professora Harmonia Rosales, que consistia em autorretratos realizados pelos alunos utilizando papel quadriculado para delimitar o traço e lápis de cor para preencher as formas.

Figura 10: Atividades dos alunos da professora Harmonia Rosales.



Fonte: (OZORIO, 2022).

A atividade foi realizada antes do período pandêmico, durante as aulas presenciais, com os alunos do 1º ano. O conteúdo foi “Elementos da Linguagem Visual”, em especial o autorretrato. Para iniciar o tema a professora levou para sala de aula várias releituras da “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci e a imagem da obra original.

Durante as aulas os alunos falavam bastante sobre um jogo eletrônico chamado “Minecraft” – cujos personagens e cenários possuem formas cúbicas -. A professora decidiu fazer esta atividade após terem estudado outras obras e realizado vários autorretratos com os alunos. Para poder realizar este desenho a professora comprou um caderno de páginas quadriculadas e cortou as folhas para entregar para os alunos, inspirados nas obras e no design do jogo produziram os autorretratos.

De acordo com a professora, os alunos gostaram muito de realizar esta atividade, o que causou certa euforia e dificuldade ao recolher as atividades ao final da aula. Os alunos se envolveram muito, por se sentirem partícipes e ser uma proposta próxima da sua realidade. “E como retratar a si mesmo, se não por um momento de vida seu, que faça sentido pra você” (Professora Harmonia Rosales). Foi uma atividade que também deu prazer a professora.

A professora Tarsila foi a próxima a apresentar. Apesar da proposta inicial ser levar uma atividade para o encontro, a professora escolheu várias produções, mas, a que mais deu destaque foi a exposição de um mural com atividades de releituras através de fotografia, das obras “Menino com Pássaro”, de Cândido Portinari e “Menina com gato e piano”, de Di Cavalcanti.

Figura 11: Mural com atividades dos alunos da professora Tarsila.



Fonte: (OZORIO, 2022).

Esta atividade foi realizada antes da pandemia e exposta em mural no pátio da escola A. Conforme a professora Tarsila, a escolha das obras - que representa um menino em uma, e uma menina na outra -, não foi por questão de gênero, e sim por serem duas obras de artistas brasileiros possíveis de serem utilizadas para esta proposta, meninos e meninas poderiam escolher qual obra gostariam de compor.

Para a execução desta atividade foram feitas leituras das obras, das expressões corporais das personagens retratadas e dos detalhes dos planos de fundo. Os alunos

ficaram encantados. Mesmo que todos utilizassem os mesmos adereços, figurino e cenário, cada obra ficou de um jeito. As atividades também foram utilizadas para trabalhar o bullying em um projeto da escola.

Ao final do relato da professora Tarsila, o professor Villa-Lobos se manifestou dizendo não ter conseguido encontrar fotografias de atividades realizadas por seus alunos, porém, se lembrou de uma ocasião que utilizou de produção de paródias de músicas populares. Atividade que os alunos gostaram tanto que, mesmo depois de um ano, ainda cantavam. Os temas foram vários, mas uma produção bastante marcante foi sobre o bullying, e outra sobre o trânsito com a música de “Jorge e Mateus”, atividades realizadas com os 4ºs anos que fizeram uma apresentação. Os alunos tiveram grande dedicação e se divertiram bastante, tanto na produção quanto nos ensaios e exibição.

A professora Harmonia Rosales relatou sobre a dificuldade que ela tem em avaliar e analisar o grau de envolvimento e participação do aluno durante as aulas remotas. Especialmente por não estar em contato direto com o aluno, precisando contar com o intermédio dos pais.

Ao final das apresentações dos professores mostrando as atividades dos alunos, a pesquisadora perguntou como foi a experiência dos professores ao participarem das atividades propostas.

Para a professora Reinata Sadimba o desabafo, a troca de experiências, causou uma sensação boa, acredita que pôde contribuir com a prática dos colegas, refletir a própria e observar outras experiências.

Para a professora Harmonia Rosales, uma vez que os participantes já se conheciam - apesar de alguns serem professores de escolas diferentes - estavam todos a vontade, não houveram momentos de timidez. O momento foi muito rico por cada um poder ensinar algo novo para os outros colegas enquanto aprendia com cada um deles. Por não estarem presencialmente na escola, a oportunidade destes encontros virtuais com os colegas foi muito enriquecedora, pois foram falas direcionadas para o trabalho pedagógico, sobre práticas pedagógicas, arte e ensino.

A professora Tarsila, relatou que, num primeiro momento ao ser convidada, acreditou que seria cansativo, que teria que ficar ouvindo palestras. Mas teve oportunidade até de se divertir, trocar experiências, rever colegas que, hoje, não se falam com frequência. Foi uma experiência positiva, que proporcionou aquisição de mais conhecimento.

A professora Tarsila elogiou as atividades desenvolvidas pelos colegas, disse que aprendeu muito com eles e que já admirava os seus trabalhos que eram expostos na escola.

A experiência foi importante por estarem vivendo um momento de separação e saudades, longe dos colegas.

O professor Villa-lobos, relatou que, quando foi convidado para participar das oficinas, acreditou que a pesquisadora iria passar algum conteúdo, que ia ensinar alguma coisa teórica, mas não foi da forma que imaginou, porém, acredita que de certa forma foi um aprendizado. Outro fator importante foi a presença dos colegas, tornando a experiência divertida. O momento proporcionou a oportunidade de conversar com alguns professores que ainda não conhecia, apesar de trabalharem na mesma escola.

Ao final de todas as falas, quando todos os participantes que desejaram falar se manifestaram, a pesquisadora agradeceu a participação e colaboração dos professores para a presente pesquisa.

Análises

A vivência é a atividade primária para qualquer reação estética, portanto o início do desenvolvimento possível que se dá pela arte. O momento de Catarse artística, por exemplo, só é possível com a vivência estética “[...] da fábula à tragédia a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra a sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto circuito” (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

Este tipo de experiência catártica, no entanto, não se dá de forma automática, ou calculada. É necessário uma série de condições intelectuais e sensíveis desenvolvidas, ou seja, a apropriação de características humanas mais elevadas.

Com efeito, a produção artística não só proporciona os objetos adequados para satisfazer uma necessidade humana, mas cria também novos modos de gozar a sua beleza e cria igualmente o sujeito, o público, capaz de assimilar o que já não pode ser assimilado por aqueles que continuam presos às velhas formas do gozo estético (VÁZQUEZ, 1978, p. 257).

As vivências artísticas na escola, neste entender, devem proporcionar conhecimento e/para o desenvolvimento da sensibilidade do sujeito, que só podem ser concebidas em condições materiais e históricas para isto.

O professor tem papel essencial nestas condições que o aluno dispõe para a sua aprendizagem artística, que, por sua vez, também precisa ter condições de vivenciar a arte para poder ensiná-la. Este desenvolvimento estético, do aluno e do professor estão sujeitos às condições que a sociedade proporciona, porém, faz parte da responsabilidade do professor promover o desenvolvimento de seu aluno.

A transmissão pelo adulto, à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal (DUARTE, 2008, p. 44-45).

Durante esta oficina pudemos notar a dedicação da maioria dos professores ao planejar as suas atividades baseadas no conhecimento histórico, como a professora Reinata Sadimba ao tratar da história da fotografia, da professora Van Gogh ao fundamentar-se no abstracionismo, a professora Harmonia Gonzales com a utilização de autorretratos históricos e a professora Tarsila que tratou de obras de artistas clássicos brasileiros.

O conhecimento técnico também foi utilizado pelas professoras Reinata Sadimba e Tarsila com a fotografia, desenho e pintura pelas professoras Van Gogh e Harmonia Rosales. E o conteúdo de elementos das linguagens visuais como o Ponto e as cores também foram citados entre outras temáticas que os professores consideravam importantes para o desenvolvimento das aulas de arte.

O professor Villa-Lobos não chegou a mencionar em suas práticas as questões técnicas ou históricas desenvolvidas em suas atividades de paródias. Mas referiu-se ao bullying e ao trânsito como temáticas utilizadas - também citados pela professora Tarsila -. Estes que também foram citados pelos diretores da Escola B, como parte dos projetos escolares que se confundem com a Arte.

Temas como bullying, trânsito, racismo, saúde, são importantes para compreender a totalidade humana e, apesar da arte não ser desprovida destes assuntos, é necessário que as vivências artísticas de sala de aula tenham como objetivo principal uma educação estética para os sentidos, a sensibilidade e compreensão crítica dessa realidade e *não reproduções do senso-comum utilizando expressões também do senso-comum*.

Vigotski (2010) já advertia quanto a utilização da arte para alcançar fins diferentes dela mesma, que, ao retirar da vivência a experiência artística substituindo com proposições alheias a ela, não educa esteticamente. Estas condições de ensino da arte com finalidades de educar moralmente e civicamente, foram sendo desenvolvidas historicamente - desde a escola tecnicista - e que até hoje se encontra nas escolas com proposições reformuladas, podendo até, ser reforçada pelas gestões escolares - como observamos nas duas escolas -.

Constatamos, no entanto, que os professores oferecem experiências e possibilidades de vivências estéticas nas aulas de arte que se incorporam a conteúdos ensinados pelos professores, portanto, as atividades escolhidas não foram desenvolvidas de forma espontânea pelos alunos.

Ainda que todas estas práticas tenham sido elaboradas a partir de conhecimentos trabalhados pelos professores em sala de aula, algumas destas utilizaram informações do senso-comum dos alunos para conduzir ao conhecimento artístico, como é o caso da atividade da professora Harmonia Rosales. Diferente de uma atividade que tem apenas o conhecimento de massas como forma e conteúdo, esta atividade procurou superar o cotidiano do aluno para um conhecimento artístico universal.

Estas oficinas puderam proporcionar reflexões em grupo que ofereceram dados importantes para compreender alguns sentidos compartilhados e outros discordantes. E, para buscar sentidos dos professores de forma individual, sem interferência do grupo, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 4 participantes.

3.4 Análise e discussão: Expressões dos professores _ entrevistas

As entrevistas puderam complementar algumas informações e esclarecer dúvidas que surgiram a partir de algumas atividades realizadas durante as oficinas.

Com tempo previsto de 50 minutos para cada entrevista individual, a organização foi dividida em três segmentos específicos para realizar uma coleta de dados com questões que consideramos mais relevantes para descobrir quais objetivações dos professores mais humanizam e quais práticas acreditam ser mais alienantes.

Foi informado no início de cada entrevista os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos - que também constavam no TCLE assinado por eles - e recolhidas informações referentes a dados pessoais.

Os registros de todas as entrevistas foram feitos através de gravação, assim como as oficinas, utilizando recurso da plataforma virtual Google Meet. Posteriormente, a pesquisadora pôde utilizar-se destes registros para transcrever a fala do entrevistador e entrevistado na íntegra - anexado nos apêndices deste relatório -.

Os professores selecionados para as entrevistas foram os professores Villa-Lobos e Harmonia Rosales, da escola A, e os professores Glauber Rocha e Van Gogh, da escola B.

Para realizar as análises, faremos uma descrição da essência das falas dos participantes, preservando o conteúdo principal de suas falas e, utilizando as normas da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas -, para transcrição na íntegra de algumas frases consideradas mais relevantes.

Optamos por discutir as informações coletadas com base em três grupos determinados de acordo com os objetivos de cada bloco de perguntas da entrevista:

- a) Relações entre a Arte e escola;
- b) Reflexões sobre as práticas de sala de aula;
- c) Relação entre a Arte e o próprio professor.

A partir destes grupos foram determinados como eixos de análise os mesmos utilizados nas oficinas: possíveis práticas alienantes e possíveis vivências humanizadoras. Contudo, buscamos nas análises das entrevistas, novas considerações e reflexões que pudessem complementar os dados obtidos nas atividades das oficinas.

Entrevista 1 - *Professor Villa-Lobos*

Para o professor Villa-Lobos, mediante o conhecimento histórico que envolve a disciplina de Arte, esta possibilita o desenvolvimento técnico e também social dos alunos, por este motivo, as aulas podem ser interdisciplinares, possibilitando tratar de diferentes assuntos.

Em relação ao papel da arte para a comunidade escolar e alunos, o professor compreende que o seu ensino pode proporcionar entendimento da cultura em que estes sujeitos estão inseridos. Para ele, o seu trabalho como professor é importante para que, especialmente entre as crianças pequenas, possam descobrir o valor da arte para as suas vidas.

Concordamos que a Arte tenha um papel social, por ser objetivação e apropriação humana, e, por ser o humano um ser social. Portanto a apropriação da arte é necessária para a apropriação da cultura desenvolvida historicamente. Contudo, se o entendimento de “cultura” e “vida do aluno” se resume a sua vivência imediata, o ensino de arte apenas responde a necessidades superficiais e frívolas.

Em contrapartida, ao mesmo tempo que o professor reconhece a produção social da arte e a sua função de educar para compreendê-la desta forma, interpreta o desenvolvimento de seu aluno como natural. "É claro que é com o passar do tempo que eles vão realmente se encontrar com aquilo ali, né?! Mas neste momento a gente apenas insere as informações na vida deles, né?!". Neste entender, o ensino teria o papel de auxiliar o aluno a alcançar determinadas características natas. Este tipo de concepção não favorece a humanização dos sujeitos, pois, ações planejadas e direcionadas para um

ensino emancipador, são substituídas por uma espera passiva do desenvolvimento espontâneo de suas capacidades humanas.

Quando questionado sobre as práticas escolares em que os alunos possam experimentar arte, o professor Villa-Lobos citou atividades desenvolvidas fora de sala de aula como pintura e música, ainda que os alunos fiquem agitados neste tipo de atividades, são válidas pelo prazer que proporcionam.

Em relação a práticas incoerentes no ensino de arte, acredita que não existe tal coisa e, qualquer ação é válida, pois, no caso de determinada atividade não tenha dado certo, seria necessário apenas alguns ajustes.

Novamente o professor ilustra a sua concepção de desenvolvimento espontâneo do aluno, julgando que, independente do preparo do professor e de atividades direcionadas e planejadas, a aprendizagem acontece.

Para o professor Villa-Lobos a relação entre professor e aluno pode proporcionar uma grande mudança no desenvolvimento dos alunos, que pode ser na postura em sala de aula e nas relações entre os colegas, especialmente se o aluno tiver afeição pelo professor.

Acredita que a pandemia mundial de COVID-19 forçou uma Educação a Distância. Pessoalmente, o professor aprendeu mais sobre tecnologias e até mesmo sobre as Artes Visuais, pois, devido à organização do ensino remoto, passou a trocar atividades e materiais de trabalho entre os professores. No entanto, foi difícil elaborar e acompanhar as práticas dos alunos, por não estar presente no processo de desenvolvimento das atividades, tendo apenas o resultado como objeto de avaliação. Com os alunos menores a comunicação era com a família, o que dificultava a explicação das atividades para os alunos. Esta falta de interação em sala de aula foi um fator que prejudicou a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito às expectativas do professor Villa-Lobos ao se formar, como a maioria dos outros estudantes que estudam música, pensava em trabalhar na área. Acredita que a universidade que se formou se dedicava mais ao ensino de música erudita e menos na Música Popular - principal objeto de interesse -, e foi na prática profissional que adquiriu os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento profissional.

O professor, além dos conteúdos de música, trabalha com Artes Visuais em sala de aula, visto que a escola privilegia esta linguagem. No início de sua carreira ele precisou se adaptar e hoje utiliza as duas linguagens, dependendo da necessidade e do conteúdo trabalhado.

Em âmbito pessoal, o professor gosta de Música Popular, especialmente música sertaneja. E também se dedica profissionalmente - para além do ensino em escolas

públicas - “... a prática que eu gosto de mexer é com a Música, ou de cantar, compor Música Popular – que é o que a gente tenta fazer hoje até pra virar uma nova modalidade de negócio, né?!”, também gosta de desenho animado, pintura e desenho e estuda algumas destas técnicas para usar em sala.

Acredita que, por ter um gosto musical que se aproxima do gosto dos alunos, consegue utilizar as músicas presentes no rádio e Youtube para promover algumas atividades que proporcionam prazer aos alunos, mesmo que não seja um processo simples.

Neste entender, o ensino de arte que se limita ao conhecimento que o aluno já possui, não contribui com a humanização do aluno e pode, até, colaborar para um processo de alienação, em que as crianças devam se contentar com a produção de massa mais difundida pelo sistema capitalista.

Entrevista 2 - Professora Harmonia Rosales

Para a professora Harmonia Rosales o papel da Arte na escola vai além do desenvolvimento da motricidade para crianças pequenas, envolve humanização, sensibilização e expressão. “É uma linguagem; é um conhecimento, mas é encontro sensível no ser humano, pra ele encontrar o sensível em si mesmo e no mundo ao seu redor”.

Apesar da sua importância, de acordo com a professora, a sua valorização pelos alunos e sociedade ainda está sendo construída. A própria organização escolar corrobora para a valorização ou não do componente curricular, por exemplo, quando compreende a Arte como disciplina menos importante que outras. Quanto aos alunos, muitas vezes vivenciam a arte em seu cotidiano sem ter consciência disto e por isso não a conseguem identificar.

A professora acredita que o papel do professor ao oferecer essa vivência dentro da escola é muito importante. Exemplificou com ações próprias, que envolvem levar imagens impressas para que os alunos possam ter uma “vivência imagética” - recursos que deveriam ser providos pelo poder público, porém é adquirido com investimento financeiro dos próprios professores -.

No que diz respeito a práticas incoerentes no ensino de Arte, a professora Harmonia Rosales acredita que acontece quando a ação do professor se esvazia de intenção e significado.

Porque a gente também pode ter uma obra fantástica e pedir pros meus alunos, por exemplo, reproduzirem aquilo ali, ou fazerem o mais perto possível mais perto do que é aquilo ali, e esvaziar de significado aquela obra ou aquele desenho. Eu posso também trazer de uma maneira muito mais simples, mas ter uma intencionalidade.

Como exemplo de atividade incoerente em sala de aula, a professora citou a reprodução de desenhos para colorir - mimeografado -, porém, ela acredita que é possível utilizar este recurso de forma a dar significado a ação, pois, caso o professor tenha uma intencionalidade clara para a tal atividade, independente do material, o ensino pode se efetivar.

Quanto às práticas que colaboram para o desenvolvimento dos alunos, acredita que precisam ser pensadas conforme as turmas e sujeitos que se direcionam. Devido a isso, a escuta seria a prática mais importante no processo de ensino. Como exemplo, a professora utiliza a atividade discutida em uma das oficinas - os autorretratos utilizando o conceito de um jogo eletrônico - que foi elaborada a partir do conhecimento dos alunos e que gerou outros conhecimentos relacionados ao conteúdo teórico. De acordo com a professora Harmonia Rosales “[...] a prática que eu acho que é mais importante é aquela que atinge a vida do aluno”.

Uma vivência que a professora considera ter sido muito emblemática foi realizada com turmas de 1º ano, consistia em "contações de histórias" onde eram narradas as biografias de vários artistas. De uma forma lúdica acredita que consegue "atingir" melhor as crianças menores.

Durante a pandemia estas práticas artísticas foram mais difíceis, graças à organização das propostas educativas não presenciais, não houveram aulas e a orientação da escola A era a de elaborar atividades simples e rápidas. Considera que a sua disciplina foi desvalorizada diante de outras, ao diminuírem o tempo de suas aulas e considerar a produção de vídeos ocupavam muito o tempo das crianças. Ainda assim, algumas práticas foram possíveis:

E a gente fez construção de bonecos com objetos de casa, com tampinhas; uso de material de culinária mesmo, eles formavam uns bonequinhos; a gente também fez algumas atividades usando a sombra, que eles desenharam. Então assim, quando houve um envolvimento das crianças isso foi muito bacana. Seriação de cor também – eles sereando com os brinquedos deles – então dividir por cor os brinquedos, os legos que eles tinham em casa; trabalhamos também alguns artistas.

Estes e outros exemplos foram utilizados pela professora para exprimir alguns pontos positivos trazidos pelos recursos tecnológicos utilizados neste período pandêmico,

que permitiram realizar práticas que não seriam possíveis nas aulas ministradas de forma presencial.

A professora reconhece que, entre os alunos que possuíam recursos tecnológicos e cooperação da família, os resultados foram satisfatórios. Porém, a maioria teve uma participação menor e produções limitadas a instrumentos como as apostilas impressas pela escola, conseqüentemente, estes alunos tiveram uma aprendizagem mais prejudicada.

Quando questionada sobre as expectativas que tinha durante a sua graduação, a professora relatou que, uma vez que já conhecia a dinâmica escolar, por ser filha de professora, ter feito algumas substituições e, ainda em formação, trabalhado em uma escola particular, a teoria estudada na universidade foi utilizada quase simultaneamente na sua própria prática como professora. A teoria é valorizada pela professora como parte importante da prática do professor e ilustra com uma metáfora:

Então assim, essas distinções entre a receita do bolo e fazer o bolo, elas são diferentes, mas é importante também ter a receita porque ela te dá um caminho. Então você vai querer colocar 8 ovos e não vai dar certo, né?! Então você tem que ter uma boa base de teoria, uma boa receita, mas ter o jogo de cintura – não está dourado ainda, vou deixar mais um pouco no forno.

De acordo com a fala da professora, a vida dela está imersa na Arte, com literatura presente em livros presentes em sua própria casa, com música, filmes, que a nutrem esteticamente e que utiliza depois em sala de aula. Utilizando vários exemplos de obras de arte e de artistas, a professora ressalta a importância de ampliar conhecimento e vivências estéticas para não permanecer no senso-comum em sala de aula. As obras e atividades escolhidas para levar aos alunos não se restringem às consideradas mais fáceis ou simples.

A professora Harmonia Rosales relaciona dialeticamente a sua apropriação artística as objetivações de sala de aula:

Acho que a diversidade é muito importante, e significativa. É quando você faz isso pro seu aluno, eu acho que isso é verdadeiramente importante pra você mesmo também. Eu acho que é um ciclo, né?! – É importante pra você, você acha que é importante pro aluno, você vai lá e traz pro aluno também. E você vai buscando novos, porque você sabe que é importante, ou acredita ser importante.

Esta busca por novas obras e artistas foi restrita, devido ao isolamento social, não podendo frequentar museus. Porém, a utilização da internet e redes sociais possibilitou fazer várias pesquisas de artistas diferentes e ter contato - mesmo que virtual - com diferentes artistas do país e do mundo.

A partir dos relatos da professora e de como ela descreveu a sua relação com a arte, pudemos perceber uma relação de apropriação e objetivação bem clara. A professora reconhece e tem a Arte presente em toda a sua vida e, entrega-se em sala de aula através desta Arte, levando para outros uma vivência e sensibilidade que faz parte dela mesma.

Entrevista 3 - Professor Glauber Rocha

Para falar sobre o papel da Arte na escola, o professor Glauber Rocha iniciou com uma crítica às ações desenvolvidas que equivocadamente são atribuídas a disciplina, como pintura desenhos sem sentido artístico, desenvolvimento da coordenação motora, auxiliar na alfabetização, recreação para as crianças, ensaiar quadrilhas de festa junina e produzir painéis de datas comemorativas. Estas atividades não são totalmente desprezadas, mas acredita que qualquer ação dessas, precisa ser contextualizada.

Quanto a esta contextualização, o professor Glauber Rocha entende que a Arte está na escola e também na vida particular do aluno e, que esta “vida do aluno” deve ser considerada no processo de ensino.

Hoje eu ensino pros meninos, quando eu vou ensinar cores quentes e cores frias pros meus alunos... eu ainda falo assim, "graças a Deus inventaram o filme da Frozen, porque eu consigo explicar muito bem graças ao filme da Frozen". Porque quando eu chego nas cores quentes eu falo, "as cores que lembram fogo, por exemplo quando você fala em Caldeirão do Huck; programa do Caldeirão do Huck, qual é a logo, quais são as cores daquela logomarca? por que quê tem que ser vermelho, amarelo e laranja? Por que é caldeirão do Huck; porque é fogo; porque é uma efervescência cultural. Então eu vou jogando pra esse lado com os alunos.

A justificativa que dá para os seus alunos do porquê ensinar Arte, está ligada à preparação para o mercado de trabalho, e cita a carreira profissional de web designer que necessita de conhecimentos específicos sobre cores.

Devemos destacar aqui que o ensino de arte pode oferecer formação técnica profissional para o trabalho, desde que não seja utilizado de forma incoerente e sem objetivo claro. Pois, em uma perspectiva alienada e fragmentada, o ensino de arte pode ser utilizado meramente para preparar e adaptar os alunos ao sistema explorador capitalista. Porém, em uma perspectiva emancipadora, o ensino de técnicas e diferentes processos artísticos pode oferecer os meios necessários para que os sujeitos possam se objetivar através da arte.

Quando questionado sobre a importância e o valor que a comunidade atribui ao ensino de arte na escola, o professor entende que depende de cada unidade escolar. Em escolas em que a gestão investe em materiais, onde se confia e aprecia o trabalho

desenvolvido pelos professores, as atividades desenvolvidas nas aulas de Arte são mais reconhecidas. No que concerne à comunidade em geral, acredita que a ligação que existe entre a escola e a família é muito importante na relação com a disciplina de Arte.

Para o professor as atividades de vivência artística na escola devem ser planejadas mediante o conhecimento que o aluno já possui em seu cotidiano. Entre os alunos mais novos - Ensino Fundamental I - é onde consegue promover atividades mais prazerosas, com maior participação das crianças - comparado a outros níveis estudantis -. Já no Ensino Fundamental II, os alunos demonstram mais resistência em participar de atividades como dança ou teatro, necessitando negociar suas atuações mediante suas notas escolares.

Apesar de observar nas aulas de Arte uma cooperação maior entre os alunos de menor idade, que não são avaliados mediante notas escolares, defende um método de aferição quantitativo com notas que dimensionam o aproveitamento dos alunos do EF I - como acontece a partir do EF II -. O professor não tem uma explicação da mudança de comportamento entre estas faixas etárias, mas conjectura uma justificativa biológica, hormonal, que, no entanto, não explica uma nova mudança na conduta dos alunos do EM onde o professor observa uma participação maior entre os alunos.

Esta concepção de desenvolvimento espontâneo e natural, trazida pelo professor para explicar o comportamento dos alunos, é equivocada como já foi discutido nos capítulos anteriores. Porém é uma concepção comum em nossa sociedade que deseja explicar suas dificuldades e diferenças através do espontaneísmo, para que não se perceba a necessidade de revolução e mudança completa de toda a estrutura social.

Embora o professor tenha formação em Artes Cênicas ele gosta de trabalhar a linguagem de Artes Visuais, diz que se identifica com os conteúdos e que as práticas são mais fáceis de se desenvolver em sala de aula. Também realiza atividades interdisciplinares com a colaboração de outros professores, como Ciências e Matemática.

Quando questionado sobre quais situações o professor julgava desnecessárias ou incoerentes nas aulas de Arte, utilizou alguns exemplos de situações que merecem atenção: “[...] 2º anos dos pequenos com muito texto”, e a exigência de atividades muito complexas nas apostilas fornecidas pela SEMED, para alunos que não fizeram o 1º de forma presencial devido a pandemia e que, portanto, poderiam não estar alfabetizados.

Você pega um 2º ano que você fica assim, como é que você vai dar isso num grupo de WhatsApp?! “Aí professor, mas o caderno é apenas um norteador”, a gente liga na SEMED e eles falam isso; “aí professor, mantenha a calma, é difícil pra todo mundo. O caderno é só um norteador”. Mas na hora que você chega e entrega o seu plano de aula na coordenação, a coordenadora olha pra você “ah, mas isso daqui não tem nada a ver com que tá no livro na página tal...”.

Outro exemplo mencionado, de circunstâncias que não favorecem o ensino de Arte, é quando a atenção se concentra no produto, como alguma determinada apresentação artística com os alunos, porém não se reflete o conteúdo desta atividade. “Então acho que, tudo o que você vai fazer, seja um desfile, seja uma decoração, tem que ser voltado pro conhecimento do aluno, e você tem que pensar em tudo o que você vai fazer”.

Para o professor Glauber Rocha, o desenvolvimento do aluno depende do professor e do conhecimento que ele possui para transmitir aos estudantes. Também acredita que a forma que o professor se relaciona com as crianças e adolescentes e como o compreende em toda a sua complexidade - considerando seu meio social e suas possíveis condições de carência material- é um importante fator de humanização. “Então eu acho que o aluno, para essa humanização, o primeiro a ser humanizado não são os alunos, somos nós que precisamos ser mais humanos com os nossos alunos”.

O sentido de humanização que o professor apresenta pode não ser exatamente o mesmo que atribuímos, porém, concordamos que os professores precisam estar humanizados para promover a humanização de seus alunos.

Durante as aulas remotas o professor diz ter feito o máximo que podia, diante das circunstâncias e condições materiais disponíveis. Enviava pelo aplicativo WhatsApp vídeos gravados, mensagens lembrando das atividades - que eram elaboradas para os alunos, mas que também as executava para mostrar como exemplo - postava imagens e utilizava de diferentes recursos tecnológicos. Mesmo assim as respostas não foram imediatas, dado que muitos alunos não tinham disponíveis celulares ou computadores para receber as orientações do professor, ou não tinham esses recursos disponíveis de forma imediata.

Alguns alunos que não realizaram as atividades simultaneamente ao professor, ou que não enviaram virtualmente as suas produções, conseguiram fazer o “cadernos de atividades”, que continham as atividades propostas no bimestre e impressas pela escola.

Observando que muitos professores tinham dificuldades com esta nova modalidade de ensino, o professor Glauber Rocha colaborou compartilhando materiais, orientações e experiências.

Em relação à aprendizagem dos alunos, o professor avalia que foi “fraca” e “muito ruim”, pois durante quase dois anos longe da vivência presencial da escola provocou uma ruptura muito brusca na progressão de séries e os materiais desenvolvidos pela Secretaria

de Educação também não foram suficientes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em relação às expectativas do trabalho em sala de aula durante a sua formação acadêmica, sua maior frustração é com a forma que se organiza o sistema escolar, em relação a notas e aprovação/reprovação dos alunos, visto que o professor compreende que deveria haver uma margem maior para reprovar e avaliar os alunos.

O professor acredita que a faculdade não foi suficiente para prepará-lo profissionalmente, visto que não consegue desenvolver práticas de Teatro com os alunos, preferindo trabalhar conteúdos e atividades que envolvam as Artes Visuais. Porém, os resultados que procura averiguar no desenvolvimento do aluno não são muito claros:

“Ah, mas é arte de desenhar; é arte de pintar; é arte de fazer bonequinho; o que que isso vai mudar?” Não vai mudar nada. O que muda é a interação dele com o colega; a interação dele com o conhecimento que ele já tem na cabeça dele. Pode parecer que não muda em nada; pode parecer, mas muda muita coisa, porque muda o jeito dele ver o coleguinha; aquele aluno que ele é estressado ele passa a ser um pouco mais calmo.

As perspectivas de aprendizagem e conhecimento do professor Glauber se aproximam de uma compreensão biológica de desenvolvimento.

Antes de se tornar professor de Arte, Glauber Rocha estudou e trabalhou durante um ano na área de enfermagem, porém, a falta de reconhecimento da profissão e insensibilidade que se deparou nos hospitais que passou, o fizeram desistir dessa carreira. Posteriormente cursou a faculdade de Artes Cênicas, devido ao seu envolvimento com performance de *drag queen* e a uma oportunidade que surgiu com a criação do curso na cidade em que morava.

Para o professor Glauber Rocha a sua conexão com a Arte iniciou com o seu trabalho como *drag queen*, que exigia conhecimentos de figurino, atuação, experiência de palco e elaboração de cenários. Questões que despertaram o seu interesse para o estudo da Arte e que o influenciam em suas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Apesar de ter as performances como *drag queen* como muito importantes em sua vivência artística, relata que prefere expor registros e fotos em redes sociais que os alunos e suas famílias não têm acesso, pois reconhece entre a comunidade escolar um preconceito e homofobia que pode prejudicá-lo profissionalmente.

O professor, portanto, se objetiva em sala de aula com a vivência sensível e os conhecimentos que adquiriu com o Teatro, porém se sente impedido de objetivar-se completamente, ora pelas condições de organização escolar, ora pelo preconceito com o próprio Teatro.

Entrevista 4 - Professora Van Gogh

Na opinião da professora Van Gogh a Arte na escola serve como forma de expressão para que os alunos aprendam as linguagens artísticas. É na escola, através do professor de Arte, que a maioria dos alunos conseguem ter acesso ao conhecimento artístico.

Muitos não têm oportunidade de ir até o teatro; de ir até o shopping, nas galerias, né?! De ir ao cinema; de participarem de alguma exposição de Arte, até mesmo de algumas apresentações, né?! Apresentações de dança.... Na escola, eles conseguem ter essa proximidade com a Arte através de nós professores.

Para a professora, o seu papel não é apenas oferecer o conhecimento científico, mas também expressão, sensibilidade, de uma forma dinâmica. Seu objetivo seria formar os alunos em cidadãos intelectuais e mais sensíveis.

Quanto às práticas de vivência artística possíveis em sala de aula, a professora acredita que, devido aos poucos recursos materiais e a falta de uma estrutura física adequada, às atividades e experiências se tornam bastante limitadas, necessitando de materiais alternativos como “recicláveis” e outros adquiridos pela própria professora. Em contrapartida é possível realizar outras vivências utilizando tecnologias digitais, viabilizando a exibição de imagens, visita em museus virtuais, espetáculos de teatro e dança e podendo utilizar outros espaços físicos da escola, como os laboratórios de Ciências e Informática.

Em relação às práticas que a professora Van Gogh considera incoerentes nas aulas de Artes, são citadas atividades de cópias de textos e tarefas que envolvam apenas teoria sem fruição e produção artística do aluno. Em contrapartida, a professora acredita que vivências práticas e coletivas de troca de experiências colaboram com o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com a professora Van Gogh, durante as aulas remotas, as práticas que foram possíveis nas aulas de Arte - dada as condições materiais tanto da professora quanto dos alunos - envolveram compartilhamento de vídeos - do Youtube e gravados pela própria professora -, jogos online, uso de aplicativos, uso de avatares e pesquisa digital. Neste contexto, o WhatsApp teve papel de “sala virtual”. Porém, a aprendizagem dos alunos neste período foi superficial, defasagem que acredita ter ocorrido por não haver a supervisão direta dos professores.

Antes de atuar como professora, durante a graduação, Van Gogh acreditava que conseguiria executar em sala de aula uma sistematização de atividades contextualizado conteúdo e prática em etapas bem definidas, porém, se deparou com tempo de aula curto,

problemas relacionados a organização da escola, alunos que não conseguem levar material escolar, com problemas familiares ou dificuldade de aprendizagem. Houve então a necessidade de adequar as aulas aos inúmeros contratempos e burocracias encontrados no cotidiano escolar.

Todas as linguagens de Arte são admiradas pela professora, todavia consegue interpretar melhor as obras que envolvem a linguagem de sua formação - Arte Visuais -. A professora Van Gogh interpreta que esta sensibilidade proporcionada pela Arte está inserida em todos os momentos do seu cotidiano, mesmo em atividades mais rotineiras como fazer o almoço ao limpar a casa.

Por considerar que está no início de sua carreira e ainda ter muito a aprender, busca levar aos alunos este conhecimento que também está procurando alcançar. Observa ainda, que a sensibilidade artística e habilidades que antes acreditava serem natas, hoje entende que são adquiridas. Portanto, ela e seus alunos têm potencial para continuar a se desenvolver.

Análise das Entrevistas

Cada professor que participou das entrevistas é uma síntese da nossa realidade, portanto, a forma que compreendem o mundo e, de forma mais particular, o seu próprio trabalho, depende das condições que são determinadas materialmente e historicamente pela totalidade da sociedade. Condições estas que se diferenciam conforme a classe social que pertence cada sujeito e suas possibilidades de compra e consumo, isto significa que, individualmente, não tiveram a mesma relação de apropriação da cultura humana. Podemos, portanto, analisar suas percepções - que são diversas - como unidades de uma totalidade comum daqueles que se encontram ensinando arte na escola pública no município de Campo Grande.

Iniciamos cada entrevista perguntando sobre o entendimento que tinham em relação ao papel da arte na escola e sobre a valorização desta na comunidade escolar, os professores reconhecem por um lado a necessidade da sociedade por uma educação formal em arte, e por outro lado um descrédito por parte de alguns membros da sociedade, que desvalorizam a disciplina e o conhecimento decorrente dela. Este estado de contradição entre a necessidade da escola como instituição mantenedora do estado atual, ao mesmo tempo que ocorre a negação do conhecimento científico, e particularmente o artístico, disseminados por esta mesma escola, é chamado por Newton Duarte, Francisco José Carvalho Mazzeu e Elaine Cristina Melo Duarte de “obscurantismo” (2020),

ideologia que se dissemina na sociedade a fim de frustrar a socialização do conhecimento, alienando os sujeitos, especialmente à classe trabalhadora:

Cabe, porém, acrescentar a essa definição que o obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão do mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade (DUARTE, MAZZEU e DUARTE, 2020, p. 731-732)

Esta contradição - entre a utilização da escola para a manutenção do capitalismo e censura da arte e do conhecimento científico - na verdade é uma forma de obstruir a apropriação da cultura pela classe trabalhadora. Dado isto, observamos um discurso discordante entre os professores, onde, em alguns momentos, alguns indicavam a necessidade de desenvolvimento do conhecimento artístico e sensível, ao mesmo tempo que outros objetivavam atividades alienantes e propostas que visam a preparação de seus alunos para o mercado de trabalho.

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2011, p. 55).

Para auxiliar os alunos a se adaptarem a este sistema produtivo, o sistema escolar concebeu várias estratégias ao longo da história. A interdisciplinaridade é uma delas, e foi citada nas entrevistas como forma de abordagem de ensino no uso da Arte com outras disciplinas encontradas na escola. A descrição dos professores era ora alienadora, para justificar a necessidade de se trabalhar com “projetos” da escola - de conteúdos diversos que não têm a apropriação da Arte como objetivo principal -, ora humanizadora, para desenvolver atividades relevantes onde poderiam utilizar as linguagens como a música, teatro e pintura para dar significado sensível à problemas sociais.

No entanto, o papel social da arte, descrito pela maioria dos participantes é raso, se restringindo muitas vezes à "realidade do aluno", ao cotidiano, ao que é familiar ao aluno e de fácil compreensão. A utilização da realidade imediata dos alunos também foi citada no uso recreativo da arte para proporcionar um prazer momentâneo. Contudo, “[...] para que a arte desempenhe um papel realmente formativo, ela precisa distanciar-se daquilo que é imediatamente vivido pelos indivíduos em sua vida cotidiana” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 155), para que o novo e o mais evoluído seja apropriado e possibilite o desenvolvimento humano pelos sujeitos.

A consciência de como se dá o processo de humanização do sujeitos, porém, é difícil de ser assimilada pelos professores, especialmente quando acreditam que as

funções de seus alunos se desenvolvem naturalmente e que habilidades artísticas surgem de forma espontânea. Concepção que distinguimos em algumas falas durante as entrevistas e que demonstra a forte influência que a escola Nova e o construtivismo provocaram no ensino atual.

Quanto aos embates com o construtivismo e outras pedagogias do aprender a aprender, a luta é árdua por várias razões. A força dessas pedagogias vem do fato de que elas se encaixam perfeitamente no ambiente da sociedade capitalista contemporânea. Daí vem sua força de atração (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 156).

Esta adaptação da disciplina de arte para acompanhar as necessidades do sistema produtivo capitalista foi observada de forma ainda mais intensa durante a pandemia mundial de Covid-19, onde o ensino apenas ajustou-se à alienação material e subjetiva dos sujeitos.

Quanto ao ensino remoto de arte durante o período pandêmico, alguns professores afirmaram que, pela necessidade do uso de diferentes tecnologias, puderam aprender mais sobre estes recursos ou tiveram algum benefício pessoal com o seu uso, porém, todos os professores foram unânimes ao afirmar que o ensino neste formato virtual não foi tão efetivo comparado ao ensino regular de forma presencial. Alguns motivos abordados foram: a falta de proximidade dos alunos com o professor, dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos, carência de tecnologias - especialmente por parte dos alunos -, os meios disponíveis para comunicação e desenvolvimento das atividades eram bastante limitados, entre outros. Considerando que o processo de humanização dos sujeitos no âmbito escolar já sofria com grandes obstáculos, no período de pandemia este estado foi agravado, colaborando ainda mais com o processo de alienação.

Embora nossa sociedade colabore mais para a alienação dos sujeitos, do que para a sua humanização, devido a um sistema que determina condições de exploração do trabalho do professor e dificulta a apropriação destes à verdadeira arte, não estamos assumindo uma posição de imobilismo, ou resignação, pois compreendemos que ambos, processo de alienação e humanização, são contradições produzidas pelo conjunto de nossa sociedade. Portanto, defendemos a necessidade de mudança.

Pudemos observar, por exemplo, na fala de alguns professores, a promoção de atividades e de conceitos que colaboram para a humanização de seus alunos. Como a importância que dão às suas vivências artísticas para se objetivarem em sala de aula, buscando novas artes e experiências significativas para si mesmos e para seus alunos, o ensino de História da Arte e atividades planejadas com objetivo claro. Também foi observado, em algumas entrevistas, a consciência do professor em relação à necessidade

de vivenciar mais a arte e apropriar-se do conhecimento necessário para o desenvolvimento de seus alunos.

Todavia, como vimos anteriormente, a apropriação pelos professores da riqueza da cultura humana, não depende apenas da “boa vontade” destes - que tem seu trabalho explorado e desvalorizado pela sociedade, condições materiais desfavoráveis ao desenvolvimento humano de seus alunos e de si mesmos -. Portanto a responsabilidade pelo fracasso no ensino de artes, pela não apropriação da verdadeira arte e pela promoção da alienação com a pseudo-arte é da totalidade social, inclusive de políticas públicas promotoras da educação em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de discutirmos o papel humanizador do ensino de arte decidimos tratar, inicialmente, do significado de ser humano em suas implicações filosóficas, traçando alguns aspectos inerentes ao seu processo de desenvolvimento na psicologia.

A arte, por ser objetivação de sujeitos que reflete a sua universalidade humana, possibilita um desenvolvimento desta mesma forma: ao possibilitar a apropriação do universal pelo singular, de forma sensível, emocional e intensa, desenvolve no indivíduo funções especificamente complexas e humanas, que só poderiam formar-se nas vivências artísticas.

O objetivo de compreender como se dá a humanização entre os sujeitos é o de indicar alguns meios no processo educativo que possam contribuir para o pleno desenvolvimento do ser humano na sua totalidade. Pois, quando este processo não é consciente de seu papel humanizador, pode incorrer em atividades vazias de conteúdo, impedindo a apropriação pelos sujeitos da humanidade que lhes pertence e que apenas afirmam um sistema de exploração e de alienação da sociedade.

Alienação, que foi abordada neste texto, como processo contrário a humanização, um fenômeno social necessário para a manutenção do sistema atual de divisão de classes e exploração dos trabalhadores.

As ponderações que tratamos sobre os aspectos que envolvem o processo de alienação sujeito/sociedade foram necessárias para apontarmos, no processo educativo, as possíveis falhas de práticas pedagógicas, sem, contudo, desconsiderar as condições materiais que impõe as circunstâncias sistêmicas favoráveis à alienação.

Após refletir acerca destes aspectos no desenvolvimento psicológico dos indivíduos - especialmente na teoria de Vigotski -, abordamos o papel da arte na humanização do sujeito, elencando alguns elementos particulares a esta produção humana: a historicidade, catarse, gozo e a vivência estética, que, por sua vez, proporcionam também um desenvolvimento único. Unidades estas que são constituintes da arte verdadeira, com a possibilidade de oferecer uma apropriação do conhecimento e de um desenvolvimento humano mais elevado, portanto, em oposição à alienação.

A distinção entre a verdadeira e a pseudo-arte é necessária para apontarmos qual forma de ensino seria direcionada para a humanização dos sujeitos. Posto que a autêntica obra de arte cumpre sempre uma função social humanizadora e realista, no sentido de apreender e explicitar a realidade para além de suas aparências e no sentido de defesa do

gênero humano. Enquanto que a pseudo-arte, ao estabelecer ideologias enganosas, aliena o sujeito da realidade da qual ele faz parte.

O ensino de arte, neste entender, é afirmado como necessidade educacional para uma sociedade emancipada. Mesmo em condições materiais que desfavorecem o seu ensino com qualidade, apontamos não apenas a sua essencialidade, mas também reflexões importantes para a sua prática educativa.

Para a compreensão destas circunstâncias materiais que se revelam na escola, procuramos esclarecer algumas circunstâncias históricas de desenvolvimento do ensino de arte, inicialmente em um aspecto geral das concepções das pedagogias tradicional, nova e tecnicista e, após, em reflexões acerca do desenvolvimento da ciência nesta área, abordando também particularidades regionais.

Ainda tratando das condições materiais próprias do processo educacional, sentimos a necessidade de discutir a atual circunstância da pandemia mundial que atingiu radicalmente o processo educacional nas escolas. Abordamos alguns aspectos negativos que evidenciaram um sistema negligente e alienador, especialmente relacionados à negação da apropriação do conhecimento.

Realizando estas investigações acerca do processo de humanização e alienação e as condições materiais que se encontra na escola, poderíamos compreender melhor as circunstâncias do ensino de arte atual e quais práticas são possíveis em sala de aula.

Este caminho traçado pôde oferecer uma visão mais ampla do processo educacional escolar, para que, ao realizar nossas experiências de campo, pudéssemos compreender as objetivações efetivas em sala de aula para além de uma simples análise instantânea das atividades desenvolvidas com os professores, visto que, a realidade descrita por estes professores, deve ser analisada para além de suas próprias falas e experiências, pois são determinadas pelas circunstâncias materiais desenvolvidas histórica e socialmente, para além da percepção subjetiva desses indivíduos.

Através das 3 oficinas propostas a 7 professores de arte, de duas escolas diferentes de Campo Grande, foram realizadas discussões e expostas as produções destes profissionais que foram compartilhadas e refletidas em grupo.

Pudemos examinar por meio destas atividades a compreensão de Clássico e sua utilização em sala de aula, a relação de gozo na apropriação e objetivação do professor e algumas vivências estéticas compartilhadas por alunos e mestres.

Nas oficinas foi possível observar que, conceitos como clássico e popular, não são compreendidos igualmente entre os professores participantes e os entendimentos carecem de uma fundamentação teórica. Porém, as discussões entre os professores ofereceram a

oportunidade de refletir entre si acerca da dinâmica e das mudanças históricas da própria arte e das formas de a ensinar.

Os professores demonstraram em suas falas e atividades desenvolvidas que a História, a técnica e os conteúdos filosóficos - próprios do desenvolvimento humano - estão presentes nas práticas de sala de aula, mesmo que, em alguns momentos, de forma superficial. Observamos o compromisso dos professores em elaborar suas aulas atreladas a um conhecimento a ser desenvolvido, o espontaneísmo não foi um fator presente em nossas experiências. Porém, também observamos a utilização da arte - ou de formas estéticas - para finalidades alheias à própria, como em projetos escolares e atividades que se utilizam de linguagens estéticas para ensinar conteúdos como: trânsito, cuidados com o meio-ambiente, saúde, entre outros.

Também pudemos constatar a importância da vivência artística e da relação pessoal do professor com a arte para o seu desenvolvimento singular e do seu trabalho, quando os professores que possuem poucas referências artísticas e não se apropriam da arte, acabam utilizando-se do senso-comum. Isto se dá porque vivemos em uma sociedade que não valoriza a arte, não a proporciona e muitas vezes impede a sua apropriação até mesmo para os professores que a ensinam.

As entrevistas realizadas com 4 professores participantes das oficinas permitiram a explanação da percepção destes profissionais de como a sociedade e a escola se relacionam, de algumas práticas de sala de aula que consideram importantes para o desenvolvimento de seus alunos, ao mesmo tempo outras, que não tem o mesmo objetivo, ou seja, que não contribuem com a humanização de seus alunos. Também buscamos nestas entrevistas analisar o relacionamento destes participantes com a arte e como esta relação contribui com o seu trabalho educativo.

Pudemos observar nas entrevistas o relato de dificuldades que os professores enfrentam no processo educativo, desde a falta de materiais básicos disponíveis na escola e entre as próprias famílias dos alunos até a desvalorização do poder público e da organização escolar - como o curto período das aulas semanais e a desvalorização da disciplina comparada a outras -, o que reflete a precariedade de toda a educação escolar perante um sistema que privilegia o lucro e a exploração da classe trabalhadora.

Os professores mostraram uma preocupação em relação ao papel social da arte, como instrumento de compreensão do mundo e, portanto, dos próprios sujeitos. Porém, em algumas das entrevistas fica mais evidente uma compreensão superficial de sociedade/universalidade da arte, quando, por exemplo, as referências se limitam ao cotidiano e a realidade imediata do aluno.

Obviamente, não se trata de responsabilizar os próprios professores por seus entendimentos, mas sim, demonstrar como a sociedade contemporânea impede até mesmo os professores de artes a compreenderem efetivamente a importância e o significado de seu trabalho educativo.

Acreditamos que, a partir destas experiências e dos estudos teóricos, confirmamos algumas hipóteses como das condições que favorecem um processo alienador na escola, relatado nas lamentações dos professores em relação às condições de trabalho e da falta de recursos de seus alunos. Também observamos a persistência da utilização do senso-comum e da cotidianidade, a não compreensão da historicidade como parte do próprio sujeito e a utilização da arte para outros fins, que não aqueles que definem um objeto artístico na sua universalidade.

Por outro lado, também observamos aspectos humanizadores nas objetivações dos professores no trabalho educativo, como a vivência artística proporcionada através de conhecimentos estéticos transmitidos de forma sistemática pelos professores, alguns, que, em sua própria vivência artística possibilitam perspectivas para além do senso-comum podendo utilizar estas experiências na objetivação da arte em sala de aula.

A pesquisa revelou alguns aspectos educacionais importantes para se refletir o processo de humanização de professores e alunos. Porém também revelou outros aspectos bastante presentes no discurso dos participantes que necessitam de uma abordagem mais profunda, como é o caso da perspectiva que diz valorizar a “realidade do aluno”, tanto na escolha do conteúdo como no desenvolvimento de atividades artísticas. Aspecto que pode ser compreendido de forma dialética entre a arte e a humanidade contida nos indivíduos ou, de forma equivocada, como uma promoção de atividades baseadas apenas no cotidiano e no senso-comum por meio da atividade espontânea dos alunos na escola.

A persistência dos professores em estabelecer uma relação imediata entre o conhecimento transmitido nos conteúdos de arte com a cotidianidade de seus alunos reflete um entendimento superficial sobre o desenvolvimento destes em relação à universalidade e historicidade da Arte. Este fato revela a influência histórica no ensino que o Tecnicismo e o Escolanovismo deixaram na educação escolar até os dias de hoje, difundindo ideias - que se transformaram em senso comum entre os professores - de formação dos sujeitos de forma fragmentada para o desenvolvimento da produtividade e adaptatividade ao sistema capitalista atual.

Este modo de produção capitalista - que dificulta a apropriação dos modos de produção pelas massas - se manifesta também na atuação dos próprios professores, que, por não terem acesso ao conhecimento artístico mais elevado, reproduzem a pseudo-arte

por ser mais acessível e familiar. Nisto, o professor, que deveria elevar a vivência artística de seu aluno, acaba oferecendo o vazio de um conhecimento que existe independentemente do processo de ensino. Encontramos, portanto, uma dificuldade entre os educadores em compreender o próprio objeto de trabalho e de objetivarem-se neste. E, como vimos, quando não compreendemos a nossa atividade vital como parte de nossa humanidade, nos tornamos alienados deste processo.

Esta condição se dá, pois, o trabalho alienado próprio de nossa sociedade capitalista, também está presente no trabalho educativo, que, explora a mão de obra do professor, limita suas possibilidades apropriação do conhecimento, das possibilidades de vivência artística, em suma, de sua plena humanização.

Ainda que, em nossa investigação, confirmamos as condições materiais que desfavorecem a humanização dos sujeitos envolvidos e as adversidades no processo educacional que corroboram com a alienação destes indivíduos, também observamos em sala de aula, nas objetivações destes professores, algumas possibilidades de apropriação do conhecimento artístico e de emancipação destes sujeitos.

Esta contradição que encontramos particularmente em sala de aula também é presente em nossa sociedade em geral: Entre as possibilidades de humanização através da verdadeira arte, que é restrita e inacessível para a maior parte da população – muitas vezes até censurada e negada - e as formas alienantes da pseudo-arte, que é vulgar, banalizada e muito mais acessível em nosso sistema capitalista.

A luta para que a educação escolar cumpra com sua função social, ou seja, que ela, de fato, possa contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos, por meio da socialização dos conhecimentos elaborados das ciências, das artes e da filosofia, de modo crítico e histórico, está em uma mudança coletiva, que envolve professores, alunos e o todo social.

Entendemos que, apesar da existência destas condições sociais e históricas predominantemente alienadoras, a realidade posta não é imutável, nem determinada pelo destino. Pois, a sociedade da qual fazemos parte é composta por seres humanos, que, em conjunto, podem transformar esta realidade.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, M. de C. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115678>. Acesso em 14 jul. de 2021.

ASSUMPÇÃO, M. de C. **Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154295>. Acesso em 14 jul. de 2021.

ASSUMPÇÃO, M. de C.; DUARTE, N. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 208–223, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127/14395>. Acesso em: 10 jan. 2021.

AZEVEDO, A. **O Cortiço**. 5ed. São Paulo, Ática, 1977.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARROCO, S. M. S.; SUPERT, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**. Psicologia e Sociedade, 2014, p. 22-31.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 25 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 05 de 06 jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

CARAM, A. M. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7440>. Acesso em: 14 de jul. de 2021.

CAMPO GRANDE (MS). **Versão Preliminar** - Referencial Curricular Reme: Linguagens. Em processo de revisão. Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/SUPED, 2020.

CAMPO GRANDE (MS). **Referencial Curricular Circunstancial 2021**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED) - Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: <https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular.html>. Acesso em 12 de jul. de 2021.

COSTA, L. Q. **Ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115777>. Acesso em 14 de jul. 2021.

COSTA, L.P. da. **A "arte como veículo" para a formação humana: considerações sobre o trabalho de Jerzy Grotowski à luz da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334959>. Acesso em 14 de jul. 2021.

CRUZ, M. G. **Teoria histórico-cultural e o ensino da arte : em defesa do desenvolvimento humano**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Maringá, 2013. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3086>. Acesso em: 14 de jul. de 2021.

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 461-479, jul./dez. 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

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

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. **O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

FERNANDES, V. L. P. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no ensino médio, no contexto da Educação Inclusiva**. (Tese de Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2011.

FERREIRA, N. B. de P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura**. 2012. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154610>. Acesso em 14 jul. de 2021.

FERRONATO, C. de A. S. **O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1352>. Acesso em 14 jul. de 2021.

FONSECA, A. L. V. **Teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino “tragédia” em livros didáticos de arte**. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4450>. Acesso em 14 jul. de 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115_16_03_2020. Acesso em: 12 de jul. de 2021.

LEITÃO, J. O. **A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181405>. Acesso em 14 jul. de 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, G. Marx e o Problema da Decadência Ideológica. In: **Anuário Lukács 2015**. Organizadores: Miguel Vedda, Gilmaisa Costa, Norma Alcantara. – São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. *Temas de Ciências Humanas*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MARSIGLIA, A. C.G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018.

MARQUES, R. M.; ASSIS, N. P. de; GOMIDE, U. de S. Trabalho educação em tempos de pandemia e crise do capital. **Trabalho & Educação**, v.29, n.1, p.7-13, jan-abr, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/20987>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

MARTINS, L. M. A Natureza histórico-social da personalidade. **Cad.Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Xj7t9S4VCrjyHcrw5xmydPc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

MARTINS, L. M. **A. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K. **Cultura, arte e literatura**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. (org.). Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). **Resolução - SED nº 3.745, de 19 de março de 2020**. Regulamenta o Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros. Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020. Acesso em: 12 de jul. de 2021.

MARTINEZ, A. P. de A. **"O que é, o que é?"**: princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17139>. Acesso em 14 de jul. de 2021.

MUNHOZ, M. R. de C. **Formação, arte e leitura de mundo humanizada**: possibilidades na ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218315>. Acesso em 14 de jul. de 2021.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20092010-145437/pt-br.php>. Acesso em 14 de jul. de 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, N. G. **Ensino da Música na formação humana: concepções dos professores de Música do Projeto Arte e Cultura Da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-MS - (Dissertação de mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020. Disponível em: <<https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8162>>. Acesso em: 07 de jul. 2021.**

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde- Organização Mundial da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19. Folha informativa sobre COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 19 de set. de 2021.

PASTRE, C. A. da S. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5849>. Acesso em 14 de jul. 2021.

PAES, P. C. D. **Fundamentos e práticas de ensino: críticas às pedagogias dominantes**. Curitiba: Appris, 2020.

PINTOR, D, P, C. **Disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul: dilemas que a história pode explicar (1971 - 1997)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, MS, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, MS. **Decreto nº 14.189, de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI1MDQ2In0%3D.pdf. Acesso em: 12 de jul. de 2021.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UNB. Brasília, 2010.

ROSSI, A. C. S. **Ensino de ciências e arte: um debate necessário na formação de professores da educação infantil - (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018. Disponível**

em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/5848>. Acesso em: 20 nov. de 2021.

ROSSI, A. C. S. A Literatura clássica na formação de professores. **Revista Eletrônica Gesto Debate**, v. 19, n. 03, 2020. Disponível em: https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_5ee378ee677db.pdf. Acesso em: 22 de out. 2021.

ROSSI, R. et al., (org.) **Ontologia e método na pesquisa em educação**. In. Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: reflexões de ensino e pesquisa. Livro eletrônico. Campo Grande, MS: Télós Educativa, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/jusimara.ozorio/Desktop/Para%20apagar%20depois/Materiais%20de%20Estudo%20Rafael/RR%20-%20PHC%20E%20ED%20ESC.pdf>. Acesso em: 06 de jan. de 2021.

ROSSI, R.; ROSSI, A.C. S. **Educação escolar e formação de professores**: a prática da crítica e a crítica da prática. Campo Grande, MS: UFMS, 2020.

SACCOMANI, M. C. da S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016. (Educação contemporânea).

SAUER, L. ESTEVAN, C. CAPILLE, M. A. **Mapeamento dos índices de inclusão e exclusão em Campo Grande - MS**: uma nova reflexão. Campo Grande, MS: Oeste, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 13 de jul. de 2021.

SACCOMANI, M. C. da S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115679>. Acesso em: 14 de jul. 2021.

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

SILVA, N. do N. **Educação artística como disciplina em Mato Grosso (do Sul)**: 1971 a 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.

TRINDADE, R. G. **Desenho infantil**: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15062011-123124/pt-br.php>. Acesso em: 14 de jul. 2021.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF HIGHT COMMISSIONER.
Report of the Special Rapporteur on the right to education 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/reports/2020/report-impact-covid-19-crisis-right-education>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, (1995). (Originalmente publicado em 1927).

VYGOTSKY, L. Lev S. Vygotsky: manuscrito de 1929. Introdução de A. A. Puzirei. Traduzido do original Russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; Assistente de Tradução: Luís Carlos de Freitas; Revisão Técnica: Angel Pino. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, Julho, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2022.

VYGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise na psicologia, uma investigação metodológica. In: **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Cláudia Beliner. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.(Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. Revisão Técnica: Solange Affeche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 59).

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada, **“Objetivações humanizadoras no Ensino de Arte: uma abordagem vigotskiana”** desenvolvida pela pesquisadora – Jusimara Clara Ozorio, sob a Orientação da pesquisadora Maria Luzia da Silva Santana. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida junto de professores de escolas da Rede Municipal De Ensino (SEMED), situadas na cidade de Campo Grande/MS. Os instrumentos utilizados na coleta de dados serão: aplicação de oficinas *online* e entrevistas semiestruturadas. O convite para a sua participação se deve à sua atuação como professor(a) de Arte da Rede Municipal de Campo Grande.

O objetivo da pesquisa é investigar as práticas de ensino de arte que mais contribuem para a humanização dos sujeitos. Essa pesquisa está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, cuja base epistemológica é o Materialismo Histórico-Dialético.

Sua participação é muito importante, e se dará na forma de oficinas *online*, que serão em grupo com sua participação em discussões e atividades, e entrevistas semiestruturadas *online*, que consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. Sua entrevista poderá ser escrita e/ou gravada por meio de áudio e/ou vídeo.

Informamos que sua participação é totalmente voluntária, logo você pode se recusar a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo. A pesquisa não apresenta riscos aparentes, contudo, o participante pode exibir cansaço, fadiga ao participar das oficinas e entrevistas, podendo decidir em encerrar ou adiar sua participação na pesquisa. Diante de qualquer evento danoso não previsto a pesquisa será suspensa, fato que será informado imediatamente à instituição.

Durante o desenvolvimento da pesquisa os participantes serão acompanhados por meio de mensagens via e-mail e, caso tenham alguma dificuldade no uso das tecnologias, a pesquisadora se compromete a auxiliar individualmente por meio de tutoriais.

A pesquisadora se compromete a indenizar eventuais danos, quando comprovados serem decorrentes da pesquisa.

Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo. Confirmamos que as informações serão guardadas sob a responsabilidade da acadêmica Jusimara Clara Ozorio seguindo as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos.

Espera-se analisar por meio dessa investigação, práticas dos professores que mais colaboram para a humanização no ensino de arte. Encontrando e sistematizando estes resultados, acredita-se poder auxiliar a pesquisa da área de Ensino de Arte a uma reflexão sobre práticas educacionais mais humanizadoras.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos por meio de relatórios e depósito da pesquisa completa no banco de teses e dissertações da UFMS, com os devidos créditos aos autores.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail jusimara.ozorio@ufms.com e do telefone (67) 99613-9889.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assinale abaixo

Você autoriza a gravação em áudio:

☐ Sim ☐ Não

Você autoriza o uso de imagem:

☐ Sim ☐ Não

Campo Grande, ____ de _____ de 2021 .

Assinatura do
Participante

Assinatura da Pesquisadora
Jusimara Clara Ozorio

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OFICINAS

Pesquisa:

OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS NO ENSINO DE ARTE: uma abordagem vigotskiana

Cada oficina será realizada em um dia diferente de acordo com a disponibilidade dos professores.

Oficina 1: Para pensar a História da Arte

Obra de arte: Apertando o Lombilho_ José de Ferraz Almeida Junior



APERTANDO o Lombilho. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra933/apertando-o-lombilho>>. Acesso em: 19 de Jan. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

<https://www.menti.com/7v58d62hvv>

Procedimentos:

1º momento: Após a apresentação da pesquisadora, da pesquisa em geral, propor aos professores uma atividade chamada “Nuvem de Palavras”, cujo tema central será “Clássico”. Para realizar esta atividade cada professor irá acessar via link, disponibilizado no chat da chamada, o site Mentimeter (endereço eletrônico: <https://www.mentimeter.com/app>) e poderá escrever quais palavras relacionam a este vocábulo. O resultado das respostas será instantâneo e exibido simultaneamente para todos os participantes. Caso algum professor tenha dificuldade em participar ele poderá falar as palavras que desejar e a própria pesquisadora poderá inserir no site.

2º momento: Dar prosseguimento relacionando às palavras citadas na “Nuvem de Palavras” a exposição da pintura “Apertando o Lombilho”. Estimular os professores a falar livremente sobre a obra, se já a conheciam, ou se conhecem o artista e a história desta. Se não, a própria pesquisadora, poderá falar brevemente sobre o contexto histórico da obra.

Após as discussões para compreender a obra em sua historicidade, a pesquisadora irá realizar perguntas para discussão:

- A história da arte pode contribuir para a formação de nossos alunos? Justifique-se.

Propor aos professores a elaboração de um texto curto sobre as implicações do ensino da História da Arte em suas práticas educacionais. (O texto será produzido em documento digital no formato **.doc**, **.docx** ou **.pdf** e enviado para e-mail da pesquisadora).

3º momento: Concluir o encontro com uma discussão sobre a História da Arte e o desenvolvimento do aluno. Propor para o próximo encontro que cada professor traga uma imagem de obra de arte diferente (que poderá ser enviada previamente em formato **.pdf** ou **.jpg** no e-mail da pesquisadora), significativa para ele(a) mesmo(a) e para as práticas de sala de aula.

Oficina 2: Para refletir o prazer pela Arte

Procedimentos:

1º momento: Iniciar o encontro perguntando aos professores como foi a escolha da obra de arte para o encontro deste dia.

2º momento: Nesta etapa cada professor irá falar livremente sobre a obra de arte escolhida, o porquê da sua escolha, qual a relação subjetiva que tem com este objeto e como é a experiência de levá-la para sala de aula.

Propor aos professores a produção de uma releitura da obra de arte que escolheu, utilizando livremente materiais e técnicas (o participante poderá enviar sua releitura através de imagem em formato **.pdf** ou **.jpg** no e-mail da pesquisadora).

3º momento: Conversar livremente com os professores a respeito das relações afetivas com a arte e propor para o próximo encontro que cada professor traga uma atividade realizada por um aluno que será revelada apenas durante o encontro virtual (a imagem não será divulgada e o aluno não será identificado).

Oficina 3: Vivência Estética

Procedimentos:

1º momento: Iniciar o encontro com uma discussão a respeito da experiência anterior da produção de releitura de uma obra de arte e propor, para o professor que se sentir à vontade, exibir para os outros participantes o resultado de sua atividade. Conversar sobre as atividades de releitura em sala de aula.

2º momento: Cada professor irá apresentar a atividade de um aluno, será solicitado que explique:

- a justificativa da escolha;
- os procedimentos adotados para a realização da atividade;
- os recursos utilizados;
- o objetivo principal do professor ao solicitar tal atividade;
- e quais resultados e experiências mais significativas foram observados em sala de aula.

3º momento: Agradecer a participação dos professores e perguntar como foi a experiência de participar das oficinas de forma *on-line*.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Pesquisa:**OBJETIVAÇÕES HUMANIZADORAS NO ENSINO DE ARTE: uma abordagem
vigotskiana****1- Relações entre a Arte e escola:**

- a. Entendimento em relação ao papel da arte na escola.
- b. A importância e valorização da arte para os alunos e para a comunidade escolar.

2- Reflexões sobre as práticas de sala de aula:

- a. Situações possíveis em que os alunos podem experienciar arte.
- b. Práticas que considera incoerentes ou sem propósito no ensino de arte.
- c. Vivências de sala de aula que mais contribuem para a formação do aluno.
- d. Diante de uma pandemia e da necessidade do ensino remoto, quais práticas foram possíveis.
- e. Em consequência de uma educação a distância, como acredita que se deu a aprendizagem em arte de seus alunos.

3- Relação entre a Arte e o próprio professor:

- a. As expectativas da formação da graduação com a realidade que o professor encontra na escola.
- b. A arte em sua própria vida.
- c. A relação do professor com a arte e suas práticas educativas.

ANEXOS

ANEXO A– PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Objetivações humanizadoras no Ensino de Arte: uma abordagem vigotskiana

Pesquisador: Jusimara

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48016721.5.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.837.746

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora, o estudo tem fundamentação na psicologia histórico-cultural e articulado a pedagogia histórico crítica, propõe-se a investigar as práticas de ensino de arte que mais contribuem para a humanização dos sujeitos. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas online e oficinas online com 10 professores de arte, que atuem na Rede Municipal de Educação de Campo Grande e que, atualmente, estejam dando aulas no ensino fundamental. Serão realizadas 3 oficinas, com temas pertinentes a área de atuação do participante, de aproximadamente uma hora cada, em horário adequado à participação dos docentes. Critério de inclusão: ter vínculo com a instituição de ensino; ter formação em licenciatura nas áreas de Arte (Visuais, Música, Teatro, Dança); concordar em participar das entrevistas; concordar com a divulgação dos resultados obtidos, resguardado o anonimato dos participantes. O convite para participação na pesquisa será individual, enviado por e-mail com apenas um remetente e um destinatário, contendo o link para endereço eletrônico e instruções para participar das oficinas e entrevistas. Será realizada uma análise das práticas e atividade de trabalho, as estratégias de resistência em uma sociedade alienada e alienante e sua relação entre a arte e a humanização. Segundo a pesquisadora, o tema proposto é relevante para reflexões sobre como a desvalorização da arte está relacionada a formação de uma sociedade alienada, que conhece apenas os conceitos mais superficiais e espontâneos e pouco se apropria dos conhecimentos humanos mais elaborados.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymonez, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.837.746

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar as práticas de ensino de arte que mais contribuem para a humanização dos sujeitos.

Objetivos Específicos:

1-Inventariar pesquisas da área de educação, que tratam do ensino da arte na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica (estado do conhecimento);

2-Compreender a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica os quais são práticas humanizadoras e alienantes no ensino de arte, a fim de fundamentar a pesquisa empírica;

3 -Identificar no discurso dos professores da educação básica, em entrevistas semiestruturadas online e oficinas online, práticas que colaboram mais ou menos para a humanização no ensino de arte.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a pesquisadora poderá haver cansaço ou fadiga, podendo o participante não continuar ou adiar sua participação nas oficinas e entrevista.

Benefícios:

Para a pesquisadora a pesquisa tem potencial para a compreensão de práticas educacionais em arte que proporcionem a formação humanizada dos sujeitos, observando na atividade dos professores objetivações mais ou menos humanizadoras. Caso não as práticas não sejam encontradas, ainda há a possibilidade de reflexão e crítica acerca dos possíveis fatores que causaram a falta destas práticas no ensino de arte. Encontrando e sistematizando estes resultados será possível auxiliar a pesquisa da área de arte em uma reflexão sobre as possibilidades de uma educação mais humanizadora, mesmo em uma sociedade contraditória e alienante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.837.746

2) Autorização da Secretaria de Educação para realização da pesquisa (local de recrutamento dos participantes).

3) Instrumento de coleta de dados (roteiro da entrevista sem identificação)

4) Roteiro que orientará a realização das oficinas

5) Folha de rosto.

Recomendações:

Observar lista de inadequações e pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise dos documentos encaminhados para a apreciação ética, somos favoráveis à aprovação do Projeto de pesquisa.

Contudo, devido à publicação da Portaria RTR nº 1.254, de 01 de julho de 2021, solicita-se a reapresentação da Folha de Rosto assinada pelo diretor de sua Unidade Acadêmica Setorial. A apresentação do documento deve ser realizada utilizando-se a ferramenta de Notificação."

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Renovação de registro do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/registro/>

3) Calendário de reuniões de 2021

Disponível em: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

4) Composição do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/composicao-do-cep-ufms/>

5) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.837.746

6) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS:

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

7) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

8) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

9) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

10) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

11) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

12) Tramitação de eventos adversos

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeppropp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.837.746

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

13) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

14) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

15) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

16) Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual

Disponível em: <https://cep.ufms.br/orientacoes-para-procedimentos-em-pesquisas-com-qualquer-etapa-em-ambiente-virtual/>

17) Solicitação de dispensa de TCLE e/ou TALE

Disponível em: <https://cep.ufms.br/solicitacao-de-dispensa-de-tcle-ou-tale/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.837.746

pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Além de indicar na carta resposta as alterações realizadas no protocolo de pesquisa, solicita-se que o pesquisador destaque estas alterações nos documentos que porventura sofram modificações. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. Além de indicar na carta resposta as alterações realizadas no protocolo de pesquisa, solicita-se que o pesquisador destaque estas alterações nos documentos que porventura sofram modificações. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros & Prédio das Pró-Reitorias & Hércules Maymone & 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Página 06 de 08



Continuação do Parecer: 4.837.746

na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1773578.pdf	14/06/2021 12:10:57		Aceito
Folha de Rosto	CEPJusimara.pdf	14/06/2021 11:50:31	Jusimara	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4757907.pdf	11/06/2021 17:22:59	Jusimara	Aceito
Outros	CARTAREPOSTA.pdf	11/06/2021 17:21:02	Jusimara	Aceito
Outros	AprovacaoUFMS.pdf	11/06/2021 17:18:08	Jusimara	Aceito
Outros	OFICINAS.pdf	11/06/2021 17:15:09	Jusimara	Aceito
Outros	ENTREVISTAS.pdf	11/06/2021 17:14:50	Jusimara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEjun.pdf	11/06/2021 17:13:41	Jusimara	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	11/06/2021 17:12:23	Jusimara	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOjun.pdf	11/06/2021 17:11:58	Jusimara	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Página 07 de 08



Continuação do Parecer: 4.837.746

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 09 de Julho de 2021

Assinado por:
FLÁVIA RENATA DA SILVA ZUQUE
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymonez, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Página 08 de 08



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Objetivações humanizadoras no Ensino de Arte: uma abordagem vigotskiana

Pesquisador: Jusimara

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48016721.5.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.921.499

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora, o estudo tem fundamentação na psicologia histórico-cultural e está articulado à pedagogia histórico crítica, propõe-se a investigar práticas de ensino de arte que mais contribuem para a humanização dos sujeitos. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas online e oficinas online com 10 professores de arte, que atuem na Rede Municipal de Educação de Campo Grande e que, atualmente, estejam dando aulas no ensino fundamental. Serão realizadas 3 oficinas, com temas pertinentes a área de atuação do participante, de aproximadamente uma hora cada, em horário adequado à participação dos docentes. Critério de inclusão: ter vínculo com a instituição de ensino; ter formação em licenciatura nas áreas de Arte (Visuais, Música, Teatro, Dança); concordar em participar das entrevistas; concordar com a divulgação dos resultados obtidos, resguardado o anonimato dos participantes. O convite para participação na pesquisa será individual, enviado por e-mail com apenas um remetente e um destinatário, contendo o link para endereço eletrônico e instruções para participar das oficinas e entrevistas. Será realizada uma análise das práticas e atividade de trabalho, as estratégias de resistência em uma sociedade alienada e alienante e sua relação entre a arte e a humanização. Segundo a pesquisadora, o tema proposto é relevante para reflexões sobre como a desvalorização da arte está relacionada a formação de uma sociedade alienada, que conhece apenas os conceitos mais superficiais e espontâneos e pouco se apropria dos conhecimentos humanos mais elaborados.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.921.499

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o pesquisador:

Objetivo Geral

Investigar as práticas de ensino de arte que mais contribuem para a humanização dos sujeitos.

Objetivo específico

1-Inventariar pesquisas da área de educação, que tratam do ensino da arte na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica (estado do conhecimento);

2-Compreender a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica os quais são práticas humanizadoras e alienantes no ensino de arte, a fim de fundamentar a pesquisa empírica;

3- Identificar no discurso dos professores da educação básica, em entrevistas semiestruturadas online e oficinas online, práticas que colaboram mais ou menos para a humanização no ensino de arte.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora:

- Riscos:

Segundo a pesquisadora poderá haver cansaço ou fadiga, podendo o participante não continuar ou adiar sua participação nas oficinas e entrevista.

- Benefícios:

Para a pesquisadora a pesquisa tem potencial para a compreensão de práticas educacionais em arte que proporcionem a formação humanizada dos sujeitos, observando na atividade dos professores objetivações mais ou menos humanizadoras. Caso não as práticas não sejam encontradas, ainda há a possibilidade de reflexão e crítica acerca dos possíveis fatores que causaram a falta destas práticas no ensino de arte. Encontrando e sistematizando estes resultados será possível auxiliar a pesquisa da área de arte em uma reflexão sobre as possibilidades de uma educação mais humanizadora, mesmo em uma sociedade contraditória e alienante.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.921.499

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os seguintes documentos:

- 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- 2) Autorização da Secretaria de Educação para realização da pesquisa (local de recrutamento dos participantes).
- 3) Instrumento de coleta de dado
- 4) Roteiro de realização das oficinas
- 5) Folha de rosto assinada.

Recomendações:

Observar item Conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências indicadas foram atendidas não gerando novas pendências. Assim, somos favoráveis à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

- 1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

- 2) Renovação de registro do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/registro/>

- 3) Calendário de reuniões de 2021

Disponível em: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

- 4) Composição do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/composicao-do-cep-ufms/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.921.499

5) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

6) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

7) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

8) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

9) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

10) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.921.499

11) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

12) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

13) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

14) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

15) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

16) Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual

Disponível em: <https://cep.ufms.br/orientacoes-para-procedimentos-em-pesquisas-com-qualquer-etapa-em-ambiente-virtual/>

17) Solicitação de dispensa de TCLE e/ou TALE

Disponível em: <https://cep.ufms.br/solicitacao-de-dispensa-de-tcle-ou-tale/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE,

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.921.499

incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Além de indicar na carta resposta as alterações realizadas no protocolo de pesquisa, solicita-se que o pesquisador destaque estas alterações nos documentos que porventura sofram modificações. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. Além de indicar na carta resposta as alterações realizadas no protocolo de pesquisa, solicita-se que o pesquisador destaque estas alterações nos documentos que porventura sofram modificações. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Página 06 de 08



Continuação do Parecer: 4.921.499

"colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1791100_E1.pdf	12/07/2021 14:48:20		Aceito
Outros	folhaDeRosto_12_7_2021.pdf	12/07/2021 14:46:49	Jusimara	Aceito
Folha de Rosto	CEPJusimara.pdf	14/06/2021 11:50:31	Jusimara	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4757907.pdf	11/06/2021 17:22:59	Jusimara	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	11/06/2021 17:21:02	Jusimara	Aceito
Outros	AprovacaoUFMS.pdf	11/06/2021 17:18:08	Jusimara	Aceito
Outros	OFICINAS.pdf	11/06/2021 17:15:09	Jusimara	Aceito
Outros	ENTREVISTAS.pdf	11/06/2021 17:14:50	Jusimara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEjun.pdf	11/06/2021 17:13:41	Jusimara	Aceito
Declaração de	autorizacao.pdf	11/06/2021	Jusimara	Aceito

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Página 07 de 08



Continuação do Parecer: 4.921.499

Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	17:12:23	Jusimara	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOjun.pdf	11/06/2021 17:11:58	Jusimara	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 20 de Agosto de 2021

Assinado por:
FLÁVIA RENATA DA SILVA ZUQUE
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SEMED



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFÍCIO N. 510/CEFOR/SEMED Campo Grande, 23 de fevereiro de 2021.

Prezada Senhora:

Em resposta ao ofício dessa Universidade, pelo qual se solicita autorização para Jusimara Clara Ozorio realizar a pesquisa "Objetivações humanizadoras no ensino de arte: uma abordagem vigotskiana", com oficinas e entrevista on-line aos professores das Escolas Municipais Nagen Jorge Saad e Rafaela Abrão, informamos parecer favorável.

Ainda, para início do trabalho, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder aos esclarecimentos sobre a pesquisa aos envolvidos, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

As atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação das Escolas, e uma cópia deste ofício entregue para acerto dos trâmites necessários.

Outrossim, depois da conclusão da pesquisa, uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, deverá ser disponibilizada ao CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Letícia Costa, no Centro de Formação para a Educação/CEFOR deste Órgão Central.

Atenciosamente,


 Elza Fernandes
 Secretária Municipal de Educação

À Sra. Sônia da Cunha Uri
 Professora - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - PPGE/UFMS
 - Campo Grande - MS

ONICETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.eg@gmail.com


b31eee1d752fe8c5d8ea0287cd28323a57e451fb

APÊNDICE C – DADOS QUANTITATIVOS OFERECIDOS PELA SEMED



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFÍCIO N. 1.152/CEFOR/SEMED Campo Grande, 04 de maio de 2021.

Prezada Senhora:

Em resposta ao ofício n. 14.4.2021-FAED/UFMS, pelo qual se solicita autorização para Jussimara Clara Ozorio realizar a pesquisa "Objetivações humanizadoras no ensino de arte: uma abordagem Vigotskiana", com coleta de dados desta Secretaria, informamos parecer favorável.

Outrossim, cientificamos que os dados requisitados já foram coletados e encontram-se disponíveis na Coordenadoria do Centro de Formação para Educação/CEFOR/SEMED, de onde podem ser retirados, com apresentação do protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e do termo de consentimento livre e esclarecido.

Ainda, depois da conclusão das atividades, uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, seja disponibilizada na CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Conceição Calsado, na CEFOR deste Órgão Central.

Atenciosamente,



Elza Fernandes
Secretária Municipal de Educação

À Srª Sônia da Cunha Urt
Professora - Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo - UFMS
- Campo Grande-MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



5a553e86a7922a932e1a6380f1b1fa5daa17733a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Resposta ao Ofício n. 14.4.2021 – FAED/UFMS

Em resposta ao Ofício n. 14.4.2021 – FAED/UFMS pelo qual solicita dados referentes a Quantitativo de escolas e professores de Arte, informamos que:

- 1) Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS possui 202 escolas municipais, destas 98 são escolas municipais de educação infantil.
- 2) Contamos com 344 professores concursados com vínculos de 20h/semanais e 311 professores convocados com carga horária que variam de 2 horas a 20 horas semanais
- 3) Quanto ao quantitativo de professores atuando na Educação infantil, ensino fundamental I e Ensino Fundamental II, comunicamos que esses dados só estarão disponíveis após o ensalamento de professores no sistema lotação o que deve ocorrer até o final do mês de maio, no momento temos a informar:

	PH2 - Graduação	PH3 – Especialização	PH4 – Mestrado	PH5 – Doutorado
Professor de Arte	151	433	15	2

Dados por CPF

- 4) O tempo de serviço na Rede é possível informar somente o quantitativo de professor/tempo de concurso, o que não significa que tenha apenas esse tempo, pois pode ter vínculo de convocado anteriormente.

Tempo de concurso (Anos)	1	2	3	4	11	12	13	15	16	19	25	26	28
Quantidade de professores concurso	1	14	91	90	31	38	31	10	9	23	4	1	1

Campo Grande, 28 de abril de 2021

Denise Tomiko Arakaki Takamoto
Chefe da Divisão de Lotação e Movimentação
SEMED