



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIANA OLIVEIRA LEITÃO

**A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE ARTE NA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**



ARARAQUARA – S.P.
2019

JULIANA OLIVEIRA LEITÃO

**A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE ARTE NA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO -
CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

ARARAQUARA – S.P.
2019

Leitão, Juliana Oliveira

A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da
Pedagogia Histórico-Crítica / Juliana Oliveira Leitão —
2019

93 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) —
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

1. Arte. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Arte Educação.
4. Educação escolar. I. Título.

JULIANA OLIVEIRA LEITÃO

A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Data da defesa: 28 / 02 / 2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
Universidade Federal do Paraná

Membro Titular: Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Aparecida Márcia de Oliveira Leitão, e ao meu pai, Bráz Carneiro Leitão (em memória), pela bondade, paciência e liberdade;

à minha irmã querida, Jóyce Oliveira Leitão, pela vida compartilhada com amor e bom humor;

ao meu cunhado, José Eduardo Napinonga Morgante, pela sua presença generosa e festiva;

ao admirado professor e orientador Newton Duarte;

à Consuelo Schlichta, pelas preciosas contribuições;

ao Lucas Teixeira, pelas ponderações certas;

aos amigos do passado e do presente, com os quais compartilhei anseios;

ao Instituto Federal de São Paulo, Campus de Araraquara, por fazer valer a lei que me possibilitou cumprir as disciplinas e realizar a escrita em condições mais favoráveis;

à Charlotte, Dominique e Mia, minhas filhotas felinas, companheiras inseparáveis;

e agradeço especialmente ao Mauro Salera, pela união amorosa, seu apoio incondicional e pela rotina que me permitiu dedicação integral e disciplina.

*A arte é o meio mais seguro para nos evadirmos do mundo;
ela é também o meio mais seguro para nos vincularmos a ele.
Carecemos do artista mesmo nos momentos de grande felicidade e de grande apuro.*

(GOETHE, 2014, pp. 203 – 204).

LEITÃO, Juliana Oliveira. A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

RESUMO

A Pedagogia Histórico-Crítica vem ocupando um importante espaço nos estudos e pesquisas a respeito da educação brasileira contemporânea e na constituição de propostas pedagógicas, construindo um pensamento educacional de referencial marxista. Desde o início da década de 1980 os autores que se apóiam nessa pedagogia têm estudado e discutido os problemas educacionais da escola contemporânea, esclarecendo os fundamentos filosóficos de teorias que desencadearam estes problemas e que legitimam discursos hegemônicos que corroboram a crise na educação. Para além dessa contribuição, que revela o pano de fundo conservador de teorias e ideias educacionais que se apresentam como propostas aparentemente transformadoras, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a escola como cerne dos processos de formação da classe trabalhadora em uma perspectiva que venha extrapolar os limites impostos pelo capitalismo para a realização humana. Na constituição dessa defesa se destaca a importância da prática social precedente e, portanto, da necessidade de um trabalho pedagógico de socialização sistematizada dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em uma perspectiva materialista, histórica e dialética. Trata-se de uma discussão de relevância, sobretudo por transitarmos em um momento histórico que revela um profundo esvaziamento, proposital, da especificidade da educação escolar. O potencial de humanização que existe na educação escolar, ainda que limitado pelas condições históricas, se justifica pelo interesse das classes dominantes em dispensar esforços na tentativa de cooptar ao máximo a formação dos trabalhadores. Seja pelos ataques conferidos aos professores, como os que temos visto com movimento conservador *Escola Sem Partido* e o governo do presidente Jair Bolsonaro (PSL), ou por meio de reformas educacionais, como o *Novo Ensino Médio* e a consolidação problemática da *Base Nacional Comum Curricular*. Identificamos, a partir de leituras de documentos regulatórios e abordagens metodológicas atuais, uma realidade educacional problemática na qual o ensino de Arte emerge como disciplina que se distancia de seu objeto: a arte. Entregue às atividades práticas, fragmentadas e com referências limitadas ao cotidiano capitalista, distancia-se de sua finalidade de formação dos sentidos para a humanização. Discutimos nesta pesquisa o objeto específico ao campo da arte, em sua condição passada e presente, para explicitarmos a especificidade do ensino de Arte e como a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico dialético, aponta a necessidade de conduzir os alunos à apropriação desse conhecimento. Sendo assim, propomos uma reflexão sobre a especificidade do ensino de Arte a partir da compreensão da arte como trabalho criador e como conhecimento sensível da realidade humana.

Palavras-chave: Arte. Pedagogia Histórico-Crítica. Arte-Educação. Educação Escolar.

LEITÃO, Juliana Oliveira. The specificity of Art teaching from the perspective of Historical-Critical Pedagogy. 2019. 93 f. Dissertation (Master in School Education) – Postgraduate Program in School Education, Faculty of Science and Letters, State University of São Paulo, Araraquara, 2019.

ABSTRACT

The History-Critical Pedagogy has occupy an important position in the studies and researches regarding contemporary Brazilian education and in the constitution of pedagogical proposals, constructing an educational thought of Marxist referential. Over the last three decades, authors who have relied on this pedagogy have studied and discussed the educational problems of contemporary school, clarifying the philosophical foundations of theories that have unleashed these problems and which legitimize hegemonic discourses that corroborate the crisis in education. Besides this contribution, which reveals the conservative background of educational theories and ideas that present themselves with seemingly transformative proposals, Historical-Critical Pedagogy defends school as the core of the processes of formation of the working class and in a perspective that goes beyond the limits imposed by capitalism for human achievement. In the constitution of this defense, the importance of the previous social practice and, therefore, the need for a pedagogical work of systematized socialization of the scientific, artistic and philosophical contents, in a materialist, historical and dialectical perspective. This is a discussion of relevance, especially as we move through a historical moment that reveals a deep, purposive, emptying of the specificity of school education. The potential for humanization that exists in school education, although limited by historical conditions, is justified by the interest of the ruling classes in striving to surround, to the maximum extent, the training of workers. Be it for the attacks on teachers, as we have seen as the conservative movement *School Without Party*, the government of President Jair Bolsonaro (PSL), through educational reforms, such as the constitution of *New High School*, and the problematic consolidation of the *National Base Curricular Common*. We have identified, from readings of regulatory documents and current methodological approaches, a problematic educational reality in which the teaching of art appears as a discipline far from its object: art. With many practical activities, fragmented and limited to daily capitalist life, they distance themselves from their purpose of developing the senses for humanization. We discuss in this research the specific object for the field of art, in its past and present condition, to clarify the specificity of art teaching and how Historical-Critical Pedagogy, based on dialectical historical materialism, points to the need for appropriation of this knowledge. Therefore, we propose a reflection on the specificity of the teaching of Art, from the understanding of art as a creator work and as a sensitive knowledge of human reality.

Keywords: Art. Historical-Critical Pedagogy. Art-Education. Schooling.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESP	Associação dos Arte-Educadores de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESP	Escola Sem Partido
FAEB	Federação dos Arte-Educadores Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PSL	Partido Social Liberal
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Homem-leão.....	35
IMAGEM 2 - Bisão de Altamira.....	39
IMAGEM 3 - Gravura nº 42, da série <i>Caprichos</i>	46
IMAGEM 4 - Guernica.....	49
IMAGEM 5 - Los fusilamientos.....	49
IMAGEM 6 - Sueño y mentira de Franco I.....	50
IMAGEM 7 - Sueño y mentira de Franco II.....	51
IMAGEM 8 - Sem título, da série <i>Bastidores</i>	67
IMAGEM 9 - The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living.....	67
IMAGEM 10 - Titi.....	69
IMAGEM 11 - The Artist is Present.....	71
IMAGEM 12 - Voice Piece For Soprano.....	72
IMAGEM 13 - Juramento dos Horácios.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	100
1 O ENSINO DE ARTE A PARTIR DE 1970	18
1.1 Implicações do contexto político-econômico	18
1.2 A escola refém do cotidiano	24
2 A CONCEPÇÃO MARXISTA DE ARTE.....	33
2.1 A dialeticidade do trabalho.....	33
2.2 A formação dos sentidos nos desdobramentos oriundos do trabalho.....	366
2.3 A especificidade do conhecimento artístico	411
2.4 A subjetividade do artista e a suspensão do cotidiano na arte.....	533
3 A ARTE A PARTIR DA DÉCADA DE 1970	611
3.1 Implicações do contexto histórico	611
3.2 Decadência ideológica.....	644
3.3 A realidade problemática da arte contemporânea.....	68
4 O ENSINO DE ARTE E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	74
4.1 A superação do cotidiano	76
4.2 A centralidade da mediação.....	78
4.3 A importância da apropriação sensível da realidade na formação dos sentidos.....	8383
CONSIDERAÇÕES FINAIS	877
REFERÊNCIAS.....	90

INTRODUÇÃO¹

Este projeto se relaciona com dois aspectos da minha formação enquanto professora. O primeiro aspecto tem suas raízes na graduação em Educação Artística, quando tive contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, uma concepção pedagógica em construção na educação brasileira desde a década de 1980 que vem resistindo às concepções educacionais burguesas e ao esvaziamento dos saberes objetivos que compõem os conteúdos curriculares. Passei a me interessar pelas abordagens metodológicas no ensino de Arte², particularmente pela crítica a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa³ (1936 -), tendo em vista sua grande influência no pensamento educacional em arte no Brasil.

Ao término da graduação elaborei uma análise introdutória da Abordagem Triangular, na qual discuti as contradições do posicionamento teórico de Ana Mae Barbosa com relação à realidade da educação pública brasileira na década de 1980. Durante a especialização, tendo como objetivo estudar a principal base teórica da autora, realizei um estudo sobre a influência da filosofia educacional de John Dewey (1859 - 1952) no ensino de Arte, analisando o conceito de *experiência* no capítulo III do livro *Arte como experiência* (1934)⁴.

O segundo aspecto diz respeito ao meu percurso nos últimos doze anos como professora de Arte na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Durante esse período obtive experiência com o Ensino Fundamental — anos iniciais e anos finais —, Ensino Médio, Programa de Educação Complementar, Programa Escola de Tempo Integral, Programa de Ensino Integral e, atualmente, Educação Básica Técnica e Tecnológica da rede federal de ensino. Essa experiência contribuiu muito para a compreensão do lugar da arte no currículo, na forma como a escola se configura na sociedade capitalista.

A confluência entre o aspecto da minha formação teórica, desde a graduação, e os anos de aprendizado enquanto professora, resultou na intenção em contribuir teoricamente com a luta pelo fortalecimento da arte na escola, apoiada no convencimento de que isso só seria possível a partir do esclarecimento do papel que a arte cumpre na formação humana.

¹ O trabalho foi pensado no campo das Artes Visuais. Abordo o ensino de Arte em termos gerais a respeito das questões educacionais mais filosóficas, porém, a atenção para as Artes Visuais dentro da disciplina se explica pela minha formação acadêmica e experiência como professora.

² Utilizarei o termo *Arte* quando me referir à disciplina e *arte* e/ou *artes* quando me referir ao campo de conhecimento.

³ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1936 -) é uma educadora brasileira, pioneira no ensino de Arte. O livro analisado foi *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

⁴ *A influência da filosofia educacional de John Dewey no ensino de Arte*. Orientado pelo Prof. Dr. Antonio Walter Ribeiro de Barros Jr. (Universidade do Sagrado Coração, 2008).

Para que essa contribuição se concretizasse, mais uma vez recorri à Pedagogia Histórico-Crítica que, fundamentada no materialismo histórico dialético, foi um auxílio teórico sólido para pensar o projeto de pesquisa. Em um contexto em que a teoria tem sido severamente atacada por seu suposto distanciamento do cotidiano escolar e, portanto, dispensável aos professores, é preciso esclarecer que a teoria capaz de ir às raízes dos problemas da educação, propondo soluções realizáveis, é aquela que parte da realidade. Realidade educacional que se configura em uma sociedade dividida em classes sociais, na qual uma classe social minoritária e dominante se apropria dos frutos do trabalho humano da maioria, entre os quais se inclui o conhecimento. Portanto, adquirir conhecimento depende das condições econômicas dos sujeitos, de sua classe social. A escola a qual nos referimos é aquela destinada à classe menos favorecida economicamente, constituídas pelos trabalhadores.

Na contramão de uma formação tão limitada como a que tem sido oferecida à classe trabalhadora, a luta para que os conhecimentos artísticos sejam valorizados e considerados importantes exige a compreensão do que são esses conhecimentos e que impacto eles exercem na formação. Sendo assim, discutir a especificidade do ensino de Arte tornou-se o fio condutor desta pesquisa, pois a defesa da disciplina no currículo enquanto um conhecimento indispensável à formação dos indivíduos exige saber o que vem a ser arte e a sua relação com a especificidade da educação escolar.

O objetivo da pesquisa é contribuir com subsídios teóricos para esclarecer o objeto de estudo no ensino de Arte, alcançando uma base para o entendimento da necessidade arte na vida humana. Situando o que distingue um objeto prático-utilitário de um objeto artístico e traçando categorias gerais de apreciação artística, teremos elementos para a defesa do componente Arte no currículo da escola brasileira, sustentada pela sua especificidade na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nos anos trabalhando como professora nessa realidade educacional identifiquei um problema persistente no ensino de Arte, configurado pela predominância de atividades práticas, fragmentadas e imersas no cotidiano dos alunos, problema que revela um distanciamento do aprendizado sistematizado dos códigos específicos das linguagens artísticas e da história da arte. A partir dessa constatação, passei a me perguntar se seria possível a realização dos estudos teóricos e práticos, necessários à apropriação do conhecimento artístico, na forma como a disciplina Arte se insere no currículo, afinal, são duas aulas semanais que somam 1 hora e 40 minutos. O tempo destinado a cada disciplina e a sua obrigatoriedade na organização curricular revela uma hierarquia entre os campos de

conhecimento e demonstra a importância destinada a cada um deles. Esta condição, por si só, demonstra a preocupante situação da disciplina no currículo em comparação às disciplinas como Português e Matemática, que ocupam um tempo maior e são disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A importância que determinados conhecimentos assumem no currículo se relaciona com o que se espera dos indivíduos ao final da idade escolar. Aqui, mais uma vez, destacamos que estamos discutindo a educação destinada à classe trabalhadora e não podemos deixar à margem do debate o que o modo de produção capitalista espera desses indivíduos: a formação para o mercado de trabalho em contexto precarizado e desumanizado.

Durante todo o percurso da vida escolar as aulas de Arte são vistas como sinônimos de momentos de descontração e possibilidade de uso livre de material e experimentação, porém, não é discutida a pertinência destes momentos, ou seja, em que momentos estas atividades são mais importantes que as atividades teóricas ou atividades práticas direcionadas. É muito comum entre as tendências pedagógicas hegemônicas a concepção idealista de homem e sociedade, e, conseqüentemente, de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Há um pano de fundo teórico entre essas tendências, baseado na ideia de naturalização dos fenômenos do desenvolvimento psíquico, que considera os processos de desenvolvimento como condições pré-determinadas por fases de amadurecimento de um organismo em adaptação às condições sociais e culturais, colocando à margem da atitude pedagógica as implicações das condições históricas e objetivas na constituição da subjetividade humana. O limite dessas tendências, ao se tratar os processos educativos, reside em desconsiderar, e muitas vezes negar, a importância e a necessidade de se conduzir o processo educativo na socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos de forma sistematizada.

Conforme Saviani (2005, p. 13) esclarece, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados nos auxilia a distinguir o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, para que possamos estabelecer as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Trata-se da organização dos meios através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. Esta é uma discussão de relevância, sobretudo por transitarmos em um momento histórico da educação brasileira que revela a posição de fragilidade da Arte no currículo no marco das discussões da constituição problemática da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, que retira a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio.

O problema do ensino de Arte, que se revelou não só em minha experiência como também por meio da análise de documentos regulatórios e de tendências pedagógicas, sobretudo aquelas que dispensaram maiores esforços em questões metodológicas ausentes de uma análise objetiva da realidade e uma sólida fundamentação teórica, resulta um ensino fragmentado e referenciado primordialmente no cotidiano dos alunos, condição que se contrapõe de forma contundente à arte enquanto uma forma específica de conhecimento que exige a superação do cotidiano. Esta é uma consideração necessária na qual destaco a importância de discutirmos a especificidade do conhecimento artístico como resultado da prática social em seu caráter histórico. Para além das teorias pedagógicas e das ideias pedagógicas hegemônicas, que colocam no cerne do processo educativo a formação de competências e habilidades para a adaptação ao cotidiano capitalista, analisei os limites mais amplos do ensino de Arte pela sua importância na educação escolar como elemento propício à humanização e à atividade criadora com base em uma concepção materialista histórica e dialética de arte. Compreendo a exigência filosófica deste objetivo, mas, ainda assim, arrisco elucidar o aspecto geral da especificidade do ensino de Arte no sentido de evidenciar que a sua defesa precisa ser radical, o que significa ir às raízes do homem, da arte e da sociedade, para que a defesa se desdobre em uma concepção de formação da classe trabalhadora.

Para realizar esta pesquisa de natureza teórico-conceitual, tracei um percurso de investigação estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo discuto o problema do ensino de Arte a partir de uma contextualização histórica das tendências metodológicas a partir de 1970. Faço uma breve análise de alguns documentos regulatórios, da BNCC e da tendência teórica imperativa do cotidiano no currículo.

O segundo capítulo é dedicado ao conceito de arte na concepção marxista. Este se configura como um capítulo essencial, pois a visão a respeito da arte no meio educacional é muito permeada pelo idealismo. É muito comum a ideia de que arte é um meio de auto-expressão, algo que, independente dos precedentes históricos das linguagens artísticas e das condições sociais desencadeadas pelo modo de produção e reprodução da vida, reflete unicamente a forma como o indivíduo compreende o mundo, como se houvesse um total despreendimento da realidade e da aprendizagem. Destaca-se deste posicionamento a noção de que as ideias determinam a história e que as mesmas desenvolvem-se previamente no campo

⁵ Conjunto de orientações que norteará os currículos das escolas públicas e privadas do Brasil e apresenta os conhecimentos essenciais, competências e aprendizagens requeridas para cada etapa da educação básica.

das próprias ideias, independente das relações com o mundo objetivo. Formulações desta ordem tornam-se evidentes nas concepções de arte como processo individual que implica a busca da afirmação da liberdade humana sem a discussão de concepção de liberdade. O princípio estético poderia ser identificado isoladamente em cada objeto artístico ou nas formas artísticas, concepção que assume um caráter profundamente antidialético.

No terreno das concepções idealistas com tendências mais objetivas, as categorias estéticas existem *a priori*, ou seja, anteriores à história, e o desenvolvimento das mesmas estaria condicionado ao desenvolvimento da história como condição dada também *a priori*. Por meio da arte, seria possível a objetivação da essência humana – concepção de *essência* distinta de Marx (1818 – 1883), como veremos no desenvolvimento do texto. A concepção idealista de essência humana influenciou muito a ideia do *gênio* entre os românticos alemães. Levada a limites místicos, enfatizava a transcendência estética em relação ao *reino da necessidade* por meio da arte, como forma de reintegrar o *absoluto* que a história havia dividido, distorcido e tornado antitético (LIFSCHITZ, 1976, p.14). Uma predestinação na qual a arte cumpriria o papel de superar a cisão entre homem e natureza e as limitações impostas pelo desenvolvimento da razão.

Em contraposição aos autores clássicos do idealismo alemão, as formulações com referências em pensadores materialistas também se fazem presente, desencadeando alguns equívocos não menos recorrentes que as formulações idealistas. Dentre elas, destaca-se a concepção de arte como espelho social, aquela que se configura enquanto afirmação da objetividade do mundo nas ideias, em via de mão única. Posicionamentos assim não são difíceis de identificar entre marxistas que desencadearam um “dogmatismo que reduz todas as imagens aos interesses econômicos ou políticos de uma classe social” (HADJINICOLAOU, 1973, p.19).

O período clássico da estética no pensamento alemão foi mais bem-sucedido, no sentido da diversidade de textos de minuciosas análises sobre o tema, em relação ao período posterior, do qual destacamos autores como Marx e Engels (1820 – 1895), para os quais outras urgências filosóficas se impuseram. Eles não tiveram possibilidades maiores para desenvolver suas teorias específicas no campo da estética, o que não significa que não tenham dado contribuições significativas sobre a gênese das atividades humanas distintas do trabalho alienado, entre elas a arte enquanto trabalho criador. Apesar dos fundadores do materialismo histórico dialético não terem sistematizado uma estética, a visão radical de ser humano e de sociedade são fundamentais para pensarmos a produção espiritual (LIFSCHITZ, 1976).

Nos *Manuscritos de Paris* (2015), Marx aponta a limitação de uma das concepções

subjetivistas e, nesta questão, supera a filosofia idealista apresentando o desenvolvimento dos sentidos como uma condição inteiramente objetiva de realização das capacidades humanas, e não como desprendimento da realidade em uma perspectiva metafísica. O salto qualitativo da perspectiva materialista histórica dialética em relação ao idealismo é justamente sua contraposição à ideia da realidade enquanto objeto da consciência. Opondo-se aos idealistas, Marx e Engels superam a concepção abstrata de homem e o apresentam como um ser em constante transformação a partir de seu processo objetivo de produção e reprodução da vida.

As limitações existentes antes de Marx e Engels e muitas vezes até uma certa recusa em compreender o movimento que compõe a matéria prima da arte, ou seja, a relação dialética entre os precedentes históricos, a totalidade social e a particularidade do artista em relação à estas duas, explica por que algumas correntes de pensamento da estética consideram uma difícil tarefa o debate a respeito do que vem a ser a arte. De fato, sem apreendermos a concepção de arte na totalidade da história e sem considerar a relativa autonomia dos indivíduos em expressar sensivelmente a relação objetiva com o mundo, qualquer tentativa de abordagem será, em certa medida, arbitrária.

Embora possa ter sua própria dinâmica e uma relativa autonomia, a arte é produção humana que passa pela subjetividade do indivíduo que a produz e, o mesmo tempo, está enraizada em um contexto histórico específico que, por sua vez, se relaciona à prática social precedente. Toda arte exerce algum impacto sobre o mundo, de forma particular e geral, positiva ou negativamente. Contrariando as formulações subjetivistas de arte como processo individual e não social; do estético como uma essência de certos objetos ou algo dado a natureza humana; da concepção de artista como alguém dotado de algum talento ou dom, e de que basta ao observador uma atitude de acolhimento para captar a mensagem das obras de arte, compreendo que o acesso ao conhecimento artístico se dá via um trabalho contínuo e sistemático, teórico e prático com os conhecimentos e códigos específicos da arte.

Trabalhei a concepção de arte à interpretação do pensamento marxista de forma breve, porém, na tentativa de extrair sua característica geral, a fim de expor uma compreensão a respeito desse tipo de conhecimento por meio de categorias que nos ajudam a delimitar a gênese da atitude artística, o conteúdo do objeto artístico, sua função para o homem a sua relação e distinção com o cotidiano. Apoiei-me em Karel Kosik (1923 – 2003), Adolfo Sánchez Vázquez (1915 – 2011), Karl Marx (1818 – 1883), György Markus (1934 – 2016), Nicos Hadjinicolaou (1938 -) entre outros, para trabalhar de maneira sólida e discutir a necessidade da arte na formação e a preservação da especificidade deste conhecimento na escola. Tomei como principal referência textos de algumas obras do autor marxista György

Lukács (1885 – 1971), mais especificamente a *Estética* (1966), que possui solidez para o avanço teórico neste tema. Sua contribuição reside na análise do que é específico à arte como forma de objetivação humana que se diferencia tanto das objetivações cotidianas como das objetivações científicas.

No terceiro capítulo discuto os problemas do campo da arte contemporânea, apoiada no conceito de *decadência ideológica* de Lukács (2010), pois eles se relacionam com os problemas da arte escola. No quarto capítulo reapresento o problema da ênfase na prática e da fragmentação discutindo a necessidade de superação do cotidiano, a importância do estudo sistematizado da arte, a mediação do professor e o papel que o aprendizado artístico cumpre na formação dos sentidos para avançarmos na captação sensível da realidade e, conseqüentemente, da humanização dos indivíduos. Neste capítulo aparece a questão maior que move a pesquisa e configura o seu sentido e a sua importância em nossa realidade: a perspectiva futura. A perspectiva não é outra senão aquela que poderá transitar no sentido da superação da lógica do capital.

Trabalhar com vistas ao horizonte revolucionário exige uma posição sobre a escola em sua atual condição. A possibilidade futura não poderá ocorrer sem o estabelecimento de um elo entre a escola de hoje e a possível escola do amanhã: a escola transitória, aquela que pode ser realizada diante das atuais condições, porém, em uma formação apoiada na perspectiva de superação do capitalismo. Por meio desta escola, entre a que queremos e a que temos, é necessário atuarmos no sentido de criar condições para a apropriação do conhecimento em direção à representação de uma realidade unitária e humana, cujo centro é o sentido adequado no processo de conhecimento dessa realidade. Ressalto, entretanto, que neste estágio histórico, em que parece não ser possível encontrar condições de formação que não seja atender às demandas do capital e de sua manutenção, o contato com o conhecimento artístico possibilita uma visão de mundo, de homem, e do mundo como criação do homem em seu passado, presente e possibilidade futura.

Dessa maneira, as questões estéticas caminham ao lado do debate ético e moral de nosso tempo, tornando impossível não nos posicionarmos sobre o que deve ser prioridade na escola, fator de acaloradas discussões, mesmo no campo do pensamento marxista. É neste ponto que esta pesquisa traz uma contribuição para a escola de hoje. Não no sentido de endossar e manter a atual condição, mas comprometida com a perspectiva de transição para superação do capitalismo que tem possibilidade de se configurar futuramente.

Não podemos confundir esta posição com a concepção idealista de que há possibilidade de superação das contradições objetivas e subjetivas impostas pelo capitalismo

por meio da escola. O interesse nesta pesquisa é pensar a escola como parte dos possíveis processos de transformação; na escola como espaço de formação para a classe trabalhadora, ainda que em condições limitadas pela situação histórica. Essa discussão é inevitável! A escola tem existência contraditória, o que justifica os ataques sofridos por diversos grupos conservadores e reacionários. Esses ataques tendem a se ampliar e se aprofundar, como temos visto com a ação de movimentos como o *Escola Sem Partido (ESP)*, a constituição do *Novo Ensino Médio*, a *BNCC* e o governo do presidente recém eleito Jair Bolsonaro, do PSL. O contexto exige de nós a compreensão de que há possibilidades na escola enquanto espaço de formação, e temos que aproveitá-las com os instrumentos adequados para nos mantermos firmes nesta luta.

1 O ENSINO DE ARTE A PARTIR DE 1970

1.1 Implicações do contexto político-econômico

Optamos por analisar o ensino de Arte a partir da década de 1970 pois diz respeito ao período após aprovação da lei 5.692 de 1971 que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas, apesar da Lei 4.024 de 1.961 ter estabelecido a obrigatoriedade das artes aplicadas nos anos finais do ensino primário (atual Ensino Fundamental) e atividades complementares de iniciação artística no ensino ginásial (atual Ensino Médio).

Destacamos este período também pelo fato de ser marcado pela crise estrutural do capitalismo que, diferente de períodos anteriores, nos quais as crises foram cíclicas, evidencia sua incapacidade de apresentar saídas para os problemas sociais.⁶ A partir do início da década de 1970, a busca por equacionar os problemas financeiros que atingiam a classe dominante em nível global refletiu-se todas as esferas da vida social, sobretudo nos países do continente americano que estavam sob poder de regimes militares. A lei de 1971 resultou de um contexto anterior, no qual o golpe militar desencadeia a aprovação da Medida Provisória 746 apontando um Estado de Exceção na perspectiva de reestruturação da capital para acumulação de capital e precarização das condições de vida dos trabalhadores, sobretudo no âmbito da educação, que se mostra um setor muito estratégico do ponto de vista técnico e ideológico.

No Brasil, desde então, verificamos que no campo educacional esses reflexos apresentam configurações que colaboram com a condição de desumanização que o mercado de trabalho precarizado exige. As tendências hegemônicas na educação passam a contribuir em grande medida com o afastamento das determinações da realidade, limitando o currículo ao cotidiano.

As reformas educacionais brasileiras, a partir da década de 1970, seguem seu curso sob o patamar problemático do atendimento às demandas que se originam na dinâmica precarizada do mercado de trabalho para atender interesses econômicos de uma minoria, no qual os professores críticos à essa flexibilização ficam à margem das decisões. Para além desse problema, temos uma característica histórica na educação brasileira na qual Saviani (2008) destaca a descontinuidade das políticas educativas que resulta um modelo de escola que, ainda hoje, não atinge democraticamente o esperado ao final da educação básica:

⁶ Ver MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920, seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971. A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo.

Os dados apresentados no excerto acima nos dão uma pista clara de que não há interesse por parte da classe dominante, por meio de seus governantes, em investir na educação, e que esse desinteresse ou o interesse, a depender das condições históricas, compõe um projeto de educação alinhado a um projeto de sociedade.

No panorama do ensino da arte na educação escolar observamos uma posição de fragilidade dos conteúdos artísticos no currículo mesmo após a sua obrigatoriedade, ainda de forma fragmentada, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, onde aparece com o caráter de atividade educativa, não como disciplina. Entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1980 as tendências educacionais hegemônicas foram alvo de críticas de educadores contrários às tendências tecnicistas de ensino, que tinham como base o “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p.381). Neste período já é sentido o interesse em aproximar radicalmente a escola aos processos de trabalho. Inspirada na *teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado* e na *teoria da escola dualista*⁷,

⁷ A “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” foi esboçada no texto de Althusser (s/d.), *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, publicado como artigo na revista *La pensée*, de julho de 1970. Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser distingue, no Estado, os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos. Os primeiros funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. Inversamente, os segundos funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão. Considerando as diferentes modalidades de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação, cultural), Althusser conclui que o aparelho ideológico de Estado escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante. Nessa condição, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas. A “teoria da escola dualista” foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971) no livro *L'ecole capitaliste en France*. Para essa teoria a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa, o que é feito de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalco, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. A particularidade dessa teoria consiste no fato de que ela admite a existência da ideologia do proletariado. Mas considera que tal ideologia tem origem e existência *fora* da escola, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é entendida, pois, como um aparelho ideológico *da burguesia* e a serviço de seus interesses (SAVIANI, 2014, pp. 394 – 395).

...boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenhou-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista. Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face as relações sociais. Principalmente na segunda metade dos anos 1970, essa tendência balizou uma razoável quantidade de análises críticas da política educacional brasileira objetivada em artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado (SAVIANI, 2013, p. 395).

No contexto apresentado por Saviani houve, a partir no início da década de 1980, uma busca por orientações de práticas educativas contra-hegemônicas. “No entanto, elas são teorias sobre educação, e não teorias da educação” (SAVIANI, 2013, p. 401).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem sua origem com o livro *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*⁸, cuja primeira edição ocorreu em 1980. Após a publicação do referido livro, Saviani publica artigos que, depois, foram reunidos como capítulos no livro *Escola e Democracia*.⁹ No primeiro capítulo, composto pelo artigo “As teorias da educação e o problema da marginalidade na América latina”, publicado originalmente em agosto de 1982 no número 42 dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, o autor faz uma crítica às correntes pedagógicas não críticas e crítico-reprodutivistas, apontando o papel da escola numa perspectiva de superação da sociedade de classes e na luta por uma escola de qualidade, que atenda à formação do interesse da classe trabalhadora. A influência das ideias de Saviani (2006) inspirou a constituição de algumas experiências educacionais no Brasil, como a constituição democrática do Currículo Básico para Ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental) do estado do Paraná, publicado em 1990, e o Documento de Reestruturação do Ensino de 2º grau (atual Ensino Médio), publicado posteriormente. O governo eleito no Paraná, em 1982, fazia oposição ao regime militar e propôs medidas educacionais de interesse popular. Os documentos desse período trouxeram a discussão do ensino de arte, apoiado na concepção de escola como instrumento de transformação social

...e nelas o ensino de Arte propôs a formação do aluno pela humanização dos sentidos, pelo saber estético e pelo trabalho artístico. Após quatro anos de trabalho de implementação das propostas, esse processo foi interrompido em 1995 pela mudança das políticas educacionais que se apoiavam em outras bases teóricas. O Currículo Básico ainda estava amparado por resolução do Conselho Estadual, mas foi, em parte, abandonado como documento orientador da prática pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no período de

⁸ SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

⁹ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 38ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

1997 a 1999, foram encaminhados pelo MEC diretamente para as escolas e residências dos professores e tornaram-se os novos orientadores do ensino (PARANÁ, 2006, p.44).

A década de 1980, apesar de ter sido muito fecunda nos debates sobre educação, viu em seu final o ensino de arte em risco de exclusão do currículo com o pré-projeto da LDB que começava a se configurar. Devido à organização dos professores, sobretudo por meio da Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), fundada em 1982; da Associação Nordestina de Arte-Educadores (ANARTE), fundada em 1983; da Associação Gaúcha de Arte-educação (AGA), fundada em 1984 e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), fundada em 1987; as ideias que se apoiavam na importância da preservação da arte como uma área de conhecimento foram incorporadas à constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), que definiu a obrigatoriedade do *Ensino de Arte* em lugar de *Educação Artística*. A disciplina passou a ser obrigatória no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, integrou a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que garante a disciplina na área. Em 2005 o termo *Ensino de Arte* foi substituído por *Arte* por meio de um parecer do Conselho Nacional de Educação, a pedido da FAEB, que atribuía a mudança do nome da disciplina à sua importância enquanto um campo específico de conhecimento.¹⁰

Alguns pressupostos do ensino de Arte que se apresentam na LDB de 1996 têm suas referências em alguns aspectos do trabalho realizado pelo movimento de arte-educação, nos anos 1980, do qual se destaca como integrante Ana Mae Barbosa. Na cidade de São Paulo, o movimento realizou um trabalho de pesquisa sobre a questão da aprendizagem em arte em museus da cidade que estabeleceram parcerias com escolas por meio de projetos e programas para oferecer formação continuada aos professores. O trabalho de Ana Mae Barbosa no movimento arte-educação desencadeou uma abordagem de ensino que ficou conhecida como Abordagem Triangular, na qual propõe

...uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou o campo de sentido da arte e a contextualização, que seja histórica, cultural, social etc. (BARBOSA, 2014, p. XXXII).

¹⁰ A LDB de 1996 estabeleceu *Ensino de Arte* no lugar de *Educação Artística*, porém, a resolução nº 2 da CNE/CEB de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, apresentou no referido documento *Educação Artística* como disciplina obrigatória na base comum. A FAEB elaborou um pedido de retificação do termo para *Arte* em 2005, com base na lei de 96 e na exigência de formação específica em arte, com habilitação em uma das linguagens: Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais. A nova terminologia foi defendida pela FAEB como um avanço para a identificação da arte como área de conhecimento e não como atividade.

A Abordagem Triangular, que estabelece um ensino baseado na contextualização da arte, apreciação e prática artística, foram desenvolvidas com base no *Disciplined Based-Art Education* (DBAE), proposta de sequências didáticas em arte disseminada em Los Angeles (Estados Unidos da América) por meio da fundação *The Getty Foundation for Educational in the Arts*, que preparou professores de arte nos Estados Unidos e no Canadá, a partir de meados dos anos 1960, por meio de uma abordagem metodológica que privilegiava práticas pedagógicas com inclusão de imagens (BARBOSA, 2014). Apesar da contribuição do trabalho de Barbosa, no contexto que *coincide com o rompimento com a exclusividade das fontes escritas, denominada por Jacques Le Goff (1984, p.95)¹¹ de “imperialismo dos documentos escritos”* (SCHLICHTA, 2011, p. 374), ao trazer a obra de arte para a sala de aula, sua Abordagem Triangular ocasionou interpretações equivocadas entre os professores. Por não se tratar de uma teoria, mas de uma proposta de ações pedagógicas apoiada na ideia de educação libertadora de Paulo Freire, na ideia de que a atividade artística deve estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, de Eliot Eisner, e no liberalismo progressista de John Dewey, a leitura e releitura de imagens na Abordagem Triangular contem em si a fragmentação entre teoria e prática na qual a prática é predominante nos processos de aprendizagem.

No mesmo sentido da busca por mudanças nas formas de ensinar que estivesse em consonância com a contemporaneidade, a tendência da *Cultura Visual*, um campo de estudo que começou a se consolidar nos Estados Unidos na década de 1980 e no Brasil no final dos anos 1990 a partir das idéias defendidas por Fernando Hernández no livro *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*¹², houve uma influência no ensino de Arte a partir do objetivo de Hernández em estabelecer uma aproximação com os professores de Arte do Brasil. O livro estabelece elos com autores brasileiros e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no sentido de discutir o ensino de Arte como elemento que aproxima a escola do contexto do século XXI. Ao considerar os alunos como consumidores de imagens, Hernández propõe a familiarização entre culturas e aproximação da escola em relação ao universo visual cotidiano, não havendo hierarquia na produção visual, desde imagens corriqueiras de propagandas às obras de arte consagradas. O termo *Cultura Visual*, nesse sentido, compreende que os estudos artísticos centrados na experiência cotidiana do aluno

¹¹ LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ROMANO, Rugiero (Org.). *Enciclopédia Einaudi. Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. v.1. p.95-106.

¹² HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

para que o mesmo busque sentido em situações e contextos vivenciados para compreender melhor a sua cultura e as culturas de outros povos.

O problema que identificamos como persistente nas últimas décadas quando se trata de pensar transformações na educação escolar reside no equívoco em dispensar esforços na questão metodológica sem a apresentação e discussão da teoria e da realidade educacional, resultando um confuso ecletismo na prática dos professores quanto aos conteúdos e seus encaminhamentos.

A esse respeito cabe recuperar as consequências de um equívoco que, em nosso entendimento, tem perpassado o discurso e a prática de muitos educadores: a compreensão de que os problemas do ensino da Arte na escola têm origem no método ou na *proposta* metodológica, acreditando-se que a *renovação* metodológica, por si só, promoverá mudanças (SCHLICHTA, 2009, p.23).

O equívoco em dispensar atenção unicamente à prática, em detrimento de seus fundamentos teóricos, corrobora com a ideia de que a teoria é dispensável quando o assunto é a instrumentalização dos professores. Nessa situação evidencia-se o equívoco da abordagem pragmática da questão metodológica, redução que dificulta a compreensão do fato de que o método contém uma teoria e não se constitui num mero conjunto de técnicas e procedimentos. Por mais práticas que sejam as propostas ou abordagens, se funcionam, ou não, em última instância elas atendem a objetivos formativos. A consequência da abordagem metodológica pragmática é que ela tira de cena a discussão a respeito dos objetivos de formação por meio da educação escolar. O cenário educacional atual evidencia que, mais uma vez, as futuras mudanças apenas se adequam aos problemas que estão postos.

Em 2016, após o anúncio da primeira versão da Reforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer (PMDB), na qual Arte deixaria de ser disciplina obrigatória, o tema veio à mídia e movimentou debates entre educadores, provocando as mais diferentes formas de posicionamento a respeito da necessidade deste conteúdo na educação escolar brasileira. A polêmica mobilizou discussões e posicionamentos entre profissionais que atuam em diferentes áreas e níveis da educação, e foi majoritariamente considerada uma disciplina de relevância para a formação. Após a aprovação da Reforma, em fevereiro de 2017, cuja versão do documento foi mantida a obrigatoriedade da disciplina, a polêmica foi retomada nos últimos meses, pois, a dinâmica curricular no Ensino Médio, configurada pela BNCC, homologada em 14 de dezembro de 2018, foi finalizada com a ausência de uma discussão ampla e democrática entre os educadores. *A proposta teve como pressupostos legais a Constituição*

Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação 2014/2024, a Lei da Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Segundo o site oficial da BNCC, a base da etapa do Ensino Médio

...pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. No caso do Ensino Médio, o ensino não vinha atendendo aos anseios e necessidades da juventude. A BNCC – Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21 (BRASIL, 2018).

Concentramo-nos em apresentar até este ponto do texto, nos marcos históricos que precederam a constituição da LDB de 1996 e o contexto posterior, que a fragilidade da disciplina não foi completamente superada. Nas reconfigurações da escola por meio de reformas educacionais e do currículo, fica no limiar da exclusão por várias vias, seja ela pela diluição de seu conteúdo em outras disciplinas, pela divisão por itinerários formativos ou pela restrição do tempo destinado ao seu ensino, configurando uma forma de exclusão da arte na escola. Se é uma disciplina que a maioria dos educadores concorda que deva permanecer no currículo, e provoca tantas polêmicas quando é ameaçada de exclusão total ou parcial, por que é tão frágil? Por que considerada tão importante para a formação, mas tão isolada de outros conteúdos ou apenas submetida a outros conteúdos? Faremos uma breve análise de alguns documentos regulatórios para identificarmos o problema do ensino de Arte.

1.2 A escola refém do cotidiano

É importante nos atermos mais detalhadamente aos aspectos políticos e culturais que permeiam a década de 1990, pois eles delinearão o aspecto geral do pensamento educacional hegemônico que caracteriza a educação pública em sua atualidade. “O clima cultural próprio dessa época que vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação do livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979. Esse momento coincide com a revolução da informática” (SAVIANI, 2014, p.426), e com a concepção do Estado mínimo¹³ que, no

¹³ A idéia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única

âmbito econômico e político, deu origem ao pensamento neoliberal e configurou nos países da América Latina por meio de reformas austeras de impactos negativos para a classe trabalhadora, políticas de privatização e contenção rigorosa dos gastos públicos.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2014, p. 428).

A educação escolar passa a ser vista sob a ótica do mundo do trabalho, mas em perspectiva diferente do que foi a década de 1970, que via na educação uma forma de impulsionar o processo produtivo pela formação escolar para atender às demandas do mercado.

... após a crise da década de 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu novo sentido. O significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para satisfação de interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p.51)¹⁴. Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2014, p. 430).

Configura-se uma educação que pretende preparar o indivíduo a partir de saberes diversos que escapam aos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos sistematizados e

forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional (MINTO, Lalo Watanabe. Verbetes: Estado Mínimo. UNICAMP: Glossário do HISTEDBR, acessado em 21/01/2019).

¹⁴ GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

os substitui por conhecimentos fenomênicos que emergem do contexto precário do mercado de trabalho, e que o habilitam para o trânsito nessas condições. A atividade do professor deixa de ser o de sujeito do ato de ensinar e ele passa a exercer o papel de facilitador dos processos de aprendizagem que emerge dos interesses espontâneos dos alunos.

Os documentos e textos que orientaram as reformas da década de 1990 estão sustentados pela crítica aos conteúdos escolares, considerando a escola como conteudista. Passou a ser destacada a necessidade de um ensino reflexivo, crítico da cultura e que favorecesse autonomia para o aluno por meio do desenvolvimento de competências gerais. *Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não* (BRASIL, 2002, p.12).

Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativas do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas em que se apóia a defesa do “aprender a aprender” nos PCNs, são as mesmas que constam do “Relatório Jacques Delors”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p.34). Assim, por inspiração do neoescolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990 (SAVIANI, 2014, p.433).

Essa análise formulada por Saviani segue a mesma linha de posicionamento crítico sobre o lema “aprender a aprender” que Duarte desenvolveu. “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2001, p.35). Em seu livro *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*, cuja primeira edição ocorreu no ano 2000, em que o autor assim aborda essa temática:

O lema “aprender a aprender”, entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento. Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é

apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.¹⁵

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dos quatro ciclos do Ensino Fundamental evidenciam, desde o texto introdutório, o deslocamento da centralidade do ensino para os processos de aprendizagem. Nesses documentos importa orientar-se para a forma como o aluno aprende, e não o que ele aprende e como se ensina adequadamente. No ensino de Arte

Isso é igualmente válido em relação ao *como* ensinar, em geral limitado a uma prática pedagógica, sobretudo no Ensino Fundamental, centrada nas técnicas: desenho cego, desenho soprado, desenho raspado, pintura a dedo, recorte e colagem, dobradura da casinha ou da florzinha, confecção de carimbos, cantos com gestos associados ao tema da música; enfim, no puro fazer, confundindo-se conteúdo com desenvolvimento de habilidades. Mas também há lugar para a livre expressão, uma prática que privilegia a espontaneidade, a sensibilidade imediata, o acaso (SCHLICHTA, 2009, p.32).

A orientação com foco no conhecimento espontâneo persiste nos documentos que constituem as orientações para o currículo do Ensino Médio e teve, em seu aparato teórico, um distanciamento ainda maior dos conteúdos artísticos marcados pela transição para o desenvolvimento de competências gerais articuladas para comportamento de maior desempenho em atividades práticas como objetivo de formação para os alunos, passando a ser a complementação do Ensino Fundamental constituindo-se em uma *formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade* (BRASIL, 2002, p.8) na dinâmica de aprendizagem do “aprender a aprender”, explícito no trecho abaixo:

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam: comunicar-se e argumentar; defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos; fazer escolhas e proposições; tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender (BRASIL, 2002, p.9).

As tendências das teorias hegemônicas no campo educacional brasileiro, sustentadas pela defesa da necessidade de construção de novos paradigmas educacionais, em consonância com a chamada *sociedade do conhecimento*¹⁶, cederam lugar a uma concepção de escola enquanto comunidade de aprendizagem. Adequada ao seu público, a escola torna-se uma

¹⁵ DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea.

¹⁶ Para uma leitura crítica do termo, ver: DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

possibilidade de realização pessoal para a comunidade em suas características culturais locais. A escola aprende a aprender com seu próprio público. No trecho dos *PCN+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* identificamos que a falta de perspectiva de ampliação das referências locais se aprofunda “Um dos pontos de partida é a consciência crescente da sociedade sobre a importância da educação, que tem resultado em permanente elevação do número de estudantes – de forma que não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo” (BRASIL, PCN+, 2002, p.10).

Na referência de currículo inaugurada pelos anos 1990, na qual o cotidiano do aluno e da escola passa a ser a fonte de aprendizagem, identificamos a tendência de flexibilização do currículo para atender às demandas do cotidiano e para o cotidiano, em oposição à formação das capacidades humanas no contato com os conhecimentos sistematizados, que favorecem o movimento de conhecimento ao ultrapassar os limites locais e atuais, revelando a dinâmica social que configura o cotidiano. Dispomos um currículo comprometido em instrumentalizar para a vida por meio da formação de competências e habilidades para conviver com a realidade problemática do capitalismo, em oposição ao currículo que oferece as condições para a compreensão da realidade e a possibilidade de transformá-la. Portanto, levantamos a seguinte questão: se o aprendizado se funda necessariamente no conhecimento, qual é o conhecimento que instrumentaliza para a vida? E para qual vida? Responderemos à questão na continuidade de nossa análise, tomando por base excertos de documentos regulatórios que orientam a área em que a Arte está inserida no Ensino Médio. Optamos pelos documentos desta etapa escolar pelo fato de que ela revela o objetivo formativo de toda Educação Básica.

De acordo com os PCNs da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, “quem vive o cotidiano escolar percebe que velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, se revelam cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio” (BRASIL, 2000, p.10). Essa flexibilização e proximidade irrestrita do currículo com o cotidiano também se evidencia no conjunto do documento PCN+ da mesma área “A nova escola de ensino médio não há de ser mais um prédio, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores ativos e comprometidos, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais” (BRASIL, 2002, p.11).

O conhecimento que instrumentaliza para a vida – é de extrema relevância apontar que não se trata de qualquer vida, mas da vida no capitalismo em declínio -, é aquele ao qual recorreremos para lidar com problemas que o capitalismo impõe à sociedade. Para isso, os alunos deverão desenvolver competências para lidar com um modo de produção que gera

problemas severos (desigualdade social, exploração irracional dos recursos naturais, comportamento consumista, desastres ambientais, excesso de lixo, índices elevados de depressão e suicídio, desemprego, violência contra a mulher, etc.) sem pensar na perspectiva de superação do mesmo. O adolescente deverá ser preparado para ingressar na vida adulta lidando criativamente com um modo de produção problemático. Podemos responder, pela análise do PCN+, que o conhecimento que instrumentaliza para a vida é o conhecimento prático e criativo, porque ele contribui para a resolução dos problemas cotidianos. Prosseguindo em nossa análise explicaremos *por que e como*, com foco no contexto do ensino de Arte.

A aprendizagem em arte por meio de projetos, interesses e conhecimentos inspirados pelas referências cotidianas dos alunos, é uma abordagem que retira o direito do aluno de ter a experiência de fato com a arte, pois a aprendizagem torna-se restrita ao que o aluno já conhece.¹⁷ Sendo assim, levar o aluno a *mobilizar recursos*, deveria aparecer como meio e não como fim. Quando o desenvolvimento de competências se relaciona ao *saber agir* diante das adversidades da vida atual, de forma criativa, então nesse currículo *forma e conteúdo* estão em perfeita sintonia, pois, a prática de adaptação criativa a essa vida exige um ensino prático e imerso no cotidiano. Os conteúdos da escola do passado, considerados como distantes e sem relação com a vida do aluno, não precisariam ser prioritários porque, de acordo com o PCN+, não teriam significado algum para o aluno por não estabelecerem relação com a vida cotidiana. Este é outro grande e sério problema, pois revela a tendência de supressão da história e das determinações de seu curso de desenvolvimento ao ignorar o fato de que o cotidiano é o resultado de um passado que necessita ser conhecido para que se possa avançar. Juntamente com a supressão da história há a supressão da perspectiva de totalidade já que a vida do indivíduo é tomada em si mesma, quando muito é vista como parte de uma “comunidade”, não sendo compreendida em suas relações com os processos que conduzem a sociedade em seu todo.

A centralidade da estética que o cotidiano assume nas tendências educacionais hegemônicas, por meio da estetização do mundo, resulta muito mais do contexto econômico do que propriamente do ensino da arte. O fenômeno estético, como aquele que gesta experiências que necessitam conhecimentos e condições para que possa se efetivar, sendo uma de suas condições a superação da aparência, é substituído pelos fenômenos cotidianos.

¹⁷ Consideramos necessário reconhecer como positivo o fato de se considerar os interesses e referências dos alunos, porém, o mérito consiste em tomar essas referências, em ocasiões pertinentes, como um **ponto de partida** do qual se inicia um percurso de conhecimento que, por meio do trabalho apoiado nos conteúdos sistematizados, supera os fenômenos cotidianos dos alunos.

Na estetização do cotidiano, a dimensão estética das atividades humanas, da qual destacamos as atividades artísticas, expressa a limitação à contemplação de todo tipo imagens, sobretudo àquelas cujo conteúdo se esgota em sua aparência fenomênica.

A experiência estética que, por meio da arte, amplia as possibilidades de humanização pelas sensações a respeito da vida, permitindo ao indivíduo um salto de consciência de sua condição, de seus desejos, sentimentos e da vida como passível de ser transformada ao ser enriquecida pelos sentidos, é substituída pela experiência efêmera do aqui e agora. Isso se revela na apropriação de todo tipo de imagem como material a ser explorado nas aulas (imagens impressas de propaganda, *outdoor*, comerciais, redes sociais, etc).

As ideias de prática educativa que orbitam a *Cultura Visual* vêm ganhando espaço na escola ao passo que as obras de arte estão se tornando secundárias e, quando estudadas, ocorre de forma aligeirada. Também ocorre um trabalho irrestrito com imagens de todo tipo vinculando o ensino de Arte à disciplina de complementação de outras disciplinas do currículo, reduzindo a aprendizagem à subserviência ao mundo das imagens que emergem do cotidiano dos alunos como material visual de conteúdos de outras disciplinas.

Retomemos a análise sobre a questão da cultura local para avançarmos em algumas observações a respeito de uma contradição entre os PCNs e a cultura juvenil no ensino de Arte, da qual destacamos dois excertos:

Para que a atuação e os princípios orientadores das práticas educativas, em Arte, sejam próximos da realidade de seus alunos, é importante que a equipe escolar conheça e discuta as especificidades da cultura juvenil em geral e as do local onde a escola está inserida (BRASIL, 1999, p.196).

A relação com os conteúdos da disciplina deve aproximar os estudantes das práticas sociais em arte, de modo que eles possam estabelecer conexões entre seus trabalhos, os dos colegas e a produção artística da sociedade. É desejável que o que se vive e o que se aprende sobre arte na escola tenha elos significativos com a arte produzida na história, por distintos povos e culturas (BRASIL, 1999, p.196).

Se a relação com os conteúdos em Arte deve aproximar os alunos das práticas sociais em arte e do que foi produzido historicamente, como fazer isso imerso na cultura local? Então precisamos concordar que há conteúdos que não fazem parte da vida dos alunos e que devem ser ensinados. Trazemos para este ponto outra questão da maior importância: o papel do professor. Não é todo conteúdo que tem sentido para o aluno, é o professor o responsável por criar esse sentido e despertar o interesse. Ainda assim, há conteúdos que precisam ser ensinados mesmo que os alunos, de início, não vejam sentido, pois a escola tem uma natureza

específica que, para além de instrumentalizar para a vida, promove a formação que impacta positivamente nos processos de desenvolvimento integral do aluno como um ser humano. Portanto, extrapolar os limites da cultura local e da cultura juvenil não significa distanciar-se da vida dos alunos, mas ampliar o entendimento da própria vida, a vida passada entrelaçada a vida presente.

Para as pedagogias do “aprender a aprender” é favorável dar ao aluno a liberdade para dizer o que ele pensa sobre uma obra de arte, cabendo ao professor respeitar sua opinião, pois, conduzi-lo no entendimento da obra seria uma atitude educativa anacrônica e, em certa medida, autoritária. Essa forte herança do escolanovismo, apoiada na ideia da criatividade espontânea do artista e do público, não possibilita ao aluno acessar as referências de uma obra de arte. A defesa dessa concepção de liberdade, que se traduz pela ausência do ensino e por atividades fragmentadas em núcleos de interesse dos alunos, apenas desperta interesses espontâneos e fugazes.

O contexto educacional desencadeado pelas reformas da década de 1990 foi de restrição da amplitude que o processo educativo pode propiciar na formação humana dos indivíduos. Os limites do ensino de Arte ficam delimitados no sentido de não ser priorizado enquanto um campo de conhecimento com especificidades que exigiriam a superação do conhecimento da cultura local, problema que persiste e se aprofunda com o objetivo formativo demarcado pelo conjunto dos documentos. Essa característica prevalece e se amplia na atualidade da escola e pode ser percebida pela consolidação da proposta de formação do Ensino Médio na escola pública brasileira que, entre o final de 2016 e início de 2017, caminhou para uma escolarização ainda mais empobrecida com a Reforma de Ensino Médio que, pelo conteúdo e a forma como foi conduzida sua aprovação, e também pelo retrocesso que representa, preferimos chamar de contrarreforma. Trata-se de um ataque desferido contra conquistas do Ensino Médio de formação profissional humanística ao retomar o aspecto tecnicista.

Com uma tendência de currículo de formação aligeirada e fragmentação dos conteúdos propedêuticos, determinada por itinerários formativos que têm como objetivo direcionar o aluno para a formação técnica estamos assistindo à consolidação de uma formação voltada exclusivamente para empregabilidade, como destacado por SAVIANI (2014), a respeito das mudanças de tendências formativas na educação brasileira a partir da década de 1990.

A BNCC é resultado de um processo histórico iniciado com a aprovação da LDB em 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) a partir das quais foram elaborados os PCNs do Ensino Médio (1999). Em 2010, na Conferência Nacional de Educação, foi

levantada a necessidade urgente de uma base nacional comum como parte do Plano Nacional de Educação que já estava em discussão. Em 2014 foi instituído o PNE com 10 anos de vigência e 20 metas a serem cumpridas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. Entre essas metas, quatro delas dizem respeito à BNCC. Enquanto documento que determinará o conteúdo mínimo a ser ministrado pelas escolas e como será a dinâmica das disciplinas e conteúdos das áreas ao propor

a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2019).

As mudanças que ocorrerão no Ensino Médio a partir de 2019 possuem o mesmo ponto norteador da versão publicada para Educação Infantil e Ensino Fundamental: preparar para os desafios do século XXI. Entre as dimensões do conhecimento garantidas no documento do Ensino Fundamental - *Criação, Crítica, Fruição, Estesia¹⁸, Expressão e Reflexão* – sendo as três últimas dimensões incluídas como novidades. Nenhuma delas parte do pressuposto do ensino, não apresentam a centralidade do papel do professor, simplificam conceitos relativos ao campo de conhecimento artístico, não discutem os problemas da realidade capitalista para a arte, apóiam-se num ecletismo desenfreado e não apresentam fundamentação histórica e teórica. A carga horária já definida para o Ensino Médio, na qual apenas Português e Matemática serão disciplinas obrigatórias nos três anos, Arte poderá ser ministrada de forma diluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e continua ter sua especificidade oscilando enquanto um acessório no currículo.

¹⁸ capacidade de perceber sensações; sensibilidade.

2 A CONCEPÇÃO MARXISTA DE ARTE

Que cada um goze da liberdade de se ocupar com aquilo que o atrai, que lhe dá alegria e lhe parece útil, mas o autêntico objeto de estudos da humanidade é o homem.

(GOETHE, 2014, p. 224)

2.1 A dialeticidade do trabalho

Discutir a concepção de arte para compreendermos sua natureza e função a partir de um conceito de aspecto geral que abarque toda a arte é nosso ponto de partida. Com este objetivo, iniciaremos este capítulo abordando a categoria de objetivação elementar de constituição do homem enquanto gênero e indivíduo: o trabalho. Sua centralidade possui um grande valor por ser a atividade que instaura o homem e confere-lhe o caráter social ao produzir coletivamente suas condições de vida. A gênese do processo de um ser de natureza orgânica que se transformou em um ser de natureza social, implica discutir o *trabalho*, pois, por meio dele se configura o desenvolvimento das atividades mais complexas na história do homem, entre elas a arte.

Esse salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência (MARTINS, 2013, p. 28).

A elaboração do mundo objetivo, no qual o homem transforma não apenas a natureza exterior, mas a si mesmo, é sua característica genérica e o diferencia radicalmente de outros animais. O trabalho não só funda o homem como desencadeia a produção da realidade social em uma dinâmica que implica o desenvolvimento da totalidade social e dos indivíduos. Essa dialeticidade do trabalho é fundamental para compreendermos como a história objetiva-se. Vale ressaltar que, na sociedade burguesa, o trabalho assume caráter de atividade alienada, transformado em mercadoria. O sentido que empregamos o termo nesta pesquisa é aquele caracterizado pela universalidade da atividade humana e pelo fato de o homem produzir mesmo livre de necessidade física (MARX, 2015). A concepção materialista histórica e

dialética que Marx apresenta nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* é de que o caráter social do homem se desenvolve ao longo da história de um ser que estabelece formas de organização social e de sociabilidades para si como objetos de ação intencional.

O atributo peculiar da atividade de reprodução material do homem é precisamente a ação intencional, a teleologia. Somente na atividade da espécie humana a consciência torna-se um elemento diretivo e teleológico, no qual o resultado da ação é antecipado mentalmente e realizado objetivamente. Pelo fato das objetivações materiais resultantes do trabalho implicar inquietações humanas, idéias e sentimentos, objetivam-se também bens imateriais como parte de toda a riqueza social, entre elas, a filosofia, a ciência e as artes. A transformação quantitativa e qualitativa contínua da subjetividade desse ser que interfere na natureza de forma intencional transformando-a e transformando sua própria natureza, requer, portanto, a apropriação das objetivações materiais e imateriais que passam a existir como resultado desse processo.

As objetivações resultantes do trabalho constituem, a partir da atividade consciente, a cultura à qual as gerações posteriores necessitam recorrer como síntese do que já foi alcançado e passível de ser transformado. Vázquez (1978) identifica no cerne desse processo a proximidade do trabalho com a arte:

Quando o homem talha figuras em argila ou pinta animais selvagens nas paredes das cavernas, pode-se dizer que franqueou uma etapa que o trabalho já havia preparado durante dezenas de milhares de anos. A arte nasce nas fases aurignaciana e magdaleniana¹⁹ do paleolítico superior, a partir do trabalho, isto é, recolhendo os frutos da vitória do homem pré-histórico sobre a matéria, para assim elevar o humano – mediante esta nova atividade que hoje chamamos artística – a um novo nível (p.73).

O domínio objetivo da matéria, que se entrelaça ao domínio subjetivo, se desenvolve devido ao fato de que as objetivações não são neutras em relação à realidade. Elas não dizem respeito apenas ao fato de existirem, mas implicam relações de diferentes níveis de consciência com a vida ao cumprirem uma função específica para o homem, cuja natureza não é estática. A qualidade da relação com os objetos culturais resulta em qualidade na consciência da relação e na consciência do objeto. Entre o conteúdo de experiência social acumulada nos objetos e as capacidades humanas, existem exigências que passam não

¹⁹ Refere-se a períodos culturais do paleolítico superior. Atualmente estima-se o período Aurignaciano entre 47.000 e 41.000 anos atrás e o período cultural Magdaleniano, uma das culturas tardias do paleolítico superior, entre 17.000 e 11.000 anos atrás. Ver: LEROI-GOURHAN, André. *Os caçadores da pré-história*. Lisboa: Edições 70, 1983.

somente pelo domínio da natureza exterior, mas, sobretudo, pelo domínio da subjetividade.

Os

...objetos humanos não são simplesmente dados ao homem, mas *postos* para ele como *metas*. É preciso desenvolver em si a capacidade de utilização ou reprodução destes, para se relacionar com eles, praticamente como objetos humanos, como forma de objetivações das potencialidades humanas, e tal capacidade não é naturalmente dada (MÁRKUS, p.55, 2015).

IMAGEM 1 – HOMEM-LEÃO



Homem-leão. 35 – 40.000 anos (período aurignaciano). Marfim de mamute. Pertence ao acervo de arqueologia do Museu de Ulm, Alemanha. ©**Museum Ulm**

O Homem-leão, de aproximadamente 30 cm de altura, é considerada umas das esculturas figurativas antropomórficas mais antigas do mundo. Os fragmentos de marfim de mamute que constituem a peça foram encontrados na escavação da Caverna de Stadel, nos Alpes suábios, sudoeste da Alemanha.²⁰

²⁰ Ver: COOK, Jill. *Ice age art - arrival of the modern mind*. London: The British Museum Press, 2013. E site da coleção arqueológica do Museu de Ulm: <https://museumulm.de/sammlungen/>

É precisamente pelo que Márkus nos apresenta na citação anterior que recorreremos à concepção de trabalho antes de discutirmos o conceito de arte. Por considerá-lo desencadeador de necessidades subjetivas por meio do processo de apropriação do mundo objetivo, exige a sujeição dos objetos às necessidades humanas, entre elas, a necessidade estética, ao conferir sentido humano aos objetos. Isso revela que a subjetividade humana compreende o aspecto geral da essência humana em uma concepção de essência objetiva e histórica, e que as características subjetivas do homem enquanto gênero e indivíduo resultam como produtos históricos. Essa ideia contrapõe-se radicalmente aos idealistas, cuja concepção de essência humana e de subjetividade é tomada abstratamente nos marcos de uma ideia de homem como um como resultado acabado e contemplador de si mesmo.

Se a subjetividade humana constitui-se pela unidade entre aspectos abstratos, concretos e biológicos que resultam o pensamento, a unidade material-ideal é possibilitada pela imagem subjetiva que formamos da realidade objetiva, criada e recriada pelo homem e para o homem. Neste processo de conhecimento da realidade, o domínio da materialidade histórica ocorre pela via da apropriação da cultura e da relação com a cultura, processo que exige formas adequadas de vinculação e de relacionamento com a realidade:

Enquanto a atividade animal radica nos programas hereditários de comportamento e no produto da experiência individual passada, as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente. Por essa via, a existência individual condensa habilidades que foram criadas ao longo de milênios. Destarte, pode-se afirmar que as propriedades, as possibilidades e os limites de que dispõe cada indivíduo não resultam de sua experiência individual, mas sim das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, em sua experiência (MARTINS, 2013, p.40).

Essa reprodução dos indivíduos por meio do trabalho implica a apropriação dos objetos, tanto no que o objeto é quanto no que ele poderá ser, ou seja, está sujeito a ser apropriado de forma a cumprir finalidades e produzir transformações. A transformação tanto objetiva quanto subjetiva ocorre no uso dos objetos assim como na sujeição do objeto, desencadeando as transformações subjetivas como produtos da cultura.

2.2 A formação dos sentidos nos desdobramentos oriundos do trabalho

A chave para compreensão da especificidade da arte reside nos desdobramentos do homem fazer-se homem, por meio do trabalho, e no desenvolvimento material e não-material

que resultou desse processo. O salto qualitativo entre o ser orgânico e o ser social ocorreu no seio do desenvolvimento de uma relação metabólica mediada entre o homem e a natureza. “Todo organismo biológico possui relações de metabolismo com o mundo circundante. Continuamente tira algo do mundo e lhe dá algo. Mas isso é feito sempre diretamente, sem intermediários. Só o trabalho humano é um metabolismo mediatizado” (FISCHER, 1987, p.24-25). Nessa afirmação, Fischer afirma o caráter radical da concepção marxista do trabalho como categoria de importância central, sendo ele o meio pelo qual o homem foi posto na natureza em transformação prática, gerando necessidades que o levaram a um enriquecimento, diversificação e transformação de sua própria natureza. Nessa relação metabólica encontramos o alimento das raízes da gênese da arte.

Nos fundamentos da pré-história da arte – trabalho artesanal do homem primitivo – ainda não havia evidências do caráter estético dos objetos ou das primeiras formas de comunicação e linguagem. O que pode ser identificado anteriormente ao paleolítico superior configura-se como uma parte que compõe um conjunto de técnicas que resultaram do aprendizado do homem pré-histórico, porém são formas de expressão de conteúdo unicamente prático, pois nesse conjunto estão estabelecidas relações que são, exclusivamente, de sobrevivência. No processo de refinamento dos instrumentos de manuseio é que se refinam os sentidos, como observado por Fischer (1987), a respeito das origens da arte:

[...] o instrumento começa a cada vez mais dirigir o interesse, o instrumento passa a ser examinado em função da sua maior ou menor eficiência no servir a um determinado propósito e aparece a questão de se ele não pode ser melhorado, modificado, para tornar-se mais útil, mais eficiente. A experimentação espontânea – o “pensar com as mãos” – que precede todo o pensamento como tal, começa a ser gradualmente substituído (SIC) pela reflexão com um propósito. (p.27).

A gênese das possibilidades de um objeto estético²¹, aquele que supera o caráter prático-utilitário, passível de ser apreciado, encontra-se nesse processo, ou seja, quando o trabalho já tinha alcançado um determinado patamar:

A antecipação de um resultado – a inclusão de um propósito no processo de trabalho – só ocorre depois de se adquirir uma experiência manual concentrada. Resulta de um constante retorno ao produto natural e de inúmeras experimentações mais ou menos bem-sucedidas. Não é o olhar para adiante e sim o olhar para trás que cria a ideia de um propósito. O *fazer* consciente e o *ser* consciente se desenvolveram no trabalho, com o trabalho, e só num estágio

²¹ Utilizo o termo *objeto estético* como objeto que suscita significados e buscas como a simetria, mas que ainda está ligado às práticas culturais relacionadas à sobrevivência: produção de machado de mão, lascas mais bem trabalhadas. Em função dessa condição, consideramos não ser pertinente usar o termo *arte* para o período histórico anterior ao paleolítico superior.

posterior é que surgiu um propósito claramente reconhecido a dar uma forma específica e um caráter próprio a cada instrumento. Levou tempo para que o homem se pusesse acima da natureza e se defrontasse com ela como um ser criador (FISCHER, 1987, p.29).

A antecipação da ação tornava-se cada vez mais complexa no sentido de libertar, aos poucos, a servidão em relação às forças da natureza, para torná-la serva de suas necessidades, ao passo que estas também se tornavam cada vez mais complexas.

Nenhuma arte primitiva é produzida por si mesma. Os povos primitivos nem sequer têm uma palavra para a arte. Claramente, a noção de arte como algo distanciado da realidade imediata, entendida apenas em seus próprios termos, não faz qualquer sentido nessas sociedades. O que poderíamos chamar de arte nesse período está intrinsecamente ligado à vida como um todo, o que abarca as formas como os homens se organizavam e realizavam atividades para sobreviver e se reproduzir,

... encontrando para si um modo real de aumentar seu poder e de enriquecer sua vida. As agitadas danças tribais que precediam uma caçada realmente aumentavam o sentido do poderio da tribo; a pintura guerreira e os gritos de guerra realmente tornavam o combatente mais resoluto e mais apto a atemorizar o inimigo. As pinturas de animais nas cavernas realmente ajudavam a dar ao caçador um sentido de segurança e superioridade sobre a presa. As cerimônias religiosas, com suas convenções estritas, realmente ajudavam a instilar a experiência social em cada membro da tribo e a tornar cada indivíduo parte do corpo coletivo (FISCHER, 1987, p.45-46).

Nesse ponto, Fischer trata de dimensões amplas da arte que traduzem a capacidade que levou milhares de anos para ser desenvolvida, e que conduziu o homem primitivo a encontrar uma solução para “imprimir” a imagem de um animal na parede da caverna. *Se um pintor de Altamira modela as formas e desenha o contorno com uma grande exatidão, é porque já se elevou consideravelmente sua capacidade de sintetizar, de abstrair e de generalizar* (VÁZQUEZ, 1968, p.78). Foi um salto qualitativo para o homem criar um elemento, pra nós tão simples, uma linha de contorno e, com essa linha, contornar uma determinada quantia de volume, por exemplo, o corpo de um animal. Ele deu figuração ao corpo do animal por meio do contorno apesar de o mesmo não possuir uma linha de contorno separando-o dos outros volumes ou formas do espaço. O homem primitivo criou isto que hoje consideramos um elemento formal na arte e que possibilita-nos desenhar algo. Isso deu ao homem primitivo um sentido de segurança e superioridade em relação ao bisão que, como afirma Fischer, configurou-se em uma conquista valiosa. O contorno foi uma forma de domínio sobre o animal ao imprimir-lhe qualidades humanas:

Traçar um contorno no barro ou sugerir a profundidade de uma superfície plana, o artista pré-histórico teve de conhecer e reconhecer previamente as qualidades naturais dos objetos – sua cor, peso, proporção, dureza, volume, etc. – só assim pôde aproveitá-las eficazmente a fim de dotar o objeto de determinadas qualidades que não pertenciam naturalmente a ele, ou seja, as que hoje chamamos de qualidades estéticas (VÁZQUEZ, 1968, p.74).

As mudanças na relação com objetos acarretaram mudanças na atitude cognitiva, ou seja, não houve apenas desenvolvimento quantitativo na relação metabólica entre o homem e a natureza, mas um desenvolvimento qualitativo que superou as necessidades vitais práticas cotidianas e propiciaram diferentes formas de relacionamento com a vida, inclusive elevando-se de sua cotidianidade.

IMAGEM 2 – BISÃO DE ALTAMIRA



Bisão. 18.380 – 16.179 (período magdaleniano). Museo de Altamira, Espanha. ©MNCIA, Fotografia: Pedro Saura.

Em Márkus (2015), observamos que este processo de gênese do objeto estético se vincula ao relativo desprendimento de atividades práticas ligadas ao cotidiano num processo de reconhecimento do caráter estético desencadeado, aos poucos, pela autoconsciência. Isso ocorre pelo fato de que o sujeito age na cotidianidade, resultado do seu trabalho que revela seu processo de humanização. Aqui retornamos à dialeticidade do trabalho em Marx, discutido no tópico acima, condição na qual, por meio das contradições da evolução social, revela ao homem que é ele quem produz a si próprio. Isso desencadeia uma série de importantes momentos mediadores. Na Estética de Lukács (1966b) a discussão a respeito do primeiro desses momentos mediadores ocorre por meio da satisfação resultante no melhor rendimento do trabalho por meio do ritmo, um instrumento pelo qual o homem se eleva de seu estágio inicial, no qual busca soluções cotidianas. Ao descobrir que seu corpo o faz produzir mais, este elemento (ritmo) propicia ao ser social, o segundo produto do ritmo: a satisfação. A descoberta do ritmo pelo homem, que o utiliza de forma cotidiana para produzir mais e de uma melhor forma, resulta também a satisfação física. Esse tipo de satisfação, mesmo de caráter unicamente utilitário, transita historicamente para outra forma que se eleva das relações com a produção objetiva da vida. Disso resulta um elemento agradável de satisfação estética que, ainda que demandada pela vida cotidiana se eleva dela, sem da mesma se desprender.

Quando a produção formal *deixa de ter somente conveniência prática*, tornando os objetos *aptos a suscitar experiências evocativas nos homens*, a simetria e a proporção assumem um caráter estético; no ócio, as formas, que antes evocavam no receptor a simples conveniência prática, podem agora ser sensivelmente apreendidas como obras de criação... (CARLI, 2012, p.56; grifo do original).

A tendência histórica para o desenvolvimento amplo do conhecimento da realidade passa a gestar a independência das necessidades específicas do aparato biológico humano. Da relativa consciência do homem frente ao conteúdo de sua vida, emergiram as possibilidades de um conhecimento sensível que desencadearia transformações em sua subjetividade. Mas é necessária atenção cuidadosa a esta afirmação, pois esse processo não ocorreu em curto prazo. O desenvolvimento da capacidade criadora refletida no desenvolvimento da arte enquanto objetivação social adquiriu aos poucos um mundo próprio. Esse reconhecimento do caráter estético presente na natureza e nos objetos, enquanto objetivação conquistada pelo homem para com sua própria natureza revelará, no decorrer da história, a atividade estética criadora concomitantemente à sensibilidade estética, como objetivação da formação dos sentidos. Enquanto momentos fundamentais do processo de hominização, a produção dos objetos

exigiu também a produção de significados que refletiam as capacidades subjetivas da espécie, entre elas a capacidade de criação artística, como observa Márkus (2015, p 80) de forma esclarecedora:

Além do surgimento do pensamento conceitual, que em sua forma elementar ocorreu no curso da antropogênese paralela e nas primeiras formas de sociedade, o desenvolvimento da consciência humana significa, antes de tudo, o surgimento e o desdobramento histórico desses sistemas independentes de objetivação que se tornam diferenciados e, ao mesmo tempo, separados do pensamento cotidiano como áreas particulares da produção ‘espiritual’ mental-intelectual (*geistige Produktion*). É desta forma que, no curso da história das formas ‘superiores’ de realização intelectual, diferentes umas das outras em seus objetos e em sua relação com seus objetos – as formas artísticas, religiosa e teórico-científica de apropriação da realidade – evoluíram a partir da apropriação ‘prático-mental’ cotidiana do mundo.

O domínio dos instrumentos exteriores, enquanto extensão do corpo, que auxiliam na atividade de apropriação prático-mental, constituem-se em *instrumentos* que o homem dispõe em seu organismo, sobretudo o pensamento e a linguagem, e que o auxiliam a se relacionar com o mundo. Esse relacionamento implica a captação da realidade por parte de todos os sentidos humanos, sentidos também resultantes da prática social no qual o homem transfere sentido humano para o mundo, não somente em relação aos objetos, mas a outros seres humanos. A captação da realidade implica um movimento no qual os sentidos são desenvolvidos e os *instrumentos* requeridos para que se possa estabelecer um elo com o mundo, se configuram na apropriação do objeto, ao passo que, a relação de apropriação dos objetos, os *instrumentos*, também se transforma. Estamos falando de uma atividade prática e cotidiana, mas a mesma é válida para a atividade subjetiva que se distancia parcialmente do cotidiano, entre elas a atividade artística, resultando, como produto histórico-social em nossa subjetividade, a capacidade de nos relacionarmos sensivelmente com a realidade.

2.3 A especificidade do conhecimento artístico

Os fundamentos estéticos de Marx e Engels, aos quais Vázquez (1968) recorre, encontram-se na concepção materialista, na qual o momento fundador do pensamento é a produção como forma de trabalho criador, prioridade ontológica do ser sobre a consciência. Ao desempenhar papel fundamental no desenvolvimento da subjetividade, transcende as necessidades postas pelo cotidiano e afirma a característica genérica do homem: um ser que, por meio do trabalho, produz além de suas necessidades de sobrevivência. Essa característica

diz respeito à propriedade da arte como forma de conhecimento da realidade que revela outras dimensões do humano para além da atividade de sobrevivência.

O estético só surge na relação social entre sujeito e objeto, e existe unicamente, em consequência, pelo homem e para o homem. Na medida em que é um modo de expressão e afirmação do humano, só tem sentido para ele. Sua objetividade é social, humana, dentro dos limites do homem como “ser natural humano”, e surgiu sobre a base da atividade prática, material, do homem social. O valor estético não é, portanto, uma propriedade ou qualidade que os objetos possuam por si mesmos, mas algo que adquirem na sociedade humana e graças à existência social do homem como ser criador (VÁZQUEZ, 1968, p.102).

Karel Kosik (1976) traduz, nas palavras do trecho abaixo citado, a ideia que firma o materialismo dialético como uma filosofia radicalmente balizada pela concretude da vida, da qual emerge o pensamento e à qual o mesmo retorna. Deste autor, extraímos a arte como uma criação de uma nova realidade possibilitada “ao homem como ser que *cria* a realidade social. Somente sobre a base desta determinação *materialista* do homem como sujeito objetivo – ou seja, como ser que, dos materiais da natureza e em harmonia com as leis da natureza como pressuposto imprescindível, cria uma *nova* realidade, uma realidade social humana” (p.109 – grifos do autor). Refutando concepções mecanicistas de apreensão do real na representação artística, que reduz a atitude artística às condições sociais e a apreensão do real nos limites da condição econômica, nos apoiamos na discussão de Kosik para entendermos como a arte revela de forma sensível o material oculto que determina a imagem fenomênica:

Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? Talvez uma realidade que o homem já conhece e da qual deseja apenas apropriar-se de *outra* forma, isto é, representando-a sensivelmente? Se os dramas de Shakespeare não são “nada mais que” a representação artística da luta de classes na época da acumulação primitiva, se um palácio renascentista não é “nada mais que” a expressão do poder de classe da burguesia capitalista então nascente, se impõe, neste ponto, a questão: por que estes fenômenos sociais que existem por si mesmos e independentemente da arte devem ser *mais* uma vez representados pela arte, isto é, sob uma aparência que constitui um mascaramento de sua natureza real e que, em certo sentido, ao mesmo tempo esconde e manifesta a sua verdadeira essência? Pressupõe-se, nesta concepção, que a verdade expressa pela arte pode ser alcançada também por uma outra via, com a diferença de que a arte apresenta tal verdade “artisticamente”, em imagens que possuem uma evidência sensível, enquanto sob um outro aspecto esta mesma verdade seria muito menos *sugestiva* (KOSIK, 1976, p. 117).

Em Kosik, a essência da realidade que a arte abarca por meio do complexo das diversas formas de expressões estéticas, em diversas culturas e grupos e em diferentes períodos históricos, é a matéria prima das diferentes expressões artísticas que ultrapassa a reprodução da imagem fenomênica e vai ao encontro da produção da imagem. Os reflexos da objetividade da realidade em nossa consciência não se dão sem mediações, como um reflexo

mecânico. Há atuação do sujeito no processo ativo de apreensão do real, a depender parcialmente das condições históricas. O que se considera arte, já que não existe uma essência estética *a priori* em determinados objetos nem uma predisposição de determinados sujeitos para a arte, é a relação dos homens com os objetos, mediada por características que variam segundo as condições objetivas de vida, da cultura e das classes sociais, e objetivadas em representações. Para estabelecermos a proximidade com a arte é necessário compreender suas condições de produção e os limites do desenvolvimento cultural dessa condição objetiva, o que não significa que a arte está limitada às determinações espaço-temporais, já que a permanência do significado da produção artística, desde os desenhos nas paredes das cavernas, extrapola seu tempo possibilitando nos unirmos ao gênero humano pelo caráter de universalidade inerente à arte, caracterizado pelo conhecimento sensível manifesto da indissociabilidade entre homem e sua condição concreta de vida.

Nosso percurso até aqui, com relação à gênese da arte, exige destacarmos a diferença entre arte e ciência bem como as relações entre elas. Do metabolismo mediatizado entre o homem e a natureza, tanto a arte como a ciência, desdobraram-se como formas de conhecimento, frequentemente contrapostas como esforços humanos completamente separados. Certamente, a ciência não é arte, nem arte é ciência, mas o que têm em comum é o fato de exigirem a experiência consciente humana em relação à realidade. As duas formas de conhecimento, apesar de suas diferenças estruturais, representam sempre a mesma realidade, da qual abstraem suas categorias e tomam direções diversas. A ciência, cujo sentido objetivo no processo de conhecimento orienta-se pela desantropomorfização da realidade, necessita um percurso que vai direto ao objeto dado na natureza e leva ao conhecimento organizado de suas características.

O momento crucial da ontogênese do espírito é, todavia, aquele em que as formas do pensamento cotidiano, com sua mistura específica de rigidez e maleabilidade, com seu empirismo consubstancial, não estão mais aptas para enfrentar os imperativos práticos da existência, em que o domínio da realidade reclama a utilização de generalizações mais complexas, a ampliação dos conhecimentos adquiridos até sua autonomização em um sistema homogêneo: é o momento do aparecimento da *ciência*. Sua exigência de submissão total ao objeto, a intenção de refletir, de modo tão adequado quanto possível, as propriedades e relações dos fenômenos, a purificação dos conhecimentos de todo traço de subjetividade (tendência que os cuidados da prática engendram constantemente) conferem à ciência o caráter de reflexo *desantropomorfizante* do mundo (TERTULIAN, 2008, p.205).

Seu objeto, portanto, independe do homem. Resultando

...da ontogênese do espírito um segundo processo, simétrico ao primeiro, ainda que situado num nível diferente: os acontecimentos da história humana têm, constantemente, bases subjetivas; existe no homem, desde as origens, uma irreprimível tendência a restabelecer sua

existência no mundo, com suas diversas fases e avatares, para sua própria perturbação ou para seu próprio equilíbrio. Importa seguir atentamente esse último processo, pois em tais formas espontâneas de antropomorfização do mundo descobriremos a célula da atividade estética do espírito (TERTULIAN, 2008, p.205-206).

O percurso da arte toma a direção que orienta-se pela antropomorfização da realidade: passa pela subjetividade humana para que possa existir. Para Lukács (1966a), o princípio geral do estético – antropomorfização – é o que caracteriza a peculiaridade da arte, o que significa afirmar que o objeto artístico passa a existir a partir da consciência humana e para a consciência humana.²² “A função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho” (VÁZQUEZ, 1968, p.47). Devido a isso se configura na captação sensível da realidade de cada época, possibilitando atingir a totalidade, exercendo uma ação sobre a consciência dos homens, pois seu processo de antropomorfização resulta da relação entre a subjetividade do artista (singularidade) mediada por relações sociais existentes em determinado contexto histórico (particularidade) com a totalidade da realidade.

Intensificando a essência da realidade, gesta a potencialidade de refletir em outros homens a humanidade captada pelo artista sem a necessária comprovação empírica da existência de seu conteúdo. Ainda que cada época a obra de arte tenha um sentido para aquele contexto específico, ela tem raízes em sua característica geral: registrar a captação da realidade por meio dos sentidos. O objeto concreto sensível que corresponde à realidade na arte é a nova realidade que, antropomorfizada, passa a uma realidade mais intensa conformada na unidade forma - conteúdo. O tipo de reflexo que a arte implica é a apreensão da realidade por meio da consciência, posta em movimento dialético que supera a individualidade singular do artista e do fruidor e responde à realidade humana sem identificar-se com sua aparência pois, no sentido de intensificação da realidade da qual parte a arte, deve-se observar que a mesma não se identifica com a forma original, nem o conteúdo com o fato psíquico de que se partiu no primeiro estágio do processo criador, nem a matéria é a matéria-prima ou primária ainda não tocada pelo artista. O subjetivo e o objetivo – o objeto ideal e o objeto real -, não se

²² Newton Duarte, ao ler nosso texto, fez o seguinte comentário escrito:

“Se a desantropomorfização científica retira da natureza o criador transcendente, a antropomorfização artística retira da realidade cultural a aparência de existência autônoma, ou seja, a desfeticiza, reconhecendo que ela tem um criador terreno que, para o bem e para o mal, é responsável pelo que criou. Isso, porém, não implica o desconhecimento da importância daquilo que Lukács chamou em sua Ontologia como “causalidades postas”, nem mesmo a desconsideração da existência de casualidades. Tanto a desantropomorfização científica quanto a antropomorfização artística intensificam a consciência da finitude da existência humana, da vida em geral e, no limite, a finitude de todo o existente. Essa intensificação da consciência da finitude não significa abdicção do papel de sujeito que constrói, transforma, faz escolhas e lida com as consequências. Ao contrário, a ingênua crença no existente sem fim comandado por uma consciência também ilimitada é que, não raro, se torna um alibi para a postergação do enfrentamento dos problemas humanos”.

tratam de dois planos que se unam por laços meramente externos, mas sim de dois aspectos de um mesmo processo intimamente entrelaçados. Formar ou transformar uma matéria (objetivo) não significa imprimir-lhe uma forma que já pré-existia idealmente (subjetivo) e de maneira acabada, de tal modo que sua objetivação ou materialização se reduza pura e simplesmente a uma duplicação, um espelhamento da realidade.

A produção do objeto ideal é inseparável da produção do objeto real (material), e ambas nada mais são o que o anverso e o reverso de uma mesma moeda; ou os dois lados do mesmo processo. É certo que o resultado definitivo estava prefigurado idealmente, mas o definitivo é exatamente o resultado real e não o ideal (finalidade). “De maneira alguma poderíamos dizer que a forma é um efeito passivo do conteúdo, tal como de maneira alguma poderíamos dizer que a arte em geral é um produto automático de determinadas condições históricas materiais” (KONDER, 2013, p. 136). Reflexo antropomórfico, portanto, revela não apenas o fato, mas a interpretação e o conteúdo do autor.

Para traduzirmos o movimento de pensamento que construímos até aqui com o exemplo de um trabalho artístico, lançamos mão de um acontecimento na Espanha, do final do século XVIII, no qual o próprio artista fala do papel que cumpre seu trabalho dentro da totalidade da história. Em um anúncio da série de gravuras conhecida como *Caprichos* (imagem 3), publicado no *Diário de Madri*, em 06 de fevereiro de 1799, o pintor espanhol Francisco de Goya (1746 – 1828) esclarece que o seu trabalho não trata de representar um indivíduo específico (HUGHES, 2007, p.219)²³. O que chama atenção nesta declaração e interessa-nos neste momento é o seu final: “A pintura (como a poesia) escolhe do todo os seus maiores opostos. E congrega as circunstâncias e as características, que ocorrem na natureza em muitas pessoas diferentes, num único ser imaginário.” As palavras do artista a respeito do seu trabalho, nos ajudam, de algum modo, a identificarmos elementos que extrapolam a teoria estética e a enriquecem. Particularmente, esta formulação que Goya apresenta, oferece-nos uma síntese esclarecedora a respeito do papel que cumpre o trabalho de um artista e a natureza da representação artística.²⁴

²³ *Goya* é um livro biográfico interpretativo escrito pelo crítico de arte australiano Robert Hughes (1938 – 2012). *Los caprichos* é uma série de 80 gravuras de técnica água-forte, realizada entre 1797 e 1798 – edição oficial de 1799 -, que representa uma sátira da sociedade espanhola do final do século XVIII, sobretudo da nobreza e do clero.

²⁴ Apesar de não ser essa intenção do artista, pois o anúncio do trabalho feito pelo próprio Goya tinha uma intenção de constituir uma posição defensiva, sabendo o impacto que *Caprichos* provocariam na sociedade madrilenha do final do século XVIII.

IMAGEM 3 - GRAVURA Nº 42 DA SÉRIE CAPRICHOS



GOYA Y LUCIENTES, Francisco de. *Tu que no puedes*. 1ª edição, Madri: 1799. Água-forte e água-tinta polida, 21,3 cm x 15,2 cm. Pertence atualmente ao acervo do Museo Nacional del Prado. ©Museo Nacional del Prado

As tormentas do obscuro, a fraqueza, a loucura comum e a insensatez, servem ao artista, e não o contrário. A paixão não dominou Goya porque ele tinha plena consciência de suas escolhas e elas aparecem nas anotações de seus desenhos – os que sobreviveram – antes

dos mesmos serem transferidos para as lâminas para serem gravados. A atividade do artista culminou a forma adequada para a matéria prima de sua obra ao captar, por meio da sátira, a realidade da Espanha do final do século XVIII: a condição social das instituições, do homem, dos valores, etc., dominada na forma de seus *Caprichos*.

Ocorre que a arte é uma forma particular de produção de conhecimento e de apreensão do real, *ela é um novo campo de atuação que guarda uma relação de continuidade com o recesso material, mas possui uma especificidade, “leis” próprias, impondo uma relação determinada entre a ideia e a matéria e exigindo um referencial teórico específico para ser analisada*” (FREDERICO, 2013, p.44). Nas obras de arte os indivíduos conhecem e revivem o presente e o passado da história humana e apreendem o que pode vir a ser o futuro, pois reconhece sua existência humana como existência histórica.

Outro exemplo de processo criativo do qual o artista tem plena consciência, ao mesmo tempo em que implica contradições para sua personalidade, é o painel *Guernica* (imagem 4), realizado no ano de 1937 pelo pintor espanhol Pablo Picasso (1881 – 1973). A icônica pintura é frequentemente tomada pelo público como um retrato sobre os ataques sofridos pela população da cidade de Guernica.²⁵ Uma imagem da guerra que cumpre papel de evocar a memória histórica diante do poder criativo de um artista de espírito espontâneo e incontrolável. Essa interpretação, muito comum, esteriliza a apreensão do conteúdo da obra em sua totalidade e encobre a posição política do artista diante dos acontecimentos históricos, distorcendo a propriedade artística presente na obra de Picasso.

...como separar o grande antecedente de Guernica, o grande quadro de Goya “Los fusilamientos del 3 de mayo” (imagem 5), dos fatos que lhe deram vida – a brutal ocupação napoleônica e o levantamento popular de Madrid? O que essas grandes obras de arte têm de geral, de simbolismo para outras experiências humanas, parte precisamente dos fatos concretos em que estão inspiradas (REY, 2017, p. 52).

A pintura completou 80 anos em 2017 e, sem dúvidas, a obra mais conhecida do artista espanhol e considerada uma das mais importantes da arte ocidental do século XX, segue com seu conteúdo tão atual e coerente com nossa realidade quanto 80 anos atrás.

Dois anos antes do trabalho no projeto de *Guernica*, Picasso rebateu algumas críticas a respeito de sua neutralidade diante das tendências políticas na Espanha que, poucos anos

²⁵ Em 26 de abril de 1937, o exército franquista do norte peninsular, sob a direção dos generais Mola e Kindelán, encomendou do Alto Comando Alemão o bombardeio aéreo da cidade basca.

depois, desencadearam a ditadura liderada pelo general Francisco Franco Bahamonde (1892 – 1975). Em entrevista para *Cahiers d'Art*²⁶, Picasso declarou:

Comment quelqu'un peut-il pénétrer mes rêves, mes instincts, mes désirs, mes pensées, qui ont mis assez longtemps à mûrir et à venir au jour et surtout en déduire ce que je me suis proposé de faire, peut-être contre ma volonté ? (Picasso, dans ses Conversations avec Zervos, Cahiers d'Art, 1935).

Como alguém pode penetrar em meus sonhos, meus instintos, meus desejos, meus pensamentos, que levaram muito tempo para amadurecer e vir à luz, e especialmente para deduzir o que eu propus fazer, talvez contra a minha vontade? (Picasso, em suas Conversas com Zervos, Cahiers d'Art, 1935).

Em janeiro de 1937, Picasso produziu duas séries de seis gravações grotescas chamadas *Sueño y mentira de Franco* (imagens 6 e 7). Ainda assim, haviam rumores de que ele apoiava os fascistas, ou permanecia indiferente ao que estava acontecendo na Espanha, o suficiente para ele emitir uma declaração enquanto trabalhava na pintura de Guernica:

A guerra espanhola é a luta da reação contra o povo, contra a liberdade. Toda minha vida como artista não foi mais que uma luta contínua contra a reação e a morte da arte. Como poderia alguém pensar por um momento que poderia estar de acordo com a reação e a morte? [...] Na tela sobre a qual estou trabalhando, que chamarei de Guernica, e em todas as minhas recentes obras de arte, expresso claramente meu aborrecimento pela casta militar que mergulhou a Espanha em um oceano de dor e morte.²⁷ (tradução nossa)

[...] não é suficiente conhecer as obras de um artista – é também necessário conhecer quando ele as fez, por que, como, em que circunstâncias [...] Algum dia haverá sem dúvida uma ciência – pode ser chamada de ciência do homem – que procurará saber mais sobre o homem em geral por meio do estudo do homem criativo. Com frequência penso sobre esse tipo de ciência, e quero deixar para posteridade uma documentação tão completa quanto possível. É por isso que ponho uma data em tudo que faço²⁸. (tradução de Júlio Castañon Guimarães para o livro de Carlo Ginzburg, 2014)

²⁶ *Cahiers d'Art* é uma publicação artística e literária francesa fundada em 1926 por Christian Zervos, historiador de arte, colecionador, escritor e editor grego-francês.

²⁷ TÓIBÍN, Colm. *The destruction of Guernica*. The Guardian: 28 de abril de 2006, ISSN 0261-3077.

²⁸ Diálogo entre Pablo Picasso e George Brassai (pseudônimo de Gyula Halász 1899 - 1984), fotógrafo húngaro que alcançou fama na metade do século XX. Os diálogos entre Picasso e Brassai, entre 1943 e 1960, foram organizados no livro: BRASSAI, George. *Picasso and Co*. Londres: Thames & Hudson, 1967, p. 100 (reticências do original); originalmente publicado como *Conversations avec Picasso* (Paris: Gallimard, 1964), p.123. Há uma versão em português, traduzida por Paulo Neves, publicada em 2000, pela Cosac Naify, com o título: *Conversas com Picasso*.

IMAGEM 4 – GUERNICA



PICASSO, Pablo Ruiz. *Guernica*. Paris: 1 de maio – 4 de junho de 1937. Óleo sobre tela, 3,49 m x 7,76 m. Pertence atualmente ao acervo do Museo Nacional Reina Sofia.
©Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia

IMAGEM 5 - LOS FUSILAMIENTOS



GOYA Y LUCIENTES, Francisco de. *El 3 de mayo de 1808 en Madrid o "Los fusilamientos"*. Madrid: 1814. Óleo sobre tela, 2,68 m x 3,47 m. Pertence atualmente ao Museo Nacional del Prado.
©Museo Nacional del Prado

IMAGEM 6 - SUEÑO Y MENTIRA DE FRANCO I

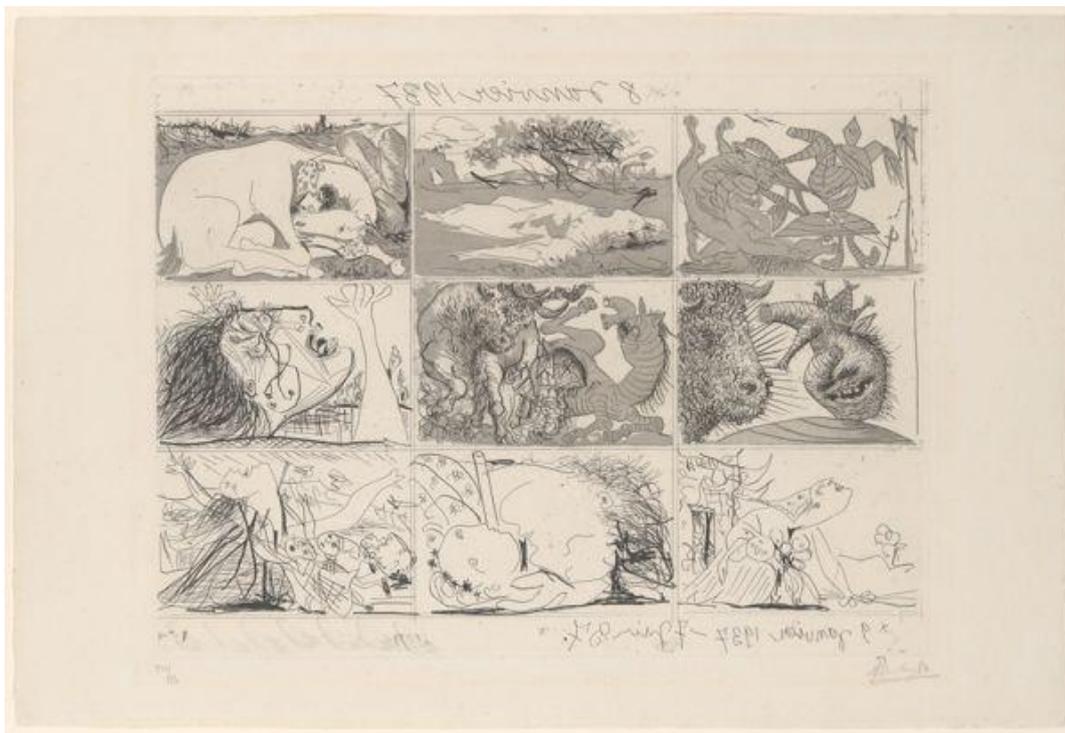
Série impressa em duas folhas compostas por 18 imagens, sendo 9 imagens de 3 cm x 3 cm em cada folha. As primeiras 14 imagens datam de 8 de janeiro de 1937 e foram gravadas por meio da técnica de água-tinta enquanto as 4 imagens finais foram adicionadas à segunda placa de impressão em 7 de junho de 1937 sem uso de água-tinta.



©2018 Estate of Pablo Picasso/Artists Rights Society (ARS), New York.

PICASSO, Pablo Ruiz. *Sueño y mentira de Franco I e II*. Paris: 1937. Água-tinta. Placa 31.6 cm x 42.1 cm, folha 38.6 cm x 57.2 cm. Pertence atualmente ao acervo do The Metropolitan Museum of Art.

IMAGEM 7 - SUEÑO Y MENTIRA DE FRANCO II



©2018 Estate of Pablo Picasso/Artists Rights Society (ARS), New York.

PICASSO, Pablo Ruiz. *Sueño y mentira de Franco I e II*. Paris: 1937. Água-tinta. Placa 31.6 cm x 42.1 cm, folha 38.6 cm x 57.2 cm. Pertence atualmente ao acervo do The Metropolitan Museum of Art.

Sentimentos e emoções ocorrem sempre em relação à objetividade e a representam subjetivamente por meio das experiências de orientação objetiva (MÁRKUS, 2015), por isso recorreremos aos exemplos anteriores. Compreendermos que a produção artística implica como o artista se relaciona com a realidade, traduzindo suas emoções e sentimentos em relação ao que vive como um ser único, mas integrante de uma sociedade que resultou da prática social e como organismo que resultou dessa prática. Individualização e universalização na arte são processos que compõem uma unidade.

O interesse humano na contemplação artística ocorre justamente porque o homem é mais que um indivíduo. Na sensação de se atingir certa plenitude ao se reconhecer como indivíduo que produz sua existência material e espiritual, se valendo das experiências de outros homens, que poderiam ser suas próprias experiências, reside no movimento no qual o indivíduo se distancia de sua vida particular e tudo que ela envolve e se entrega à experiência

que o une ao que a humanidade é capaz de produzir, em todos os limites, em determinado tempo histórico. O valor da experiência estética para o indivíduo está no fato de que ele se distancia de sua vida, sem rupturas, para unir sua individualidade ao representativo de outros indivíduos, culturas e tempos históricos, e retornar mais rico, mais pleno, mais amplo - mais humano e coletivo – à sua realidade. O trabalho do artista concentra-se em sua capacidade de condensar todos os homens de determinada época em um só homem, ainda que, em determinados contextos, o artista apreende aspectos parciais da realidade, como veremos no próximo capítulo quando discutirmos as limitações para a arte na contemporaneidade, sua apreensão parcial não está apartada da totalidade da prática social. Ou seja, o artista apreende o característico de seu tempo na imagem, pois,

[...] quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser (FISCHER, 1987, p. 19).

A arte só pode ser concebida em um processo unitário que envolve “processo social geral e unitário através do qual o homem se apropria do mundo através de sua consciência” (LUKÁCS, p.13, 2010); retomamos aqui a dialeticidade do trabalho que também reside na arte: a atividade do gênero se realiza enquanto atividade do indivíduo. A captação das características do homem inserido em determinada realidade se apresenta a outros homens para que eles possam se unir a esses homens por meio da experiência estética. Quanto mais os indivíduos acessam as características genéricas do homem, maior a possibilidade de realizar sua singularidade devido à apropriação quantitativa e qualitativa que faz do que a humanidade como um todo alcançou. *Em todo autêntico trabalho de arte, a divisão da realidade humana em individual e coletiva, em singular e universal, é interrompida: porém é mantida como fator a ser incorporado em uma unidade recriada* (FISCHER, 1987, p.57). Isso ressalta que não há individualidade puramente singular - singularidade é, simultaneamente, genericidade e, enquanto genericidade se relaciona ao conjunto das singularidades.

A arte nos possibilita acessar momentos vividos pelos homens de um tempo e lugar específicos, aos quais podemos nos dirigir unindo nossa singularidade à genericidade contida nas obras de arte.

Prometeu trazendo fogo para a terra, Ulisses voltando para casa em meio a mil aventuras, Tântalo com os filhos enfrentando o seu destino, são criações que mantêm para nós a força original que tiveram. O assunto de *Antígona* - uma luta pelo direito de honrar um parente

através de um funeral digno – pode ser considerado arcaico e pode carecer de comentários históricos para ser devidamente entendido, mas a figura de Antígona, em si mesmo, continua a ser tão comovente como sempre tem sido; e, enquanto existirem seres humanos no mundo, eles se comoverão com as palavras dela: “Minha natureza é a de me ligar por amor e não pelo ódio” (FISCHER, 1987, p. 18).

Em Sófocles, *a tragédia alça o acontecimento contingente do sofrimento humano ao nível de um drama de espécie humana e fa-lo atingir o plano da universalidade* (TERTULIAN, 2008, p.209). Experimentamos emoções por meio do acesso à objetivação em que o homem supera as necessidades materiais imediatas e une sua subjetividade ao mundo material de modo a construir uma unidade da experiência humana. É a significação de uma experiência puramente humana, que tem o valor de relativa generalidade. Esse potencial da arte,

[...] ao contrário da vida cotidiana, oferece-nos um *mundo homogêneo*, depurado das “impurezas” e acidentes da heterogeneidade próprias do cotidiano. Na fruição estética, o indivíduo depara-se com a figuração homogeneizadora, mobilizando toda a sua atenção para adentrar-se nesse mundo miniatural, despojado dos acidentes e variáveis que geram as descontinuidades do cotidiano. Essa concentração da atenção, essa mobilização das forças espirituais, produz uma *elevação do cotidiano*. Nesse momento, segundo Lukács, o indivíduo supera a sua singularidade e é posto em contato com o gênero humano (FREDERICO, 2000, p.4).

Reafirmamos mais uma vez que o contraponto da arte é o homem e do qual o artista retira, por meio de um processo de conhecimento que envolve sentimentos, a sua razão de ser. Essa propriedade, a mesma que Marx descreve nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, é aquela que nos faz admirar ainda hoje as obras do passado. As condições sociais do passado nunca mais retornarão, mas a elas podemos retornar e experienciar sensivelmente. O fascínio permanente, como Marx apontou, reside no “momento de humanidade” no qual se transformam as características singulares de um indivíduo para que este possa acolher a singularidade de outros seres humanos em uma representação única.

2.4 A subjetividade do artista e a suspensão do cotidiano na arte

Retomemos o movimento de ideias apresentado no desenvolvimento deste capítulo para prosseguirmos: a *característica genérica* do ser humano está contida em todo homem; essa genericidade que caracteriza a essência humana reside no *trabalho*; mas todo homem é

também indivíduo *singular* que se orienta por necessidades determinadas; essas necessidades se relacionam com um conjunto de fatores dados pelo momento histórico, configurando assim a *particularidade* a qual se relaciona a singularidade dos indivíduos. Apesar dos motivos particulares dos indivíduos, toda atividade humana em sua singularidade possui caráter genérico. Tomaremos, portanto, a característica genérica do conhecimento artístico (antropomorfização) como fio condutor na discussão a respeito da subjetividade do artista.

Vimos que a capacidade de antropomorfização no conhecimento da realidade foi uma conquista do ser social no campo da arte, passa pelo entendimento deste processo que se traduz no trabalho do indivíduo singular, no caso, o artista. Existem variadas formas para o homem se expressar artisticamente e elas se relacionam com as condições objetivas de existência, são temporais. As diferenças entre as artes possuem raízes em suas condições objetivas de existência e produção dentro de determinados limites e possibilidades históricas.

O trabalho do artista, de maneira geral, está diretamente ligado à apropriação que se faz do que a humanidade alcançou nas diversas linguagens da arte, por meio da prática social precedente. Nossos antepassados nos deixaram conhecimentos artísticos que nos permitem dialogar no presente lançando mão de um passado, abrindo as possibilidades de criação que permitem ao artista a liberdade de imprimir as marcas de sua subjetividade na arte. Porém, esta condição ocorre dentro de alguns limites de condições históricas, como veremos no próximo capítulo. Destacamos que os limites existentes podem ser extrapolados em direção à superação da subjetividade do próprio artista, e não de contenção da mesma. De qualquer forma, a singularidade está preservada nas obras de arte e estabelece um devir em seu conteúdo que permite um elo com outras singularidades, no caso, as singularidades do público.

Apesar de afirmarmos a importância da subjetividade do artista e o fato de que ela não pode ser negligenciada ao tomarmos o estudo das obras de arte, compreendemos que a condição de vida concreta do artista repercute em sua obra por meio de sua subjetividade. Isto ocorre devido à propriedade antropomorfizadora da arte e pelo fato de que o caráter dialético

[...] da *práxis* imprime uma marca indelével em *todas* as criações humanas. Logo também sobre a arte. Uma catedral da Idade Média não é apenas expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo. Não só reproduz artisticamente a realidade da Idade Média, mas ao mesmo tempo também a produz artisticamente. *Toda obra de arte representa um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra* (KOSIK, 1976, p.115 – grifos do autor).

A passagem supracitada de Kosik nos oferece elementos para compreendermos que a condição onde a arte se origina e da qual se distancia, retornando com elementos singulares do artista, constitui um movimento de afirmação e negação da realidade que não pode se confundir com uma condição na qual a arte se aparta, em absoluto, da realidade na qual ela se insere. Existe uma relativa autonomia da arte ao mesmo tempo em que não nega em absoluto as condições objetivas de sua produção. Por ser uma das órbitas especiais da divisão do trabalho, influi no desenvolvimento social e, em última instância, continua sob influência do desenvolvimento econômico. A concretude da vida, enquanto matéria prima de todo artista, não escapa à arte. Por ser o ponto de partida e o destino ao qual retorna com possibilidades transformadoras, é captada pelo artista não em um ato de afirmação fenomênico, mas em uma relação.

Artista e cientista têm sua particularidade individual enquanto homens da cotidianidade; essa particularidade pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas *intervém* na própria objetivação através de determinadas mediações (na arte e nas ciências sociais, através da mediação da individualidade). Finalmente, toda obra significa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros (HELLER, p.46, 2016).

O processo de alcance do conhecimento da realidade tanto na ciência como na arte, ainda que possa requerer o distanciamento do indivíduo de sua singularidade, não se aparta totalmente dela. No caso da arte, o processo de conhecimento requer as singularidades do artista, mas não se trata, porém, de afirmação da subjetividade cotidiana do artista, mas de um processo no qual sua subjetividade é conservada e superada, cuja elevação da personalidade do artista, superada a heterogeneidade da vida cotidiana, resulta na *suspensão* da cotidianidade. Emerge desse movimento a diferença entre o conhecimento histórico sistematizado e o conhecimento produzido pela vida cotidiana tanto na arte como na ciência.

O conhecimento artístico, apesar de não se desprender totalmente da realidade concreta, é superior ao conhecimento produzido de forma geral no cotidiano. É necessário destacarmos que o conceito de *suspensão* ao qual recorreremos diz respeito à supressão do fenomênico na evocação da realidade refletida, processo necessário para que se configure, a partir da heterogeneidade cotidiana, a homogeneização necessária à criação artística (LUKÁCS, 1966b). Quando descaracterizamos a suspensão do cotidiano como um movimento que se desprende totalmente da realidade, compreendemos que mesmo a mais abstrata obra de arte tem profunda relação com a vida concreta, pois da relação do indivíduo com a sociedade resulta não somente a afirmação do indivíduo ou do mundo, mas uma

relação intrínseca na qual emerge homem e mundo em constante transformação. Ao abstrair da aparência fenomênica da realidade as condições para que o público estabeleça relações de sentidos adequados com a realidade, extrai sentidos que se fundamentam nas relações sociais, mas que não são de fácil acesso sem este instrumento de conhecimento.

A condição heterogênea (fragmentada) implica hierarquia entre as atividades do cotidiano, ou seja, trata-se do fato de que algumas são mais importantes que outras. A hierarquia é mutável, pois depende das circunstâncias históricas de configuração cotidiana. Determinados contextos históricos propiciam condições para a homogeneização - no período do renascimento italiano havia condições cotidianas mais favoráveis à produção artística, pois modo de produção da vida social se direcionava para o conhecimento ostensivo da realidade e de seu domínio -. Tanto o artista quanto o cientista, durante suas fases produtivas, são conscientes das condições necessárias para que ocorra o processo de superação da heterogeneidade cotidiana por meio da homogeneização. A produção em condições favoráveis não é obra do acaso, o artista tem plena consciência do seu processo de criação e, tanto ele quanto o cientista, não podem controlar inteiramente o processo de produção, mas controlam o resultado. A falta de controle no processo de produção pode levar a um movimento de ruptura com suas aspirações iniciais em relação ao trabalho ou às aspirações de sua classe social, pois

[...] parece guiado por uma mão “invisível”, de tal modo que produz em sua obra algo diverso daquilo que se propunha produzir; é arrastado pela força da objetividade, que extirpa da sua criação tudo aquilo que, em seu projeto, pertencia ainda ao individual-particular (HELLER, p. 52, 2016).

A homogeneização pode ter consequências duradouras para o cotidiano de outras pessoas e outros períodos históricos por tornar visível e sensível, de forma organizada, a memória e os sentimentos das culturas de uma determinada época. Os sentimentos e paixões apreendidos na arte de forma genérica se desdobram de formas distintas nos indivíduos de diferentes culturas e épocas. A mesma sociedade que precede os indivíduos, não é indiferente à existência dos mesmos, pois, sua totalidade não existe à margem dos seres humanos; a ação dos indivíduos, entre elas a arte, também confronta e transforma essa totalidade.

A imagem fenomênica do objeto é o resultado de uma complexa atividade de diversos processos parciais e, por isso, o desenvolvimento do conhecimento não se expressa tão-somente no fato de que esse resultado se torne cada vez mais rico e complexo: segundo Marx, a “humanização dos sentidos” suprime a alienação, a absolutização das várias atividades parciais

de conhecimento; mas, ao mesmo tempo, aperfeiçoando as características das faculdades cognoscitivas humanas, possibilita a atuação do processo do conhecimento num âmbito de relativa autonomia (MARKUS, p.68, 1974).

Não se pode ignorar o impacto da arte na totalidade social mesmo sob condição do alto grau de alienação posta em nossa atual condição histórica, exatamente pela possibilidade de sua relativa suspensão do cotidiano, garante, mesmo que minimamente, autonomia na representação a realidade. Entretanto, é necessária atenção à qualidade da relação que determinadas obras de arte estabelecem com a realidade à luz da especificidade da arte enquanto objetivação que torna humanizados os sentidos, no momento em que cria sentidos humanos em relação à realidade. A representação artística que se detém ao fenomênico da realidade não só não possui força suficiente para estabelecer um elo com o público, como pode levar o público a uma compreensão equivocada de seu conteúdo. Em uma análise rigorosa que Tertulian (2008) fez do pensamento estético de Lukács, o autor destaca que os problemas estéticos centrais que o filósofo húngaro tratou, com tamanha erudição, a respeito desta questão, merecem atenção por serem fundamentais ao campo da arte em nosso período histórico, por se apresentarem atuais pela densidade de suas análises a respeito das finalidades humanas no centro da relação sujeito-objeto:

A tese cardeal que estabelece uma proporcionalidade direta entre a profundidade da subjetividade e a de seu enraizamento no mundo objetivo encontra sua justificação na análise das formas mais elementares da relação sujeito-objeto. Lukács apresentou, constantemente, em suas grandes obras teóricas finais (e sobretudo no capítulo do “Trabalho” de sua *Ontologia*), esta verdade: cada manifestação da subjetividade humana se encontra condicionada, de múltiplas formas, por suas relações concretas com a realidade objetiva; não é, simplesmente, o objetivo de uma atividade humana, por mais elementar que essa atividade seja, a qual é criada pelos problemas surgidos no curso do processo de produção e reprodução da existência; sua própria realização, porém, não é possível senão a partir da observação cuidadosa das propriedades causais objetivas. Por suas atividades teleológicas, o homem interrompe as séries causais objetivamente determinadas; introduz no determinismo natural uma ordem nova; submete o movimento da matéria a suas intenções; mas, para materializar realmente suas intenções, deve sempre apoiar-se no conhecimento adequado dos objetos que entram em seu campo de ação (p. 198).

No sentido que Tertulian discute no trecho acima, a representação da realidade em Lukács passa pela recusa da escolha naturalista fenomênica ou da expressão irracionalista, pois, o conteúdo representativo da realidade, revelado em uma forma correta, diz respeito à natureza das relações postas, e não de sua aparência. Toda legítima obra de arte está presa à dinâmica de afirmação e negação da realidade refletida, revelando inclusive os limites

impostos para a própria arte, como veremos mais adiante, quando discutirmos manifestações da arte contemporânea. Ainda no texto de Tertulian, a questão da arte como forma de relação que se difere do primeiro momento da relação sujeito-objeto, tem sua continuidade na forma da representação mimética, imitação da realidade em uma representação que, enquanto reflexo, não se confunde com sua imediatez, isto é, não se trata da captação fenomênica. Lukács (2010) observou que a arte capta esteticamente a essência da realidade em movimento dialético estabelecido entre o fenomênico e a consciência. Conforme Frederico afirma a

...figuração artística leva à seleção e intensificação de traços poucos perceptíveis da realidade imediata, incidindo muitas vezes sobre ações, projeções, tendências, e não sobre o dado visível. Daí a sua distância em relação ao mero espelhamento do real. O caráter evocativo da arte – sua tentativa de transmitir sentimentos humanos para os receptores, convicções, paixões etc. - exige que o artista carregue os traços essenciais do real, trazendo-os para a superfície sensível, distanciando-se, assim, da imediatez, da mera transcrição da realidade dada. Por isso, a arte, desde as suas origens afirma o seu caráter anti-naturalista (2005, p.105).

A apreensão não-naturalista da arte representa as contradições das várias dimensões da realidade recriada em unidade em constante movimento diante da fragmentação cotidiana que nos impede de apreender a vida em uma visão totalizante. Segundo Lukács (2010) o caráter realista da arte não reside no estilo artístico, como concepção de arte semelhante ao naturalismo. O filósofo recorre ao termo “realismo” no sentido de que o grande objetivo da arte seria o de trazer à subjetividade dos indivíduos a realidade humana de forma mais intensa do que a imagem cotidiana imediata e que esta é a característica de todas as grandes obras de arte, nas palavras do filósofo. Trata-se, portanto, do reflexo no qual o ser humano é o núcleo capaz de suscitar a experiência estética em seus limites máximos. Mesmo quando se trata da pintura de paisagem, natureza morta, abstração, etc., são abordados aspectos do olhar humano sobre a natureza e os objetos.

O conceito do “reflexo” da realidade na arte em Lukács é nitidamente distinto do conceito da “imitação” (*Widerspiegelung* e *Nachahmung*). A particularidade de sua iniciativa teórica reside no fato de que procura, nas formas “superiores” da vida espiritual (entre as quais a atividade estética), a expressão dos determinantes fundamentais da relação sujeito-objeto. Como a finalidade da atividade estética é a “autocontemplação da subjetividade” (*die Selbstbetrachtung der Subjektivität*) e a subjetividade sofre, na totalidade de seus traços, a impregnação dos múltiplos contatos com a realidade objetiva, a dupla particularidade do reflexo estético, por Lukács, é bem compreensível: o conhecimento de si supõe inevitavelmente o conhecimento dos acontecimentos objetivos que contribuíram para forjar a personalidade; e a *mimesis* estética implica a presença da realidade objetiva e do autodesenvolvimento da subjetividade para uma indestrutível unidade (TERTULIAN, 2008, p.199).

Assim, o processo de criação na representação artística, propiciado pela unidade de apreensão da realidade objetiva, implica coesão e coerência na representação para que, nesta unidade, possa emergir o homem inserido na realidade de forma não-fragmentada. Um assunto social da maior importância sem o tratamento estético adequado, apenas orbita em torno de uma consciência limitada do receptor, não cumprindo a especificidade da arte enquanto conhecimento que se dirige à captação sensível das determinações essenciais que delimitam o humano de um determinado período e lugar.

Ao reconhecermos isto, não pretendemos de nenhum modo limitar o que dissemos anteriormente sobre a força da elaboração formal realmente artística; muito pelo contrário. Aquilo que chamamos de feliz enriquecimento no desfrute artístico depende precisamente do fato de que nenhum sujeito receptivo se encontra em face da obra de arte como uma *tabula rasa*. Torna-se inteligível, então, o fato de que quando se produz a eficácia nasce frequentemente uma luta entre experiências passadas e novas impressões provocadas pela arte. O terreno desta luta é, precisamente, a correspondência da totalidade à qual nos referimos anteriormente; a correspondência dos detalhes não oferece senão os motivos iniciais deste processo. A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo obtém a vitória sobre as velhas experiências do sujeito receptivo. Justamente aqui se manifesta aquela ampliação e aquele aprofundamento das experiências que é causado pelo mundo representado na obra (LUKÁCS, p.293, 1968).

A apreciação de uma obra de arte por diferentes culturas, pessoas, gerações, etc., só possui força para os receptores se o artista assumir o conteúdo humano como matéria-prima representando-o para além de sua imediaticidade.

Apoiamo-nos em Lukács para pensarmos tanto na produção da arte como em sua apropriação pelo público e extraímos a ideia de que o maior ou menor resultado com relação à experiência estética, bem como sua qualidade, dependem também da formação. Podemos dizer que a concretude de uma obra de arte enquanto ponto de partida é o *concreto real* (empírico)²⁹ e o *concreto ponto de chegada* é a obra de arte estudada. Assim como na produção da arte o concreto é apropriado pelo artista sob forma de conhecimento que se expressa pelo estético, na apropriação da arte o acesso ao concreto exige atividade do pensamento, na captação sensível das leis que governam o real. Esta condição se relaciona necessariamente com a categoria *mediação*, a qual “deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza entra em

²⁹ Ressaltamos que não estamos perdendo de vista o fato de que, ao concordarmos com Kosik, a obra de arte é parte constitutiva do real ao mesmo tempo que é reflexo do real. Não estamos afirmando a obra de arte como concreto que substitui ou cria a realidade que ela reflete.

contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade” (SAVIANI, 2015). Retomaremos a centralidade desta categoria no capítulo 4, onde discutiremos a especificidade da Arte na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica.

3 A ARTE A PARTIR DA DÉCADA DE 1970

... *“acreditamos que agimos com autonomia, escolhendo nossos afazeres e divertimentos, mas, evidentemente, se pensarmos bem, somos levados tão somente a agir de acordo com os planos e as inclinações de nossa época.”*
(GOETHE, 2014, p. 225)

As questões relativas ao problema do ensino de Arte serão retomadas neste capítulo, pois elas não estão apartadas das condições concretas de realização da atividade artística e de sua democratização. Consideramos necessário extrapolar a discussão específica à arte na educação escolar, pois no atual estágio da sociedade capitalista, o imperativo do cotidiano e a sua limitação à parcialidade na captação da realidade se revelam nas diversas esferas de objetivação humana.

3.1 Implicações do contexto histórico

O desenvolvimento da atividade artística na sociedade amplia os sentidos humanos da prática social e aprofunda as possibilidades do processo contínuo de criação de formas de expressão e de relacionamento entre os indivíduos. As novas formas de expressão artística se configuram, portanto, como resultado objetivo das transformações subjetivas no curso do desenvolvimento histórico, mas, não significa que as transformações subjetivas (as quais são, elas próprias, resultado de processos objetivos) são sempre positivas ou que geram uma arte mais desenvolvida em comparação à que antecede. Há períodos históricos que dispõem de consideráveis condições materiais e imateriais para o desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos assim como períodos históricos que, apesar das condições materiais favoráveis, impõe contradições e limitações desencadeadas pelas exigências do modo de produção e reprodução das condições concretas de vida. Márkus faz uma análise precisa dessas condições contraditórias na história:

Como seria possível avaliar como “superiores” os homens da civilização atual que, claramente, têm suas necessidades mais extensas e variadas, e possibilidades mais amplas de sua satisfação em comparação aos indivíduos de épocas históricas anteriores, e para quem o círculo dessas possibilidades era, sem dúvida, muito mais limitado, mas que foram capazes, *en masse* (embora dentro de limites definidos), de atender à sua necessidade para o trabalho criativo e significativo – a qual, como um fenômeno geral, é impossível nos nossos dias em meio a relações sociais capitalistas? (MARKUS, p.103, 2015).

A qualidade do desenvolvimento cultural de uma sociedade é necessariamente dependente da qualidade e das características do desenvolvimento das atividades que o modo de produção exige. No atual estágio do capitalismo nos deparamos com a evidência de que as condições materiais conquistadas são muito propícias para a atividade artística ao passo que houve uma severa fragmentação da personalidade humana devida à condição de alienação, dificultando o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas possibilidades. A ausência de condições objetivas e subjetivas para a realização da atividade artística, revelada pela brutalidade da venda da força de trabalho, e pela apropriação privada das conquistas alcançadas coletivamente, é uma imposição rígida no sentido de que

[...] a realidade capitalista aparece fetichizada para os homens, com o que o objeto do estético, a natureza das relações humanas, é ocultado. [...] na medida em que o capitalismo fetichiza toda realidade, as formas artísticas são submetidas ao mesmo processo: o capital transforma a arte rebaixando-a a condição de mercadoria, isto é, a um valor de troca como qualquer outro, a ser vendido no mercado. Em terceiro, a divisão do trabalho imposta pelo capitalismo, bem como a necessidade da venda da força de trabalho, constituem-se em novos obstáculos que impedem a criação autêntica (CARLI, p. 31-32, 2012).

Abordamos, no tópico a respeito da suspensão do cotidiano que as exigências do período do renascimento italiano favoreceram as condições para o processo de superação da heterogeneidade cotidiana (homogeneização), e que na atualidade capitalista se estreitam os limites de possibilidade de superação da fragmentação a ponto da arte se confundir com o cotidiano. Situação na qual o

[...] indivíduo singular, por causa da alienação, não pode se apropriar de tudo aquilo que a sociedade como um todo apropriou-se espiritualmente, razão pela qual a consciência empírica entra em contradição e se separa das formas da consciência social (moral, ciência, arte, política, etc.); essa alienação, que transforma em “ideologia” todas as formas do conhecimento, pode levar apenas a conteúdos limitados e, em última instância, falsos: a conteúdos de qualquer modo independentes do progresso do saber humano (MARKUS, p.66, 1974).

Os processos de captação sensível da realidade são prejudicados quando a atividade de trabalho dos indivíduos, realizada sob condições de alienação – trabalho enquanto atividade imposta e externa – resulta no aumento da unilateralidade e na deformação dos sujeitos (MARKUS, p.92, 2015) acarretando objetivções contraditórias em relação à realidade. Isso ocorre porque o *sentir* e o *ver* são propriedades da esfera subjetiva e objetiva do ser humano, não são propriedades puramente biológicas e, porque possuem fundamento histórico-social, necessitam de condições favoráveis para que sejam desenvolvidas amplamente. Recorremos à categoria *alienação* porque ela nos auxilia a identificarmos e compreendermos o que vêm a serem essas características limitantes para o campo da arte.

Apesar da propriedade intrínseca à atividade artística e de sua relativa autonomia, um fator determinante a antecede: o sujeito que a produz. Se, ao artista, enquanto indivíduo concreto é exigido a venda de sua força de trabalho para que tenha sua sobrevivência garantida, em que termos sua atividade artística será realizada?³⁰ Sob essa condição, a perspectiva de criação e transformação inerentes ao homem como legado de sua história deverá ser abandonada, ao menos parcialmente, para que sejam atendidas as demandas imediatas do cotidiano. O distanciamento dos fundamentos da realidade, provocado pelo estranhamento que a alienação propicia, implica, em termos gerais, que a

[...] esfera da produção intelectual indica a fetichização da consciência cotidiana e o surgimento de “ideologias” e “falsas consciências” em geral, que traduzem a separação do trabalho mental do mundo físico para o domínio das ideias sobre a vida material. E a alienação é um fenômeno sócio-histórico “totalizante” em outro sentido: refere-se não só às classes exploradas, mas abarca e afeta *todas as classes* da sociedade, embora de uma forma diferente e com tendências até mesmo contrapostas (MARKUS, p.107, 2015).

Entretanto, a alienação não é uma condição a priori, estática, colocada anteriormente à história. Sua tendência de universalização não pode se confundir com a possibilidade de se tornar absoluta pelo fato de que a possibilidade mesma da história é a objetivção, que pode ser uma objetivção alienada, mas que não exclui totalmente a autonomia e parcela da individualidade na ação dos sujeitos, mesmo configurando-se em um terreno propício para contradições. Apesar do modo de produção capitalista ser hostil à atividade artística pelas condições desumanas que impõe aos indivíduos, a arte continua a se desenvolver, porém dentro de limites, como veremos em análise posterior.

³⁰ Essa alienação poderá ser maior ou menor a depender das condições concretas em que ocorre a vida e a atividade artística de cada pessoa.

3.2 Decadência ideológica

Um modo de produção ascendente tem maiores condições de produzir obras culturais que são muito superiores às aquelas de um período em declínio, no qual o modo de produção atinge seus limites e desencadeia conflitos nas relações de produção que se refletem na cultura. Os privilegiados do passado capitalista em ascensão desfrutaram uma arte que exigia pensamento e desenvolvimento. Alguns membros da família Médici, governantes fiorentinos no período do renascimento italiano, financiavam e colecionavam arte porque a apreciavam. Contrariamente às classes dominantes do passado, os privilegiados de nossa atualidade convivem com uma cultura caricatural ao financiarem artistas apenas pelo seu potencial de gerar lucro, e se relacionam com a arte como mercadoria, tomando as obras pelo seu valor de mercado, confinando a arte à especulação lucrativa. Não têm interesse em promover condições para o desenvolvimento da arte e sua preservação bem como impedem, intencionalmente, a democratização do passado da arte como parte de um projeto de sociedade.

Observamos as condições para essa constatação na crítica que Marx elaborou e que abarca todo processo inicial da decadência do pensamento burguês e seu caráter anti-humano, desencadeado pelas contradições impostas pelo capitalismo no século XIX (LUKÁCS, 2010). Contraditórias, pois, precisamente no atual estágio do capitalismo, presenciamos um complexo desenvolvimento tecnológico e uma geração de riquezas que não têm garantido o desenvolvimento cultural no mesmo patamar. A crítica a essa contradição, interpretada por Lukács (2010), abarca o período caracterizado pela tentativa dos ideólogos burgueses produzirem conhecimentos que têm como premissa a evasão da realidade, com o objetivo de conservar o modo de produção capitalista e minimizar ao máximo as possibilidades de transformação social. O período de decadência ideológica se inicia quando as tendências da dinâmica objetiva da vida cessam de ser reconhecidas, ou são mais ou menos ignoradas, ao passo que se introduzem em seu lugar desejos subjetivos, vistos como a força motriz da realidade (LUKÁCS, 2010, p.99), desencadeando um pensamento no qual há um movimento de distanciamento em relação às determinações da realidade. A busca pela objetividade como força motriz do desenvolvimento histórico passa a ser prejudicada pelo capitalismo, processo que demonstra a descaracterização das propriedades dos conhecimentos, entre eles a arte, a qual as distorções da ideologia burguesa cerceia na tentativa de amenização do alcance da realidade e de suas possibilidades humanização.

O processo inicial da decadência do pensamento burguês, analisado por Marx e interpretado por Lukács, está em seu nível mais avançado e seus efeitos desastrosos estão sendo sentidos em todas as esferas da atividade humana, sobretudo no nível cultural, cujas determinações têm sido progressivamente afastadas dos domínios da racionalidade, estabelecendo prejuízos para a arte, em função do aprofundamento da dicotomia entre razão e emoção. A apreensão imediatista e a-histórica é o cerne da concepção científica desse período, na qual a objetividade é ignorada e as relações de produção e reprodução da vida social não são consideradas como percursos transitórios. A desagregação humana que se aprofunda tende a ser apresentada pelos representantes do pensamento burguês como condição inerente ao ser humano e não como condição histórica, temporal. Neste cenário, o cerceamento da arte de suas reais potências a conduz a uma relação não-autêntica com a realidade, fragmentando tanto o trabalho do artista como a apreciação do público que se manifesta no distanciamento da especificidade da arte de sua gênese: sentidos fundados e reproduzidos por meio da prática social que superam as necessidades cotidianas.

Destacamos o aprofundamento do subjetivismo que sobressalta na arte contemporânea, cujas raízes podem ser percebidas nas vanguardas modernistas, em obras que já representavam uma fragmentação de percurso de captação da realidade. No início do século XX os *ready-made*³¹ do artista francês Marcel Duchamp (1887 – 1968) propôs a crítica à hostilidade do contexto problemático da arte por meio do conceito de antiarte.³² Apesar das contribuições do dadaísmo ao movimentar as ideias sobre os critérios de validação de uma obra e sobre o tipo de especulação que já se configurava no mercado de arte no início do século XX, elas não foram formulações capazes de ir às últimas conseqüências da crítica.

... por um lado, Lukács reconhece a legitimidade do impulso de oposição à ideia burguesa da “arte pela arte”. Contudo, por outro lado, nosso autor verifica que esse impulso passa a se dirigir contra o “reflexo dialético da objetividade pelas formas específicas, verdadeiramente artísticas, da arte, ou seja, os artistas e teóricos da arte de tendência acabam por identificar a “arte pela arte” com a verdadeira plasmação artística *em sua riqueza de determinações*. Mas, da oposição à plasmação artística surge uma forma de arte que, em sua forma, atém-se à agitação direta e, no que tange ao conteúdo, toma como matéria a imediaticidade cotidiana dos fatos (COTRIM, 2016, p. 244).

³¹ Estratégia que consiste uso de objetos industrializados comuns no cotidiano tirados de seu contexto de uso e inseridos em espaços tradicionais de exposição da arte, produzindo dúvidas a respeito de noções tradicionais da arte.

³² A contestação das formas de validar um objeto como artístico e a negação do conceito de arte pelo *movimento dadaísta*, o qual Duchamp integrava, no início do século XX, levou à defesa da antiarte como “arte verdadeira”.

As contradições que já se apresentavam para as vanguardas européias aprofundaram-se e ampliaram um terreno fértil para as formas falsas de consciência que refletem unilateralmente a realidade. Um dos problemas provocados por essas contradições e que merece nossa atenção é a dificuldade dos artistas em estabelecer o movimento que ultrapassa sua singularidade: sentimento do artista, vida do artista, crises do artista, etc. Isso se deve ao estreitamento das possibilidades de desenvolvimento de uma consciência que impulse o homem além de seu cotidiano e que o leve a níveis mais elevados de abstrações capazes de unir os dilemas existenciais de um indivíduo específico aos dilemas coletivos, ou seja, aos problemas específicos do homem de determinado período histórico. A severa limitação imposta pelas condições concretas do modo de produção capitalista aliada ao ideário burguês, que se sustenta pela evasão da realidade e coloca sobre o indivíduo isolado a responsabilidade pela sua não-realização humana, configura-se como um elemento desfavorável à arte, pois ela perde seu potencial de alcance universal que estabelece um elo entre os homens.

Ainda assim, não podemos afirmar que não são produzidas artes que extrapolam esses limites, pois estaríamos ferindo o pressuposto das contradições da realidade e da imanência de transformação histórica, como também estaríamos capitulando ao clima de pessimismo que favorece a burguesia. O que afirmamos é que as condições para a arte não são minimamente favoráveis. Para efeito de compreensão de que, mesmo em condições desumanas, há artistas cuja produção se firmam em sentidos humanos, recorreremos a duas obras de artistas contemporâneos para compará-las em relação ao que estamos afirmando. A série *Bastidores* (1997), da artista paulistana Rosana Paulino (1967 -), cuja temática aborda a condição da mulher negra na sociedade brasileira e os diferentes tipos de violência sofridos por essa população (imagem 8), trata-se de uma problemática que tem valor universal na atualidade, seja pela questão da opressão de mulher, seja pela questão da opressão da população negra. Essas formas de opressão, ainda que apresentem singularidades, estão conectadas à questão mais geral da opressão de seres humanos por outros seres humanos, à questão da desumanização do outro.

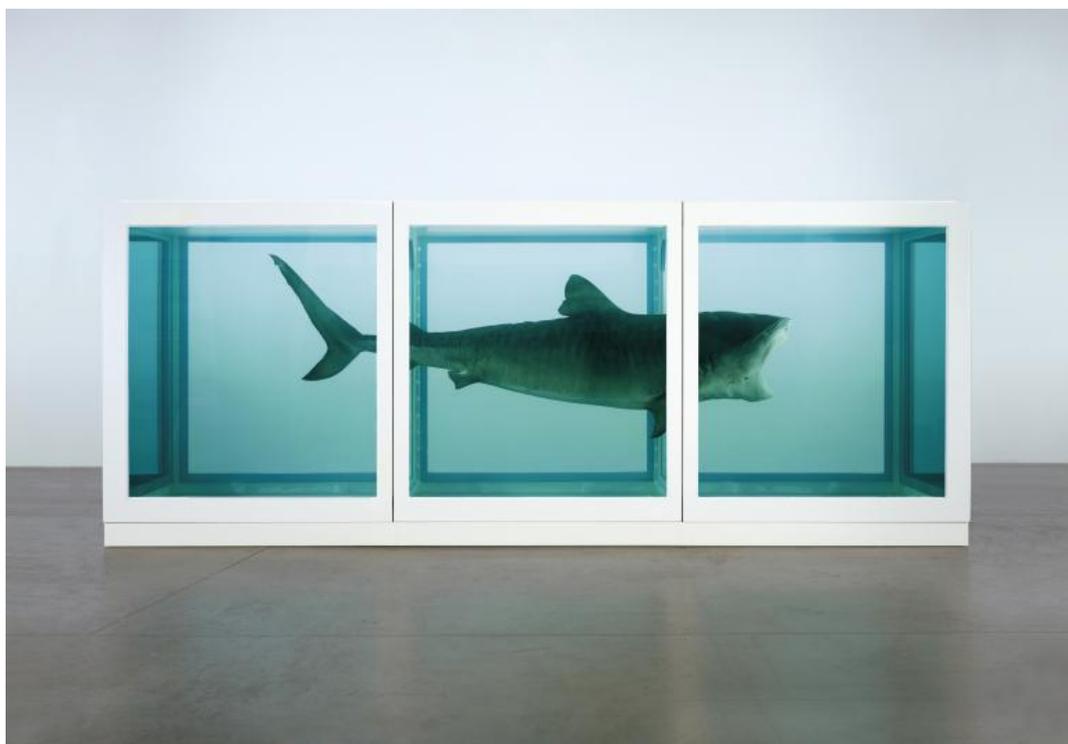
IMAGEM 8



PAULINO, Rosana. Sem título. São Paulo: 1997. xerografia e linha sobre tecido montado em bastidor 31,3 x 310 cm. Pertence atualmente ao acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM.

No trabalho *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living* - *A Impossibilidade Física da Morte na Mente de Alguém Vivendo* - (1991), o artista britânico Damien Hirst (1965 -), considerado um dos mais importantes e mais ricos artistas do mundo, busca uma representação da ideia da morte como algo assustador por meio da imagem de um o tubarão-tigre conservado em formol dentro de uma caixa de vidro (imagem 9). Hirst pretende forçar o público a encarar o tubarão, que parece vivo, na tentativa de provocar uma reflexão sobre encarar o medo da morte.

IMAGEM 9 -



HIRST, Damien. *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living*. Vidro, aço pintado, silicone, monofilamento, tubarão e formaldeído, 2170 x 5420 x 1800 mm | 85.5 x 213.4 x 70.9. Fotografado por Prudence Cuming Associates © **Damien Hirst e Science Ltd.** Todos os direitos reservados, DACS 2012.

São dois trabalhos que dizem respeito ao humano, porém, de qual desses trabalhos extraímos um conteúdo universal de nossa condição humana atual?

Para pensarmos o papel que a arte cumpre para o homem e o seu potencial de mobilizar sentidos em relação à realidade, recorreremos novamente à Fischer (1987):

Um artista só pode exprimir a experiência daquilo que seu tempo e suas condições sociais têm para oferecer. Por essa razão, a subjetividade de um artista não consiste em que a experiência seja fundamentalmente diversa da dos outros homens de seu tempo e de sua classe, mas consiste em que ela seja mais forte, mais consciente e mais concentrada. A experiência do artista precisa apreender as novas relações sociais de maneira a fazer que outros também venham a tomar consciência delas; ela precisa ser *hic tua res agitur*. Mesmo o mais subjetivo dos artistas trabalha em favor da sociedade. Pelo simples fato de descrever sentimentos, relações e condições que não haviam sido descritos anteriormente, ele canaliza-os do seu “Eu” aparentemente isolado para um “Nós”; e este “Nós” pode ser reconhecido até na subjetividade transbordante da personalidade de um artista (FISCHER, 1987, p.56-57).

“Numa sociedade em decadência, a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também a decadência. Mas, a menos que ela queira ser infiel a sua função social, a arte precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado. E ajudar a mudá-lo” (FISCHER, 1987, p.58).

3.3 A realidade problemática da arte contemporânea

Neste contexto problemático da atividade artística e do acesso restrito à arte, o contato com alguma ou algumas obras de arte contemporâneas em livros, mídia, exposições, etc., coloca-nos um problema muito comum: a dificuldade de compreensão das obras. Isto pode ser resultado de muitos fatores: ausência de repertório, carência de referências históricas, não ter uma rotina em relação à apreciação da arte, não frequentar instituições culturais, etc. Como apontamos no tópico anterior, o que tangencia a arte no último século são os reflexos da decadência ideológica burguesa no desenvolvimento cultural. Este determinante necessita ser colocado no cerne dos problemas da arte porque, no marco dos domínios ideológicos burgueses, a produção e circulação de conhecimentos têm sido permitidas nos limites de uma compreensão parcial da realidade, dificultando o alcance da universalidade dos dilemas humanos enquanto aprofunda o subjetivismo e o individualismo.

Destacamos anteriormente que este contexto resulta contradições para a arte, mas que também há uma devoluta contraditória da arte para a realidade. Em muitas obras de artistas contemporâneos a contradição se revela no fato de servir como um espelho fenomênico da

condição humana no declínio capitalista. Porém, limita-se apenas ao mérito de se caracterizar pela ausência de sentido humano. Podemos identificar o extremo desse vazio no trabalho do artista novaiorquino Jeff Koons (1955 -) que está entre os recordistas de trabalhos artísticos mais caros entre os artistas vivos. Em 2015, uma de suas esculturas de cachorro foi arrematada em um leilão por US\$ 58,4 milhões. Seus trabalhos são inspirados na estética *kitsch*, na qual objetos de decoração populares são transformados em obras que provocam ironia em determinados contextos ou questionam os valores dispensados à suas obras pelo mercado de arte. Também explora imagens que se popularizam por meio de personagens de desenho ou pela propaganda, como *Titi* (piu piu), o passarinho amarelo, personagem criado na década de 1940 por Bob Clampett que Jeff Koons reproduziu em aço inoxidável com aparência de um balão temático (imagem 10).

IMAGEM 10 – TITI



KOONS, Jeff. *Titi*. 2004 – 2009, espelho e aço inoxidável com revestimento de cor, 96,2 x 60,5 x 37,8 cm.
Londres: New Port Gallery. © **Jeff Koons**

O trabalho de Jeff Koons explicita a desintegração dos valores humanos que se subordinam ao valor de mercado. Acrescenta-se a isso a condição na qual a grande parcela dos indivíduos foi privada de qualquer proximidade com a arte enquanto artistas com influências entre os grandes leiloeiros de artes e galeristas ocupam espaços culturais com seus trabalhos e falam ilegitimamente em nome da arte. Situação que nos mostra em que medida a arte e o artista estão fetichizados.

Também assistimos a expressão clara da condição de alienação e do fetichismo quando a atenção do público é atraída não para a obra de arte, mas para o artista, baseada na ideia insistente do artista enquanto gênio, um indivíduo elevado que foi privilegiado pelo dom e qualquer trabalho que ele realizar deve ser exaltado como arte. As pessoas vão aos museus, não compreendem essas obras e acreditam que isso é o esperado, pois, o que passa a ser relevante é ter ido ao museu ver a exposição do artista. Recorremos a outro exemplo, a *performance*³³ da artista sérvia, radicada nos Estados Unidos, Marina Abramovic (1946 -), para a exposição retrospectiva em sua homenagem, *Marina Abramović: The Artist Is Present*, organizada pelo Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA) em 2010. A proposição da artista era ficar sentada, apenas olhando para quem sentasse na cadeira vazia a sua frente. Os espectadores poderiam sentar-se à sua frente e observá-la pelo tempo que quisessem. A *performance* e suas polêmicas foram registrada no documentário homônimo de 2012, dirigido por Matthew Akers e Jeff Dupre. É possível conferir nas cenas do documentário as filas para a participação, que ocupavam o quarteirão inteiro do MoMA, além de pessoas acampadas nas calçadas para garantir a entrada.

Abramovic (2012) relata no documentário que elaborou essa *performance* de uma forma muito simples:

...no meio do quadrado há uma mesa e duas cadeiras. É simples, é como se não houvesse nada, só a artista sentada. Quero ser como uma pedra ali, só três meses, e olhar nos seus olhos. Serão três meses. Todos os dias. Se você trabalha três meses, a performance se torna realidade. Ninguém entende que o mais difícil é fazer algo que é quase nada. Isso exige cem por cento de você, não há mais história a contar, não há objetos atrás dos quais se esconder. Não há nada. É sua pura presença, você só tem sua energia e nada mais.³⁴

³³ A *performance* é uma linguagem artística que surgiu no final da década de 1960 a inspirada nos movimentos artísticos vanguardistas do início do século XX. Propõe o corpo como suporte expressivo do trabalho artístico e sua efemeridade com objetivo de romper com as formas artísticas tradicionais.

³⁴ ABRAMOVIC, Marina. *The Artist is Present*. Nova York: Show of Force Productions, 2012.

IMAGEM 11 – THE ARTIST IS PRESENT



ABRAMOVIC, Marina. *The Artist is Present*. Nova York, MoMa: 14 de março – 31 maio de 2010. IN2112.132. Fotografia de Jonathan Muzikar.

Abramovic tenta estabelecer uma relação entre o artista e o público sem a mediação da obra de arte e sem a mediação da própria atividade artística. No limite, ela tenta estabelecer uma relação humana despida de mediações, tentativa que não pode ser bem-sucedida, pois não existe a “pura presença”, ninguém tem apenas “sua energia e nada mais”. A artista, que iniciou sua carreira desenvolvendo trabalhos que buscavam questionar os valores tradicionais da arte e do circuito artístico vigente em museus e galerias, hoje atua no sentido inverso ao se destacar como uma celebridade.

Lançamos mão do que consideramos ser outro exemplo do fetichismo: *Voice Piece for Soprano, performance* da artista japonesa, radicada nos Estados Unidos, Yoko Ono (1933 -) na qual ela grita em um microfone por 2 minutos (imagem 12). A artista foi integrante do grupo *Fluxus*³⁵ e herdeira de uma tradição de rupturas na arte, da qual Marcel Duchamp foi um dos precursores.

³⁵ Fluxus foi um movimento artístico que, no início da década de 1960, através da *Revista Fluxus*, que circulou entre o Japão, Europa e Estados Unidos, discutia a necessidade de integração da arte à vida cotidiana, sem

É necessário compreendermos o contexto dessas rupturas para apreciarmos novas formas de arte, como foi o caso do movimento cubista, ao passo que podemos nos defrontar com trabalhos expostos como arte, mas ao qual falta todo o conteúdo artístico, nos levando a pensar que há um conteúdo tão oculto e tão profundo que não compreendemos. O que tem a nos dizer a *performance* de Yoko?

IMAGEM 6 - VOICE PIECE FOR SOPRANO



ONO, Yoko. *Voice piece for soprano*. Nova York: junho de 2010. Performance no Museum of Modern Art. © 2010 The Museum of Modern Art, New York

O público que aplaudiu *Voice Piece for Soprano* é o mesmo que Yoko satiriza, por estar justamente aplaudindo algo que não merece aplausos. Esse exemplo desperta um razoável elemento de dúvida sobre a trivialidade dessa arte e no interesse do público pela provocação irônica da artista. Por mais sátiras das condições do mercado de arte que os artistas realizem, é sob tutela deste mercado que eles sobrevivem. Alegam como liberdade criadora o que na verdade é uma servidão às galerias e grandes corporações que lucram o controlam os aparentes rebeldes artistas que não oferecem risco algum à ordem, ao contrário, alimentam este mercado para em troca serem gratificados em exposições que não conseguem

caráter utilitário, por meio da combinação de variadas linguagens artísticas que se expressaram, sobretudo em *performances* de artistas que integravam o grupo.

mobilizar a humanidade do público em relação à desumanidade que os cerca. Configuram-se como uma denúncia parcial dos problemas sociais e dos problemas da arte, não evidenciam a raiz dos problemas e, portanto, não estabelecem uma relação mais profunda com os determinantes fenomênicos, resultando, em muitos casos, ideias confusas, incompletas e incoerentes. A face mais perigosa dessa parcialidade ao estabelecer a relação artística com a realidade é o fato de levar o receptor a um sentimento de descrença no humano, ou a sentimentos e pensamentos equivocados em relação aos problemas da sociedade. A dominação ideológica burguesa faz recair sobre a singularidade do indivíduo cindido a sensação de estar fadado a uma existência sem sentido e a uma incapacidade de conhecer a realidade e de agir sobre ela.

O aspecto geral da crítica feita aqui é que esta arte que parece muito revolucionária e desafiadora, não desafia a violência sobre a qual a ordem social existente se baseia, ao contrário, ela reproduz a imagem caricatural da realidade de maneira indiferente às possibilidades de transformação humana, não provoca indignação porque não supera o caráter fenomênico dos fatos e não estabelece elos humanos com o público, apenas descreve a realidade e não colocam em cheque os confrontos que a condicionam.

4 O ENSINO DE ARTE E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

“Como consegue isso?”, perguntou-lhe Charlotte enquanto os pequenos se retiravam. “Ouvi-os com toda a atenção; não havia nada de novo no que diziam, e mesmo assim eu não saberia exatamente como conduzir a conversa, dispondo de tão pouco tempo e em meio à confusão de tantas falas”.

“Talvez devêssemos manter em segredo as prerrogativas de nosso ofício”, respondeu o auxiliar. “Entretanto, não posso ocultar um preceito segundo o qual é possível realizar isso e muito mais. Imagine um objeto, um assunto, um conceito, seja lá o que for. Apanhe-o com determinação; estude-o bem, em todos os seus pormenores; daí em diante, conversando com um grupo de crianças, será fácil compreender aquilo que elas já sabem, aquilo em que podemos estimulá-las e ensiná-las. As respostas às perguntas que lhes fizermos poderão soar disparatadas e tender à dispersão, não importa; se, ao respondermos às suas perguntas, formos capazes de trazê-las de volta à questão principal, se não nos deixarmos confundir, então finalmente haverá de pensar, compreender e se convencer apenas daquilo que quisermos e do modo como o desejarmos. Nosso maior erro é permitir que os aprendizes nos desviem de nossos objetivos, o grande erro é perder de vista o cerne da questão. Faça uma tentativa e terá uma grata surpresa.”

“É curioso”, disse Charlotte. “A boa pedagogia é exatamente o contrário das boas maneiras. Numa roda social, não devemos nos aferrar a nenhum assunto em particular, mas numa aula o primeiro mandamento seria o da luta contra toda e qualquer distração.”

“Alternância sem distração”, ponderou o auxiliar, “esta seria a mais bela divisa para o ensino e para a vida, caso esse louvável equilíbrio pudesse ser facilmente mantido!” (GOETHE, 2014, pp. 215-216).

Em *Afinidades Eletivas* (GOETHE, 2014), o diálogo entre a personagem aristocrata Charlotte e seu auxiliar, que se configura como um tipo de tutor responsável pela educação das crianças, nos oferece elementos das ideias de Goethe a respeito da formação humana ao abordar aspectos favoráveis à condução ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. O autor evidencia as raízes cotidianas e dispersas do interesse em conhecer, atreladas ao âmbito da vida singular, mas pressupõe a necessidade de superá-las por meio de uma orientação educacional capaz de dispor ao indivíduo todas as condições para o seu desenvolvimento.³⁶ Sua concepção de instrução e a Pedagogia Histórico-Crítica compartilham o objetivo da educação humana e humanizadora em favor do desenvolvimento *omnilateral*³⁷ como objetivo central dos processos educativos.

Nos capítulos anteriores procuramos fundamentar conceitos e categorias que se opõem às concepções naturalizantes e espontaneístas que permeiam as pedagogias hegemônicas e ideias pedagógicas e discutimos o contexto da escola e da arte na contemporaneidade na tentativa de reunir os elementos necessários para desenvolvermos este capítulo. Elaboramos o percurso anterior por entendermos que o desconhecimento acerca do

³⁶ Ver também: GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

³⁷ Formação do homem em todas as suas potencialidades, em oposição á formação para atender apenas demandas cotidianas e imediatistas.

que é a especificidade do conhecimento artístico, o distanciamento ou a negação da realidade capitalista e suas implicações para a arte e para a educação escolar, propiciam a propagação de concepções que, na prática, criam um abismo entre a escola e a arte.

Quando algumas concepções pedagógicas negam que o conhecimento exige a atitude de ensinar e exaltam a espontaneidade criativa, a interação espontânea com as obras de arte ou o uso de imagens cotidianas como fonte de estudo das aulas de Arte, colocam entraves ao desenvolvimento da criação, que só poderia ser garantido pela aprendizagem artística por meio da dialética entre apropriação e objetivação. O estreitamento entre a escola e o campo dos conhecimentos artísticos exige uma aprendizagem específica que não pode ser relegada à fragmentação dos conteúdos, a qualquer imagem ou a servir como acessório no currículo. Não há apreciação desinteressada na arte, não há criação sem apreciação e não há apreciação e criação sem ensino. É necessário que o processo de ensino e de aprendizagem seja estabelecido a partir da relação com obras de arte cujo conteúdo humano, identificado pelos alunos a partir da mediação do professor, seja o fio condutor das aulas. Este processo de formação dos sentidos é uma das funções da escola que só poderá ser garantida se à Arte for dada a tarefa que é dela, para que seja cumprido seu papel de elevada importância na formação.

Se a arte é uma forma de conhecimento e de representação da realidade humano-social, portanto um saber em constante transformação cabe ao professor o estudo contínuo e a pesquisa teórica e prática das diferentes maneiras de representação artística da realidade. Sendo assim, não é todo tipo de aprendizagem artística que promove desenvolvimento artístico. Se nossa discussão diz respeito à educação escolar, estamos necessariamente nos referindo à aprendizagem sistematizada dos conteúdos e da pertinência dos conteúdos às etapas de desenvolvimento.

No decorrer deste capítulo, abordaremos a formação dos sentidos como específica ao ensino de Arte e a centralidade da produção espiritual que, em sua capacidade criadora, implica ensino e aprendizagem artística.

4.1 Superar o cotidiano

Retomos o problema do imperativo do cotidiano na escola, apresentado no primeiro capítulo, para discutir a necessidade de sua superação a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

O comportamento cotidiano que resulta da fragmentação de atividades exigidas pelo aqui e agora, no qual o imediato é satisfeito, se detém ao real fenomênico. É por meio da abstração intelectual que identifica os condicionantes da realidade fenomênica que acessamos o real pensado. A realidade pensada revela a condição de transformação que o cotidiano fenomênico gesta constantemente, provocado pelas contradições do devir histórico. A contradição que se apresenta na arte implica um conflito entre a singularidade do artista e o cotidiano pensando, e em função desse conflito não se esgota na particularidade de sua origem. Por superar os limites da vida cotidiana, exige do pensamento igual superação da realidade imediata e fragmentada. O desenvolvimento da consciência de si próprio passa por compreender a realidade concreta não como soma de fragmentos, mas como articulação desses fragmentos perceptíveis como realidade sistêmica com regularidades que, para serem compreendidas, exige tarefas do pensamento.

A complexidade dessa relação, entre a consciência de si próprio e a consciência do gênero humano, pode ser vista de maneira bastante concreta nas obras de arte, especialmente naquelas mais ricas, mais elevadas, nas quais se faz de maneira intensificada a contradição entre a singularidade e universalidade, entre o aqui e o agora e a totalidade concreta da história do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 121).

Este esclarecimento é necessário para compreendermos a importância de discutirmos a especificidade da educação escolar e a necessidade do conhecimento artístico em sua relação e distinção com cotidiano. Incluir a dimensão da não-cotidianidade nos processos formativos é de fundamental importância pressupõe como explica Duarte no excerto acima, relacionar-se com objetivações para-si, que se direcionam ao humano genérico, à espécie humana na tomada de consciência de si próprio. O elemento que desenvolve o sentimento de pertencimento ao gênero humano, a partir da consciência humana, reside na apropriação de determinados conhecimentos, a consciência por si só não garante a consciência de si. Os conhecimentos desempenhados, sobretudo por meio da

...educação escolar, também atua nesse terreno das relações entre a consciência do indivíduo no contexto social imediato no qual ele vive, isto é, sua vida cotidiana, e a totalidade da evolução histórica do gênero humano. Entretanto, diferentemente da arte, a educação escolar visa direcionar deliberadamente o processo de humanização do indivíduo (DUARTE, 2013, p. 124).

Apresentar, por meio da educação escolar, de forma consciente a ligação da particularidade com a genericidade, compreende direcionamento cognitivo que, por excelência, diz respeito à função da escola. As objetivações genéricas para-si, entre elas a arte, impõe, por meio do conflito com a realidade, a ação do homem nos processos de conhecimento dessa mesma realidade. Portanto o aprendizado artístico não se efetiva na sua redução ao empírico, e sim na sua superação enquanto atitude humana.

A atividade educacional por excelência transforma em conteúdos educativos sistematizados a condensação histórica objetivada na obra de arte. A implicância desse posicionamento compreende que há saber objetivo na arte — objetividade que difere da ciência — e que o acesso ao *concreto* da arte não ocorre sem as mediações do *abstrato*. *Concreto* e *abstrato* não se contrapõem nos processos de conhecimento da realidade. Ao estabelecer a relação entre a arte e seus precedentes históricos, supõe-se a unidade de compreensão da existência da relação de unidade entre artista, o passado e presente, portanto, entre indivíduo e gênero. A arte não só dialoga com a vida concreta dos homens, como também é parte da transformação dessa existência histórica dos homens, porque ela impacta a visão de mundo, sobretudo no que concerne à consciência da capacidade do homem como um ser criador. “É importante enfatizar esse aspecto. A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida” (DUARTE, 2016, p. 79).

A assimilação destes saberes enquanto resultado define o papel da escola (SAVIANI, 2005), porém, o marco desta definição só pode ser compreendido se os conhecimentos forem valorizados na escola em seus processos históricos de produção e suas tendências de transformação, ou seja, quando a escola estabelece a atualidade como resultado histórico em ininterrupto movimento, não enquanto produto acabado a ser apreciado. Os saberes objetivos necessitam ser apreendidos para além das referências cotidianas de forma que vinculem o presente ao passado e ao futuro. O que queremos dizer é que o conhecimento não serve à aplicação imediata na realidade, mas ao desencadeamento transformador da realidade por meio da atividade consciente.

Afastar-se da realidade para compreender a própria realidade é um dos movimentos mais ricos que a educação escolar pode propiciar ao aluno. A Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe esse movimento e compreende que ao aluno deve ser propiciada a apreensão abstrata e concreta na forma de conhecimentos históricos, ou seja, a partir de princípios de reconhecimento, sistematização, atividade que compõe a totalidade do ser social. Assim, faz-se necessário a mediação que, na escola, diz respeito ao trabalho do professor. A partir das contradições cotidianas o professor conduz o aluno por meio do aparato teórico e prático ao desenvolvimento da capacidade intelectual que se eleva da imediatividade. Neste sentido, a superação do cotidiano é necessária na aprendizagem artística, pois a superação do fenomênico diz respeito à conquista do desenvolvimento dos sentidos humanos que se desdobram diferentemente em cada indivíduo.

4.2 A centralidade da mediação

O ensino de Arte só pode ser pensado no que diz respeito à relação sujeito-objeto. A experiência histórica e social contida nas obras de arte exige, antes de tudo, que as propriedades dos objetos artísticos sejam apreendidas, portanto, pela mediação. Para o artista, a relação se estabelece com a realidade; no ensino de Arte, a relação se estabelece entre aluno e obra de arte. Ao reiterarmos que a objetivação destas relações só pode ser compreendida em movimento entre as partes, afirmamos que resulta atividade transformadora, portanto, criadora, tanto por parte do artista quanto por parte do aluno. Para o artista cria-se o novo a partir da objetivação da obra (o sujeito cria o objeto); nas relações educacionais este movimento implica um caminho inverso: o objeto transforma o sujeito. O sujeito criador descobre o conteúdo na realidade enquanto o sujeito receptor descobre a realidade no conteúdo. Nas duas situações tanto o sujeito quanto o objeto implicam transformações, que podem ser pacíficas ou conflituosas. As emoções envolvidas no contato do aluno com a obra são parte da esfera da individualidade, mas os conhecimentos a respeito da obra quem ensina é o professor. A forma como apreendemos e as emoções que resultarão deste contato são únicos em cada indivíduo, o professor não controla e nem conduz as emoções como objetivo de formação, o papel do professor é promover o desenvolvimento do aluno no acesso e domínio dos conteúdos da arte em momento adequado e da forma adequada.

Enquanto um campo específico do conhecimento que trata do humano em uma legalidade própria ao emergir de uma situação particular, compõe uma forma específica de

conhecimento que exige ensino e aprendizagem. Na Pedagogia Histórico-Crítica esse processo é compreendido por meio da atividade mediadora que estabelece o elo entre a escola e a prática social precedente no qual professor e o aluno assumem papéis importantes, porém distintos. Em via de mão dupla, trabalho conjunto entre professor e aluno no processo de apropriação dos códigos específicos da arte (tema, estilo, composição, técnica, elementos formais, contexto histórico artístico, relações com outras obras, etc.) por serem estes códigos objetivações da prática social das quais resultaram conhecimentos específicos que alargam a complexidade do pensamento humano e exigem mediações para que sejam incorporadas em suas máximas possibilidades.

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

A apropriação da cultura, condição indispensável ao domínio de abstrações, passa principalmente pela sistematização dos conteúdos e pelo trabalho de mediação que os torna acessíveis. Os conteúdos veiculados pela escola não são outros senão aqueles que representam os conhecimentos que possibilitaram a humanidade a alcançar o patamar de desenvolvimento atual e implica nossa experiência de vida em um mundo culturalmente produtivo que influencia nossas escolhas, referências e experiências estéticas, nossa forma de compreensão da realidade, nossa forma de relacionamento com outros seres humanos e com nós mesmos. A mediação no ensino de arte implica o trabalho de trazer a singularidade do artista, refletida pela representação alcançada enquanto generalização humana, no caminho inverso no qual a generalização humana passa a ser recebida pelas singularidades dos receptores (alunos). Isso significa que, as abstrações do pensamento humano que se revelam na concretude artística, exigem conhecimentos que permitam essa experiência aos alunos. Para isso partimos do pressuposto de que, a exemplo das artes visuais,

... olhar não é o mesmo que ver, assim como ouvir não é o mesmo que escutar. Ver envolve apenas o esforço de abrir os olhos, olhar significa abrir a mente e usar o intelecto. Olhar uma pintura é como fazer uma viagem – uma viagem com muitas possibilidades, incluindo a

emoção de partilhar as concepções de outra época. Como em qualquer viagem, quanto melhor os preparativos, mais satisfatória ela deve ser (CUMMING, 2010, p. 6).

Esse tratamento necessário à aprendizagem artística, que deriva não só da aprendizagem do processo criador assumido pelo artista, mas da aprendizagem a respeito das definições de obra de arte na literatura existente, dos espaços tradicionais e não-tradicionais da arte, das características de inovação de um estilo, um movimento, ou um artista, das concepções de arte e o que elas representaram no passado e o que representam hoje. Também é necessário abordar a relação entre arte e religião, a questão do mecenato, do papel do artista em seu tempo, do destaque que algumas obras de arte tem em relação às outras, as tendências de ruptura na arte, a dinâmica do mercado de arte, etc.

Para além dos aprendizados teóricos, há de se pensar a mediação no que diz respeito à pertinência das atividades práticas e ao encaminhamento das mesmas de forma organizada e na qual o professor deve conduzir os alunos aos conhecimentos necessários ao exercício da arte, na especificidade de sua formação.

Se a arte é uma linguagem específica que dialoga com a vida, é necessário mobilizar os conteúdos que desenvolvem autonomia para transitar no domínio desta linguagem, é necessária mediação na relação do sujeito com o objetivo da arte, ainda que este objeto seja a mediação entre observador e o campo simbólico do artista. Esta mediação se dá pela cultura, pelo conhecimento e, ao ser observado sem mediação, limita a qualidade de apreensão do objeto. A qualidade dos conteúdos e das mediações deve ser destacada nos processos de ensino porque é a ela que vamos nos reportar se pensarmos em qualidade de desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 276).

Seguindo a ideia da qualidade da mediação, retomamos a seguinte reflexão: se o caráter universal da atividade humana reside no fato de que o homem produz mesmo livre da necessidade física (MARX, 2015), sua elaboração do mundo objetivo não pode ser tomada como natural, um dom divino ou obra do acaso. O processo de humanização passa pela apropriação dos objetos culturais em todas as suas características e, apesar de conter características aparentemente imutáveis, objetos culturais, assim como os indivíduos, também estão sujeitos a serem transformados. Assim,

[...] no contexto real da vida social, ele tem uma utilização “adequada” que não pode ser sistematicamente violada sem invocar algum tipo de sanção social. Um copo é destinado para beber e, grosso modo, algo se torna copo quando é normal e sistematicamente utilizado nessa função. Produtos humanos existem em uma *rede de normas, de regras sociais de uso* (genericamente com características de “costumes”), por meio da qual eles adquirem sua

identidade, seu “significado” e que se circunscreve à sua finalidade e ao modo de seu emprego. E uma vez que o objeto é efetivamente criado para este uso e materialmente adaptado a ele e só a ele, a norma é, por assim dizer, incorporada à sua estrutura física. É nesse sentido que os objetos feitos pelo homem são *objetivações* das capacidades humanas: eles materialmente representam modos e formas de ação que cada indivíduo deve se “apropriar” (no sentido de interiorizar as regras de utilização correspondentes), pelo menos em relação aos elementos mais comuns de seu ambiente, para poder levar (em sociedade) uma vida humana normal (MÁRKUS, p.32, 2015).

O princípio de universalidade³⁸ presente na atividade artística é exatamente processo de objetivação que, mediado pelo trabalho, satisfaz suas necessidades e também se desdobra em produção imaterial. Não se trata de superar o conteúdo das objetivações no processo de universalização ou de anular a singularidade dos indivíduos e suas capacidades transformadoras, mas de lançar mão dos instrumentos adequados, já alcançados, para possibilitar o acesso às formas de conhecimento e as práticas criadoras mais desenvolvidas. A atividade mediadora na escola, portanto, reivindica os instrumentos mais desenvolvidos de conhecimento da realidade, aqueles que melhor se adéquam às diversas manifestações culturais. Isso não implica a destruição da diversidade das formas de conhecimento, de maior ou menor valorização de determinadas culturas ou da singularidade, mas é, anteriormente, a possibilidade de existir condições favoráveis para que de fato se expresse a diversidade cultural e as capacidades humanas. Os indivíduos,

[...] a depender da atividade de um círculo cada vez maior de outros indivíduos com os quais ele não mais está em contato pessoal e em comunicação, mas ao mesmo tempo, cada ser humano adquire assim – pelo menos *in principio* – a possibilidade de fazer uso não só de experiências humanas e de riquezas objetivas e subjetivas acumuladas em sua comunidade particular, mas também daquelas acumuladas pela humanidade toda. A *história mundial* origina-se, gradualmente, a partir do histórico de clãs, tribos, etnias e nações e, neste processo, os homens tornam-se histórico-mundiais, indivíduos socialmente universais (MÁRKUS, p.66, 2015).

A mediação na relação com as manifestações do conhecimento que extrapolam referências e necessidades cotidianas se defronta com uma realidade que existe para o aluno independente de suas necessidades e do seu conhecimento. O ser humano, diferente do animal, se relaciona com o objeto e o mesmo passa a existir para ele independente de suas necessidades; o animal não se relaciona, pois sua atividade vital é direta em relação ao objeto, não existe fora de suas necessidades e de seu alcance visual. A transposição das relações

³⁸ Universalização não pode ser entendida apenas como expansão quantitativa de conhecimentos, mas também expansão qualitativa.

imediatas implica qualidade de mediação da qual resulta a qualidade na relação com os instrumentos da cultura, em nosso caso, na qualidade da relação com a arte. Leontiev, em seu texto *O Homem e a Cultura*, apresenta esta relação como processo de “fazer-se” humano e alerta-nos sobre a necessidade de *outro* para a decodificação das objetivações contidas nos objetos:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p.284).

Tanto na produção artística quanto na recepção, todo processo de aprendizagem diz respeito à assimilação de relações sociais. Isso significa que a arte compreende referência e repertório das *aptidões especificamente humanas*. O conteúdo artístico, enquanto memória sensível da humanidade, ganha valor para os indivíduos quando na relação com a arte existir um sentido humano – o elo entre o sujeito e a obra -, e quando existirem condições para a compreensão do que a arte comunica e como comunica, abarcando-a em todo seu potencial.

A transformação do sujeito no ensino de Arte não pode estar apartada dos conteúdos mediados pelo trabalho sistematizado e consciente do professor enquanto aquele que domina as formas adequadas de conhecimento das obras e de aprendizagem artística:

O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes (LEONTIEV, 2004, p.284).

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (LEONTIEV, 2004, p.288).

Sem a devida mediação, a relação com as produções humanas, tomadas como objetos de relação direta, se limita às suas características parciais. Se na arte estão postas relações contraditórias com o cotidiano, ela requer o trabalho organizado através do qual se pretende levar os alunos à apropriação do conteúdo das obras de arte que resulte em saltos qualitativos na subjetividade dos mesmos.

4.3 A importância da apropriação sensível da realidade na formação dos sentidos

O processo de formação dos sentidos, no caso do ensino da Arte, é um exercício de tensionamento do processo de alienação porque possibilita momentos de enfrentamento e de estranhamento que tem consigo e com os outros. Sob tutela do atual estágio do capitalismo, marcado pelo seu declínio, estamos sob o dilema posto na introdução, a respeito da educação: entre o que queremos e o que temos, o que podemos realizar? Essa é uma pergunta que devemos ter em mente ao pensarmos o papel que arte cumpre na formação humana. Sua resposta exige refletirmos a respeito da necessidade de escolhas sobre quais artistas e obras levaremos para a escola, pois, dos saberes objetivos que resultaram da atividade da humana, a arte é um conhecimento que pode exercer a transformação qualitativa da subjetividade que se concretiza pela sua

máxima abrangência na captação da vida em sua totalidade onicompreensiva. A verdadeira arte, portanto, sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a superfície dos fenômenos, mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, ou seja, suprimindo os fenômenos ou contrapondo-os à essência. Por outro lado, esses momentos singulares não só contêm neles mesmos um movimento dialético, que os levam a se superarem continuamente, mas se acham em relação uns aos outros numa permanente ação e reação mútua, constituindo momentos de um processo que se reproduz sem interrupção (LUKÁCS, 2010, p. 26).

Ao apresentarmos a arte no terreno da contraposição ao homem como um projeto acabado, com habilidades intrínsecas à sua natureza, colocamos no centro do debate a arte e o homem como resultados não acabados de um processo histórico de raízes objetivas. O homem desenvolveu progressivamente sua capacidade criadora da qual a arte resultou como um campo do conhecimento cujas abstrações podem resultar de um processo de desenvolvimento consciente que, na educação escolar, encaminhará o processo educativo com vistas a contribuir para o desenvolvimento dos sentidos, pois

[...] o homem se humaniza tanto no raciocínio quanto na sensibilidade. Pensando as coisas de maneira mais correta, ele as compreende melhor e pode senti-las com maior profundidade. E, desenvolvendo a sua capacidade de senti-las concreta e claramente, enriquecerá a sua reflexão a respeito delas (KONDER, 2013, p.39).

A apreciação da arte exige, portanto, a identificação do que existe na obra e a condição a partir de referências que nos permitam conhecer o contexto e compreender as intenções e embates nos processos de trabalho do artista, no qual há uma lógica a ser apreendida. O

gênero, uso de formas, texturas, cores, luzes, sombras, estilo, tema, etc., têm uma intenção que não ocorre em um terreno sem tensionamentos e contradições. Enquanto tensionamento dos processos de alienação, a atividade artística expressa o pensar no fazer. Não se aprende perspectiva sem aprender que ela materializa um ponto de vista fixo; não se aprende cubismo sem se compreender que ele trabalha com diferentes pontos de vista do mesmo objeto; não se compreende *Guernica* se não aprender que o herói da obra não está isolado do contexto, completamente diferente de Goya que, no *Los fusilamientos*, apresenta-nos o herói na figura de um homem ajoelhado, mesmo assim quase do tamanho dos soldados que estão em pé, ao qual toda a luz se dirige. Por isso Goya é um exemplo da “grande” arte, como abordado por Lukács, pois, sua obra encarna o herói que sabe que vai morrer, mas não importa, pois a causa é maior, e o personagem assume o sentido que sua morte tem para aquele contexto. *O Juramento dos Horácios* (imagem 13), do pintor do classicismo francês Jacques-Louis David (1748 – 1825) também encarna essa causa maior. Cada uma dessas obras não se configura como um tratado sobre o heróico, mas contém um herói específico com força suficiente para lançá-lo ao universal, à causa humana.

IMAGEM 13 – O JURAMENTO DOS HORÁCIOS



DAVID, Jacques Louis. *O Juramento dos Horácios*. Paris: 1784. Óleo sobre tela, 330 cm x 425 cm. Pertence atualmente ao Museu do Louvre. © 2009 Musée du Louvre / Erich Lessing

Por essas razões afirmamos, ao longo do trabalho que o contato com o conteúdo da obra de arte exige uma forma adequada de estudo para conduzir o sujeito na apropriação desse tipo específico de conhecimento para que ela seja experienciada em toda sua amplitude sensível. Por meio desse aprendizado os alunos conhecem e revivem o presente e o passado da história humana e apreendem o que pode vir a ser o futuro porque reconhecem sua existência como existência histórica e transitória.

A apropriação de conceitos minimamente básicos para usufruir esse conhecimento e seu potencial humanizador, dependentes do trabalho mediador do professor, é necessária, pois o acesso ao conhecimento acumulado na obra de arte não basta por meio do contato visual, limitado à sua forma. Ao implicar o conteúdo para que a obra apresente seu sentido e portanto a lógica de seus elementos formais, transforma o que há de social na obra em individual e promove e/ou enriquece o desenvolvimento psíquico.

Estabelecer relações com as objetivações da cultura, que são resultado de atividade humana e condensam uma intensa atividade intelectual, aproxima os indivíduos da forma artística, enriquece a vida porque leva o indivíduo a ver um mundo de uma forma mais ampla e verdadeira promovendo o desenvolvimento mais diverso das potencialidades humanas. Porém, isso não poderá ser garantido pelos rasos limites da apreciação espontaneísta. O cuidado é necessário pelo que apresentamos no capítulo 3, referente aos problemas do contexto do declínio capitalista:

... nas artes também se formou e se difundiu a tendência a se negar o reflexo da realidade, bem como a tendência a se negar a necessidade de elevação da subjetividade para além da cotidianidade. Essas duas tendências levam à subordinação da arte aos moldes da produção capitalista, resultando em produtos que não geram qualquer efeito de reação à alienação do cotidiano capitalista e, ao contrário, contribuem decisivamente para a manutenção e o aprofundamento dessa alienação. Nessa mesma direção ocorre a produção de uma pseudoarte, em cujo universo é considerado ingenuidade ou ignorância questionar-se sobre o total sem sentido das produções de certas correntes estéticas. Os clássicos passam a ser de interesse meramente histórico ou tratados de forma pragmática, como material para “recorta e cola” pós-moderno, também chamado de releitura ou ressignificação. Entretanto, assim como nas ciências, também nas artes essa alienação não é absoluta. A produção artística de toda a história da humanidade contém uma riqueza de grande valor, que continua a ser referência para artistas que, em graus diferentes de consciência, não se renderam ao subjetivismo irracionalista ou à cotidianidade alienada (DUARTE, 2016, p. 116).

O ponto de partida do ensino de Arte, portanto, é destacar na prática social precedente, o artista ou a obra que terá sentido humano para os alunos com os quais iremos trabalhar. Deste conteúdo escolhido, examiná-lo ao máximo por meio de estudos organizados e pertinentes à faixa etária dos alunos, estabelecer relações com outras obras e culturas,

realizar aulas em espaços convencionais e não-convencionais de arte que se relacionem com o conteúdo estudado. Estas são condições mínimas para que possamos ter um positivo desempenho no papel central da aprendizagem que a disciplina Arte, ao colocar os conhecimentos artísticos e as obras de arte como resultado do conhecimento sensível da realidade para além de sua aparência fenomênica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência de que trouxemos muitas questões nesta pesquisa e que as condições para maiores avanços não serão possíveis nesta dissertação de mestrado. Uma das maiores dificuldades é que compreendemos que não é apenas um ponto de discussão que nos ajuda nesta tentativa de contribuição e de que não há receitas para uma aula ou um planejamento de sucesso. Ensinar implica, no mínimo, o movimento entre os indivíduos que iremos formar; o objetivo de formação; o conteúdo necessário para atender o objetivo; e a forma adequada para socializar o conteúdo.

Apesar de nenhuma teoria ter menos valor, existem teorias que convergem para a construção de uma concepção específica de homem e sociedade revelando o ético e o político entrelaçados ao compromisso com um modelo de sociedade problemático. Ao contrário da formulação muito comum, de que a teoria não se aplica na prática, a prática necessariamente se vincula a uma teoria, cabendo a nós, professores, tomarmos consciência desta condição.

Da teoria do materialismo histórico dialético, extraímos o pano de fundo filosófico das questões sobre o ensino tratadas nesta pesquisa, da qual extraímos uma contribuição para a prática pedagógica em Arte, sustentados pelo sentido que a arte tem para o homem. Diante de tantos fenômenos, a escolha de objetos de estudo, pesquisa, aula, etc. implica valores. É com base nos valores universais, sobretudo a verdade e a liberdade, que consideramos a necessidade de fundamentação da objetividade das artes (LOWY, p.35, 1994). Essa premissa não só nos interessa como se faz necessária.

Quando Engels proferiu o discurso no funeral de Karl Marx, em 17 de março de 1883, ele deixou evidente que Marx era, acima de tudo, um revolucionário. Mas a premissa básica da perspectiva teórica deste grande pensador era que a revolução só poderia ter sucesso se baseada em uma compreensão dos processos em funcionamento na sociedade como um todo.

Lenin constata, num de seus trabalhos, que uma das razões da superioridade do marxismo em comparação com as ideologias burguesas consiste exatamente nesta sua capacidade de incorporar criticamente toda a herança da cultura progressista e de assimilar organicamente tudo o que é grande no passado. O marxismo supera estes seus predecessores apenas (se bem que este “apenas” signifique muitíssimo, quer metodologicamente, quer no que concerne ao conteúdo) por tornar conscientes as suas aspirações, eliminando os desvios idealistas e mecanicistas de tais aspirações, reconduzindo-as às suas verdadeiras causas e inserindo-as apropriadamente no sistema de leis da evolução social (LUKÁCS, 2010, p. 24).

O conhecimento com referências na prática social precedente é de extrema relevância em nossa atual condição, marcada pela polarização cada vez mais evidente da luta entre as classes. A relevância do conhecimento se destaca porque “conhecer” implica consequências no comportamento das classes sociais.

No passado, a constituição da burguesia enquanto uma classe coerente e fortalecida economicamente, exigiu a busca pelo seu fortalecimento filosófico, científico e artístico. Apoiada em uma posição progressista na busca pelas determinações da realidade, pela compreensão da historicidade das instituições feudais e da natureza de sua crise, a classe burguesa percorreu um longo processo que a levou a se consolidar no poder, passando de classe progressista a uma classe anacrônica e reacionária.

Uma das tarefas que a classe burguesa assume com determinação nos últimos dois séculos é o impedimento do conhecimento da realidade. Esta posição se revela de forma orquestrada na direção de manter a aparência de uma a-historicidade do modo de produção capitalista e de sua crise. Este período histórico foi discutido por Lukács (2010) nos marcos da decadência ideológica burguesa:

No período de ascensão, as grandes descobertas científicas – de Copérnico a Darwin – foram importantes momentos da transformação revolucionária da consciência das massas. Hoje, ao contrário, as grandes descobertas da ciência moderna nos países capitalistas afirmam-se quase sempre passando pelo filtro da filosofia reacionária. Se elas são popularizadas e penetram na consciência das massas, isto não ocorre sem que sejam deformadas num sentido relativista e idealista. O relativismo, a luta contra a aplicação do princípio de causalidade (substituído pela probabilidade estatística), o “desaparecimento” da matéria: tudo isto é utilizado em larga escala visando difundir um relativismo niilista e um misticismo obscurantista (p.73).

Porém, o velho espectro ainda ecoa entre as limitações impostas por um sistema de supostas virtudes, exigindo das classes oprimidas a atividade revolucionária como único meio de enfrentar a barbárie. Entre as possíveis formas de enfrentamento está a atividade de apropriação e socialização do conhecimento.

Diferentemente das classes progressistas do passado, a classe trabalhadora concentra potencial como classe revolucionária; enquanto a burguesia se firmou no fortalecimento de uma classe, a luta dos trabalhadores implica seguir na direção da superação de todas as classes como condição necessária para avançar em condições humanas. Mas, ao afirmarmos que a classe trabalhadora é potencialmente revolucionária, colocamos a necessidade do desenvolvimento da consciência das determinações da realidade como necessária ao avanço.

Em autores e militância marxistas, discute-se muito a respeito da consciência de classe e da oposição radical entre os interesses das classes sociais existentes, mas não se discute as formas mais adequadas de desenvolvimento dessa consciência na atual conjuntura. O que identificamos, com maior frequência, é a existência de uma consciência de classes parcial, aquela que compreende que os interesses dos trabalhadores não é prioridade da classe que detém o poder. Mas não podemos contar com a espontaneidade no processo de tomada de consciência ou com a farsa da existência de uma consciência inata das classes sociais de suas condições. O conhecimento da totalidade exterior e interior ao homem só pode ser alcançado pelo ensino e pela aprendizagem. É necessário conhecer o curso da história, seus determinantes, o que resultou e o que poderá ser. Se nos convenceremos de que o conhecimento é peça fundamental na luta de classes, também precisamos nos convencer de que há conhecimentos mais necessários à nossa realidade, há uma forma específica de apropriação desses conhecimentos e que isso passa pelo ensino, não somente aquele que diz respeito à escola, e não qualquer ensino.

A possibilidade de transformação da sociedade se concretizará por meio de lutas cada vez mais complexas que se distanciarão cada vez mais das necessidades imediatas, exigindo transformações em diferentes contextos. Se em um processo revolucionário a educação será transformada, suas novas configurações não ocorrerão de forma imediata, será necessário lidarmos com a nossa atual realidade, impulsionando a mesma a uma lógica distinta, que caminhe para transformações sociais mais profundas que extrapolam a escola, mas da qual a mesma não poderá se isentar. Aqui, não falamos de outra coisa senão da superação do capitalismo.

Com vistas a esse objetivo, a arma de luta que se coloca na ordem do dia é a verdade. A verdade que reside nas determinações da realidade, cujo núcleo está para além de identificarmos os problemas sociais e denunciá-los. É necessário explicarmos a natureza destes problemas, esclarecermos porque os denunciamos e respondermos com um direcionamento humano que seja claro. Portanto a escola, mais do que nunca, necessita fazer parte de um projeto revolucionário com as armas que cabem a ela.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Estudos)

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEB: 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1)

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: 1999.

BRASIL. *Perguntas e respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 15/01/2019.

BRASIL. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

CARLI, Ranieri. *A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012. (Pensamento Crítico, 17)

COTRIM, Ana. *Literatura e realismo em György Lukács: os efeitos da inflexão marxista em suas ideias estéticas*. Porto Alegre: Zouk, 2016.

CUMMING, Robert. *Arte em detalhes*. Trad. Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Publifolha, 2010. (Coleção em detalhes)

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*: Campinas, 2001, v.24, n.18, pp. 35 – 40.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M. & DUARTE, N. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

_____. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Prefácio e Introdução. In: _____. *Fenomenologia do espírito*. Trad. de Paulo Menezes, 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 21-73.

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

FREDERICO, Celso. *A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. (Arte e Sociedade)

GINZBURG, Carlo. *Medo, reverência, terror: quatro ensaios de iconografia política*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOETHE, Johann Wolfgang. *As afinidades eletivas*. Trad. de Tercio Redondo. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

HADJINICOLAOU, Nicos. *História da arte e movimentos sociais*. Lisboa: Edições 70, 1978.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Paidéia)

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 11ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HUGHES, Robert. *Goya*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. (Arte e Sociedade)

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Rumos da Cultura Moderna)

LIFSHITZ, Mikhail. *The philosophy of art of Karl Marx*. London: Pluto Press, 1976.

LEONTIEV, Aléxis N; VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4ª ed. São Paulo: Ícone, 1992.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estetico. Cuestiones preliminares y de principio*. 2ª ed. Barcelona: Grijalbo, vol. 1, 1966a.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estetico. Problemas de la mimesis*. 2ª ed. Barcelona: Grijalbo, vol. 2, 1966b.

_____. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Marxismo e teoria da literatura*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Arte e Sociedade)

MÁRKUS, György. *Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 20 de setembro de 2011.

_____. *O desenvolvimento psíquico e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. *Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Arte e Sociedade)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. LDP: Livro Didático Público de Arte. Curitiba: SEED-PR, 2006.

REY, David. 80 anos de Guernica, uma obra prima da arte de todos os tempos. *Revista América Socialista*, Edição em português nº 11, p. 51 – 53, set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 38ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

_____. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, pp. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHLICHTA, Consuelo. *A leitura da imagem no ensino da Arte e a persistência da releitura*. Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, pp. 367 – 381, 2011.

_____. *Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio?* 1ª ed. Curitiba: Aymarã, 2009. (Mundos das ideias)

_____. Leitura de imagens: uma outra maneira de praticar a cultura. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 31, n. 2, jul. / dez.: 2006.

SCHLICHTA, Consuelo & TEUBER, Mauren. Mediação e ensino da Arte: um exercício de partilha do sensível. *Palíndromo*. Programa de Pós - Graduação em Artes Visuais – CEART/UDESC, n. 7, 2012.

TERTULIAN, Nicolas. *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.