

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ARTE E ENSINO DE ARTE

SOCIAL REPRESENTATIONS OF ART AND ART TEACHING

Maria José Subtil

Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG.

Egon Eduardo Sebben

Mestre em Educação pela UEPG.

Ademir José Rosso

Doutor em Educação pela UFSC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Ponta Grossa – PR – Brasil

Endereço:

Av. Carlos Cavalcanti, 4748
Campus Uvaranas - CIPP - Sala LP107
Ponta Grossa – PR
CEP 84030-900

E-mails:

mjsubtil@hotmail.com
eesebben@uepg.br
ajrosso@uepg.br

RESUMO

A pesquisa objetivou apreender as representações sociais de dois grupos distintos sobre os sentidos atribuídos à arte, a relação arte e sociedade e o trabalho com arte na escola. Os grupos investigados compreendem 71 acadêmicos de Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes Visuais e 161 professores sem formação específica em arte, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental de cinco municípios brasileiros. As informações foram coletadas por meio de questionário com questões abertas e as respostas processadas pela análise de conteúdo por meio do *software* ALCESTE. O conjunto de informações analisadas articula-se em torno de três representações sociais: *pretexto*, arte utilizada para; *fruição*, ligada aos sentidos e ao exercício da sensibilidade; *conhecimento artístico*, relacionado ao cotidiano e ao contexto social. O pretexto está ligado aos professores leigos, a fruição articula-se ao conteúdo das informações dos dois grupos e o conhecimento liga-se aos sujeitos inseridos no campo acadêmico, sendo que o último reforça a relevância da formação específica para definição dos conceitos e objetivos do ensino de arte na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Ensino de arte. Representações sociais.

ABSTRACT

The aim of this research was to understand the social representations of two distinct groups on the meanings assigned to art, art teaching and the relationship between art and society. The groups investigated include 71 students of the degree in Music Education and Visual Arts Education, and 161 teachers without specific training in art, teaching early grades of elementary school in five Brazilian cities. Information was collected through a questionnaire with open questions and responses processed by content analysis, using

the software ALCESTE. The set of information analyzed is structured around three social representations: *pretext*, art used for; *enjoyment*, linked to the senses and the exercise of sensitivity; and *artistic knowledge*, related to everyday life and the social context. Pretext is linked to the lay teachers, enjoyment is articulated with the content of information from the two groups, and knowledge is linked to subjects included in the academic field, the latter reinforcing the importance of specific training for defining the concepts and objectives of Art teaching at school.

KEYWORDS: Art. Art teaching. Social representations.

INTRODUÇÃO

A inserção da arte no campo pedagógico brasileiro decorre da herança humanista europeia, particularmente francesa, cuja gênese provavelmente está nas matérias – do trivium da Alta e da Idade Média – (CHERVEL, 1990), do pragmatismo norte-americano evidenciado no escolanovismo, além da marcante tendência economicista e tecnicista da Lei 5692/71 que instituiu a obrigatoriedade da “Educação Artística” (BRASIL, 1971) no Ensino de 1º e 2º Graus (hoje Educação Básica). A formação do professor e a perspectiva metodológica polivalente, prevendo atuação integrada em Educação Musical, Teatro e Artes Plásticas, além do Desenho Geométrico, foram instituídas pelo parecer nº 1.284/73 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1973). Tal “integração” numa só disciplina fragmentou e aligeirou os conhecimentos próprios de cada área (SUBTIL, 2009). A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) recolocou a especificidade ao propor a obrigatoriedade do “Ensino de Arte” e na sequência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) estabeleceram a Música, o Teatro, as Artes Visuais e a Dança como conteúdos correspondentes na disciplina de Arte.

Apesar dessas mudanças nas leis e nas práticas artísticas, prevalece na escola uma visão reducionista em que a arte aparece mais como estratégia para outras disciplinas e atividades escolares e meio para disciplinar, do que propriamente como um campo de conhecimento. Tal situação ocorre desde as séries iniciais, nas quais atua o professor generalista, com formação prioritariamente em Pedagogia e cursos afins. Nos demais níveis da Educação Básica, habitualmente, são realocados professores de todas as outras áreas para dar conta dessa tarefa devido à falta de profissionais habilitados, repetindo-se de maneira geral as práticas acima mencionadas (SUBTIL 2009).

Precedendo ao marco legal, a cultura e o cotidiano das relações sociais com os objetos da arte obstam a dimensão estética no sentido mais amplo do termo. Se, de um lado, a cotidianização da fruição artística (mídia, vitrines, decorações, novelas, *design* dos objetos, etc.) reforça a estreita relação da arte com os homens, de outro, dificulta a compreensão de sua dimensão histórica, de seus aspectos técnicos e estéticos, ou seja, como possibilidade de humanização dos sentidos humanos históricos e sociais (MARX, 1986), de ser apreendida e transmitida.

De certa forma, a arte se naturaliza e é metabolizada no emaranhado de vivências e experiências, inclusive escolares. A compreensão dessas traduções ou rerepresentações feitas da arte por sujeitos ligados à educação nos dá o balizamento de onde e como podemos atuar para propor novos debates, novos caminhos e possíveis intervenções no ensino de arte. Com apoio em Jodelet (2007, p. 45), podemos dizer que o processo de intervenção, como é a formação de docentes para o ensino de artes, está implícita ou explicitamente relacionado a um conhecimento de representação, ou uma ação sobre as Representações Sociais (RS). Seja com licenciados, seja com professores leigos que ensinam artes, o sentido das experiências da vida associadas à arte necessita passar por “um ajustamento orgânico entre o seu estudo e as práticas de intervenção”.

Na perspectiva de explicitar e problematizar o campo do ensino de arte, tendo em vista as contradições que cercam essa área, a pesquisa objetivou apreender as RS de dois grupos distintos – professores generalistas, atuando nas séries iniciais sem formação específica e Licenciandos de Arte, futuros professores –, sobre os *sentidos atribuídos à arte, a relação arte e sociedade e o trabalho com arte na escola*. Entre as contradições está o reconhecimento unânime pelos sujeitos da sua importância, inclusive como prática escolarizada, porém não sabem bem *como fazer, o que fazer e quando fazer arte na educação escolar*. A contradição entre a importância atribuída e a prática leva a que o ensino de arte na escola transforme potencialmente professores de todas as áreas em docentes em Arte.

Ao buscarmos a leitura da memória circulante sobre as vivências, os sentidos, o conhecimento e as imagens das práticas escolares partilhadas e traduzidas como arte diante da teoria das RS, procuramos entender o porquê da permanência dos obstáculos ao seu ensino, a sua área curricular e o papel que as políticas educacionais lhe atribuem. Assim, buscamos explicitar os sentidos que os sujeitos pesquisados atribuem à cultura artística na sociedade como corolário das políticas que perpassam as práticas escolarizadas.

Iniciamos explicitando os fundamentos teórico-metodológicos que encaminham a análise: noções de campo, *habitus* e representações sociais; na sequência, apresentamos os sujeitos investigados e o programa ALCESTE, que processou o conteúdo das informações na busca das RS; por fim, procedemos à análise dos dados para as devidas considerações finais.

CAMPO, HABITUS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A noção de "campo" como um *constructo* teórico que estabelece uma dimensão relacional de compreensão da realidade, ou seja, "uma estrutura de relações objetivas" (BOURDIEU, 1989, p.66), vem retirar do arbitrário e do "natural" a produção, a veiculação, os usos e o consumo dos bens simbólicos. Nesse *espaço social*, "os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura" (BOURDIEU, 1992, p. 50).

Assim, a produção cultural não está sujeita às injunções das diferenças de classes baseadas na dicotomia dominantes/dominados, burguesia/povo, erudito/popular, mas decorre das disputas no interior de campos, nos quais estão em jogo diferentes posições, ocupadas em espaços que se inserem no campo de poder mais amplo do espectro social. Os sujeitos possuem características de acesso diferenciado, dadas as condições sociais e culturais que separam especialistas em arte – no caso os licenciandos, portadores de um capital cultural e artístico e uma habilidade artística desenvolvida – dos professores leigos – que detêm saberes sobre a área como decorrência da escolaridade e mantêm o mesmo padrão de consumo e acesso aos bens culturais da população em geral.

Bourdieu (1992) propõe o entendimento do modo como as "disposições adquiridas" (*habitus*) no processo de socialização vão se transformando em ações e comportamentos observáveis dos sujeitos. É pertinente dizer que, quanto ao objeto – *sentidos atribuídos à arte, relação arte e sociedade e trabalho com arte na escola* –, essas disposições apreendidas encaminham juízos estéticos e explicações que se expressam no fruir e praticar arte, em especial na escola. As propriedades da arte são apreendidas nos espaços de subjetivação dos sujeitos no confronto com a realidade objetiva, seja na sociedade – mídias, museus, espaços culturais –, seja na escola, por meio do ensino.

O conceito de *habitus* ajuda a entender a relação sujeito/sociedade, subjetividade/objetividade na visão de que não há uma absoluta autonomia, uma independência do indivíduo na apropriação e na expressão dos bens culturais, uma vez que pelo *habitus* incorporado acontece a interiorização da exterioridade expressa nas visões de mundo que informam o senso comum.

Essa incorporação pode contribuir com a análise da expressão das significações atribuídas à arte e ao ensino de arte ao permitir uma leitura da trajetória simultaneamente individual e social, por meio do que é expresso e partilhado cotidianamente (MOSCOVICI, 1978). Se a noção de *habitus* propõe a compreensão da ação dentro da estrutura social por meio das escolhas e dos gostos do indivíduo, informando os efeitos macrossociais sobre as significações dos sujeitos, a noção de RS destaca as construções cognitivas sobre um objeto social da vivência, subjetiva, mas, simultaneamente, compartilhada, pertencente, também, às esferas do intersubjetivo e do trans-subjetivo (JODELET, 2007, p. 60).

As RS não são meras reproduções da macroestrutura social, mas construções feitas a partir do olhar de estranhamento dos sujeitos envolvidos ao produzirem e partilharem conhecimentos, atitudes e imagens sobre uma realidade ou fenômeno social (JOVCHELOVITCH, 1999). São formas de conhecimento do mundo e da objetivação da consciência, reveladas e comunicadas pelos sujeitos mediante os conjuntos de explicações, conceitos, afirmações e experiências expressadas (MOSCOVICI, 1978). Elas contribuem para a construção de uma realidade comum a um dado grupo; portanto são elaboradas e compartilhadas socialmente.

A representação revela uma relação do sujeito com o objeto segundo dois aspectos fundamentais: o perceptivo, que implica a presença do objeto; e o conceitual, que implica a sua ausência. Representar uma coisa ou um estado não quer dizer repeti-lo, mas reconstruí-lo, modificá-lo ou refazê-lo à nossa maneira, dando existência, familiarizando-nos com o que não existia para nós, que nos era estranho (MOSCOVICI, 1978).

A ancoragem de uma RS contempla um processo de categorização, comparação, generalização e diferenciação e aspectos afetivos e simbólicos associados às atitudes. As “emoções e os afetos são estimulados pelos símbolos, inscritos na tradição, nos emblemas-bandeira, fórmulas, etc. aos quais cada um faz eco” (SPINK, 1995, p.59). Embora a teoria das representações sociais ofereça uma explicação dos mecanismos sociocognitivos da produção e da transformação do conhecimento nos grupos sociais,

(...) sua concepção de sociedade e história não explica porque tornam-se hegemônicos os conhecimentos que favorecem a servidão e a instrumentalização do ser humano, como, por exemplo, ideias que enaltecem o *ter* em detrimento do *ser* e os conhecimentos fundados na superioridade de uma raça, classe ou sexo ou no interesse de um grupo quantitativamente minoritário. (SAWAIA, 1995, p.77).

Portanto a abordagem cognitiva na constituição das representações põe-se como complemento da compreensão das intermediações estruturais nas relações de dominação e de exploração socioeconômica. “As representações de um indivíduo não são independentes, relacionam-se a outros sistemas de representação e expressam um discurso sobre a sociedade inteira” (SAWAIA, 1995, p.78).

Como veremos a seguir, as RS sobre *arte, relação arte e sociedade e ensino de arte* situam os sujeitos no campo artístico em posição ora de conflito e estranhamento, ora de concordância, dado que em última análise se inscrevem num contexto comum, que é o da escolaridade, sejam eles professores, sejam licenciandos. As RS sobre a relação arte sociedade e escola revelam a constituição do campo da arte na sociedade brasileira e os sentidos a ela atribuídos, contribuindo para a problematização do ensino de arte nas escolas e na universidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

A presente investigação tem uma perspectiva qualitativa e quantitativa, com análise de conteúdo para o tratamento de informações provenientes das respostas dadas a um questionário com questões abertas (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 1990; SEVERINO, 2007, p. 118-119). A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise “visando obter o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

A pesquisa foi realizada com 232 indivíduos: 161 professores de cinco municípios brasileiros: Tapejara (PR), Ponta Grossa (PR), Ielmo Marinho (RN), Itaiópolis (SC) e Ji-Paraná (RR), docentes em sua maioria do 1º ano 5º ano do Ensino Fundamental e em menor número de 6º ao 9º ano e Ensino Médio; e 71 acadêmicos das Licenciaturas em Música (29 alunos) e Licenciatura em Artes Visuais (42 alunos) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná, perfazendo um total geral de 70% das três primeiras séries dos cursos. Esses alunos, para ingressar nas licenciaturas, devem ser aprovados em um teste de habilidade específica (THE), de prática em Música ou Artes Visuais. Supõe-se, portanto, que suas representações traduzam um conhecimento mais significativo e uma demanda mais intensa pela inserção da arte na escola.

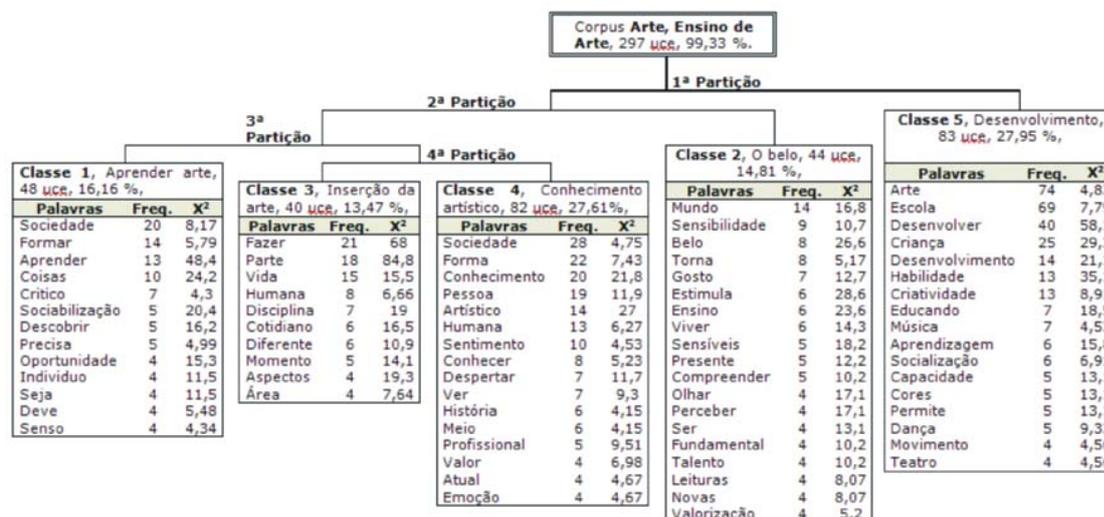
A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com questões abertas buscando informações sobre Arte, Arte e Sociedade e Ensino de Arte. Na aplicação do questionário, os sujeitos foram informados sobre o conteúdo do instrumento e os objetivos das informações, além dos procedimentos de tabulação e os cuidados que seriam tomados para preservar sua identidade.

O conjunto das informações das questões abertas foi organizado de forma a constituírem um parágrafo único. Para identificação dos dados, foi montada uma linha de comando contendo o número do questionário; se licenciando ou professor; sexo; faixa etária e formação recebida para o ensino de artes. Essas informações foram analisadas pelo *software* Alceste¹ (CAMARGO, 2005;

NASCIMENTO; MENANDRO, 2006), permitindo uma análise lexical de um conjunto de segmentos textuais, com uma dimensão quantitativa dos seus elementos textuais. A análise executada pelo Alceste foi a parametrada, na qual cada parágrafo passou a constituir uma Unidade de Contexto Elementar (UCE). O *corpus* Arte e Ensino de Arte ficou constituído por 299 UCEs, das quais foram analisadas 297, correspondendo a 99,33% do *corpus*.

O programa faz a leitura e classifica as palavras de acordo com suas ocorrências e agrupa os termos em classes. A análise feita pelo programa é executada em quatro etapas, que constituem um conjunto de processamentos que incluem a leitura do texto e o cálculo dos dicionários, o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCEs, possibilitando, ao final, uma classificação hierárquica que seleciona as palavras específicas das classes e as articulações entre elas. O Quadro 1 apresenta a descrição das classes a partir das UCEs interligadas no dendograma. Na organização das tabelas com as classes, adotou-se o ponto de corte do X^2 mínimo de 3,84 e de quatro palavras analisadas.

Quadro 1. Dendograma do corpus textual relativo ao Corpus Arte e Ensino de Arte.



Inicialmente, serão discutidas as classes obtidas a partir do tratamento da população total dos investigados, professores e licenciandos, seguindo o critério da **análise do geral ao particular**. A apresentação das classes será de acordo com a sequência das partições textuais, enfatizando os contextos das palavras mais importantes.

A primeira partição feita pelo programa separou os segmentos textuais que originaram a **classe 5**, sendo denominada *desenvolvimento*. Nessa destaca-se: a ação buscada com a arte – *desenvolver*; os objetivos a que se destina a arte e sua ação – *habilidade, capacidade, criatividade, socialização* e *imaginação*; os objetos de arte que concretizam essas práticas – *cores, dança, movimento, teatro* e *música*.

Os sujeitos, alvos dessas ações, são *educando* e *criança*. Nessa classe, o desenvolvimento de habilidades, capacidades, socialização, aprendizagem e imaginação da criança ou educando, sendo direcionada à função do ensino de arte na escola. O conteúdo da classe provém de afirmações sobre a importância da arte como processo: *para desenvolver a criatividade das crianças, socialização; porque a criança passa a se desenvolver; porque desenvolve a criatividade; para promover socialização e aumentar a autoestima; na escola porque ajuda no desenvolvimento da aprendizagem*.

A esse desenvolvimento estão associadas algumas formas de arte, como *música, teatro, dança, movimento* e *cores* (pintura). É a arte como promotora do desenvolvimento, não como conteúdo em si. Na constituição da classe, o grupo dos professores é mais expressivo do que o grupo dos licenciandos.

Na segunda partição, a **classe 2** destaca o sentido da arte como fruição e desfrute/consumo do belo. Esta classe é formada pela contribuição de licenciandos e professores, com idade compreendida entre 31 a 40 anos. O belo se manifesta nos verbos apreciativos *olhar, perceber, viver, compreender,*

entender e refletir, completando essas ações, ligadas ao *belo, sensíveis, sensibilidade, gosto, talento*. É a arte como apreciação e relacionada a um sentido intuitivo e sensível.

O contexto desses termos pode ser apreendido por meio dos seguintes exemplos: *A arte estimula a criatividade, o pensar, o belo; É importante na escola porque além de valorizar a individualidade favorecendo talentos, promove a socialização e o refinamento do gosto, pois nos ensina a olhar o belo; A arte é importante porque abre horizontes, estimula reflexão tornando pessoas mais humanas, sensíveis e solidárias*. Aqui aparece a ideia de que a arte estimula a compreensão do belo, a relocação com o mundo sensível e, em última instância, com o talento.

Da terceira partição originou-se a **classe 1**. As variáveis dos informantes que constituem a classe são os licenciandos do sexo masculino. Destacam-se as ações de *aprender e descobrir*, associadas aos imperativos *deve, seja e precisa* como exigências. Os sujeitos são *sociedade, indivíduo*. O contexto de palavras é expresso a partir de afirmações como: *a arte é importante na escola porque os alunos precisam aprender a apreciar artes; é importante porque é através da arte que você aprende a se expressar*.

Percebe-se que é atribuído à arte na escola um sentido geral e abstrato, o que a diferencia da classe 5 (com contribuição maior de professores), a qual está voltada ao espaço específico da escola. Importa considerar que esse sentido geral é próprio dos licenciandos em processo de formação, os quais carecem de uma situação concreta de ação, mais especificamente, do trabalho prático na realidade escolar.

A quarta partição formou as classes 3 e 4. A **classe 3** foi constituída com a contribuição das informações advindas dos mesmos sujeitos da classe 2, ou seja, com idade de 31 a 40 anos. A inserção da arte firma-se pelo *pertencimento, integração, manifestação* ou fazer parte do *cotidiano, vida, humana, momento*. Os segmentos textuais que formaram essa classe afirmam que a arte é importante: *porque faz parte do nosso cotidiano; porque não saberia viver sem arte, ela faz parte do ser humano que sou; porque ela faz parte em todo momento da vida; na escola porque a arte é base de tudo no desenvolvimento psicológico, social e disciplinar do ser humano*.

Com base no contexto de palavras levantados na classe 3, entende-se que a arte faz parte da vida, do cotidiano, havendo consciência do seu caráter humanizador. Os sujeitos investigados apresentam uma concepção de arte como experiência integradora, como visão de humanização, porque mesmo no senso comum há a percepção da relação entre o intuitivo e o racional, entre magia e realidade, entre integração e afastamento que a vivência artística pode proporcionar.

A **classe 4** foi constituída com a participação dos licenciandos e está centrada no conhecimento artístico, na arte como forma de conhecimento e relacionada à sociedade. No entanto também são evocadas as palavras *emoções e sentimento*, ainda que em número reduzido. As palavras mais expressivas foram *artístico, conhecimento, pessoa e despertar*. As respostas afirmam que *na escola a arte como conhecimento e prática artística é importante na formação de cidadãos críticos; [é importante para] despertar o interesse dos alunos para o mundo artístico e todas as suas possibilidades; é importante, pois é uma forma de se adquirir conhecimento, pois ela está vinculada ao seu contexto da época; é importante porque na arte o ser humano expressa seu conhecimento de mundo*.

A apresentação do quadro geral do conteúdo das classes oferece subsídios para o aprofundamento da discussão com base nas categorias levantadas por meio das respostas específicas do grupo de professores e do grupo de alunos participantes da pesquisa. Por isso, buscamos ampliar a análise fazendo a comparação entre os dois grupos de informantes para destacar as especificidades e as diferenças marcantes de cada grupo. No Quadro 2 é possível observar as respostas de ambos os grupos, obtidas pelo processamento parametrizado do Alceste.

Quadro 2. Dendograma do corpus textual, análise comparativa das informações dos licenciandos com professores leigos

Respostas dos Alunos, 131 uces, 43,81%			Respostas dos Professores, 168 uces, 56,19%		
Palavras	Freq	X ²	Palavras	Freq	X ²
Sociedade	72	110,8	Importante	156	13,99
Pessoa	26	12,01	Arte	148	13,77
Pode	26	6,5	Escola	145	44,12
Crítica	18	13,93	Desenvolver	47	16,45
Humana	18	6,3	Criança	32	12,19
Maneira	12	5,25	Habilidade	13	10,6
Sociabilização	6	7,85	Disciplina	11	4,46
Viver	9	6,7	Socializar	8	4,03
Social	8	5,5	Aprendizagem	6	4,77
Meio	8	3,88	Capacidade	5	3,97
Interesse	5	6,52	Permite	5	3,97
Transformar	5	6,52			
Humanos	5	3,88			
Individuo	5	3,88			
Principalmente	5	3,88			
Realizar	4	5,2			
Sentir	4	5,2			

Analisando o quadro referente aos professores, observamos que as respostas se relacionam, majoritariamente, ao ambiente escolar. A palavra *desenvolver* teve o mais alto índice no contexto da classe (sendo mais expressiva também na classe 5 do quadro geral), juntamente com *importante*, *criança*, *habilidade* e *aprendizagem*. Para os professores, a Arte é importante na escola: *para desenvolver a potencialidade dos alunos e algumas habilidades; porque relaxa, dá mais vigor e animação a outras disciplinas trabalhadas; porque ajuda na aprendizagem; para desenvolver socialização e atenção; [desenvolvimento] socioafetivo, cognitivo e motor.*

Esses conceitos expressam o entendimento dos professores sobre a arte na escola, interpretando o ensino de artes segundo uma perspectiva psicologista fortemente ligada aos estágios de desenvolvimento de Piaget como decorrência das inflexões da Lei 5692/71, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística, tendo nesse autor o principal suporte metodológico ainda hoje presente nas representações dos professores. Dota-se a arte mais de um sentido afetivo, intuitivo e psicomotor, e menos de um conhecimento socialmente instituído e com valor em si.

O quadro referente às respostas dos licenciandos tem como palavra mais expressiva *sociedade*, sendo também referenciadas as palavras *crítica*, *pessoa*, *viver*, *transformar* e *humana*. Percebe-se que o enfoque é a dimensão social e crítica possibilitada pela formação estética e artística proposta nas licenciaturas.

Segundo o grupo, a arte é importante: *porque mostra outra maneira de ver a realidade, nos torna mais humanos; porque projetos utilizando arte dentro da sociedade podem gerar sociabilização e inserção cultural, além de ajudar no desenvolvimento crítico, social, emocional, etc.; porque ajuda a formar opiniões, a formar o indivíduo mais crítico; contribui para que os seres humanos se tornem críticos e reflexivos.*

Ao contrário do grupo de professores, a escola é pouco apontada pelos alunos e o espaço e o sentido da arte nesse ambiente não são bem definidos nas respostas. Percebemos que as experiências

escolares passadas produzem na constituição das RS dos licenciandos informações que refletem o desenvolvimento histórico e o sentido da arte na escola, voltada majoritariamente ao pretexto e à evasão descompromissada. Segundo os alunos, a arte é importante na escola: *para trazer conhecimentos e referências das artes aos alunos; porque pode mostrar que a arte tem muitas coisas legais, que não é só ficar desenhando ou colorindo datas comemorativas*. Na proposição de um conhecimento artístico como valor em si (*conhecimento, referências das artes*), evidencia-se a contraposição ao *habitus* escolar incorporado historicamente quanto ao ensino de arte.

A partir dessas manifestações é possível destacar as representações de: 1) **arte como fruição** do belo pelo aporte dos sentidos e pelo exercício da sensibilidade. A maior concentração de informações dessa representação encontra-se na classe 2; 2) **arte como pretexto**, como meio para o desenvolvimento, para socialização, para a aprendizagem da criança – ideias prioritariamente veiculadas pelos professores. O conteúdo principal desta representação origina-se da classe 5; 3) **arte como conhecimento artístico**, relacionada à sociedade e vivenciada no cotidiano, com potencial de crítica à totalidade social. Tais representações são veiculadas, prioritariamente, pelos licenciandos das classes 1, 3 e 4, correspondendo a aproximadamente metade das informações. A articulação dessas representações pode ser expressa no esquema de um ípsilon cuja base está na fruição, diferenciando-se nos seus braços em pretexto e conhecimento artístico.

A constituição do campo artístico na particularidade educacional se dá pelas disputas de significado e legitimação de atribuições à arte que decorrem do *habitus* adquirido, seja pela escolarização, seja pelo investimento na aquisição do capital cultural. Essas “disposições incorporadas” e manifestas nas RS também estão ancoradas na mídia, nas tecnologias da informação e comunicação, nos conceitos de arte histórica e socialmente constituídos. Na escola, as representações se constroem também pelo aporte dos determinantes legais.

Os achados das RS de artes como pretexto, fruição e conhecimento, em apropriações de grupos com diferentes graus de conhecimento artístico, na forma como se mostram articulados, possibilitam-nos inferir uma anterioridade e uma maior generalidade da RS da arte como fruição. Além de interligar e fazer-se presente também nas representações de pretexto e conhecimento, há indicativos de que a fruição se constitui em ponto de referência, como esquemas, adquiridos anteriormente, que vão ancorar as novas situações enfrentadas pelos sujeitos, sejam na docência de artes, sejam durante a formação dos licenciandos. Isso indica que a fruição serve de ancoragem para as RS de pretexto e de conhecimento artístico; é um caminho geral, socialmente posto, que se bifurca em novos contextos, o ensino de arte na Educação Básica ministrado por professores leigos e da Formação Acadêmica. Dessa forma, a ancoragem “é um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo” (VALA, 2010, p. 474-475). Isso explicaria a mediação assumida pela fruição, articulando a arte no espaço pedagógico e o conhecimento artístico no espaço acadêmico.

Outra situação a ser considerada é a forma como os elementos constituintes da representação “se tornam expressões de uma realidade pensada como natural” (VALA, 2010, p. 465). Isso constitui a objetivação. No contexto da pesquisa, objetiva a fruição dos atributos dados à arte como o belo, o sensível, o gosto e o talento e as ações que a expressam, olhar, perceber, viver e ser; o pretexto é objetivado no desenvolvimento, na aprendizagem, na socialização, na criatividade, no movimento, nas cores, na dança, no teatro e nos sujeitos a que se dirigem crianças e educandos; o conhecimento, na enunciação de uma forma diferente de conhecimento profissional, fazendo parte do cotidiano e da história das pessoas da sociedade e nas ações associadas a esse conhecimento, como conhecer, despertar. Nisso é possível notar que não há somente um fluxo de informações e de elementos entre essas RS, mas também diferenças de objetos e grupos sociais a que se destinam e as distinguem.

Assim, a ancoragem primeira das RS de arte entre docentes leigos e licenciandos está na fruição da arte. Suas novas ancoragens derivam dos contextos de inserção desses atores, que reeditam e transformam, enriquecendo-a de novos elementos, novos esquemas. As RS dos sujeitos decorrem do fato de que a arte é objeto de conhecimento em maior ou menor grau de todos os informantes. Mesmo quando não há um processo formal de experiência estética, como a formação acadêmica específica em uma área artística, existe fruição artística pela própria função intrínseca da arte.

A arte é uma relação estética que decorre da necessidade humana de expressar e objetivar os sentimentos, as emoções e os desejos. Assim, a fruição dos objetos de arte vai além da aferição da função prática utilitária e se especifica na forma expressiva, natural e intuitiva com que serão

apropriados subjetivamente. Fruição pode ser gozo estético e usufruto da beleza, “no seu etimológico de percepção, ou seja, a fruição perceptiva que fundamenta o desenvolvimento das relações entre a consciência e o mundo fenomênico – proveniente da experientiação das qualidades que compõem o gênero humano, tais como a beleza e a justiça” (ZUIN, 1999, p.40).

A obra de arte permite a construção da significação, a atribuição de sentidos em diferentes contextos por diversos fruidores, a partir, obviamente, da especificidade do próprio sistema de construção (elementos básicos) de cada linguagem (PENNA, 1998), sem desconsiderar a sua inserção num tempo histórico, social, cultural e econômico. A leitura da obra de arte contempla aspectos individuais associados à cultura na qual ele está inserido. Assim, o papel contraditório das mídias e das tecnologias contemporâneas na distribuição e na socialização da arte, pois, se de um lado, ela massifica e medianiza o gosto e a experiência estética (sonora e visual); de outro, também facilita o acesso (SUBTIL, 2003, 2006). A utilidade da “obra artística depende da sua capacidade de satisfazer a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele” (VÁZQUEZ, 1978, p. 71). De modo geral, somos portadores dessa dimensão. Como corolário, os sujeitos pesquisados constroem suas representações sobre a arte e a sua função, seja na sociedade, seja na escola.

Na sociedade, segundo Eco (1976), é possível identificar cinco funções, dentre as quais a de diversão, relacionada ao entretenimento e à distração; a função catártica, que diz respeito à emoção e também à necessidade de equilíbrio coletivo da sociedade; a função técnica, que atribui à fruição artística a situações técnico-formais; a função de idealização, que considera a arte como meio de fuga ou evasão de sentimentos e problemas; a função de reforço ou duplicação, que entende a arte como uma maneira de evidenciar problemas ou emoções cotidianas.

Percebe-se que tais funções se revelam em maior ou menor escala nas RS sobre arte tanto dos licenciandos quanto dos professores investigados. Em certa medida, tais funções ultrapassam, inclusive, a própria formação específica em uma área artística, no sentido de que a totalidade dos sujeitos, tanto especialistas como leigos, compartilha de alguns desses conceitos. As RS dos alunos confirmam essa especificidade na relação com os objetos artísticos, pois a arte “como substituto da vida, a arte concebida como o meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante – trata-se de uma ideia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade” (FISCHER, 1987, p. 11).

Praticar e apreciar arte não são atividades naturais, mas apreendidas por meio de um processo de conhecimento, fruição e familiarização cultural, ou seja, é prioritariamente pela aquisição de um capital cultural que se apreende a usufruir a arte. Entendemos que para a maior parte da população essa familiarização formal acontece por meio da escola.

O ensino de arte escolarizado decorre de todo um processo histórico que tem a ver com a disciplinarização dos conhecimentos. A relação escola e sociedade se revela na forma como a primeira institucionaliza os conhecimentos produzidos pela segunda. As escolas tanto refletem como refratam as definições da sociedade acerca da validade de certos conhecimentos culturais. Assim, “o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN, 1975, *apud* FORQUIN, 1992, p. 39).

A constituição das disciplinas Educação Física e Educação Artística assegura a especificidade e mesmo a novidade desses campos nas escolas. Esses conhecimentos “lidam com o corpo e a sensibilidade [...] e se referem a áreas da atividade humana que não constituem, fora da escola, a não ser muito recentemente, saberes propriamente científicos, com uma tradição epistemológica de longa data” (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 12). Os autores, ao analisarem “transposição didática” do artístico para o pedagógico, mostram as fragilidades para compreender esse tipo de disciplina, pois a especificidade da arte diante das demais disciplinas é destacada pelo aporte das capacidades imaginativas, intuitivas e do intercurso da emoção na relação sujeito objeto, mesmo não abdicando da técnica, da ciência e do conhecimento. Nas representações dos sujeitos quando se referem à arte na escola, este último aspecto fica pouco evidenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disposições incorporadas pelo *habitus* e concretizadas em nível estrutural por meio das políticas educacionais para o ensino de arte encontram sua dimensão cognitiva por meio dos conceitos das RS. A relação entre ambos (*habitus* e RS) traduz-se nos conhecimentos, nas atitudes e nas imagens dos sujeitos em sua relação com a arte na escola e na sociedade.

O levantamento das RS sobre Arte e ensino de Arte gera informações que, por si só, não fazem sentido quando pensadas na atual prática artístico-educacional desenvolvida nas escolas. Mais importante que classificar tais elementos é saber onde elas se originam, possibilitando, assim, alterá-las no âmbito da realidade.

As RS dos professores sobre arte apontam para atividades na perspectiva de desenvolvimento sensório-motor, a experimentação, o viver e o sentir como atributos da livre expressão criadora e também de uma visão "terapêutica" da arte. De qualquer ângulo que se analise, há uma redução e uma atribuição utilitarista à arte na escola especialmente por parte dos professores.

Os licenciandos apresentam RS sobre a relação arte e sociedade que revela uma compreensão mais abalizada do caráter humanizador da prática artística. Entendem a arte em seu sentido histórico, social e como campo instituído da produção humana.

Aqui se insere a questão do embate entre o universo de formação acadêmica e as representações da arte na escola apontadas pelos professores leigos investigados. Entendemos que o professor com formação específica em uma das áreas artísticas que também compreenda o campo da arte em sua dimensão de totalidade é o sujeito que possui condições de desenvolver um trabalho artístico realmente significativo pelo domínio do conhecimento da sua área. Por outro lado, consideramos que é possível e necessário um processo de formação estética e artística aos professores leigos unidocentes (que atuam nas séries iniciais) como parte de um processo de formação para o trabalho nesse segmento.

Vale destacar, no entanto, que as representações de ensino de arte dos licenciandos muitas vezes são similares às dos professores. Isso é decorrência das práticas vivenciadas em sua vida escolar que permanecem e se estratificam. Tal situação coloca para os cursos formadores a tarefa de redimensionar essas percepções como condição para a inserção efetiva da arte na escola.

Importa questionar em que medida a RS de artes de licenciandos, a partir do momento em que passam a ensinar Arte na escola, seria diferente da RS dos professores leigos. A formação específica em Arte, com base na noção de conhecimento, seria suficiente para formar novos esquemas, novos elementos no ensino de Arte, ou os licenciandos seriam metabolizados pela estrutura do contexto escolar?

A construção da representação social se dá na relação entre a experiência e o conhecimento. No caso da Arte, a representação social considerada desejável pode ser desenvolvida por meio da experiência e do conhecimento artístico vivenciados nos cursos de formação específicos da área. A formação altera a representação social que se tem sobre a arte. Nesse sentido, entende-se que o grande desafio na formação de professores, independentemente da área artística, é "ênfaticamente a área como campo de conhecimento para além da subjetividade, da auto realização: arte é conhecimento, ideologia e trabalho criador" (SUBTIL, 2008, p. 6).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. São Paulo: Edifel, 1989.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. MEC. CFE. *Parecer nº 1.284/73, de 9 de agosto de 1973*. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, 1973.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 de julho de 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª séries)* - Arte. Brasília, DF: MEC, 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*. Curitiba, 1990.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C. e CAMARGO, B. V. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005, v. 1, p. 511-539.

ECO, H. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva. 1976.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

JODELET, D. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2007, p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 63-85.

HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

MARX, K. ENGELS, F. Sobre literatura e arte. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986.

MICELI, S. A força do sentido (introdução). In: BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. I -LXI.

MOSCOVICI, S. *Representação social da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, A. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em psicologia*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006.

ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia. Gostos de classe e estilos de vida*. São Paulo: Ática, 1983.

PENIN, S. *Cotidiano e escola – a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

PENNA, M. (Org.) Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte. *Caderno de textos – CCHLA*. João Pessoa: UFPB Editora Universitária. 1998.

ROSSI, D. *Atividades musicais extracurriculares e aulas de Artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba*. 2006, 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANCHOTENE, A. B. C. *Funções da música no ensino fundamental: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre – RS*. 2006, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SEBBEN, E. E. *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*. 2009, 169 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.**

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científica*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOUZA JÚNIOR M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SPINK, J. M. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SUBTIL, M. J. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

_____. Os sentidos atribuídos à arte por licenciados de música. Encontro Nacional da ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008, p. 01-06.

_____. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 4, nº 2, p. 185-194, jul-dez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação*. S. Paulo, Atlas. 1990.

VALA, J. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.: MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*. 8. ed. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 2010. p. 457-502.

VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ZUIN, A. A. S. *Indústria cultural e educação – O novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

NOTAS

1 Análise Lexical pelo Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto.

Artigo recebido em 23/03/2012

Aprovado em 14/08/2012