



O USO DA ARTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: APONTAMENTOS A PARTIR DE VIGOSTKI

Maiara Pereira Barros- UTFPR – maiarabarrocs@gmail.com
Camila Menoncin – UTFPR – camilamenoncin@utfpr.edu.br

Linha de Pesquisa: Ensino de Sociologia

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão pedagógica e sociológica acerca do uso da arte na prática de ensino-aprendizagem da disciplina de sociologia no ensino básico. Traçamos breves apontamentos da trajetória do ensino de sociologia em nosso país ressaltando os contextos histórico-sociais que permeavam as entradas e saídas da disciplina do currículo do ensino básico. A partir da relação entre arte e vida, estabelecemos uma articulação entre o uso da arte como componente da ação pedagógica dos professores de sociologia e as contribuições que a arte traz à formação humana. A fim de reconhecer a forma como a arte é utilizada nas práticas de ensino propôs-se o uso de duas matrizes tipológicas do uso da arte no cotidiano escolar, considerando que a forma como o professor direciona o uso da arte na sala de aula poderá nos falar sobre seu projeto de educação, sobre a forma como o mesmo considera que o cotidiano escolar está articulado com a sociedade e a formação humana de seu aluno em sua totalidade.

Palavras chave: Ensino de sociologia; arte; formação humana.

1 INTRODUÇÃO

[...] 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, 2003, p. 13 *apud* DUARTE, 2015, p.9)

O atual currículo escolar do ensino básico brasileiro, propõe uma prática de ensino aprendizagem que tem como maior objetivo a formação de competências no aluno, as principais delas, a política acerca do exercício da cidadania e a técnica voltada ao preparo dos alunos para o mercado de trabalho. Tal proposição influencia diretamente a atuação dos professores nas salas de aula e nesse contexto é crescente a cobrança de uma atuação do mesmo que atraia o aluno, que torne o ensino mais dinâmico, prazeroso. Com isto, ganham espaço propostas de ensino aprendizagem que fazem uso de recursos didáticos diferenciados e de metodologias de ensino inovadoras, fazendo com que a arte, as linguagens artísticas (música, artes cênicas, artes visuais, etc.) se façam presentes no cotidiano escolar como componente do processo de ensino- aprendizagem.

Com a disciplina de sociologia isso é facilmente visível, por exemplo, ao verificar as publicações crescentes de relatos de experiências do uso da arte aliado ao ensino. E nos coloca frente a questão da forma, isto quer dizer, da maneira como a arte adentra ao processo de ensino de sociologia, seus ganhos, limitações e potencialidades.

As práticas pedagógicas e metodologias de ensino-aprendizagem costumam ser assunto de análise e reflexão da pedagogia, sendo que a sociologia da educação geralmente tem como objeto de análise o complexo da educação, estrutura e seus ditames sociais, destinando seu olhar aos sistemas educacionais e seu lugar na reprodução da vida social, sem pisar sociologicamente no espaço escolar, na sala de aula e, por conseguinte no cotidiano escolar¹. Espaço esse que se faz confortável e comum a análises e discussões da pedagogia.

Compreende-se que há uma necessidade, pertinência e ganho sempre que os professores de sociologia, sociólogos ou cientistas sociais fazem uso do arcabouço teórico dessa área do conhecimento para direcionarem seus esforços de análise ao cotidiano escolar, pois a análise sociológica fornece especificidades de olhar e problematização.

Partindo desse pressuposto é que se debruçou a uma problematização/análise inicial sobre o uso das linguagens artísticas no processo de ensino aprendizagem da sociologia no ensino básico do estado do Paraná. Buscando criar uma base reflexiva e analítica a uma pesquisa ampliada posteriormente, estruturáramos o presente artigo visando a análise sociológica de um artigo, traçando aproximações e observações com a perspectiva de ensino aprendizagem que nos motiva.

Ao discutirem-se metodologias de ensino-aprendizagem diretamente se expressa uma ontologia, que traz uma visão de homem e mundo específica. E a prática da Educação Formal leva a uma prática de ensino orientada por normativas elaboradas pelo Estado. Deste modo, tem-se propostas pedagógicas variadas e correspondentes ao contexto social e histórico de que

¹ Essa delimitação do campo de estudo da sociologia da educação pode ser visualizada por exemplo no artigo: "O espaço escolar: leituras sociológicas", elaborado por Rodrigo Rosistolato para o livro "A sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas", 2012, organizado por Fagner Carniele Samara Feitosa como componente do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor 2013.

derivam, influenciadas também pelas concepções de ensino-aprendizagem presentes nas normativas.

Esse artigo se insere na problemática posta anteriormente, com objetivo de discutir teoricamente, em um viés pedagógico e sociológico, a utilização da arte no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de sociologia no ensino básico. Para tanto se estabeleceu inicialmente bases teóricas acerca do tema e em seguida por meio comparativo analisou-se o uso da arte no cotidiano escolar em um artigo o qual traz um relato de uma experiência de ensino de sociologia, que utilizou em seu processo de ensino-aprendizagem a arte.

O corpo do presente artigo está organizado primeiramente com um panorama da delicada situação de permanência e retiradas da disciplina de sociologia do currículo escolar brasileiro. Posteriormente apresentamos discussões acerca da relação entre arte e vida a partir do arcabouço teórico de Vigotski(2001), a fim de expressar as potencialidades da arte, a formação humana e seus ditames psicológicos e sociais. Por fim a partir do arcabouço escolar estabelecido analisou-se o artigo, "Sociologia Épica: Ensaio sobre sujeitos e não-sujeitos do conhecimento, de Oliveira(2012), o qual apresenta uma experiência do uso da arte no ensino de sociologia, ligada a linguagem do Teatro.

Os procedimentos metodológicos adotados enquanto abordagem partem de uma perspectiva dialética, considerando assim que:

as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente (LAKATOS, 2003, p. 101).

E em termos de técnicas empregadas no primeiro momento a fim de buscar a gênese e desenvolvimento do que compreendemos hoje como ensino de sociologia, nos apoiamos no método histórico (LAKATOS, 2003), para apreender do panorama da trajetória do ensino de sociologia traçado por

Carvalho (2004) e as análises dos currículos brasileiros realizadas por Silva(2007).

Ao estabelecer o arcabouço teórico sobre a relação entre arte e vida, trabalhou-se a partir do método tipológico de bases weberianos, com base na forma sintética apresentada Lakatos(2003), delimitou-se os aspectos mais relevantes e características mais gerais dos fenômenos estudados.

2 TRAJETÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O processo de legitimação da disciplina de Sociologia no ensino básico brasileiro é permeado de embates políticos, os quais desembocaram num percurso de inserções e retiradas da disciplina do currículo escolar. Tendo sua obrigatoriedade sido aprovada somente entre 2006 e 2008, no primeiro momento através do parecer CNE/CEB 38/2006, e segundo momento, consolidando este processo de 100 anos de luta pelo ensino de sociologia, com a Lei n. 11.684/2008.

Carvalho (2004) ao indicar datas e momentos importantes da caminhada da sociologia no Brasil, nomeia-a como uma luta. E identifica como primeiro momento de visualização da sociologia data de 1891, início da República brasileira. Neste momento a forte influência do pai da sociologia, Auguste Comte, é expressa pelo positivista Benjamin Constant, ministro da Educação responsável pelo primeiro Plano Nacional que trazia em seu texto a obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio (CARVALHO, 2004).

Essa primeira iniciativa de introdução da sociologia enquanto disciplina escolar compõe um período da trajetória do ensino de sociologia, segundo os apontamentos de Carvalho (2004), que dura de 1891 a 1964, com a caracterização da introdução da disciplina no ensino pelas vias administrativas e governamentais, ocorrendo várias reformas de ensino as quais já delimitavam à sociologia um percurso de impermanência como disciplina no ambiente escolar. Neste período há também a institucionalização das ciências sociais no Brasil, demanda do momento histórico-social vivenciado pelo país a

partir da década de 30², pensar o contexto social do país e fornecer direcionamentos para o alcance do progresso e da modernidade³. Tal contexto coloca o país frente o surgimento da produção científica das ciências sociais, havendo a predominância dos currículos escolares identificados por Silva(2007), como currículos clássicos-científicos, científicos por se organizarem em disciplinas e clássicos por apresentarem a forte influência da tradição jesuítica. Como demonstra a análise da autora:

Observa-se que nesse tipo de currículo a sociologia, quando foi incluída, o foi como disciplina e as propostas de conteúdos e de metodologias de ensino derivavam do acúmulo de pesquisas e elaborações teóricas realizados até aquele momento. A dissertação de Meucci (2000) sobre os Manuais de Sociologia de 1931 a 1940, demonstra o esforço dos elaboradores em cientificizar o pensamento sobre a realidade social brasileira. Mesmo que existissem livros de uma sociologia católica ou sociologia positivista, havia uma intenção em desenvolver nos alunos alguns procedimentos de pesquisa sobre a realidade social (SILVA, 2007, p.411).

A criação dos cursos de ciências sociais expressa-se nas décadas seguintes pelo estabelecimento do que Silva (2007), identifica como ciência de referência:

As identidades pedagógicas eram desenvolvidas a partir de um sentido de nação e modernização, que dependia das ciências de referência, ainda não plenamente constituídas no país, mas que simbolicamente direcionavam as práticas de ensino e a definição dos currículos. As identidades dos professores iam se formando pelas disciplinas, mesmo que não tivessem formação específica voltada para cada uma delas (SILVA, 2007, p. 412).

Neste trecho, outra constatação importante sobre o período, a grande maioria dos professores que lecionavam sociologia não tinham habilidade específica para a disciplina, muito por que os cursos de graduação ainda estavam a se consolidar. Porém esta problemática segue a sociologia dentro

² A formação dos primeiros sociólogos brasileiros está atrelada a fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo – ESP em 1933, a Universidade de São Paulo – USP em 1934 e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em 1935.

³ Santos (2002), em trabalho anterior já trazia esses apontamentos sobre a demanda que a administração governamental e as elites da época apresentavam em relação a sociologia, a mesma teria papel definidor na formação dos jovens, futura nova elite dirigente, considerando que a disciplina era ofertada àqueles que tinham acesso ao ensino médio, o que era restrito. E como aponta Meucci (2000), aparecia como matéria exigida para os exames de admissão dos cursos superiores, a citar, cursos de engenharia, direito, arquitetura, química e medicina.

do ensino básico brasileiro, é comum nos depararmos com colegas que lecionam a disciplina sem formação na área. Refere-se como problemática pois a sociologia ofertada como matéria da grade curricular fornece ao graduando noções acerca da sociologia ou da mesma aplicada ao campo de atuação da graduação, mas não o capacita para o desenvolvimento da compreensão efetiva do dever de um cientista social ou sociólogo. Isso não por incapacidade das instituições ou de seus professores, mas por que não é o intuito da oferta da sociologia dentro desses cursos.

Retomando a historiografia do ensino de sociologia no Brasil, temos a partir do golpe militar de 1964 um novo cenário político-social e, por conseguinte uma nova postura acerca da oferta da disciplina na educação básica do país. A disciplina de sociologia é retirada do espaço escolar, professores secundários foram presos e cassados, basicamente por que neste momento a sociologia articulava suas análises a alguns desafios da sociedade brasileira. Articulação que para direção política da época, soava como aliança com os ideais democráticos, socialistas e comunistas. Foi Florestan Fernandes, um dos grandes sociólogos da sociologia brasileira dois anos antes do golpe militar, que consolidou um período repressivo em nosso país, proferiu a seguinte problematização aos seus colegas no II Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1962:

Se quiser enfrentar essa obrigação com espírito íntegro, imaginativo e criador, porém terá de compreender que a sociologia não pode medrar onde a ciência é repelida, como forma de explicação das coisas do homem e da vida; e que a ciência só pode expandir-se, efetivamente entre os povos cuja civilização liberte a inteligência e a consciência do jugo do obscurantismo. (FERNANDES, 1962 *apud* SBS, 2009, p.14)

Atrelada a perseguição sofrida pelos sociólogos e educadores de sociologia da época, a modificação curricular que ocorre afeta diretamente o oferecimento do ensino de sociologia. Os currículos passam a voltar-se ao ensino das disciplinas de forma aplicada, a exemplo: “o aluno não precisaria mais aprender literatura, mas, sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática(SILVA, 2007). Este currículo é denominado, segundo a análise de Silva (2007), como Técnico e objetiva o ensino dos

conhecimentos aplicados. O que faz com que a sociologia seja diluída em outras disciplinas, e apareça reconfigurada sob as direções ideológicas dos militares, a partir da Lei nº. 692, de 11 de agosto de 1971 como Organização Social e Política do Brasil – OSPB (CARVALHO, 2004).

Com o processo de redemocratização do país iniciam-se as tentativas dos deputados progressistas, em prol da aprovação da obrigatoriedade da sociologia no ensino básico, as ações ficam então em âmbitos estaduais.

De 1989 a 1996, um período relevante para pensarmos sociologicamente a trajetória do ensino de sociologia e a dimensão de cotidiano escolar. E as reformas escolares que ocorrem no período apresentam um cenário do cotidiano escolar marcado por diretrizes constitucionais de um currículo científico, que trouxeram as disciplinas tradicionais de volta, colocando o papel da escola como transmissora da cultura sofisticada e o professor como intelectual que mediará o caminho das metas a serem atingidas (SILVA, 2007). Neste período que ocorre a promulgação das constituições dos estados brasileiros, com pertinência aqueles que reintroduziram a disciplina, constitucionalmente, mas não ocorrendo no ambiente na prática (CARVALHO, 2004). No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sancionada pelo então presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Lei n.º 9.934, de 20 de dezembro de 1996, a qual prevê o ensino de sociologia no ensino básico, mas não sua obrigatoriedade.

O contexto de um currículo organizado a fim de ganhos das competências, barra as concepções do currículo científico e tem expressão até os dias de hoje. E se caracteriza por partir e objetivar os conhecimentos a serem utilizados na realidade imediata. Silva(2007), pontua como esta concepção de currículo distanciou novamente os conhecimentos lecionados no ambiente de ensino de suas ciências de referência:

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém. O professor ganha um papel para além de técnico, um papel de “entretendedor”, como se fosse um apresentador de auditório. O professor mais animado, mais alegre e criativo passa a ser o

“bom” professor. Passamos do ideal de professor técnico para o ideal de técnico-entretendedor. Isso não foi difícil pois essas propostas seduzem facilmente os professores desavisados (SILVA, 2007, p. 416).

É nesse contexto nacional que em 2008, a sociologia tem sua obrigatoriedade aprovada, e adentra efetivamente ao currículo e o cotidiano escolar.

Mora na referida problematização de Silva (2007), a motivação da pesquisa apresentada no presente artigo, debruçar-se a pensar sociologicamente a prática dos professores da disciplina de sociologia a partir do uso da arte no processo de ensino-aprendizagem.

3 ARTE E VIDA EM VIGOTSKI

Nossa apreensão da abordagem de Liev Semiônovitch Vigotski(2001) se edifica sob a compreensão da reprodução do ser social, o que significa dizer que temos como pressuposto teórico as contribuições da arte a formação humana, possibilidade já evidenciada neste autor por Newton Duarte(2000)(2008)(2009).

Dentro desses pressupostos teóricos, pensar a arte no processo de ensino aprendizagem implica em apreender a sua atuação na objetivação do ser social, considerando sua atuação na educação e nos educandos para além das estruturas sistêmicas do ensino formal.

Segundo Lukács (1979) Educação – *práxis sui generis*⁴ atuante no desenvolvimento do gênero humano -, apresenta-se ontologicamente como mediadora da relação entre subjetividade e objetividade do ser social. As análises Lukacsianas acerca do complexo da educação tem como pressupostos teóricos o arcabouço teórico de Karl Marx⁵, que em seus estudos conceitua o ato do trabalho como momento fundante do ser social,

4 Termo de origem latina,significa, "de seu próprio gênero", referindo-se a existência de determinação do complexo da Educação como singularidade do gênero humano.

⁵ Um animal, uma planta conjugaram dos mesmos momentos biológicos do homem (nascer, crescer, reproduzir-se e morrer), mas não o farão conscientemente, o que implica a reprodução da processualidade biológica desses seres ser fixa. Portanto, para Marx (1985) “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1985, p. 202). A fundamentação do Ser Social no trabalho guiará o trabalho teórico de Lukács (1979), na sua apreensão sobre a consciência, qualidade mental humana que se configura como a mediadora da ação do homem sobre a natureza, ou seja, media o ato trabalho.

onde o homem, a partir de sua capacidade de intervir de forma consciente na natureza, pode se relacionar com esta de maneira a transformar a realidade. Essa autonomia o distingue dos demais seres vivos que não tem a possibilidade de elaborar sua processualidade de vida a partir de ação consciente.

A consciência se desenvolve como a capacidade cognitiva do ser humano, capacidade de abstração ao se relacionar com o mundo, com a natureza, acompanhando o ser humano em todos os momentos de sua vida, inclusive nas suas relações com os outros seres humanos. Esta se configura a base da natureza humana que permite o homem não se reproduzir de forma fixa e desprender sua processualidade biológica da vida também de maneira social, reproduzir-se socialmente, “a consciência é, antes de mais nada, a forma de reação (de caráter alternativo) a relações concretas objetivamente diversas no plano social” (LUKÁCS, 1979, p. 145).

A partir da consciência se desenvolve a capacidade de sociabilidade, e a partir da sociabilidade se desenvolve a consciência, que conduzirá a relação do homem com o mundo concreto de sua reprodução social. Isso abrange a totalidade social, perpassando desenvolvimento da consciência, linguagem e demais técnicas sociais, contendo articulação central na educação responsável por fornecer ao indivíduo o conhecimento capaz de orientá-lo neste contato com o mundo e com os homens, sendo expressão da historicidade do desenvolvimento humano. Configura-se assim, como o repasse de conhecimentos historicamente já estabelecidos e acumulados, integrando de forma ativa e determinante em todo o processo de socialização.

Em gênese a educação delimita-se por capacidades subjetivas do homem, as quais nasceram no curso da produção/reprodução da vida social, estabelecendo uma relação secundária entre sujeito/objeto. O reflexo da objetividade com a finalidade de responder aos anseios humanos presentes em todo ato de trabalho, constitui-se como primeiro elemento desencadeador de estruturação do complexo da educação (TASSIGNY, 2006).

A consciência atua na relação e no desenvolvimento do ato do trabalho e do complexo da educação. Onde impera uma interdependência da determinação do ato trabalho e do complexo da educação, localizando-se no trabalho o momento predominante.

Participa de maneira ativa da realização da vida cotidiana dos indivíduos, o que delimita participação contínua do complexo da educação na vida cotidiana, no conjunto de atividades que caracterizam a reprodução do homem, de sua sociabilidade e da sociedade. Tal reprodução é assim recíproca à medida que o homem se reproduz social e biologicamente, cria a possibilidade concreta de reprodução da sociedade, se edificando através desta, "ya que en la vida cotidiana la actividad com la que "formamos el mundo" y aquella com la que "nos formamos a nosotros mismos"(HELLER, 1994, p.26).

Compreendendo que a consciência participa de toda ação educativa, nos permite compreender por que segundo Vigotski(2001, p. 315), "a arte é uma técnica social dos sentimentos", a partir da qual o ser humano se objetiva e se apropria da cultura. Ao examinar dialeticamente a questão que a arte adquire na vida do ser humano, Vigotski (2001), evidencia qual é a relação da reação estética com todas as outras dimensões de ação do ser humano, considerando que a arte não se apresenta como uma expressão direta da vida, mas antes disso como uma reapresentação da vida, nos termos do autor, uma "antítese da vida", a qual supera certas dimensões de nosso psiquismo que na vida cotidiana não encontram vazão, o que já nos apresenta um primeiro ponto para pensarmos a utilização da arte no ensino de sociologia. Para que esta conserve suas potencialidades à formação humana, se faz necessário não compreender seu efeito como um contágio do universo expressivo do artista, ou da obra de arte, como uma transmissão de sentimento (VIGOTSKI, 2001). É necessário compreendê-la para além de contato de subjetividade-subjetividade, mas sim como um efeito que abrange o ser humano em sua totalidade, de forma complexa e também específica a cada situação e indivíduo.

Sendo o teórico precursor da psicologia social, a sua abordagem da arte visualiza suas atuações primeiramente a nível biológico, onde residiria a primeira grande força da arte a vida humana, "a possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que, pelo visto, constitui o fundamento do campo biológico da arte"(VIGOTSKI, 2001, p. 311). Considerando essa ação como um processo de equilíbrio do ser humano, organismo, com o mundo externo a ele, evidenciando uma relação de balança entre ser humano e mundo. Significando que há na relação entre arte e vida

uma dimensão de ação a qual se baseia na observação que entre “o homem e o mundo está ainda o meio social, que a seu modo refrata e direciona qualquer excitação que age de fora sobre o homem, e qualquer reação que parte do mundo para fora” (VIGOTSKI, 2001, p. 319-320).

Compreendendo essa ação equilibradora, da vivência da arte na vida humana, a mesma aparece como uma ampliação das potencialidades humanas de atuação, um realizar-se para além de si e uma complementação da vida, desvelando a dimensão criadora que há na arte, o ato criador(VIGOTSKI, 2001), a qual funda duas categorias que distinguimos da relação entre arte e vida, ou melhor, duas dimensões de vivências de arte que se localizam na leitura e que serviram de orientação para análise posterior de uma experiência de ensino em sociologia que faz uso da arte: a percepção da obra de arte e o ato artístico.

Ambas as definições partem da relação de indivíduo - arte, sendo que as duas expressões apresentam a dimensão do ato criador, pois a arte carrega em si o ato criador.

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falte apenas técnica e maestria, pó que nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda um ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só *então* a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

A catarse é para o autor o momento de realização plena da ação da arte no ser humano, a qual traz à tona o sentido social da arte, para Vigotski(2001, p. 315) “a arte é o social em nós”, pois embora se processando no indivíduo de forma isolada, a raiz e essência desse efeito não são individuais, pois o social tem de ser compreendido para além do coletivo, apreendendo a individualidade como constructo do social, onde a consciência é o que nos permite a sociabilidade ao mesmo passo que são as relações sociais, a reprodução

social do ser humano que segue a formar e modificar a consciência. Assim o social existe em tudo, até mesmo na individualidade do ser humano, até mesmo onde há um só homem. E o efeito catártico se localiza justamente na dimensão da relação que a vivência individual da obra de arte, tem um efeito individual e social. “Quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (VIGOTSKI, 2001, p.315).

A partir do ato criador e dimensão social da arte definiremos adiante as duas categorias de análise que se construíram a partir da obra de Vigotski e de nosso objeto de pesquisa, diferenciando como e em que momento aparecem cada uma das variantes acima.

3. 1 A RELAÇÃO COM A ARTE A PARTIR DO ATO ARTÍSTICO

O ato artístico se caracteriza pela relação com a arte a partir da dimensão de produtor, autor, artista. Quando o indivíduo recorre a arte a fim de dar vazão a certa energia que não alcança sua liberação na vida cotidiana, como pontuamos anteriormente. Em primeira instância é uma ação em busca de um equilíbrio do organismo com o mundo.

Nele o ato criador, localiza-se na própria ação em busca do equilíbrio do organismo com o mundo:

Sempre existem estímulos de energia que não podem encontrar vazão em trabalho útil. Neste caso surge a necessidade de descarregar de quando em quando a energia não utilizada, dando-lhe vazão livre para equilibrar a nossa balança com o mundo. (...) E eis que a arte é, parece ser, o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos do nosso comportamento. Há muito tempo se externava a idéia segundo a qual a arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades (VIGOTSKI, 2001, p. 311-312).

A dimensão do social é por sua vez percebida em dois momentos do ato artístico, no sentimento, “embrião de vontade”, que é composto pela relação com o social e no resultado do fazer artístico, na sua objetivação em obra de

arte a qual se torna instrumento para a sociedade, exemplificado na citação a seguir:

A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externo da arte que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento do científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser (VIGOTSKI, 2001, p.315).

Deste modo explicita-se que nem mesmo o ato artístico que acontece a partir da objetivação da subjetividade do indivíduo acontece sem relação com o social. E tem neste processo, a partir da ampliação das possibilidades de ação do homem o aspecto mais humanizador que a arte traz nesta situação de relação entre arte e vida, a ampliação da formação humana.

3.2 A RELAÇÃO COM A ARTE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DA OBRA DE ARTE

A percepção da obra de arte por sua vez expressa a variante da dimensão social, na medida em que a mesma se define pela situação de vivência da obra de arte sobre a perspectiva do espectador, público. Ou seja, da relação entre público – obra de arte, que traz as contribuições da arte à formação humana a partir do efeito catártico, sob o qual, o sentimento “torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social” (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

E é pois a partir da dimensão social despertada pela catarse que reside na percepção da obra de arte o ato criador:

Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua

catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOTSKI, 2001, p. 314)

Não que haja uma ação direta despreendida por essas vivências, mas seu efeito no indivíduo estabelece chão propício a isso, na medida em que “uma reação à obra de arte é um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes”(VIGOTSKI, 2001, p.318).

Ambas as categorias reconhecidas durante a pesquisa, buscam englobar a dimensão educativa da arte a qual o autor em seu livro “Psicologia da Arte”(2001), principalmente expressada no último capítulo no qual trata da relação entre arte e vida, explicitando a afinidade entre educação-pedagogia e arte, nossa abordagem acerca da categoria da educação, de forma ontológica, busca aproximar ainda mais as contribuições da arte a formação humana do chão da escola.

Deste modo a categoria de ato artístico se une a consideração de que o educador pode contribuir para sua formação e manifestação, e a percepção da arte, a questão de que o educador dará orientação pedagógica à ação da arte, como um crítico da obra de arte “que abre caminho para a arte, que a valoriza, e cuja a função consistiria especialmente em servir de mecanismo transmissor entre a arte e a sociedade” (VIGOTSKI, 2001, p. 321).Ambos devendo conservar a ação da arte como arte, não permitindo que o aluno disperse as potencialidades suscitadas por ela, pois:

É indispensável deixar que se realize a ação da arte, que esta produza inquietações, como também explicá-la e fazer com que essa explicação não mate a inquietação. Entretanto, é fácil mostrar que essa explicação é indispensável, porque o nosso comportamento se organiza segundo o principio de unidade, essa unidade se realiza principalmente através da consciência, na qual deve estar forçosamente representada de alguma maneira toda a inquietação à procura da vazão (VIGOTSKI, 2001, p. 322).

Uma compreensão da educação como complexo, que ontologicamente tem uma ligação direta com a consciência, não nos impede utilizar a arte⁶, mesmo que em seu processo que necessita do inconsciente para a sua

⁶A vivência estética da arte, segundo Vigotski(2001), tem seu núcleo de potência na vivência inconsciente do momento estético.

atuação, desde que se compreenda que é através da consciência que “penetramos o inconsciente”. Afinal essa relação entre consciência não acompanha só atividade artística, acompanha também outras atividades criadoras humanas, e deve ser entendida sob o prisma de uma forma superior de atividade psíquica, que se automatiza, e com isso se torna inconsciente em determinada etapa, mas que em seguida pode se tomar consciência dela, ou seja, criar possibilidades de dirigir esses comportamentos inconscientes(VIGOTSKI, 1960).

Tais direcionamentos se edificam no olhar que o professor-educador efetua sobre o cotidiano escolar, considerando que é nele que se poderá ou não galgar passos a um processo de formação humana emancipatória.

7 APRESENTAÇÃO DO ARTIGO ANALISADO

O trabalho aqui analisado encontra-se publicado na revista eletrônica gerida pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia – LENPES da Universidade Estadual de Londrina, a qual desenvolve já alguns anos intensos trabalhos de pesquisas na construção de metodologias de ensino de sociologia.

O artigo em questão apresenta problematizações acerca de como são abordados os conteúdos sociológicos no ensino médio a partir do compartilhamento de uma experiência de trabalho docente que se utilizou da linguagem artística do teatro, sob a vertente metodológica do Teatro do Oprimido sistematizada pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal⁷.

Ao defender o uso do teatro no ensino de sociologia, Oliveira (2012), autora do artigo e professora responsável pela experiência de ensino aqui mencionada, o conceitua sob dois termos, elencados na construção de seu texto como sinônimos, “técnica pedagógica” e “ação didática”, a qual objetiva: “a partir do teatro proporcionar ao aluno também uma reflexão física, não nos

⁷A metodologia do Teatro do Oprimido elaborado por Augusto Boal, pretende-se ao trabalho com jogos teatrais com atores e não-atores e é definido pela autora do artigo analisado, da forma a seguir: “O método estético de Augusto Boal surgiu na década de 1970, foi uma forma de resistir à opressão da ditadura militar e restabelecer o direito ao diálogo entre opressores e oprimidos, a alternativa de Boal foi teatralizar as opressões dentro da estrutura dramática, e esta característica no Teatro do Oprimido tem um funcionalidade histórica” (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

limitando a linguagem verbal, buscando outra forma de comunicação na tríade aluno - professor - conhecimento sociológico” (OLIVEIRA, 2012, p. 10 - 11).

Apresentamos anteriormente duas categorias de análise do uso da arte no ensino de sociologia, construídas a partir do arcabouço teórico de Vigostki (2001), a lembrar o ato artístico e a percepção da obra de arte, as quais se definem pela maneira como apresentam a catarse e a dimensão social, de forma mais direta, se apresentam como a forma pela qual o professor utiliza-se da arte na sua prática de ensino.

A primeira adentra numa reconfiguração metodológica de condução do momento de ensino aprendizagem e a segunda como recurso didático, porém como são abstrações conceituais que visam chegar mais parte do empírico, não são representações diretas do mesmo, sabemos assim que essas duas categorias poderão se apresentar na realidade fundidas, ou mesmo se relacionando com a metodologia de forma não prevista aqui.

No caso do uso que Oliveira (2012), faz do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, ele é utilizado a partir de jogos teatrais, sob a metodologia da pedagogia histórico crítica.

A dimensão do ato criador se encontra nessa prática de ensino sob nossa definição da relação estabelecida pelo indivíduo com a arte, aqui o sujeito é aluno, e no caso do ato criador poderá ser aluno - público - espectador ou aluno – artista - produtor artístico, o qual poderá, resumidamente, apresentar o ato criador sob duas respectivas situações, a primeira diz respeito a se apropriar do fazer artístico como técnica na qual se expressa além das potencialidades atendidas na vida cotidiana e segunda, o ato criador é despertado pela vivência catártica/estética ao se relacionar com a obra de arte.

A utilização dos jogos teatrais já nos informa previamente que a relação dos mesmos com a arte durante o processo de ensino-aprendizagem neste caso não se dá pela relação da obra de arte, enquanto instrumento da sociedade, mas sim a partir do ato criador onde o aluno-artista – produtor artístico produz a obra de arte, o instrumento da sociedade, aqui expressado por esquetes teatrais, pequenas cenas que reapresentam a realidade. Podemos reconhecer essa dimensão de ação através da arte, por exemplo no seguinte trecho do artigo:

(...) a utilização dos jogos e exercícios teatrais dentro do processo de ensino aprendizagem de certa forma “obriga” os alunos a saírem de uma condição exclusiva de apenas escutarem uma aula, são convidados a agir, a se movimentar de forma ativa, abandonando a *passividade* recorrente que encontramos quando vamos a campo (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

Ao nos atentarmos às potencialidades que a arte oferece à formação humana que encontramos em Vigotski (2001), podemos relacionar àquelas que ampliam as possibilidades da vida, encontramos na experiência de Oliveira (2001) essas expostas no que ela atribui como processo de desmecanização intelectual e física os quais envolvem corpo e mente na reflexão sociológica, confabulando também com a prerrogativa de Vigotski (2001), que ao nos relacionarmos com a arte, o fazemos com o corpo, com o corpo todo.

Deste modo os processos de desmecanização física, segundo a autora:

Trabalham os cinco sentidos que são mecanizados que não sentimos o que tocamos, quando não escutamos o que ouvimos, quando não vemos o que olhamos e assim ficamos presos numa determinada forma social de sentar, vestir, se comportar e de pensar. Os jogos e exercícios compreendem uma “desnaturalização” das maneiras de sentir e pensar a sociedade em que vivemos (OLIVEIRA, 2001, p. 12).

O que nos conduz diretamente a colocação de Vigotski, onde ressalta o conteúdo criador que há ao nos relacionarmos com a arte, e que se revela extremamente sociológico e pedagógico, enriquecendo a formação humana a partir do complexo da educação, numa relação dialética entre consciência e inconsciência. “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” (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

O ato criador nem mesmo na relação com a arte enquanto ato artístico se encontra como soma a ação social do indivíduo reduzindo na ação do fazer arte, mas muito mais como aponta Vigotski (2001) nas ações futuras do indivíduo, isso por que se pensarmos a partir da dimensão da consciência, seria pois quando se reconhece o efeito da arte em nós que encontramos a motivação diferenciada de ação. Poderíamos nos arriscar a afirmar que a

grande potencialidade da arte a formação humana, é que a mesma nos oferece uma forma de sociabilidade distinta da vida cotidiana, nos oferece uma forma diferenciada de relação com o mundo concreto e com os outros.

A dimensão social neste caso vai se apresentar no ponto de partida da ação de ensino aprendizagem de sociologia pautada nos jogos teatrais de Augusto Boal, intitulada pela professora dessa prática, como teatro essencial:

começa no teatro essencial, aquele que fazemos todos os dias quando estamos pensando uma roupa para determinada ocasião, quando escrevemos mentalmente um texto, “ensaiando” o que dizer a alguém, se comportando de maneira adequada ao local que freqüentamos e etc(OLIVEIRA, 2012, p. 13).

Pode-se visualizar, que em gênese o ensino de sociologia carrega uma intensa relação com o cotidiano, assim como a arte. No momento em que contextualizamos o conteúdo articulando-o com a realidade do aluno e aproximamos o conhecimento científico da vida cotidiana, estamos quebrando os muros de conhecimento estanques entre senso comum, fruto da vida cotidiana, e conhecimento científico, apresentado ao aluno no cotidiano escolar.

A proposta de Oliveira (2012) traz uma dimensão transformadora ao cotidiano escolar, quando propõe os jogos teatrais a partir da perspectiva do teatro do oprimido trabalha com a questão de sujeitos e não sujeitos. Pois se reconhecer como um sujeito histórico social traz ao indivíduo a possibilidade de também se compreender como um ator social ativo, um sujeito de direitos com concepção crítica sobre a realidade que compõe e da qual participa e deve agir.

Fica a questão se seu trabalho com sujeitos e não sujeitos, espera uma ação transformadora somente do ser aluno ou do sujeito que naquele momento é aluno, em sua completude, em toda a sua formação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos nessa pesquisa, que a base vigotskiana acerca da arte, permite de forma efetiva uma aproximação da realidade escolar ao analisar as

práticas de ensino de sociologia que fazem uso da arte em seu processo de ensino aprendizagem. Vale salientar que uma possível articulação com a dimensão dos olhares para o cotidiano escolar nos forneceria ainda maiores possibilidades de reconhecer e mapear o que está sendo feito em sala de aula, a partir desse recorte. Com potencialidade também de nos dizer sobre as metodologias de ensino que orientam os professores de sociologia da educação básica do estado do Paraná, o que nos motiva trabalhos futuros acerca da questão e visando uma ampliação de seu recorte de análise.

A articulação entre arte e vida para pensar a prática pedagógica nos apontou que talvez a potencialidade da arte dentro do processo de ensino-aprendizagem resida em sua quebra do cotidiano escolar, realizado pela catarse a qual coloca os alunos na situação de sujeitos de ação em potencial, a partir do ato criador.

Como já posto em outro momento do presente artigo, nossa intenção, além de reconhecer as práticas de ensino de sociologia que estão se realizando nas salas de aula, foi também reconhecer as situações em que a arte pode realmente somar a uma formação humana transformadora que nas palavras de István Mészáros (2012, p. 58-59), tenha princípios orientadores “desatados de seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade”. Mas mais que isso, que possamos caminhar na direção de práticas educacionais mais abrangentes, que compreendam o sujeito-aluno na totalidade da formação humana e está como ingrediente de maior força a transformação social.

Para isso nada mais formador do que aprender com experiências daqueles que estão em sala de aula e realizar realmente uma articulação entre o conhecimento científico produzido pela academia acerca da educação formal e esses sujeitos.

Deste modo as contribuições que a arte pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem tem sua possibilidade de efetivação na mediação realizada pelo professor, o qual por dimensões ontológicas da educação, deve se compreender como um professor educador.

REFERÊNCIAS

CARDIN, Eric. **Escola e cotidiano**: notas para o estudo da cotidianidade da educação. In: Revista Pleiade. Foz do Iguaçu: Uniamérica, vol. 2, n. 2, p. 7-17, jul/dez. 2008.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. **A Trajetória Histórica da Luta Pela Introdução Da Sociologia No Ensino Médio no Brasil**. In: Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio / Org. Lejeune Mato Grosso de Carvalho. Ijuí: Ed. Ijuí, p. 17- 32, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea**. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009.

DUARTE, Newton. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski**. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2008

HELLER, Agnes. **Sociología de la Vida Cotidiana**. Barcelona (Espanña), Península, 2º Ed, 1977.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva MariaLakatos. São Paulo: Atlas, 5º Ed, 2003.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Calor Nelson Coutinho. – São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MEUCCI, Simone. **Os manuais de sociologia de 1931 a 1940**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Débora A. dos Santos. **Sociologia Épica**: Ensaio sobre sujeitos e não-sujeitos do conhecimento. Londrina: Revista eletrônica – LENPES, Edição nº. 1, jan-jun. 2012.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede publica do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SBS, Sociedade Brasileira de Sociologia. **Sociedade Brasileira de Sociologia 60 anos** / organização de Sociedade Brasileira de Sociologia; Fundação

Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz. Museu da vida. Rio de Janeiro : Fiocruz, 2009.

SILVA, Illeize Luciana Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** Cronos, Natal – RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul/dez. 2007

TASSIGNY, Mônica M.,**Diálogos com George Lukács: Para uma Ontologia da Educação.** Revista Humanidades, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.