

## ARTE – PARA QUÊ? CONSIDERAÇÕES SOBRE A FINALIDADE DO ENSINO DA ARTE NA ESCOLA

Célio Roberto Eyng<sup>1</sup>

(Unioeste – Campus de Francisco Beltrão)

**Resumo:** O objetivo do artigo é problematizar sobre a finalidade do ensino da Arte na Escola. Por meio de uma abordagem histórico-cultural, analisam-se duas concepções correntes: o desenvolvimento da sensibilidade estética e o desenvolvimento da criatividade. Para isso, discutem-se aspectos relativos à organização do ensino que inviabilizam processos de formação dos sentidos e da imaginação criadora no contexto escolar contemporâneo. Por fim, argumenta-se acerca da necessidade de promover a aprendizagem conceitual nessa área.

**Palavras-Chave:** Educação; Arte; Teoria histórico-cultural; Sensibilidade estética.

### ART – WHAT IS IT FOR? CONSIDERATIONS ABOUT THE PURPOSE OF TEACHING ART AT SCHOOL

**Abstract:** The aim of this article is to discuss about the purpose of teaching art at School. Through a historical-cultural approach, we analyze two current conceptions: the development of aesthetic sensitivity and creativity. Therewith, we discuss issues related to the organization of education that prevent formation processes of sense and creative imagination in the contemporary educational context. Finally, it is argued about the need to promote conceptual learning in this area.

**Keywords:** Education; Art; Historical-cultural theory; Aesthetic Sensibility.

## 1 INTRODUÇÃO

No início da década de 1980, Forquin (1982) provocava seus leitores com a seguinte questão: – Educação Artística – para quê? Após três décadas, aproximadamente, da publicação do texto no Brasil, apesar da alteração na nomenclatura em 1996 para Arte (BRASIL, 1996), é oportuno fazer alguns questionamentos: – As práticas pedagógicas modificaram-se substancialmente? As concepções teóricas acerca da finalidade do ensino da Arte na escola são consensuais? Há correspondência entre teoria e prática nessa área do conhecimento? O presente texto pretende problematizar esses aspectos e abordar os objetivos atribuídos, historicamente, como inerentes à disciplina: o desenvolvimento da sensibilidade e o desenvolvimento da criatividade estética.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Escolar (UEM). Professor do Curso de Pedagogia da Unioeste (*Campus* de Francisco Beltrão). Realiza pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de conceitos artísticos. E-mail: celioeyng@hotmail.com.

Segundo Forquin (1982), o ensino da Arte acha-se dividido entre duas concepções opostas e que atribuem ênfase ao comportamento emocional, de um lado, e ao comportamento cultural, do outro. Com a acentuação do primeiro aspecto, cai-se no “*inatismo afetivista e/ou carismático* (a arte é feita para ser *vivida* através de um processo inexplicável, e para aqueles que não são dotados neste sentido, que não receberam a graça estética, nenhuma educação adiantará de nada)” (FORQUIN, 1982, p. 36). Se a ênfase recai na segunda, a educação estética é reduzida às outras formas de educação, principalmente à intelectual.

As diferentes acepções do termo *arte*, ora como expressão, ora como conhecimento ou ainda como construção (no sentido de criação), remontam às discussões travadas durante a história da humanidade, no mínimo, desde Platão e Aristóteles (BOSI, 1991). Assim como o significado da atividade artística não é consenso entre teóricos e estetas, a finalidade do ensino da Arte não é consensual entre os profissionais da área. Por mais que as concepções possam ser similares, a prática pedagógica tende a focar aspectos específicos, aos quais se costuma recorrer de forma acentuada, seja no fazer artístico, seja no conhecer e apreciar as obras de diferentes estilos e períodos.

A seguir, propõe-se uma análise sobre os fatores histórico-culturais que interferem na formação da sensibilidade, formação essa comumente apontada como finalidade do ensino artístico. Para isso, utiliza-se como referência o desenvolvimento do ouvido musical, no intuito de compreender de que forma o ensino da Arte pode contribuir no processo de humanização dos sentidos.

## **2 O DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE COMO FINALIDADE DO ENSINO DA ARTE**

A concepção, inaugurada por Baumgarten em 1750, de que “a percepção não constitui um simples estágio preliminar, um começo obscuro e baço do conhecimento, mas sim um conhecimento (*cognitio*)” (DAHLHAUS, 2003, p. 16), atribui aos sentidos uma perfeição própria, não sendo somente um meio para chegar ao pensamento conceitual.

A educação dos sentidos e da sensibilidade, preconizada por Schiller como forma de o indivíduo alcançar a liberdade, harmonizando a formação moral com a estética, constitui-se objeto de interesse do ensino da Arte (COTRIM, 2002). Atualmente, no contexto escolar, a sensibilização aos sons, aos movimentos, às cores e às formas consubstancia-se de suma relevância no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental. Por conseguinte, Forquin (1982, p. 28) afirma que é necessário levar os alunos a “[...] reconhecer os matizes das cores e

das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados”.

Contrário à tradição platônica, que situava como inferiores os sentidos em detrimento do pensamento lógico, Forquin (1982) defende uma “aprendizagem das aparências”. Por meio de atividades adequadas, o professor pode desenvolver com os alunos um domínio efetivo do mundo sensível, desde que ocorra um “[...] desvio do caminho habitual: é preciso perceber o mundo como uma paisagem, como uma soma de estímulos, não como uma série de utensílios” (FORQUIN, 1982, p. 29).

O desenvolvimento da percepção musical, por exemplo, quando provocado pelo ensino, pode tornar-se uma força propulsora na capacidade de discernimento, por meio da escuta, dos parâmetros sonoros que compõem a música. Nesse sentido, Marx (1986, p. 24) comenta que “[...] a música mais bela não tem *nenhum* sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser”.

Para que a música se torne objeto do meu interesse e conhecimento ou, nas palavras de Marx (1986), uma “manifestação de uma das forças do meu ser”, é imprescindível que eu seja capaz de atribuir sentido à atividade musical. Pessoas que não possuem ouvido musical – que se manifesta como aversão à música, ou como incapacidade de compreensão das estruturas sonoras – seriam exemplos de ausência de “disposição subjetiva para si” no tocante aos objetos musicais. Assim, limitadas pela própria experiência auditiva e privadas da atribuição de sentido à arte dos sons, constituem-se protótipos de uma sociedade em que a educação musical sistematizada alcança uma ínfima parcela da população.

De acordo com Marx (1986), os sentidos humanos (visão, olfato, audição, tato e paladar), empregados em atividades corriqueiras, como a saciedade da fome e a busca pela sobrevivência, podem ser considerados limitados, pois não há diferença substancial entre o comportamento humano e o dos demais animais. O homem preocupado com situações cotidianas ou com o valor material dos objetos possui uma limitação dos sentidos com relação à apreciação artística. Por isso, as artes e a música, em específico, possibilitam uma experiência distinta de beleza e alegria, que Snyders (1992, p. 11) define como “[...] a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural”.

Quando se volta o olhar para o ensino da Arte, na atualidade, e, em especial, para a educação musical, podem-se inferir as limitações presentes na proposta oficial. Com a Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a redação da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, "[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 2008). Por conseguinte, com a letra da lei outorgando a legitimidade da música na escola, os estabelecimentos de ensino terão até três anos para se adaptarem às exigências da nova regulamentação. Em veto ao artigo 62 da mesma legislação salienta-se, porém, que o ensino da música não será necessariamente ministrado por professores com formação específica na área.

Ao considerar tal realidade, torna-se oportuno indagar: – Como serão as aulas de música? – Que profissionais ministrarão os conteúdos? – Quais metodologias serão empregadas? – Haverá materiais disponíveis para a prática musical? – Os alunos apropriar-se-ão de conceitos musicais relevantes para a compreensão do processo sonoro? – Em última análise: o ensino promoverá a sensibilização dos alunos com relação aos objetos musicais?

Se as aptidões verdadeiramente humanas são formadas por meio dos processos educativos, consoante salienta Leontiev (1978), torna-se oportuno compreender de que maneira se desenvolve o ouvido musical. Nesse sentido, Rubinstein (1973, p. 109) explica que “[...] o ouvido musical é um fenômeno muito complexo. Forma-se durante o processo evolutivo histórico da sociedade humana e representa uma capacidade física muitíssimo específica, que difere claramente do simples fato biológico da audição dos animais”.

Os níveis de percepção musical modificam-se consideravelmente durante o processo histórico da humanidade. De acordo com Rubinstein (1973), nas tribos primitivas há uma relação direta entre a produção sonora e os rituais (de guerra, de festejo, de sacrifício, entre outros); já em tempos posteriores, a materialidade sonora será objeto de abordagens nomotéticas e quantificadoras. Com Pitágoras, por exemplo, a matemática explica as relações intervalares, ainda que numa concepção cosmológica, haja vista uma correspondência direta entre o “mundo dos sons” e a constituição do cosmos.

O desenvolvimento da teoria musical, da tecnologia aplicada à construção de instrumentos e da linguagem ou escrituração dos sons (partitura) contribui para o aperfeiçoamento do ouvido tonal, por meio da ampliação do nível de especialização profissional do músico (compositor, cantor ou instrumentista), o que engendra a necessidade de elaboração de métodos de materiais didáticos e o surgimento de escolas e conservatórios.

Assim, portanto, quando se discute sobre a inserção da música no currículo escolar, é necessário considerar as especificidades desse tipo de conhecimento. Para lecionar conteúdos musicais é imprescindível a organização de atividades que promovam o desenvolvimento do ouvido musical. Conforme aponta Rubinstein (1973, p. 105), “[...] o ouvido musical, compreendido como a capacidade de perceber imagens musicais e de as representar, está inseparavelmente ligado à memória e à imaginação”.

Por meio da citação acima podem-se vislumbrar funções psicológicas envolvidas no desenvolvimento do ouvido musical. A sensação auditiva, longe de se constituir uma via isolada no organismo, pois é a fonte receptora das vibrações sonoras, prescinde de um conjunto de processos interligados que contribuem na atividade interpretativa do indivíduo sobre o fenômeno sonoro. Propriedade elementar nos animais e nos seres humanos, a sensação auditiva não encerra a sensibilidade estético-musical de uma pessoa, nem tampouco esta se constitui pela soma de sensações isoladas (LURIA, 1991).

Se o desenvolvimento do ouvido musical não se reduz às sensações auditivas (embora sejam indispensáveis aos ouvintes), torna-se relevante compreender outros fatores que interferem no processo de sensibilização sonora de um indivíduo. De acordo com Luria (1991, p. 38), “[...] os processos reais de reflexos do mundo exterior vão muito além do limite das formas mais elementares”. A percepção dos sons e dos ruídos, por exemplo, relaciona-se à capacidade de “[...] reunião das excitações que chegam ao cérebro em séries sucessivas” (LURIA, 1991, p. 86).

Compreende-se que o desdobramento da audição musical em processos complexos de análise e síntese de unidades melódicas, por exemplo, torna-se possível pela atuação integrada de funções psicológicas como a memória e a imaginação. De que forma se viabilizaria a apreensão da dinâmica dos sons organizados em melodias se não fosse possível relacionar passado, presente e futuro?

Por isso, parece oportuno considerar o ouvido musical como um órgão funcional que, por meio da atividade integrada da sensação, da percepção, da memória, da imaginação, da atenção, do sentimento e do raciocínio, permite ao ser humano apropriar-se da cultura musical objetivada na sociedade, desenvolvendo, assim, uma aptidão específica. Conforme salientam Forquin & Gagnard (1982, p. 77), a cultura musical remete à possibilidade de que ocorra uma “*percepção diferencial* (perceber as diferenças entre as partes de uma obra, entre as obras de um determinado compositor, etc.)”; por conseguinte, torna-se necessário o “[...] reconhecimento de semelhanças, ou seja, a possibilidade de *identificar* (tal trecho como sendo

de tal autor, pertencendo a tal gênero de música, etc.)” (FORQUIN; GAGNARD, 1982, p. 77). O desenvolvimento da percepção diferencial, que se caracteriza pela capacidade de perceber as diferenças e as semelhanças entre trechos de uma obra ou entre gêneros musicais distintos, quer seja de um compositor ou de compositores diferentes, apresenta-se como uma proposta plausível no ensino da Arte na atualidade. Com as limitações contemporâneas no tocante à especialização profissional encarregada de trabalhar música nas escolas, os processos educativos tornam-se restritos, deslocando o objetivo da disciplina para o enfoque da sensibilização estética.

Ações especializadas no campo musical, embora de relevância indubitável para o desenvolvimento do ouvido musical, dificilmente serão concretizadas pela maioria dos professores. A formação acadêmica, no que tange às graduações em artes (música, dança, teatro e artes visuais), vem assumindo caráter de especialização, verticalizando a grade curricular, em detrimento da concepção horizontalizada e generalista da Educação Artística que se iniciou na década de 1970.

Nesse sentido, os acadêmicos geralmente são preparados para a atuação “especializada” (numa única área) e, no cotidiano escolar, defrontam-se com a necessidade de abordar conteúdos de música, de teatro, de dança e de artes visuais, que ora são cobrados pelos próprios alunos (geralmente a prática do desenho, que se tornou um pseudossinônimo de arte), ora são objeto da proposta curricular vigente, que é reforçada por meio da disseminação da política educacional em cursos de formação continuada.

Tal situação, paradoxal por excelência, poderá ser atenuada com a redefinição sobre a finalidade da Arte no contexto escolar; a redistribuição das áreas artísticas (música, teatro, dança e artes visuais) no currículo escolar, promovidas a disciplinas autônomas e não apenas conteúdos de uma única disciplina, ministrada por um professor “polivalente”, além de investimentos na formação e na contratação de profissionais habilitados. Na atual conjuntura percebe-se, claramente, a contradição entre teoria e prática, em vista da discrepância entre o que é proposto no currículo e a concretização de tal proposta nas escolas.

É, contudo, no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental que se delineia a debilidade do sistema educacional de maneira contundente e consideravelmente mais drástica para o aprendizado artístico dos alunos: profissionais sem formação específica na área desenvolvem as atividades docentes na maioria dos municípios brasileiros. Compete aos pedagogos, geralmente, objetivar a apropriação dos conteúdos de música, de dança, de teatro e de artes visuais.

Ocorre, no entanto, que as licenciaturas em Pedagogia dificilmente contemplam, em suas grades curriculares, conteúdos de música, de artes visuais, de dança e de teatro. Desse modo, há uma lacuna na formação acadêmica, o que resulta em preparação inadequada para a atuação na área e na reprodução de práticas pedagógicas estereotipadas.

No próximo item atenta-se para a compreensão dos condicionantes histórico-culturais que consolidaram o desenvolvimento da criatividade como finalidade do ensino da Arte na escola. Tal concepção, em conjunto com a formação da sensibilidade estética, costuma ser apontada como objetivo relevante da disciplina no contexto escolar.

### **3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE COMO FINALIDADE DO ENSINO DA ARTE**

O ensino da Arte possui sua especificidade se comparado às outras modalidades de formação artística. Conservatórios musicais, ateliês de pintura e grupos de dança e teatro, por exemplo, tendem a focar sua atuação nos procedimentos técnicos necessários para que o estudante possa, assim, aprender a cantar ou tocar um instrumento musical, pintar telas por meio de técnicas variadas e atuar em cena, seja dançando ou interpretando personagens. Compreendendo o termo “técnica” no seu sentido etimológico, conforme propõe Bosi (1991, p. 13), “*techné* chamavam-na os gregos: modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias”.

Diferentemente do aprendizado técnico, de importância inestimável para a formação do artista, o ensino da arte, no contexto escolar, consolidou-se, historicamente, como um campo específico, envolvendo objetivos e metodologias próprias que, ora se aproximam do ensino instrumental (entendido como sinônimo de técnico), ora se distanciam radicalmente.

Ocorre que, com a implantação da Educação Artística a partir da Lei Federal nº 5692/1971, áreas distintas como a música, o teatro e as artes plásticas, até então ministradas por professores com conhecimento específico – embora fossem contempladas no currículo escolar como complementos na carga horária, geralmente na forma de atividades não obrigatórias – passam a ser ministradas por um único professor. Nesse sentido, Barbosa (1989) esclarece que, pelo menos até o final da década de 1980, o sistema educacional não exigia notas, pois a Educação Artística era concebida como uma atividade e não como disciplina. Conforme esclarece a autora: “[...] algumas escolas exigem notas a fim de colocar artes num mesmo nível de importância com outras disciplinas; nestes casos, o professor deixa

as crianças se autoavaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho” (BARBOSA, 1989, p. 3).

A Educação Artística, concebida como uma atividade, delineou-se como uma mescla de metodologias e de propostas pedagógicas: o desenho, por exemplo, conclamado desde os primórdios da República por intelectuais e políticos como instrumento auxiliar da escrita e eficaz na formação de mão de obra para a indústria (BARBOSA, 1995), foi ministrado segundo referenciais metodológicos distintos e, geralmente, contraditórios como as práticas do desenho livre, de ornato e geométrico.

A partir da década de 1980, com a articulação política e pedagógica de arte-educadores, o ensino da Arte recebe um enfoque diferente, valorizando a leitura da imagem e a contextualização histórica, o que se coaduna com a ideia de que “[...] arte na educação não é mero exercício escolar” (BARBOSA, 1991, p. 27). Nesse período, porém, que culmina com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o ensino da Arte torna-se componente curricular obrigatório – nos diversos níveis de educação básica (BRASIL, 1996) – diferentes abordagens figuram como o itinerário da disciplina: leitura e releitura de imagens; desenho livre, mimeografado e geométrico (deslocado gradativamente para o ensino da matemática); técnicas comumente estereotipadas de recorte, dobradura e colagem; confecção de materiais e apresentações para datas comemorativas.

Embora o desenho tenha-se consolidado como prática comum no ensino da Arte no contexto escolar; concebido, no âmbito do senso comum, como um sinônimo de “Educação Artística” ou “Arte” enquanto disciplinas escolares, a pulverização dos conteúdos aliada aos equívocos metodológicos correlacionados à livre expressão consubstanciou-se como fator determinante no fracasso do aprendizado artístico, pois os alunos dificilmente se apropriam de técnicas e de conceitos específicos que contribuam no processo de criação com linhas, cores e formas. Nesse sentido, Porcher (1982, p. 15) explica que “[...] a noção de *espontaneidade* na qual se apóia um certo tipo de ensino artístico baseia-se numa concepção equivocada da relação do homem com o mundo. Não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa”.

Porcher (1982), propondo a renovação no ensino da Arte na França, destaca os resquícios da “prática pedagógica antiga”. O objeto da crítica do autor é, entre outros elementos, o espontaneísmo defendido pela pedagogia centrada no processo de aprendizagem do aluno, pautada na psicologia cognitiva do início do século XX, que concebia a intervenção do adulto como prejudicial no desenvolvimento da criatividade artística da criança.

No Brasil, a tendência pedagógica denominada Escola Nova tornou-se referência para a organização do ensino da arte durante o século XX e exerce influência até a contemporaneidade. Conforme afirma Schlichta (1998, p. 42), sobre a finalidade do ensino da arte na concepção escolanovista, reconhecia-se “[...] a arte da criança como manifestação espontânea, se valoriza a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística, visando ao desenvolvimento do potencial criador”.

De acordo com Schlichta (1998) e Barbosa (1995), a pedagogia escolanovista trouxe contribuições significativas se comparada à educação tradicional, que se centrava em atividades de transmissão e de assimilação dos critérios neoclássicos de representação dos objetos naturais e artificiais e da figura humana ou no estudo do desenho geométrico. Investigações sobre o desenho infantil, nas primeiras décadas no início do século XX, influenciaram o ensino da Arte, que passa a valorizar a criação artística da criança, enfatizando situações imaginadas e impressões internas ao invés da reprodução de modelos externos.

A ênfase exacerbada na espontaneidade, na liberdade de expressão e na originalidade, quando realizada por intermédio de práticas pedagógicas não diretivas, pondo em segundo plano a apropriação de signos e de conceitos artísticos produzidos pela humanidade, tende, no entanto, a reforçar uma concepção restrita de criatividade. A crença de que, com a realização de exercícios de autoexpressão, sem a mediação do professor e com o acesso aos bens simbólicos, a criança pode tornar-se espontaneamente criativa, denota uma compreensão de que a atividade criadora “brota” naturalmente nos indivíduos.

Em pesquisa realizada por Barbosa (1989), constatou-se que o desenvolvimento da criatividade é apontado pelos professores entrevistados como a principal finalidade do ensino da Arte, o que se perpetuou no contexto escolar durante as décadas que se seguiram à divulgação dos ideais escolanovistas. Assim, Barbosa (1989) esclarece que, de 2.500 professores de Arte das escolas de São Paulo – entrevistados no ano de 1983 –, a totalidade destacava a criatividade como o principal objetivo de seu ensino. A autora salienta que a “[...] identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade” (BARBOSA, 1985, p. 171).

De acordo com o posicionamento da autora, o conceito de criatividade não tem sido objeto de estudo na formação acadêmica e decorreria da falha na organização curricular das universidades, que não contemplariam o tema em suas graduações. Além disso, após a abertura política da década de 1980, outro fator importante é a busca por liberdade de

expressão e a identificação da atividade criadora com práticas pedagógicas que enfatizam a autoexpressão, a espontaneidade e a originalidade.

A partir desse período, começam, contudo, a ser publicados no Brasil trabalhos de autores como Porcher (1982), Forquin (1982) e Snyders (1992), que destacam a intervenção pedagógica sistematizada como procedimento necessário ao desenvolvimento da criatividade. Forquin (1982), por exemplo, ressalta que a criatividade precisa tornar-se operatória; assim, por meio da apropriação de um instrumental de informações e através de exercícios de regulação e controle, a criança pode cristalizar, em sua produção artística, “[...] uma forma, um valor objetivo, uma comunicabilidade e uma espécie de universalidade formal, sem o que só existiria confusão, balbúcio e solidão” (FORQUIN, 1982, p. 33).

Forquin (1982) explica que, com a predominância do espontaneísmo nos processos criativos em sala de aula, caberia ao professor proporcionar aos alunos oportunidades de expressão e criação. O autor propõe, porém, que a efetivação da atividade criadora pela criança prescinde de uma aprendizagem instrumental específica e de certo direcionamento que favoreça a comunicação, viável por meio do domínio gradativo de códigos e conceitos artísticos.

Nesse sentido, Porcher (1982), ao dialogar com Bourdieu & Darbel (1969), aponta limitações tanto nos métodos tradicionais quanto nos métodos liberais ao endossarem, respectivamente, a cópia e a livre-expressão. Por conseguinte, a ênfase na imitação ou na espontaneidade expressa o culto ao inatismo, à predestinação para a arte e ao arbítrio dos dons. Dessa forma, Porcher (1982, p. 20) argumenta que “[...] ao se rejeitar a possibilidade de pensar os limites e a definição dos conceitos que estão em ação em qualquer obra de arte, cortou-se a possibilidade efetiva de fazer a verdadeira arte entrar na escola”. A incompreensão dos elementos que estruturam o trabalho artístico estaria, assim, desviando o foco, ora para a reprodução mecânica, ora para os ditames da individualidade.

No tocante à educação musical, Snyders (1992) propõe o acesso às obras-primas por meio da mediação do professor, que viabilizaria a imprescindível diferenciação entre os valores expressos por uma produção musical historicamente consolidada dos exercícios de composição realizados pelos estudantes em sala de aula. Assim, o autor destaca que “[...] o professor incita os alunos a ousar a criatividade e a tomar consciência do interesse apresentado por aquilo que produziram; mas também os incita a tomar consciência das diferenças de valor” (SNYDERS, 1992, p. 32).

O desenvolvimento da criatividade – que não se resume à livre-expressão, espontaneidade e originalidade – envolve a “[...] aptidão para produzir de uma maneira específica (não utilitária) e diferenciada (segundo os indivíduos e as ocasiões) acontecimentos, formas, objetos suscetíveis de cristalização estética” (FORQUIN, 1982, p. 32). Essa aptidão tem de ocorrer em conjunto com a formação da sensibilidade, entendida como a capacidade de apreciar o valor estético das obras – o que pressupõe a apropriação dos códigos artísticos por meio da familiarização cultural provocada pelo trabalho pedagógico. Assim, aptidão e formação da sensibilidade seriam as duas finalidades principais do ensino da Arte no contexto escolar.

Acredita-se, no entanto, que o mito do professor interdisciplinar, que se costuma definir, no ensino da Arte, como “professor polivalente” (um único profissional que trabalha com as áreas de música, de artes visuais, de dança e de teatro), isso aliado à compartimentalização do tempo escolar (a disciplina de Arte dispõe de uma ou duas horas-aula semanais, conforme o sistema de ensino) e à falta de recursos pedagógicos (instrumentos musicais, espaço físico adequado e materiais relacionados às práticas da pintura, por exemplo), são fatores que podem ser elencados como as principais interferências negativas no desenvolvimento da criatividade nos alunos.

Faz-se, portanto, necessário rever quais seriam as finalidades do ensino da Arte no contexto escolar atual, pois, relacionando a problematização aqui realizada com as experiências educativas que se observam nas escolas, pode-se inferir que as concepções vigentes concretizam-se esporadicamente, o que remete à dissociação entre teoria e prática no trabalho artístico-pedagógico.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pelo exposto até o presente momento, é redundante afirmar que as dificuldades atuais com relação ao ensino da Arte, no contexto escolar, gravitam em torno da polivalência docente, da estrutura institucionalizada (divisões do tempo e do espaço) e da falta de recursos materiais. Assim, por meio da problematização sobre as concepções que vigoram acerca da finalidade da Arte, como disciplina no âmbito do ensino regular, das quais se destacam o desenvolvimento da sensibilidade e o desenvolvimento da criatividade, buscou-se explicar as contradições que permeiam o ideário artístico-pedagógico em relação à efetivação da prática docente.

Por sua vez, a apropriação de conceitos artísticos seria um fator determinante na formação dos sentidos e da imaginação criadora. Nesse sentido, as conclusões de Vigotski (2001) em relação ao ato de criação artística justificam, de maneira contundente, a relevância do trabalho do professor na organização de atividades que promovam, nos alunos, o desenvolvimento da criatividade. Dessa forma, o autor expõe que “[...] ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 2001, p. 325).

A Pedagogia da Arte, conforme demonstram os estudos de Vigotski (2001), não pode eximir-se de lidar com funções psíquicas de difícil explicação e compreensão, visto que o ato criador envolve processos inconscientes, assim como o uso da imaginação e da intuição. Ocorre, no entanto, que as “forças conscientes” – na terminologia de Vigotski (2001) – permeiam o trabalho de criação e constituem-se parte integrante nas atividades de fazer e fruir formas artísticas; de maneira semelhante, o pensamento conceitual permite analisar fatores internos da obra que interferem na reação estética provocada no público. Por isso, o autor propõe que é necessário “[...] ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhes base suficientemente sólida para sua atividade criadora” (VIGOTSKII, 1998, p. 18).

A ampliação do repertório conceitual dos alunos, quando provocado por meio de atividades apropriadas, com ênfase na aprendizagem de conceitos artísticos sistematizados, seria, acredita-se, a principal finalidade do ensino da Arte no contexto escolar. Tanto o desenvolvimento da sensibilidade quanto o da criatividade estão relacionados com a possibilidade de que a criança internalize sistemas conceituais da música (som: duração, altura, intensidade, densidade e timbre), das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, textura, superfície, volume, luz e sombra), do teatro (personagem, espaço cênico, ação cênica) e da dança (movimento: espaço, tempo, peso e fluxo).

Em pesquisa realizada por Subes (1957) e citada por Forquin (1982), comparam-se as diferenças comportamentais apresentadas por adultos desprovidos de cultura estética (isto é, que não se apropriaram de sistemas conceituais artísticos) e de adultos familiarizados com a arte. O primeiro grupo, quando da apreciação de obras pictóricas, reage “[...] às reproduções de quadros de maneira quase uniforme” (FORQUIN, 1982, p. 38). De acordo com Forquin (1982, p. 39), “[...] adotam para a sua apreensão da obra de arte os mesmos esquemas sensoriais e intelectuais, realistas, utilitários e ‘autocêntricos’ que lhes servem de referencial na vida”. Já o segundo grupo apresenta preferências consideravelmente mais individualizadas.

Enquanto os integrantes do primeiro grupo julgam a obra pelo seu valor utilitário ou econômico, por exemplo, reduzindo a apreciação artística a “si mesmos e ao que está em volta deles” (FORQUIN, 1982, p. 39), os membros do segundo grupo costumam estabelecer critérios de análise baseados nos elementos compositivos do quadro ou na capacidade de atribuir as características presentes na representação pictórica a determinado artista ou tendência estilística.

Pelo exposto, considera-se que compete, ao ensino da Arte, promover a apropriação conceitual na área. Embora o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade sejam finalidades relevantes, pensa-se que o foco central da proposta artístico-pedagógica contemporânea incide sobre a aprendizagem de conceitos sistematizados da música, do teatro, da dança e das artes visuais, pois esses provocam alterações substanciais na relação entre as pessoas e as produções artísticas.

## 5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. Vol. 3, Nº 7, São Paulo, p. 170-182, set./dez. 1989.

---. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

---. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. L'amour de l'art In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Cortez, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez.

---. **Lei 11.769**. Brasília: Diário Oficial da União Ano XCLV nº159,

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAHLHAUS, C. **Estética musical**. Lisboa: Edições 70, 2003.

FORQUIN, J. Educação artística – para quê? In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

FORQUIN, J.; GAGNARD, M. Música: em busca de um desenvolvimento da educação musical In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos In: MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Global, 1986.

PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Cortez, 1982.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Vol. III. Lisboa: Estampa, 1973.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Arte e educação: o trabalho criador e o conhecimento artístico como fundamentos do ensino da arte**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1998.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SUBES, J. Sensibilité esthétique enfantine et influence du milieu In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Cortez, 1982.

SUBTIL, M. J. D. Os processos históricos do ensino de arte para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental In: **Ensino fundamental de nove anos – orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

VIGOTSKII, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1998.

---. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em 19/02/2011.

Aprovado para publicação em 15/05/2011.