

DANÇA E FORMAÇÃO DOS SENTIDOS ESTÉTICOS: O ENSINO DA DANÇA PARA ALÉM DO COTIDIANO

Isis Conrado Haun

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Cláudio Eduardo Félix dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Reconhecendo a dança como uma manifestação de profundo conteúdo artístico que precisa ser apropriado pelos indivíduos e como uma manifestação cultural que traz em si a memória social dos mais diversos povos e civilizações que existiram ao longo de toda a existência da humanidade é que apontamos a relevância de problematizar a dança e suas possibilidades para a formação dos sentidos estéticos que irá contribuir significativamente para formação humana. Enquanto conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade se legitima como um conteúdo fundamental para formação humana na educação escolar. Assim, o objetivo da pesquisa é discutir a formação dos sentidos estéticos a partir da dança que oportuniza possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas que lutam contra a alienação e o esvaziamento da formação humana na educação escolar contemporânea. Dessa forma, apontamos a Pedagogia Histórico-crítica como teoria pedagógica que possibilita práticas contra-hegemônicas que visam à emancipação humana.

Palavras-chave: Dança. Pedagogia histórico-crítica. Sentidos estéticos.

Introdução

A dança é uma das formas mais antigas de expressão do ser humano. É uma forma gestual artística que reconstrói a memória social acumulada historicamente pela humanidade e representa signos que se correlacionam com diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

Como expressão de um grupo social ou uma determinada cultura, pode elevar o grau de compressão e fruição daquilo que a humanidade produziu e acumulou historicamente sob uma forma gestual. Nela parcela da história humana se materializa.

Incursionar pelas manifestações corporais materializadas e tematizadas pelas diferentes formas de dança não é atender apenas para sua gestualidade técnica e expressiva, significa transcender a prática considerando a sua dimensão histórica, estética, valorativa e de construção de sentidos e significados, os quais tomam forma por meio da ação humana.

Enquanto conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade se legitima como um conteúdo fundamental para formação humana na educação escolar. Mas a dança vem sendo historicamente negligenciada neste espaço. Ou é negada enquanto

conhecimento dos componentes curriculares, ou é reproduzida de forma descontextualizada e sem a devida reflexão, tornando-a uma prática asséptica de significação social.

Outro aspecto que envolve a dança, e a arte em geral, diz respeito ao acesso às produções artísticas. Na sociedade dividida em classes, a minoria da população tem acesso às produções humanas mais elaboradas. O que resta para a grande parte dos indivíduos é a arte das massas. A arte que é feita para a grande parcela da população é uma arte para o consumo imediato, gera consumidores e não possibilita ao indivíduo desenvolver as suas máximas potencialidades psíquicas, tampouco possibilitam elementos teóricos e práticos para lutar pela verdadeira emancipação de homens e mulheres.

Reconhecendo a dança como uma manifestação de profundo conteúdo artístico que precisa ser apropriado pelos indivíduos e como uma manifestação cultural que traz em si a memória social dos mais diversos povos e civilizações que existiram ao longo de toda a existência da humanidade é que apontamos a relevância de problematizar a dança e suas possibilidades para a formação dos sentidos estéticos que irá contribuir significativamente para formação humana.

Nesse sentido, nosso objetivo é discutir a formação dos sentidos estéticos a partir da dança que oportuniza possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas que lutam contra a alienação e o esvaziamento da formação humana na educação escolar contemporânea.

Dessa forma, apontamos a Pedagogia Histórico-crítica como teoria pedagógica que possibilita práticas contra-hegemônicas que visam à emancipação humana.

A dança do cotidiano

Como se sabe, a dança está presente em diferentes espaços da nossa sociedade, marcando presença em programas televisivos, nas escolas de dança, nas academias de ginástica, em espaços urbanos de lazer, em festas e shows de artistas musicais, porém, não são marcadas pelo sentido de fruição artística, mas impregnada pelos preceitos da indústria do entretenimento.

A dança, portanto, passa a se configurar como produto de consumo. E seu consumo acaba se submetendo às músicas de sucesso, que estão expostas como mercadoria. Os sujeitos ao consumirem um bem cultural mercadorizado o fazem com os sentidos alienados, vivendo uma alegria momentânea. Criam desejos e falsas necessidades, e acabam incorporando

padrões de comportamento e ideias, formando juízos de valor, mecanizando os sujeitos que privam-se da livre expressão artística.

Essa condição de fruição e prazer está distante de ser uma experiência estética para o desenvolvimento pessoal. Sua prática, porém, não está atrelada ao fazer artístico e transformador e, sim, a um processo de consumo alienado, em que os sujeitos apenas dançam as músicas da moda, sendo por elas influenciados em comportamentos e gestualidades.

Não estamos desconsiderando a prática da dança enquanto forma de divertimento e lazer, ou seja, o sujeito é livre para dançar o que ele quiser e consumir os bens culturais que lhe convém. O problema reside no que ele tem acesso e como tem acesso. Geralmente, as escolhas são limitadas para a maioria dos indivíduos.

O que está em discussão aqui são os limites desse tipo de dança para o desenvolvimento da competência estética, da criatividade e de outros elementos imprescindíveis para a formação do indivíduo. A dança alicerçada nesses valores da sociedade de consumo transforma-se em fonte alienadora ao invés de meio transformador da vida do ser humano.

Estas danças vêm sendo utilizadas de maneira bastante descontextualizadas por muitos indivíduos. Ao público consumidor não é dada a oportunidade de pensar e criar. Ao consumirem e reproduzirem sem participar do processo de criação nota-se um profundo esvaziamento da criatividade e da imaginação. Como consequência, acaba por atrofiando a capacidade reflexiva do indivíduo.

Leontiev (2000) afirma que a vontade que muitos indivíduos possuem em se libertarem de esforços mentais leva a busca aos extratos mais simples de arte, o que resulta na seguinte reflexão: se o público massivo de leitores ou espectadores só precisa de um enredo excitante e de fortes emoções, todo o resto é inútil.

Por isso, poucas pessoas preferem e apreciam a complexidade das obras de arte. Enquanto uma obra da verdadeira arte é criada intencionalmente para romper com os automatismos da percepção estética atingindo sua força máxima, a cultura industrial de massa baseia-se no princípio do reconhecimento, na ampliação de estereótipos automáticos da percepção, não tem qualquer outro conteúdo e significado, exceto o que é diretamente dito ou representado.

Já que os esquemas primitivos de percepção reduzem o esforço exigido, indo buscar os extratos estéticos mais simples, Leontiev (2000) afirma que essa “quase arte” não exerce qualquer efeito na personalidade, a não ser agradar ou chocar as emoções pessoais e define a

distinção entre quase-arte e verdadeira arte em termos da seguinte dicotomia: arte para emoções *versus* arte para personalidade.

A arte para as emoções proporciona reconhecimento em vez de cognição, por isso não contém novos significados. O encontro com a quase arte é semelhante a uma aventura passageira de uma noite que proporciona prazer emocional transitório ou outras emoções.

A quase-arte conserva uma visão do mundo e mantém inalterada a personalidade em geral. Por isso, é possível afirmar que a arte produzida pela indústria cultural impede a capacidade humana de mudar, de haver desenvolvimento pessoal e adaptação criativa ao mundo em transformação. A fácil aceitação às coisas prontas acaba por reduzir a espontaneidade e expressividade de muitos indivíduos. Com isso os indivíduos se limitam ao efêmero, ao fragmentário.

Com isso, não pretendemos negar a necessidade recreativa inerente a todos os seres humanos. Leontiev (2000) pontua que mesmo intelectuais altamente criativos e esteticamente competentes buscam diferentes formas artísticas para satisfazer esta necessidade do entretenimento. O que é perverso é esse tipo de arte ocupar o lugar da arte que realmente pode desenvolver as máximas potencialidades do psiquismo humano e que para muitas pessoas, que não conhecem outra forma de arte, acreditam que é a verdadeira arte.

Além disso, é esse modelo de dança que está entrando na escola sem o devido trato pedagógico, o que torna necessário colocar a questão como pauta de discussão.

A dança na escola e sua abordagem pedagógica

A escola tem como função social básica a transmissão/mediação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Além disso, a escola não deve se reduzir a um mero veículo de transmissão de cultura produzido por outros sistemas e se torna uma instituição que possui a capacidade de produção de uma cultura escolar, ou seja, ter autonomia para produzir a sua cultura a partir de seus próprios códigos e critérios.

É nesse entendimento que a escola pode relacionar-se com a arte e com a dança de forma crítica ressignificando o seu caráter. Segundo Marques (2007) por muito tempo, houve uma negação da dança na escola, porém, hoje esse cenário vem mudando, pois existe um esforço para contemplar esse conhecimento no currículo escolar em virtude de amplas discussões que aconteceram em alguns congressos e fóruns e de documentos oficiais norteadores do currículo da educação básica. Mas na prática ainda nos deparamos com uma grande negação e um grande bloqueio em contemplar esse conteúdo nas escolas.

É imprescindível qualificar o debate para se discutir os objetivos educacionais do ensino da dança. Assim, devemos levar em consideração que o indivíduo ao entrar na escola vem de sua prática social consumindo as danças advindas de uma indústria cultural onde não é dada a oportunidade de pensar e criar. Dessa forma, Nepomuceno (2010) observa que estas danças vêm sendo utilizadas de forma descontextualizadas por muitos indivíduos o que acarreta num profundo esvaziamento da criatividade das pessoas ao pensar e praticar a dança.

Dessa forma, partimos na defesa de uma urgente transformação como o que acontece nas unidades escolares. A socialização do saber acumulado historicamente deve ser o princípio norteador de qualquer escola. Precisamos de uma escola rica em conhecimentos e de teorias pedagógicas que deem conta de explicar a realidade a partir das suas contradições.

Saviani (2011) afirma que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vale salientar que não é qualquer tipo de saber, esse saber diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Importante salientar que não basta a existência do saber sistematizado para existir a escola. É necessário ser uma escola que assuma as tarefas que fortaleçam um projeto de educação para a classe trabalhadora, que tenha clareza do projeto político dessa classe que luta por justiça social e pela dignidade humana. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve estar alicerçado em uma pedagogia que responda aos anseios desta classe e se comprometa com o projeto de emancipação humana.

A pedagogia histórico-crítica está comprometida com um projeto educativo que visa à superação da alienação na educação escolar valorizando a transmissão do saber no processo de formação humana. Educar é fundamentalmente formar para transformar a sociedade.

Na pedagogia histórico-crítica a educação escolar é valorizada tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos estudantes compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo o diálogo entre professores e alunos como princípio de respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos. Deve proporcionar a superação da visão de senso comum, incorporando a experiência inicial do indivíduo ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade (MARSIGLIA, 2011).

Dentre os conhecimentos a serem transmitidos situamos a sistematização dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos na sua forma mais elaborada, propondo a partir da realidade do aluno (prática social inicial) instrumentalizá-lo para que ele saia do processo de ensino aprendido ultrapassando o plano da imediatividade do cotidiano para as esferas

não-cotidianas da prática social, por meio do desenvolvimento de necessidades cada vez mais elevadas.

Então, de acordo com Saviani (2011) pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Além disso, é a ação escolar também que permite acrescentar novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.

Como resultado do trabalho educativo espera-se que os novos conhecimentos adquiridos se tornem um instrumento na formação do indivíduo e possibilite um retorno a sua realidade com uma nova percepção sobre a prática, pois o mesmo adquiriu uma nova percepção da sua realidade.

No que se refere à formação escolar do indivíduo de forma plena é necessário reafirmar a necessidade ontológica da arte para o desenvolvimento humano, pois as obras de arte são objetivações humanas essenciais, que tem o poder de mediação entre a história do gênero humano e o desenvolvimento individual.

Nesse sentido, pretende-se aqui discutir as possibilidades do ser humano interagir com o mundo que o cerca de forma criativa e crítica a partir dos conhecimentos artísticos, discutir as potencialidades e limites desta compreensão e quais as implicações da educação estética e artística para o desenvolvimento pessoal.

Dança e formação dos sentidos estéticos

A sensibilidade estética é uma forma específica de sensibilidade humana. É uma conquista que se dá a partir do refinamento das necessidades e dos sentidos humanos. Ao passo que o conhecimento inteligível trata de como o mundo é representado em nossa mente, através de signos racionais, o saber sensível trata de como o nosso corpo sabe o mundo, anteriormente ao pensamento, uma forma de saborear o mundo através de nossos sentidos.

Nesse contexto, a obra de arte é uma maneira elevada de expressão objetiva da subjetividade humana. Segundo Marx (2006) a sensibilidade estética é resultado de um longo e dialético processo histórico de humanização e formação dos cinco sentidos.

Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Hoje, mais do que nunca, o ato criativo é imprescindível para a humanidade, pois em meio a tanta padronização é somente buscando pelo inédito que o indivíduo se tornará singular.

A gênese da criatividade é cultural, e desse modo, é inteiramente dependente da apropriação da cultura existente. Esta finalidade é uma dimensão amplamente reconhecida e considerada uma importante ferramenta de formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

[...] o sentido musical do homem só é ancorado pela música. A mais bela música nada significa para o ouvido completamente não musical, não constitui nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a ratificação de uma das minhas capacidades. Assim, só pode existir para mim na medida em que a minha capacidade existe para ele como habilidade subjetiva, porque para mim o significado de um objeto só vai até onde chega o seu sentido (só tem significado para um sentido que lhe corresponde). Consequentemente, os sentidos do homem social são diferentes dos do homem não social. Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas), em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas. (MARX, 2006, p143)

Tal afirmativa deixa evidente que a sensibilidade humana, como por exemplo, o ouvido musical ou o olho que aprecia a beleza de uma obra de arte, não são sentidos formados tão somente por propriedades biológicas e herdados geneticamente, mas dependem de condições sócio-históricas e da educação. Os sentidos são humanizados e, portanto, se desenvolvem e se constituem no decorrer do processo histórico-social.

A percepção estética surge como elemento para identificar e constituir uma teia de significados entre o mundo do sujeito e o mundo da arte. O contato com a arte, adequadamente vivido e assimilado, tem algo a ver com o processo de desenvolvimento pessoal e da personalidade. Nesse sentido, “a educação estética é a capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral” (LEONTIEV, 2000, p.128).

Mas a sensibilidade estética não é percebida de forma igual entre os diferentes indivíduos. A percepção estética é uma atividade interna complexa, em que o primeiro contato visual com uma obra, o ato de ouvir uma sinfonia, ou contemplar uma encenação de dança ou teatro é apenas o primeiro passo, e será recebida pelos indivíduos de formas diversas.

Nem todos os receptores conseguem que todas as obras de arte lhes falem. É necessária uma chave especial em cada caso, para cada gênero artístico, um conjunto de atributos que permitem a sua devida percepção. Leontiev (2000, p.133) atribuiu a esta chave nome de competência estética, que implica:

A capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma

produção artística esta variável reflete o nível geral do desenvolvimento estético de uma pessoa, a sua experiência de encontros com a arte.

Existem alguns fatores essenciais que irão determinar de forma crucial o processo e os resultados provenientes da mediação entre indivíduo e a arte. A competência estética é um desses fatores. Dois outros fatores são o mundo interior do indivíduo, ou seja, a estrutura de sentido da personalidade e as necessidades dominantes que definem substancialmente a opção individual pelos gêneros artísticos existentes.

Com base nas obras teóricas e experimentais existentes, Leontiev (2000, p. 133) destaca pelo menos, três aspectos interligados da competência estética.

O primeiro aspecto é a complexidade cognitiva da visão do mundo que um indivíduo tem a capacidade pessoal de compreender a ambiguidade e de ver as possibilidades que as coisas têm de mudar, de ser diferentes. O segundo aspecto é o domínio que uma pessoa tem das linguagens especiais de diferentes tipos, gêneros e estilos de arte, que requer um conjunto de códigos culturais (*lotman*), que torna possível decodificar a informação contida no texto artístico de modo a traduzir a estrutura de sinais de uma produção artística na língua materna das emoções e significados humanos. O terceiro aspecto da competência estética, oriundo das características de atividade da percepção artística, é o grau de mestria das competências e aptidões operacionais que define a capacidade pessoal para desempenhar a atividade de objetivação de textos relevante para um determinado texto.

Percebe-se com isso que a competência estética não é algo simples e inerente aos homens. É resultado de um longo processo de apropriação das objetivações humanas e da superação das fragmentações numa perspectiva que almeja a totalidade humana, ou seja, é decorrente de um processo educacional.

Leontiev (2000) cita funções psicológicas que a arte assume de acordo com o principal efeito que é suposto resultar do encontro com os indivíduos. São elas: arte para recreação; arte para socialização e arte para o desenvolvimento pessoal.

A recreação é necessária a todos os seres humanos e está associada às necessidades psicológicas básicas. A maior parte dos tipos, gêneros e estilos de arte contém uma componente recreativa mais ou menos evidente, porque a arte sempre pertenceu à esfera da livre atividade, independentemente de quaisquer deveres sociais ou profissionais.

Quem cumpre essa função recreativa na sociedade é a arte proveniente da indústria do entretenimento. A cultura de massa de hoje transforma os objetos de arte em mercadorias com um elevado potencial lucrativo, excluindo todos os outros gêneros de esforços mentais.

A função recreativa da arte é muito mais procurada do que qualquer outro tipo e está disponível para todos. “A abordagem da arte como um instrumento recreativo não requer,

pois, qualquer educação, porque o mundo dos objetos quase-arte recreativos adapta-se perfeitamente ao nível mais baixo (zero) de educação e de competência estética” (LEONTIEV, 2000, p.143).

As características do público para esse tipo de arte são: a prontidão para reconhecer o que já é bem conhecido e a rejeição do novo. Percebe-se o desinteresse pela arte que exija qualquer atividade mental mais elaborada, ou seja, a procura do prazer sem esforço. Além disso, é comum reproduzir o discurso, as opiniões e juízos que as massas partilham.

Essa forma de arte é facilmente ilustrada pelas músicas e danças amplamente difundidas na atualidade. São danças que emergem do cotidiano dos indivíduos e não tem a pretensão de mudar a realidade. O que essas danças proporcionam são o prazer e a emoção momentânea. São músicas com letras simples e de fácil assimilação que não exigem esforço psíquico. As coreografias são prontas e que pouco desenvolve a criatividade.

O segundo tipo de arte trazido por Leontiev (2000) é a arte de orientação socializante. Esse tipo de arte fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais, padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal. É um tipo de arte que transita entre a cultura de massas e a arte mais erudita.

É um tipo de arte que atende ao divertimento cumprindo a função da recreação, mas que conseguem transmitir algum tipo de significado. Promovem a socialização e à medida que se aprende, aproxima-se de determinada cultura.

Esta função não é específica da arte. Percebe-se que a maior parte das pessoas prefere aprender de outras fontes, os jornais, por exemplo, são mais eficazes para atingir este objetivo. A educação relevante para esta função é muito mais a educação geral tradicional que a educação estética.

Aqui podemos situar algumas danças que atendem o divertimento, mas que conseguem transmitir algum tipo de significado. Promovem a socialização e à medida que se aprende, aproxima-se de determinada cultura.

Já a arte orientada para o desenvolvimento pessoal, pelo contrário, pressupõe e exige frequentemente um elevado nível de competência estética, confere novos significados e novas maneiras de ver e de avaliar a realidade. Segundo Leontiev (2000) é aqui que reside o objetivo mais importante da educação estética.

No entanto, para nos tornarmos conscientes do verdadeiro significado da arte, temos primeiro de perceber as diferenças entre os efeitos da arte para o desenvolvimento pessoal e

da quase-arte representada pela cultura comercial de massas. De acordo com os postulados de Leontiev (2000, p. 144), a arte orientada para o desenvolvimento:

Exige muito e promete muito ao mesmo tempo. As recompensas que se recebem de profundos encontros com a verdadeira arte jamais se podem alcançar de outro modo. Todavia, apenas a minoria de um público potencial consegue compreender e apreciar esta promessa – a promessa do significado. É aqui que reside o objetivo mais importante da educação estética. No entanto, para nos tornarmos conscientes deste objetivo e aceitá-lo, temos primeiro de perceber as diferenças entre os efeitos da arte e da quase-arte a níveis diferentes de encontros que temos com elas. Na medida em que a educação visa o desenvolvimento pessoal, torna-se antagônica da cultura comercial de massas na luta pela dimensão humana nos seres humanos.

É essa função artística que devemos entender discutir a formação do indivíduo. Devemos buscar tocar no âmago da verdadeira arte que é o sentido pessoal. Leontiev (2000, p.132) declara que:

O que deveríamos ensinar é a atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com este mundo, de nos abrirmos a ele e de nos enriquecermos pessoalmente com este mundo, de nos abrirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos.

Por isso que a interação dialógica com uma obra de arte nos dá a oportunidade de ampliar nossa visão de mundo enriquecendo as experiências da vida real. O contato com a arte possibilita viver várias vidas em vez de uma, por isso nos obriga a lutar para além da nossa vida em direção a tudo que a transcende, buscando a totalidade das relações e objetivações humanas.

Uma obra de arte é uma janela para o mundo do artista, que está aberta apenas para uma visão de um ponto de vista único, ou seja, o do autor, por isso, para a obra de arte se revelar, uma pessoa tem de renunciar, temporariamente, à sua posição pessoal, que é uma posição parcial no mundo, assim como renunciar ao seu ponto de vista exclusivo e aceitar a posição do artista. Para conseguir penetrar para além do texto, para além do quadro e conseguir entrar em contato com os significados vivos da obra de arte, devemos aprender a olhar o mundo através dos olhos do artista.

Por essa razão, Leontiev (2000) afirma que assumir uma atitude estética é essencialmente adotar uma atitude de diálogo, a atitude de uma aceitação imparcial e sem vínculos emocionais.

Uma verdadeira obra de arte tem um conteúdo objetivo profundo, independentemente das eventuais impressões do receptor. O contato com a arte, adequadamente vivido e

assimilado contribui de forma significativa com o processo mais íntimo do desenvolvimento do psiquismo. Uma vez que a imagem artística complexa produz inevitavelmente variações individuais na sua compreensão e avaliação da arte.

Um aspecto da reação estética destacado por Vigotski (1999) é de que ela não é apenas uma descarga no vazio, um tiro de festim, mas uma reação à obra de arte de um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes. A arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes. A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o 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 que está por trás dela.

Daqui, entretanto, não se conclui que o efeito da arte tenha nada de misterioso, sobrenatural e místico, respaldada pela teoria dos talentos inatos, ou que sua explicação exija quaisquer novos conceitos e leis além daqueles estabelecidos pelas explicações psicológicas ao analisar o comportamento humano.

As obras de arte não tem uma função social definida tão somente pela busca de prazer, vão muito além, as objetivações artísticas estão vinculadas, de modo geral, ao processo de desenvolvimento do gênero humano, e de maneira particular, ao desenvolvimento do indivíduo singular.

Para Vigotski (1999) a arte pode provocar alterações no psiquismo dos indivíduos. Ao se produzir arte e ao dela se apropriar, funções psicológicas dos sujeitos também são formadas e desenvolvidas. Explorando alguns trechos da obra *A Psicologia da Arte* o autor reforça a importância da arte no processo de formação humana usando, de forma bastante inusitada, narrativas bíblicas para ilustrar a sua compreensão sobre a importância do milagre da arte como algo para além da vida cotidiana. A primeira narrativa diz o seguinte:

O milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre? (VIGOTSKI, 1999, p.307).

A outra lenda bíblica é a do primeiro milagre que Jesus teria transformado água em vinho. No primeiro milagre houve apenas uma multiplicação daquilo que as pessoas já comem todos os dias, não houve sim a síntese de algo novo. Na outra situação houve uma transformação qualitativa. No caso da transformação da água em vinho foi produzido algo novo e superior. E assim se realiza a mais importante missão da arte.

Daí Vigotski (1999, p.307, 308) desdobra que

A arte está para a vida como o vinho para a uva disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.

A partir dessa estreita relação da arte com a vida, podemos concebê-la como uma produção elevada da atividade humana. A arte desencadeia uma transformação nas emoções e que, tomando o psiquismo como uma unidade, irá transformar toda a estrutura psíquica do indivíduo.

Martins (2013) afirmar que a arte, como objetivação resultado do trabalho humano, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas. E um traço marcante e decisivo nesse processo é a assimilação dos resultados da experiência de toda a humanidade. As ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente.

As possibilidades e os limites de que cada indivíduo dispõe não são resultados de sua experiência individual, resultam das assimilações da experiência das gerações passadas acumuladas em forma de conhecimentos.

Assim se torna essencial que os sentidos sejam desenvolvidos e humanizados gradativamente. É preciso de bases sociais concretas para desenvolver o olhar crítico sobre os reflexos culturais de um determinado modo de produção, assim como ações condizentes com este olhar.

Aqui devo reiterar que o ensino da dança na escola, mediado pelo trabalho educativo da pedagogia histórico-crítica, possibilita a superação do cotidiano e a formação dos sentidos estéticos fundamentais para o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Se a escola se limitar a reproduzir as danças do cotidiano perceberemos o esvaziamento na socialização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas e consequentemente o empobrecimento da Educação.

Entender o processo de apropriação da dança como bem cultural que vai além de apenas formas gestuais traz desafios. Além das condições de reprodução devemos olhar para as condições de sua criação. Por isso é preciso que os indivíduos se apropriem dos sentidos e significados das danças e músicas que tentam exprimir os anseios contradições e características de seu tempo.

Mesmo as formas de dança que são aprisionadas pela indústria cultural e reduzidas a mercadoria de consumo devem nos oferecer leituras de uma realidade marcada pelo

esvaziamento cultural, que bem discutidas podem possibilitar uma reflexão mais crítica da sociedade e do que ela produz enquanto arte.

Expressam formas e conteúdos possíveis de experiência humana marcada, por exemplo, por aquilo que é experienciado e transformado em memória evocada e que acabam expressando os limites e as condições possíveis do que pode se produzir em dado contexto. No final das contas elas também acabam sendo a expressão de um tempo e mostra o próprio esvaziamento e angústias dessa realidade.

Considerações finais

É necessário superar o esvaziamento da educação escolar sem perder a dimensão da função social da escola e da importância da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela a humanidade às novas gerações. É fundamental estimular a percepção para saberes que ainda são postos à margem do ambiente escolar, saberes estes dotados de significados que devem ser usufruídos pelo coletivo de seres humanos, como por exemplo, a dança.

Para elevar o padrão cultural do aluno, a escola tem que ensinar o que o aluno não aprende fora dela. A escola ainda é para muitos a única chance de ter acesso às formas mais elevadas de conhecimento disponíveis no mundo e ter contato com as diversas esferas da produção humana, seja no campo da ciência, da filosofia, ou da arte.

Se ficarmos apenas com o que é imediato, com o que o aluno traz de bagagem da sua prática social, ele entra e sai da escola do mesmo jeito. O indivíduo deve ser capaz de voltar para a sua realidade com possibilidade de reflexão crítica sobre sua prática social inicial. Por isso a escola tem que efetivar a sua função social básica e selecionar os conteúdos que devem ultrapassar a esfera imediata do cotidiano, conteúdos essenciais para uma formação que almeje a emancipação humana.

É preciso situar a dança como uma linguagem artística fundamental para a educação escolar. A arte parte da realidade e possibilita o homem compreender esta mesma realidade de forma mais crítica dentro de uma totalidade de mediações.

A formação dos sentidos estéticos é de suma importância pra a formação humana e o desenvolvimento do indivíduo se dá através da dialética entre objetivação e apropriação do que a humanidade produziu historicamente de mais elaborado. Se apropriando das objetivações humanas mais desenvolvidas o ser humano tem a possibilidade de se desenvolver nas suas máximas possibilidades.

O conhecimento mais elaborado, ao ser mediado pelo indivíduo mais desenvolvido, proporciona as conquistas mais concretas em seu desenvolvimento, concedendo a este as condições reais de superação dos saberes cotidianos, dando máximas possibilidades de desenvolvimento do seu psiquismo.

Referências

LEONTIEV, A. Funções da arte e Educação Estética. In: FRÓIS, J.P **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**. Org. FRÓIS J. P. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007. 4. ed.

MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 101-120.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

NEPOMUCENO, M. **O corpo na dança: uma reflexão a partir dos olhares da indústria cultural**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 1, 2010

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas---SP: Autores Associados, 2011. 11. ed.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Isis Conrado Haun

Doutorado em Memória (em curso), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora do Centro Integrado Oscar Marinho Falcão - Brasil; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória Linguagem e Sociedade; Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico: Estudos marxistas em memória e história da educação e cultura. E-mail: isisconrado@yahoo.com.br

Cláudio Eduardo Félix dos Santos

Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia; Professor adjunto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)- Brasil; Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória Linguagem e Sociedade; Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico: Estudos marxistas em memória e história da educação e cultura. E-mail: cefelix2@gmail.com