

# CAPÍTULO 8

## ARTE E CONTEXTO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CULTURAL DO PSIQUISMO\*

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes  
Heloisa Carli

### Apresentação

O tema das relações entre arte, educação e formação humana é assunto referido por diversos estudos nacionais (ABREU e DUARTE, 2019; GONÇALVES e PEDERIVA, 2019; ASSUMPCÃO e DUARTE, 2017; BARBOSA, 2017, 2019; SILVA e URT, 2016; BARROCO & SUPERTI, 2014). Neste capítulo, cabe mencionar os resultados de uma pesquisa<sup>1</sup> que tratou das ações e concepções sobre a experiência estética na educação escolar.

Por meio de revisão bibliográfica, o estudo buscou apreender o papel da arte na formação humana e identificar como se dá a relação entre arte e educação escolar. Para tanto, foram selecionados artigos escritos em português e publicados em periódicos nacionais entre 2010 e 2015, o que resultou num conjunto de quinze artigos analisados.

Com base nas considerações oriundas da pesquisa, pretendemos afirmar o conhecimento artístico como mediação essencial para a formação de um psiquismo cultural. Para tanto, a organização do capítulo inicia por alguns apontamentos sobre a noção de *humanização* do sujeito e o quanto esse processo depende da relação entre a riqueza cultural acumulada pela humanidade e a singularidade do indivíduo; na sequência apresenta alguns elementos da filosofia e da psicologia que explicam as relações entre arte e formação humana na perspectiva histórico-cultural; logo depois traz alguns resultados da investigação que revelaram como a escola tem se ocupado dos conhecimentos artísticos e, enfim, propõe algumas considerações sobre a função desempenhada pelas artes na constituição de processos psicológicos superiores e/ou culturais.

O intuito é convidar profissionais da psicologia e da educação a compartilharem reflexões necessárias sobre as relações entre o patrimônio artístico e o desenvolvimento de processos psicológicos mediados pela experiência estética, capazes de produzir efeitos formativos que transformem funções psíquicas naturais em processos psicológicos culturais. Neste movimento a arte ocupa um lugar que pressupõe o direito a uma educação para a *humanização*.

### Introduzindo a questão...

O termo educação *humanizadora* carrega um sentido específico na perspectiva teórica aqui adotada, pois ultrapassa a ideia de que basta nascer com uma organização biológica, constituída por traços e caracteres conquistados pela evolução filogenética, para desenvolver-se como ser humano. Tais características são condições imperativas, mas não suficientes; a *humanização* suplanta os limites aparentes expressos pelas características anátomo-fisiológicas naturais e impõe a necessidade de concretizar, em cada indivíduo

\* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.117-127

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.  
Processo n. 2017/19528-6.

singular, a essência humana constituída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012).

Por isso se trata de um processo de formação humana que, a rigor, se pode chamar de educação, uma vez que forma, em cada indivíduo, *processos tipicamente humanos* (VIGOTSKI, 1995) produzidos coletivamente ao longo da história social. O que distingue os processos psíquicos especificamente humanos daqueles que não o são, é o fato de serem mediados, ou seja, decorre da natureza e da qualidade da relação, possível, que cada indivíduo mantém com a cultura material e não material, desde a apropriação de elementos, instrumentos e signos presentes no cotidiano até a apropriação da ciência, da arte e da filosofia.

Funções psicológicas mediadas se concretizam no decurso da existência do indivíduo e nutrem-se das condições concretas de vida e de educação que deverão influir no desenvolvimento de cada uma delas. Isso é o que distingue a natureza histórica de tais processos que, em unidade com as estruturas biológicas, compõem a integralidade do psiquismo humano.

Do ponto de vista metodológico, o psiquismo pode ser representado como *totalidade sistêmica*, que integra um conjunto de funções psicológicas que mantém uma relação de *contradição* entre processos naturais e culturais, entre realidade e fantasia e entre demandas coletivas (interpsicológicas) e singulares (intrapsicológicas), capaz de produzir uma tensão necessária à superação desses opostos dialéticos.

Este percurso cria a possibilidade do *movimento* que induz a (trans) formação das funções psíquicas – sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação e processos afetivos – configurando outras formas de o sujeito perceber e se relacionar com a realidade e consigo mesmo. Este fato está em relação direta com a complexificação do psiquismo como *sistema interfuncional* (MARTINS, 2013), que se objetiva num outro estado de consciência.

Para situar e compreender a relevância atribuída à arte, à luz da teoria Histórico-Cultural, neste processo de formação e transformação do psiquismo faz-se importante destacar, ainda que brevemente, o processo coletivo de construção da realidade humanizada e o entendimento sobre arte para esta teoria, segundo suas bases filosóficas e psicológicas.

## I - Arte e formação humana para a Teoria Histórico-Cultural

Entendemos que o homem – como categoria genérica, em referência a toda humanidade – é um ser criador que, no decorrer do seu processo evolutivo, passou a produzir seus meios de vida. Essa característica é o que difere, qualitativamente, a experiência da espécie humana das outras tantas espécies que compartilham a realidade objetiva, a qual existe independentemente da consciência do homem e é insuprimível em sua constituição (SODRÉ, 1968).

A formação humana se dá num processo dialético de transformação da natureza e aprimoramento das capacidades especificamente humanas, pois como afirmam Debiazi e Conceição (2013, p. 59) “o homem é capaz de tirar da natureza o que precisa para manter-se vivo e, para reproduzir-se enquanto ser genérico, ele se transforma à medida que modifica o mundo a sua volta”.

O trabalho é a atividade mediadora entre o homem e a natureza, que permite transformar a realidade material de modo a produzir os meios para satisfazer suas necessidades (MARX, 1985). Deste modo, é por meio do trabalho que o ser humano se apropria da realidade material, atua sobre ela – orientado por uma finalidade que busca suprir a necessidade disparadora de sua atividade – transformando-a e criando novos

objetos. Assim, a realidade material e a consciência do homem sobre si e sobre tal realidade transformam-se dialeticamente.

A superação das necessidades humanas por meio do trabalho é o motor gerador de novas necessidades. À medida que necessidades mais básicas, relativas à experiência humana, são supridas (como comer, beber, dormir), outras novas e mais complexas vão emergindo nesta relação entre homem e realidade, mediadas pelo trabalho.

A produção e a apreciação artística devem ser entendidas como uma necessidade complexa da experiência humana.

Do ponto de vista filosófico, Vázquez, no livro “As ideias estéticas de Marx”, indica que “o trabalho é assim, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos.” (VÁZQUEZ, 1968, p. 73).

De acordo com Vázquez (1968), a arte, assim como o trabalho, é manifestação das forças criativas que constituem o homem e que possibilitam sua expressão e afirmação na realidade objetiva como ser social criador e transformador.

Tanto a arte quanto o trabalho são frutos da capacidade humana de superação e aprimoramento de suas necessidades biológicas e culturais na relação com a realidade material, e é por meio da atividade criadora do homem que tais necessidades podem ser superadas, abrindo caminho para o surgimento de outras. Porém, diferentemente do trabalho, cuja finalidade é a satisfação de uma necessidade material determinada que se expressa no valor de uso de um produto, a arte cumpre a função de possibilitar ao homem a afirmação de sua essência humana e o reconhecimento nas objetivações por ele criadas.

Para o filósofo, “[...] o homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz esta necessidade de humanização. Por isso, não há – nem pode haver – “arte pela arte”, mas arte por e para o homem” (VÁZQUEZ, 1968, p. 48).

O Materialismo Histórico-Dialético se posiciona contrário às concepções idealistas, que atribuem um caráter transcendente às manifestações artísticas. Ao contrário, identifica na arte um nível elevado do processo de humanização da natureza e do próprio homem.

A arte é entendida como dimensão essencial da existência humana, uma vez que tem suas raízes no trabalho criador, concebido por Marx (1985) como a essência da humanidade. Ademais, além de expressão da essência criadora do homem, manifesta-se como um fenômeno social que possibilita a superação de particularidades históricas, sociais ou de classe rumo à universalização construindo pontes sólidas pelas quais homens de distintas épocas poderão transitar.

As obras de arte, e sua relevância histórica significativa, originam-se das experiências particulares do artista, entretanto seus resultados revelam sempre os aspectos essenciais da condição humana.

Os objetos da realidade são representados através da arte de modo a refletir o caráter humano neles impregnados, o que significa dizer que a representação artística de um objeto nunca é dele em si, mas da maneira como o homem se relaciona com tal objeto, pois é por meio dessas relações com os homens – ser genérico – que estes elementos são humanizados.

Desse modo, não se pode atribuir às artes, unicamente, a função de tornar a realidade cognoscível, uma vez que a arte não reflete a realidade em si, em sua essência, e sim a relação do homem para com os objetos que a constitui.

Ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. (VÁZQUEZ, 1968, p. 35)

A contribuição de Marx à Estética consiste em haver evidenciado que o estético, como relação peculiar entre o homem e a realidade, foi se forjando histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e de criação de um mundo de objetos humanos.

Para a filosofia marxiana, o estético se constitui na relação dialética entre sujeito e objeto, contrário à noção de que seja proveniente das propriedades da consciência humana, da psique ou da constituição biológica do sujeito.

O sentido estético emerge da atividade prática material por meio da qual o sujeito satura os objetos por ele criados, ou transformados, de um conteúdo que o humaniza. Deste modo, Vázquez (1968, p. 99) afirma que “[...] a natureza, por si só, à margem de toda humanização, permanece igualmente à margem do estético”, ou seja, o valor estético de uma obra é determinado por seu conteúdo humano e social.

As elaborações filosóficas sobre a relação estética que o homem estabelece com o patrimônio humano-genérico<sup>2</sup>, no campo das artes, legitimam a natureza histórica e cultural do psiquismo.

## II – Arte e vivência estética: implicações para a dinâmica do psiquismo

Do ponto de vista do conhecimento psicológico, as formulações de Vigotski (2010; 2018), sobre a educação e os efeitos da vivência estética, bem como o incremento da capacidade imaginativa na criança, reforçam a função desempenhada pelas artes na constituição de processos psicológicos superiores e/ou culturais.

Para essa argumentação serão utilizados, neste capítulo, dois textos daquele autor que distinguem suas análises sobre as implicações da arte e da vivência estética para o desenvolvimento do psiquismo.

Um deles é o livro *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores* (VIGOTSKI, 2018, 1987)<sup>3</sup> publicado, originalmente, em 1930. Nesta obra, o autor estabelece relações entre a vivência das crianças e a imaginação e criação como fenômenos psíquicos que se desenvolvem com base na reprodução e reelaboração de seus próprios conhecimentos.

O segundo trabalho é o capítulo intitulado *A educação estética*, que está incluído na obra *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2010), escrito no início dos anos 1920 e publicado em 1926 (PRESTES; TUNES, 2012). Neste livro, Vigotski propõe reflexões sobre o papel do ambiente social e sobre a relação entre instrução e desenvolvimento, numa “clara demonstração de como o autor queria pôr a psicologia a serviço da prática educacional na construção da nova sociedade socialista” (PRESTES; TUNES, 2012, p. 334).

O que se pode destacar, em ambas as publicações, é a intenção de Vigotski anunciar, cientificamente, explicações sobre os efeitos decorrentes da relação do sujeito com as objetivações humanas firmando a ideia de que a arte, esse tipo de conhecimento que pode e deve ser trabalhado na escola, é capaz de mediar significativas transformações psíquicas desenvolvendo processos psicológicos mais sofisticados.

Entretanto, Vigotski (2010) não isenta de críticas os modos como a escola tem caracterizado a relação da criança com as objetivações artísticas. Para este autor, são equivocadas algumas ideias pedagógicas sobre o que seja, de fato, uma educação estética, pois quase sempre ela é tratada, tão somente, “como meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética” (p. 324, grifo nosso).

---

<sup>2</sup> A expressão *patrimônio/objetivação humano-genérica*, significa um produto que resulta da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos.

<sup>3</sup> Fizemos o cotejamento do livro publicado em 2018 com a edição de VIGOTSKY, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia* (Ensayo psicológico). Cidade do México: Hispanicas, 1987.

Ele reforça que a escola costuma infundir alguns elementos estranhos à vivência da arte, que acabam por distorcer a possibilidade da percepção artística e da relação estética, por exemplo, quando associa concepções morais e arte literária ou quando toma a obra como pretexto para o estudo da realidade objetiva ou, ainda, quando reduz a estética ao sentimento do agradável e fonte de prazer.

De acordo com Vigotski (2010), esses equívocos derivam da própria ciência psicológica que ainda sustenta um ponto de vista segundo o qual “(...) a percepção estética é uma vivência passiva” (p. 332). Inversamente, ele explica que o ato estético é marcado pela *estimulação*, pela *elaboração* e pela *resposta* do sujeito, três momentos articulados que nada têm de passivo.

O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. [...] Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa *atividade específica*, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

O próprio Vigotski (2010) argumenta que se trata de uma atividade complexa realizada pelo espectador ou leitor, que consiste em interpretar os estímulos externos apresentados, e que demandam um intenso trabalho do psiquismo que abarca processos psíquicos de memorização e de pensamento.

Na vivência estética, afirma Vigotski (2010), “[...] ao percebermos uma obra de arte nós sempre a recriamos de forma nova” (p.337). Os processos de percepção são, também, processos de repetição e recriação, portanto, se pode falar de uma reprodução complexificada, uma “síntese criadora secundária” (p. 334).

O que decorre como característica psicológica da reação estética é o fato de produzir, naquele que se relaciona com a arte, não a mera repetição dos pensamentos, emoções e sentimentos presentes na obra, mas permitir ao sujeito colocar-se acima dela. Disso resulta o sentido da atividade estética como *catarse*.

Esse conceito é demasiadamente complexo para ser analisado em seus desdobramentos psicológicos neste momento. Todavia, faz-se importante mencionar, ao menos, algumas características que fazem dele um sinalizador das implicações para o psiquismo. Duarte (2019) argumenta que a catarse não se limita a um fenômeno da esfera artística, sendo algo mais amplo, que engloba aspectos psicológicos, éticos, estéticos, políticos e educativos e reconhece a necessidade de analisar esse conceito para além da noção incorporada ao senso comum.

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano (DUARTE, 2019, p. 3).

No caso da arte, a catarse marca uma atitude de superação psicológica do sujeito. Superação<sup>4</sup> que emana de tensão, ou seja, a contradição, a indignação, o medo, e tantos outros sentimentos e emoções se conjugam na vivência do ato estético demandando sua transformação. “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e

<sup>4</sup> *Superação* no sentido filosófico, que “[...] significa, consequentemente, progresso que conservou o que havia de verdadeiro nos momentos precedentes, levando-o a completar-se”. (ABBAGNANO, 2007, p. 1099).

por isso ela sempre significa uma *atividade sumamente complexa* de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 2010, p. 345, grifo nosso).

O conceito de catarse tem sua importância porque pode, ainda, ser traduzido como uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e a realidade, produzindo no sujeito outra maneira de ver o mundo, diferente daquela típica do imediatismo da vida cotidiana. “É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 342).

É assim que os processos psicológicos superiores e/ou culturais são mobilizados. Por meio de um tipo de conhecimento – artístico – que induz à possibilidade de o indivíduo se relacionar com dramas sociais autênticos, vivenciados por homens e mulheres, contemporâneos ou de épocas passadas, que representam uma sociabilidade heterogênea e que traduz significados e sentidos.

Mesmo considerando que a vivência estética da catarse poderá vir a organizar o nosso comportamento e equilibrar nossas emoções, os efeitos formativos sobre o indivíduo e as implicações para a sua vida não acontecem de maneira direta e imediata. Esse processo comporta uma intrincada trama de mediações (DUARTE, 2010).

A psicologia vigotskiana considerou a necessidade de explicar como essas mediações são produzidas e reproduzidas por meio da memória, da linguagem, do pensamento e de outras funções psíquicas que conformam a dinâmica interfuncional do psiquismo e contribuem para explicar a imaginação e a criação, como processos psicológicos superiores que legitimem a humanização do psiquismo.

Sintetizadas na obra *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2018) menciona duas atividades psíquicas específicas da experiência humana: a *atividade reprodutora* e a *atividade criadora*. A primeira vincula-se à capacidade de memorização do homem, o que possibilita – como sugere o próprio conceito – reproduzir tanto as experiências particulares do sujeito, que se conservam pela memória, quanto reportar a diversidade de experiências acumuladas no desenvolvimento histórico-social do gênero humano.

Tendo por base o conjunto de experiências conservadas pela memória e pela história humana é que a atividade criadora se desenvolve, pois é a partir destes conteúdos que o psiquismo é capaz de reelaborar e criar novas imagens e ações. A experiência particular do sujeito com os elementos constitutivos de sua realidade e com as produções históricas materializadas ao longo do tempo é, de acordo com esta teoria da psique humana, o pressuposto fundamental para que os processos criativos nele se desenvolvam. Nas palavras do autor:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza da sua experiência. (VIGOTSKI, 2018, p. 24)

As fantasias engendradas pelo sujeito são produtos tomados da realidade e reelaborados por intermédio de sua imaginação. Portanto, o fundamento da criação, como atividade ou processo, é a materialidade do real. É justamente esta função do psiquismo humano – definida pela psicologia de Vigotski (2018) como imaginação ou fantasia – que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que cria e modifica sua realidade.

### **III – Notas sobre a pesquisa: arte e educação escolar**

As elaborações deste capítulo se baseiam, também, nos resultados de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo verificar como se dá a relação entre arte e educação escolar e, aqui, se faz necessário apontar as implicações das vivências estéticas no contexto escolar para o processo de formação das funções psicológicas superiores/culturais.

Para tanto, destacou-se a educação escolar como instituição que integra a prática social para a humanização buscando analisar a presença da arte e o modo como a escola instrumentaliza a produção e a apreciação artística no processo de formação dos estudantes.

Salientamos a relevância da educação escolar para o desenvolvimento humano, uma vez que a escola – em nossa formação social – ocupa um lugar privilegiado de socialização do patrimônio cultural humano-genérico em suas formas mais desenvolvidas, por meio da ciência, da arte e filosofia, de forma intencional, sistematizada e mediada (DUARTE, 2016).

Como afirma Assumpção (2014), é por meio da apropriação das objetivações humanas - no caso desta pesquisa, produções e experiências artísticas -, constituídas pelas relações sociais e mediadas pelo ensino escolar, que as novas gerações incorporam às suas atividades aquisições materiais e imateriais da realidade humanizada e se inserem na história compartilhada.

Vigotski (2010) argumenta sobre a excepcionalidade da experiência acumulada pela humanidade nas produções artísticas e, no que tange a educação estética, afirma que a escola deve vislumbrar a incorporação do psiquismo dos estudantes à experiência estética da sociedade.

Significa dizer, portanto, que o processo de ensino e de aprendizagem das produções artísticas desenvolvidas pelo gênero humano, em âmbito escolar, possibilita ao sujeito mediar o aprimoramento e a articulação de suas funções psicológicas superiores e/ou culturais, como a atenção e a memória voluntárias, a imaginação e a criação, a linguagem, o sentimento.

As considerações acima, sobre a mediação da arte na formação do sujeito, denotaram, nos resultados da pesquisa, uma discrepância entre a potência da arte para o desenvolvimento dos processos psicológicos complexos e o modo como a educação escolar tem efetivado o conhecimento artístico na formação dos estudantes.

Estudos como o de Fusari e Ferraz (1992) apontam que as produções artísticas não têm sido ensinadas e apreendidas por parte considerável das crianças e adolescentes brasileiras, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem encontra-se demarcado por uma polarização que ora valora a expressividade descompromissada do alunado, ora a reprodução mecânica de técnicas artísticas.

Parte expressiva dos artigos selecionados para composição dos dados da pesquisa (CORRÊA; SANTOS, 2014; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; PICCININI; SARAIVA, 2012; BESSA; MENDES, 2012; PARO, 2011; SOUZA JÚNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011; BRASILEIRO, 2010) sinaliza que os saberes escolares não são tratados com equidade de relevância entre os componentes curriculares. É possível identificar uma hierarquização dos conteúdos escolares, pois, tradicionalmente, algumas áreas do conhecimento são privilegiadas na cultura escolar por serem consideradas mais importantes, em detrimento de outras que são vistas como secundárias, como é o caso dos conteúdos artísticos.

Em complemento, os artigos também destacam que a arte ocupa o lugar de entretenimento na vivência escolar, fato que se assenta e se acentua pela falta de espaço físico e recursos didáticos para os processos educativos, pela insuficiência de incentivo à capacitação docente no que diz respeito a vivências estéticas no cotidiano (SILVA;

ALMEIDA; FERREIRA, 2011) e na recorrente difusão de conteúdos advindos da cultura de massa e subprodutos artísticos (HILLESHEIM; SILVA; MAKOWIEKY, 2013).

A desvalorização da arte como conteúdo escolar e o consequente influxo negativo para a constituição do psiquismo, decorrente da apropriação-objetivação de tais conteúdos, não é mero acaso ou descuido. Oliveira e Stoltz (2010), a partir de concepções vigotskianas sobre o teatro na escola, elucidam o fato de a arte, no modo de produção capitalista, tender a ser vista como algo supérfluo, apesar de a experiência estética ser uma necessidade de todo ser humano.

A redução da produção e apreciação artísticas às leis da produção material no modelo socioeconômico capitalista leva a arte a ser rebaixada a categoria de mercadoria (VÁZQUEZ, 1968).

Cumpre notar, deste modo, que as experiências de produção e apreciação artística na escola fixam-se, notadamente, na valorização do potencial espontaneamente expressivo do sujeito, naturalizando o processo de criação humana e desconsiderando a relação intrínseca entre imaginação e realidade (VIGOTSKI, 2018).

Deste modo, os resultados indicam que o processo de ensino e de aprendizagem da arte não garante, de modo qualitativo, aos sujeitos em etapa escolar, a apropriação do legado cultural humano, tampouco o desenvolvimento da imaginação, – oriunda, segundo Vigotski (2018), das atividades reprodutivas e criadoras do psiquismo humano – o que influi negativamente no processo de formação subjetiva do sujeito e em sua afirmação objetiva na realidade material por meio da arte.

De acordo com uma perspectiva pedagógica assentada na teoria Histórico-Cultural, espera-se que com a vivência estética na escola o alunado experiente intensamente seu processo criativo por vias do fazer artístico, evoluindo em seus domínios técnicos e expressivos, tendo como base para tal a apropriação de conteúdos artísticos elaborados no percurso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

Para Saviani (2008), tais perspectivas pedagógicas serão baseadas em:

[...] métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

#### **IV – Considerações Finais**

Longe de pretender esgotar o tema das vivências estéticas na escola e suas implicações para a formação humana do sujeito, os elementos do capítulo propuseram uma concepção de arte fundada nos pressupostos da psicologia Histórico-Cultural para dar visibilidade ao papel da relação que o sujeito mantém com o patrimônio humano-genérico infundindo um psiquismo cultural.

Apresentaram-se referências da psicologia que distinguem modos como a arte mobiliza processos psíquicos e se traduz em vivências estéticas saturadas de efeitos cognitivos e afetivos. Portanto, a arte foi reconhecida como um tipo de conhecimento humano capaz de inspirar novas sensações, percepções, outras maneiras de sentir, de pensar, de se expressar e se relacionar, elevando a consciência e a compreensão da realidade e do próprio sujeito.

Compreendeu-se, a partir da psicologia Histórico-Cultural, a dialética estabelecida entre a transformação da realidade, por meio do trabalho, e o desenvolvimento das

produções artísticas em que se imprimiram qualidades específicas do gênero humano, que resultaram da superação das funções psíquicas elementares ou naturais.

Para isso, se destacou o processo de apropriação e objetivação dos produtos materiais e imateriais desenvolvidos na história social, como mecanismo essencial que possibilita esse salto quantitativo e qualitativo na formação humana.

Recuperaram-se alguns princípios vigotskianos (VIGOTSKI, 2010; 2018), que afirmam como necessária a ampliação das experiências de crianças e jovens, caso exista a intenção de se criar bases sólidas para a atividade de criação, pois essa capacidade individual se relaciona, sobretudo, com as ações de apropriação-objetivação, e vivências, dos produtos e instrumentos da realidade humanizada.

Tomando a arte, portanto, como objetivação complexa, em que se cristalizam de modo articulado capacidades especificamente humanas ou funções psicológicas culturais, fez-se necessário distinguir como esse conhecimento, derivado da prática social, se objetiva em conteúdos escolares, uma vez que é necessário apreendê-los para que, da aprendizagem singular, se produza um psiquismo mais complexo.

Espera-se ter contribuído com ingredientes derivados da pesquisa, sobre o lugar que o conhecimento artístico ocupa no ambiente escolar, sem perder de vista que o processo que encobre a arte no projeto curricular, tendo em vista deslegitimar sua função para o desenvolvimento cognitivo-afetivo, são aspectos que denunciam o descompromisso do sistema educacional orientado pelas relações sociais e produtivas do capitalismo.

As indagações sobre a histórica debilidade do ensino e da aprendizagem da arte no contexto escolar brasileiro devem se fortalecer se quisermos que o patrimônio artístico, em suas diferentes modalidades, passe a frequentar os debates, as pesquisas e as decisões em políticas públicas no campo da educação.

Para este referencial teórico, que norteia concepções e práticas profissionais nas áreas da psicologia e da educação, a arte já é reconhecida como produção humano-genérica que medeia a relação do sujeito com a realidade e que, ao ser incorporada ao sistema psíquico incrementa a formação, articulação e aprimoramento do psiquismo ultrapassando limites já alcançados pelas transformações filogenéticas, ou seja, tornam-no, de fato, humano.

## Referências

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva. **Revista Linhas**. Florianópolis/SC, v. 20, n. 42, p. 12-35, jan. - abr. 2019.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP. 2014

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 55, n. 44, p. 169 - 190, abr. - jun. 2017.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhos Críticas**, Brasília/DF, v.22, n.49, p. 727-743, set. 2016 a dez. 2016/jan. 2017.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31 - 44, jan. / abr., 2019. Educação Musical numa perspectiva Histórico-Cultural.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vygotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), p. 22 - 31. 2014.

BESSA, Pedro Pires; MENDES, Vanderlei. Conteúdo básico comum: ensino de arte em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG. **Revista Educação em Revista**, 28(1), p. 313 - 342. 2012.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. Motriz: **Revista de Educação Física**, 16(3), p. 742 - 750. 2010.

DEBIAZI, Márcia da Silva Magalhães; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. A relação entre arte e trabalho na estética marxista. Trabalho apresentado no **Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Maringá/PR. 2013.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas do ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, 4(3), p. 509 - 526. 2014.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vygotski e Lukács. In: DUARTE, Newton. DELLA FONTE, Sandra Soares. (orgs.) **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, p. 145 - 163. 2010.

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

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, v.30, Campinas/SP - Sep 05, 2019. Dossiê: Didática e formação de professores. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez. 1992.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A unidade educação-música: educação musical na teoria histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 19-30. jan. / abr., 2019. Educação Musical numa perspectiva Histórico - Cultural.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca & Makowieky, Sandra. Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores. **Revista ARS**, 11(21), p. 62 - 79. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico - crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. 1985.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Revista Educar**, 36, p. 77 - 93, 2010.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, p. 485-508, 1972. 2011.

PICCININI, Larise; SARAIVA, Maria do Carmo. A dança: improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola. **Revista Pensar a prática**, 15(3), p. 728-742. 2012.

- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**. Campinas/SP: 29(3), p. 327-340, jul. – set. 2012.
- SAVIANI, Derméval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados. 2008.
- SAVIANI, Derméval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas/SP, 2012.
- SILVA, Juliana Pereira; URT, Sônia da Cunha. O valor da arte literária na construção do sentido estético da criança. **Nuances: estudos sobre Educação**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 225 - 246, 12 maio 2016. Nuances Estudos Sobre Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3692>.
- SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Revista Psicologia em Estudo**, 16 (2), p. 219 - 228. 2011.
- SODRÉ, Nelson. **Fundamentos do Materialismo Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Revista Pro-Posições**, 22(1), p. 183 - 196. 2011.
- SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 28(3), p. 505 - 520. 2014.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **La imaginación y el arte en la infancia** (Ensayo psicológico). Cidade do México: Hispanicas, 1987.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A educação estética. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra, p. 323-363. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.