

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 42 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8084384>



EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO ÉTICA DO ENSINAR E DO APRENDER EM ESPAÇOS ESCOLARES

Rejane Matias Gomes da Silva¹

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino²

Resumo

A proposta desse ensaio é organizar saberes em defesa da adoção da educação estética como uma modalidade de educação formal que perpassa todas as disciplinas escolares independente de seu objeto de estudo e metodologia de trabalho. Defende-se o conceito de educação estética à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski (1896-1934), entendendo a experiência estética como uma outra forma de compreender e de se relacionar com o mundo, unindo o saber científico ao saber viver. Trata-se de um trabalho de revisão/revisitação das principais obras de Vigotski que aproximam a experiência estética do fazer pedagógico instrucional, são elas Psicologia Pedagógica, Psicologia da Arte e Imaginação e Criação na Infância. Nas palavras desse autor, a pedagogia tem se apropriado da estética para fins alheios à arte e tal situação tem comprometido o real entendimento do “fazer estético” dentro do ambiente escolar. Compreende-se a educação estética como um conjunto de experiências educativas intencionalmente organizadas com o propósito de estimular vivências atravessadas pelas dimensões afetivas de percepção, expressão e criação artísticas. Nesse sentido, pensar a educação formal sob o prisma dessa modalidade de educação é oportunizar atividades de criação e fruição artísticas em comunhão com as atividades acadêmicas e com os objetivos de aprendizagens em todas as etapas da educação formal. Defende-se uma educação estética que ressalte todas as possibilidades de criação do estudante, que valorize todo seu repertório de experiência, suas manifestações afetivas, proporcionando reflexões sobre “ser” no social, na cultura, no mundo.

Palavras-chave: Atividades de Criação; Educação Estética; Educação Formal.

Abstract

The purpose of this essay is to organize knowledge in defense of the adoption of aesthetic education as a form of formal education that permeates all school subjects, regardless of their object of study and work methodology. The concept of aesthetic education is defended in the light of Vigotski's (1896-1934) cultural-historical theory, understanding the aesthetic experience as another way of understanding and relating to the world, uniting scientific knowledge with knowing how to live. This is a review/revisit work of Vygotsky's main works that approximate the aesthetic experience of instructional pedagogical practice, namely Pedagogical Psychology, Psychology of Art and Imagination and Creation in Childhood. In the words of this author, pedagogy has appropriated aesthetics for purposes unrelated to art and this situation has compromised the real understanding of “aesthetic doing” within the school environment. Aesthetic education is understood as a set of educational experiences intentionally organized with the purpose of stimulating experiences crossed by the affective dimensions of perception, expression and artistic creation. In this sense, thinking about formal education from the perspective of this type of education is to provide opportunities for artistic creation and enjoyment in communion with academic activities and with learning objectives in all stages of formal education. An aesthetic education is defended that emphasizes all the possibilities of creation of the student, that values his entire repertoire of experience, his affective manifestations, providing reflections on “being” in the social, in the culture, in the world.

Keywords: Aesthetic Education; Creative Activities; Formal Education.

¹ Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: profrejane08@gmail.com

² Professora da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Psicologia. E-mail: luciahelenaczp@gmail.com



INTRODUÇÃO

Vigotski (2001) no capítulo intitulado “A educação estética” inicia sua exposição afirmando que “o problema relativo à natureza, ao significado, aos objetivos e aos métodos da educação estética ainda não foi resolvido de forma definitiva na ciência psicológica nem na pedagogia teórica” (p. 225) e que também não será resolvido em um capítulo e nem em poucas páginas, mas, contudo, será possível pontuar os principais erros epistemológicos que assombram a aplicação da educação estética pela pedagogia e problematizar a possibilidade de se promover uma educação permeada por vivências estéticas. Nessa perspectiva, não se trata da estética a serviço da pedagogia nem de uma pedagogia a serviço da estética. A questão é muito mais complexa e importante.

A proposta desse ensaio é organizar saberes em defesa da adoção da educação estética como uma modalidade de educação formal que perpassa todas as disciplinas escolares independente de seu objeto de estudo e metodologia. Entendendo que a experiência estética pode promover uma outra forma de compreender o mundo, unindo o saber científico do saber viver.

A preocupação de Vigotski (1999, 2001) com relação aos rumos que a estética estava tomando no meio pedagógico ficou expressa no capítulo *A educação estética*, no livro “Psicologia Pedagógica” (1924/2001), na obra “Psicologia da Arte” (1925/1999) e em uma série de palestras para pais e professores que deu origem ao copilado “Imaginação e Criação na Infância” (1930/2009). Nesses trabalhos, o autor é enfático ao criticar a educação estética com fins alheios à arte e que tal situação tem comprometido o real entendimento do “fazer estético” dentro do ambiente escolar.

Na primeira seção, retomaremos os desdobramentos instrucionais aos quais a educação estética foi e é submetida.

Ne sequência, a educação estética e a arte são problematizadas, resgatando-se a educação do “sensível” como uma forma de transformar a experiência humana, permitindo que os indivíduos possam experimentar e compreender o mundo de maneiras únicas e diferentes.

Na seção três, intitulada a educação estética e os processos de criação e imaginação, Vigotski compreende a imaginação como formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem, defendendo que o trabalho pedagógico deveria ser orientado para a experiência estética (emoção e arte).

Na última seção, são apresentados Interlocutores da educação estética à luz da teoria histórico-cultural com reflexões que aproximam essa educação estética do contexto escolar.



DESDOBRAMENTOS INSTRUCCIONAIS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Interface entre – a Moral e a Arte

Com relação à moral, Vigotski rejeita a afirmação de que as vivências estéticas devem ser permeadas pela relação direta com a moralidade e que toda “obra de arte contém uma espécie de estímulo para o comportamento moral” (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

O autor acrescenta ainda que a própria natureza das vivências estéticas na infância não pode ser controlada de forma tão simples pelo professor, visto que pouco se leva em consideração a psique infantil e as suas leis. Assim, as crianças podem chegar a um sentimento moral oposto ao planejado e desejado pelo docente. O autor afirma que “nunca podemos ter certeza antecipadamente de qual será a influência moral de um determinado livro” (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

Um ponto de análise de Vigotski sobre a relação entre moral e arte é o fato do enfraquecimento e da perda da “poesia”, da arte, para as motivações especificamente morais. Tal atitude encontra-se em profunda desarmonia com a natureza da percepção e da atitude estética frente às coisas do mundo.

Interface entre – a percepção da Realidade e a Arte

Um outro erro psicológico na educação estética foi impor a ela tarefas de caráter social e cognoscitivo, “adotada somente como meio de ampliar o conhecimento dos alunos” (VIGOTSKI, 2001, p. 227).

A arte nunca reflete a realidade em toda sua amplitude e em toda sua verdade; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios. [...] O estudo da história da intelectualidade russa segundo a literatura russa é tão impossível como o estudo da geografia conforme os romances de Júlio Verne, embora ambos os temas tenham se refletido na literatura. (VIGOTSKI, 2001, p. 228)

Assim, Vigotski defende que a arte literária não é uma cópia da realidade, ou uma mera descrição, muito menos uma fotografia, por isso não deve ser empregada com a finalidade de disciplina educativa.

Interface entre – o sentimentalismo e a arte

Esse ponto é trazido pelo autor como sendo o terceiro equívoco da pedagogia tradicional com relação à arte, reduzir o significado das vivências estéticas ao sentimento imediato de gozo e de satisfação que ela desperta na criança.



Quem pensa cultivar a estética na educação como fonte de prazer sempre corre o risco de encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes. A particularidade da idade infantil reside justamente no fato de que a força direta de uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança que a força de uma emoção imaginária. (VIGOTSKI, 2001, p. 228-229)

Em última instância, Vigotski assume que esses equívocos que permearam e permeiam a educação estética no ambiente escolar são reflexos de duas situações: o desconhecimento dos pedagogos sobre a natureza das vivências estéticas e a falta de clareza da ciência psicológica com relação à profundidade dos elementos e atividades que constituem o fenômeno estético.

Em síntese, a chave para a tarefa mais importante da educação estética “é inserir as reações estéticas na própria vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 239), no chão da escola, nas rotinas pedagógicas, de forma que as vivências estéticas sejam o eixo para ampliação das relações humanas.

A arte transforma a realidade não só em construção da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética. (VIGOTSKI, 2001, p. 239)

Nesse sentido, educação estética é o caminho para ressignificar as relações que as pessoas estabelecem com a realidade, com os outros e consigo mesmas.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A ARTE

Levando em consideração também os estudos de Lev Vigotski, a educação estética é compreendida como uma forma de desenvolver a sensibilidade e a capacidade criadora do indivíduo através da experiência estética. Vigotski (2001) defende que a arte não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma forma de transformar a experiência humana, permitindo que os indivíduos possam experimentar e compreender o mundo de maneiras únicas e diferentes.

Não se pode deixar de dar a devida relevância ao papel das emoções em todo esse processo de criação, as emoções alimentam, dão vida às criações, tendo o aspecto emocional não menos importância do que os aspectos intelectuais relacionados à memória, à vontade e aos interesses.

A educação e a psicologia tradicionais focam nos processos cognitivos e não valorizam o papel das emoções no contexto das aprendizagens e muito menos como substrato que qualifica e fortalece as atitudes estéticas.



Se a gente olha para o que a psicologia tem feito atualmente, a ciência cognitiva, eles olham para as pessoas como ‘máquinas pensantes’, foca-se nos processos cognitivos: memória, pensamento, percepção. Mas, nós somos pessoas. Nós somos emocionais. E você não pode pensar o pensamento sem a emoção. É impossível. Você não pode entender memória sem a emoção. É impossível. Porque na vida real, nossa memória é um resultado de nossas experiências emocionais [...] eu penso que a perspectiva histórico-cultural pode dar o status às emoções que elas realmente deveriam ter (GONÇALVES, 2017, p. 25)

Vigotski (1999) indica, assim, que a arte recolhe da vida o seu material inicial, mas produz acima desse material (recolhido) algo que ainda não está nas propriedades desse material. A arte extrai do real sua matéria-prima, entretanto, dá a ela outra dimensão, outra profundidade, outras cores e sentidos que serão elaborados em outro produto de existência social.

No campo da psicologia, Vigotski analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza e transforma sua existência.

Nessa mesma perspectiva, Duarte Jr. (2006) insiste na necessidade de se dar mais atenção a uma educação do sensível, a uma educação dos sentimentos, a uma educação que valorize “o saber” que estabelece conexão entre o humano e seu meio, considerando a pluralidade dos sentidos e significados produzidos pelos signos socialmente compartilhados e que dão sentido às vivências artísticas.

Nas discussões a respeito das atividades artísticas que adentraram o espaço escolar, Pederiva *et al.* (2022) afirmam que tais práticas foram distanciadas de seus contextos, sentidos e significados artísticos sociais e culturais singulares, e que, ao serem propostas como conteúdos curriculares, as artes foram moralizadas, intelectualizadas, afastando-se de sua essência enquanto atividade humana autêntica na cultura.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO

Vigotski (1998, 1999, 2001, 2009) compreendeu a imaginação como formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem, defendendo que o trabalho pedagógico devesse ser orientado para a experiência estética (emoção e arte).

Para esse autor, a imaginação é analisada como constitutiva do sistema de funções psicológicas superiores (FPS), sendo a “forma mais complexa de atividade psíquica”, por tratar-se da união de várias funções em suas relações peculiares. Para tão complexa forma de atividade, que extrapola os processos que se costuma chamar de funções, seria correto empregar a denominação de *sistema psicológico* (VIGOTSKI, 1998).



A análise da atividade da imaginação enquanto sistema e não apenas função psicológica assegura a ela possibilidades de descrever as interrelações com outras funções superiores e os nexos que se desdobram dessa dependência. Com relação à correspondência imaginação – realidade – afetividade, o autor sugere a seguinte articulação entre esses processos: a imaginação apoia-se na experiência que, por sua vez, alimenta a imaginação por meio da emoção. A imaginação afeta e é afetada pela emoção e esse ciclo alimenta e impulsiona a “forma de pensar mais elaborada”, que seria a formulação de processos como pensar, analisar, planejar, projetar, criar, processos esses muito caros à educação formal.

A liberdade de não estar preso à realidade concreta, a liberdade de experimentar o novo, a liberdade de imaginar e projetar situações para além do alcance da realidade nos distingue dos outros animais.

Para Vigotski (2009), a atividade criadora pressupõe o surgimento de algo novo, que pode ser algo simples ou grandioso. Tal atividade pode ser considerada reprodutiva ou criadora de acordo com sua natureza e dimensão cultural. Para esse autor, interessa principalmente investigar a ação criadora desses dois processos sob os princípios do materialismo histórico-dialético, distanciando-se de uma perspectiva naturalista predominante na “velha psicologia”. Trata-se de acompanhar as propriedades que possibilitam ao homem imaginar, planejar e projetar suas próprias condições de existência.

No que se refere à atividade reprodutiva, a base orgânica desse processo é a memória, responsável por armazenar e conservar as informações/experiências anteriores, permitindo seu acesso sempre que necessário. Ao lado dessa atividade de caráter reconstituído, está a de caráter criador em que se destaca a potência da imaginação como possibilidade de não somente reconstituir e redimensionar vivências, mas também como ferramenta de avançar para a novidade.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Nesse trabalho, o sentido de atividade criadora constitui o humano, perpassando toda sua existência. Os processos criadores vão deixando suas marcas na periodicidade do desenvolvimento humano. Na infância, por exemplo, ressaltam-se “as brincadeiras de faz de conta”, como atividade principal de reelaboração inventiva de impressões vivenciadas. Já na adolescência, destacam-se os versos, as narrativas, formas de objetivar seu mundo interno, lembrando que a esfera de motivações e necessidades tem interferência direta no desenvolvimento das potencialidades criadoras do adolescente.



Nos estudos sobre o desenvolvimento psíquico dos processos criadores, Vigotski (2009) defende princípios que subordinam a fantasia à realidade. Um deles é o fato de que “a atividade criadora depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Diante dessa perspectiva, compreende-se que, em cada período do desenvolvimento humano, a imaginação criadora vai se comportar de forma diferente e peculiar.

Sabemos que a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos, ainda que, seus interesses são mais simples, mais elementares; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos na definição da atividade de imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 44)

É importante observar que esse autor fala de dois momentos críticos que envolvem o processo de criação na adolescência. O primeiro referindo-se a uma primeira crise ao adentrar na fase de transição, sua percepção com relação aos seus desenhos infantis muda e ele não reconhece mais nessa expressão artística seus desejos, tornando-se muito crítico frente sua obra, pois já não encontra satisfação nessa atividade, deixando de lado essa etapa para aventurar-se nos caminhos da palavra. Um segundo momento de retração do interesse pela sua arte acontece quando fica insatisfeito com seus escritos e deixa de produzir criações literárias.

Existe uma opinião muito difundida de que a criação é o destino de eleitos e que apenas quem tem o dom de um talento especial irá desenvolvê-la, podendo considerar-se convocado para a criação. Esse postulado não é correto, como já tentamos explicar. Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como criação do novo, é fácil chegar à conclusão de que ela é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2018, p. 53).

Para Vigotski (1998, 2009, 2018), os processos imaginativos, como todo processo psíquico, passam por transformações, sendo constituídos pela transição do desenvolvimento das funções psíquicas que vão ganhando novo formato em um contínuo de modificações. Não há uma ruptura drástica, mas sim uma assimilação de processos antigos que vão se transformando em novas formações.

Com a imaginação e seus processos de criação, segundo Vigotski, não acontece diferente. Os processos característicos da infância vão se modificando e se transformando em outras possibilidades de objetivar “o fazer humano” em seu tempo histórico. A grande descoberta desse autor é afirmar que todos esses processos de transformação são impulsionados por fatores sociais e não somente biológicos. A engrenagem que articula toda essa movimentação é impulsionada por forças motrizes que chamamos de interesses e necessidades.



Nesse sentido, pensar a educação formal sob o prisma da educação estética é oportunizar atividades de criação e fruição artísticas em comunhão com as atividades acadêmicas. Estimular vivências estéticas permeadas pela emoção, afetos e intelecto.

Defendemos uma educação estética que ressalte todas as possibilidades de criação do estudante, que valorize todo seu repertório de experiência, suas manifestações afetivas, proporcionando reflexões sobre seu “ser” no social, na cultura, no mundo.

INTERLOCUTORES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Wedekin e Zanella (2016) defendem que a educação estética de Vigotski compreende tanto a criação artística na infância, especificamente a criação literária, musical e o desenho infantil, quanto os processos de criação nas outras fases do desenvolvimento, acrescentam que tal atividade deve ser mediada pelo educador em todas as etapas do ensino formal e não somente na educação infantil. A riqueza desse processo de criação não deve ser reduzida ao produto, mas, sobretudo, o valor principal deve ser o *continuum* de criação.

As relações estéticas estabelecem importância na medida em que permitem ao sujeito desligar-se da realidade vivida, e, ao mesmo tempo, ser capaz de imaginar e inventar outras formas de existir e de estar no mundo.

As investigações realizadas por Zanella e por seu grupo de pesquisa permitiram organizar alguns indicadores que podem promover educação estética na prática educativa. Ela destaca: (a) a necessidade de trabalhar com os sujeitos suas trajetórias de vida; (b) problematizar formas estereotipadas, estranhar as estruturas que já estão cristalizadas em nosso cotidiano; (c) experimentar outras formas de “olhar”, de “ouvir”, de sentir e de objetivar-se de forma criadora; (d) relativizar as certezas da percepção, destituir-se de certezas e convicções e se lançar diante do novo; (e) desafio de criação de novos sentidos, não negar a polissemia da vida.

Consideramos que esses indicadores podem funcionar como um ponto de referência para se compreender a proposta de como a educação estética poderia tomar corpo na educação formal, seria um ponto de partida para “romper com la massificación de las sensibilidades, característica de la sociedade de consumo” (ZANELLA, 2007, p. 491), mas, temos consciência de que as discussões em torno da incorporação da EE efetivamente nos currículos escolares depende de vários outros fatores, inclusive de cursos de formação para os docentes.

Na formação da consciência estética, desempenham um papel fundamental a família, a escola, a comunidade, todos somos agentes que operam fatores da educação estética quando enriquecemos o



reflexo da realidade com sentimentos, percepções, valores, forma de agir e compreender o mundo em nossa volta.

Compreende-se a educação estética como um conjunto de experiências educativas intencionalmente organizadas em espaços educativos com o propósito de estimular vivências estéticas atravessadas pelas dimensões afetivas de percepção, expressão e criação artísticas.

Estévez (2014) defende que a possibilidade real de se desenvolver uma teoria científica de educação estética surgiu com o marxismo, em meados do século XIX.

Marx y Engels sentaron las bases para el desarrollo de la estética marxista y, como parte de su objeto de estudio, de la teoría de la EE: una de cuyas singularidades consistió en la extensión de su dominio (a partir de una perspectiva transartística) a las más variadas esferas de la vida social, el trabajo y la naturaleza. En obras cumbres como Manuscritos económicos y filosóficos de 1844, La ideología alemana y Contribución a la crítica de la economía política, entre otras, Marx reveló el origen de la actividad estética, su carácter legal y su papel en el desarrollo de la sociedad humana.

Segundo esse autor, as experiências estéticas alcançaram outros patamares da sociedade, para além das disciplinas artísticas (literatura, música, dança), e ganharam fundamentação teórica no pensamento revolucionário do século XX de bases e conteúdo socialistas. Nessa visão transartística do estético, defende-se também a interrelação com a ética, revelando assim um caráter integral e dialético de perceber os fenômenos sociais e de compreensão de mundo.

Em seu artigo “El perfeccionamiento de la educación estética”, Estévez (2017) faz questão de destacar que embora a escola cubana tenha uma rica trajetória de formação artístico-estética, ainda carece de alternativas para aperfeiçoar a educação estética em seu país, e menciona algumas fragilidades dessa implementação, como a falta de unidade conceitual sobre os problemas epistemológicos, metodológicos e práticos da EE; O impacto anestésico da crise socioambiental contemporânea que coloca em risco a sustentabilidade estética da condição humana e a redução do patrimônio estético natural e social em virtude de um estilo de vida consumista e ecodestruidor que coloca em perigo a existência no planeta Terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos peritos na leitura de sinais artificiais, como letras ou restos deixados por civilizações anteriores, as demais espécies animais são superiores a nós na leitura dos sinais naturais. Os pássaros sabem exatamente como e quando migrar; as formigas preveem as enchentes dos rios; os roedores captam prenúncios de um terremoto. Não seria o caso de nos preocuparmos também com a leitura dos sinais naturais? O que tem a nos dizer as amendoeiras, os eucaliptos, as rochas, os picos, as nuvens e os desertos? Não é daí que emerge a vida que tanto usufruímos? Não há



desvario maior do que dizer que o machado é inferior ao computador. Tente cortar lenha com um computador! (Frei Betto).

A educação formal culturalmente concentra determinados saberes como relevantes, à medida que descarta outros, o racionalismo privilegia a mente, em detrimento de saberes da sensibilidade, da realidade, das experiências.

É deste lugar, em favor da apreciação da experiência, do elogio, do sensível, que este texto propôs um chamamento em favor de uma educação estética que una em sua totalidade indivíduo e sociedade, afeto e intelecto, emoção e razão. Uma educação embebida em sentimentos de pertencimento de uma nova lógica de compreender os processos criadores que emergem no e do humano. Uma educação como o conjunto de experiências intencionalmente organizadas no campo das artes e das ciências, em espaços educativos, como meio de propiciar vivências da dimensão afetiva por meio da percepção, expressão e criação, de modo colaborativo, relacional, voltado para a descoberta de conceitos, formas e conteúdos.

Faz-se necessário problematizar a educação estética no ambiente escolar de forma que se instrumentalize o docente à respeito da ética e do compromisso dessa experiência com o desenvolvimento humano e a valorização da cultura.

Defende-se nesse ensaio que a educação estética perde sua essência criadora quando se encontra isolada do ato de educar, ou seja, quando se potencializa a instrução de um lado e do outro, o processo estético. Portanto, a chave para se compreender a educação estética de Vigotski reside em compreender a unidade existente entre a instrução e a atividade artística.

Nesse sentido, essa educação não deve ser restrita à etapa da Educação Infantil e ao professor do componente curricular de Arte, pois sua concepção é transversal a todas as áreas do conhecimento com igual relevância acadêmica e institucional.

REFERÊNCIAS

BETTO, F. **A obra do artista**: uma visão holística do universo. São Paulo: Editora Ática, 1997.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Editora Criar Edições, 2006.

PEDERIVA, P. *et al.* “Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski”. **Revista Educação e Realidade**, vol. 47, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

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



VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

WEDEKIN, L. M.; ZANELLA, A. V. L. S. “Vigotski e o ensino de arte: ‘A educação estética’ (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917–1930”. **Pro-Posições**, vol. 27, n. 2, 2016.

ZANELLA, A. V. “Educación estética y actividad creativa: Herramientas para el desarrollo humano”. **Universitas Psychologica**, vol. 6, n. 3, 2007.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 42 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima