



Ensino de arte e pedagogia histórico-crítica: fundamentos e desafios para uma formação humanizadora

Teaching art and historical-critical pedagogy: fundamentals and challenges for humanizing education

Juliana Oliveira Leitão¹ , Newton Duarte² 

¹Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Araraquara, SP, Brasil

²Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Departamento de Psicologia da Educação, Araraquara, SP, Brasil

COMO CITAR: LEITÃO, J. O.; DUARTE, N. Ensino de arte e pedagogia histórico-crítica: fundamentos e desafios para uma formação humanizadora. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, e19208, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1920801>

Resumo

Neste artigo buscamos uma forma de pensar o ensino de Arte adotando como referência a reflexão filosófica de Lukács que concebe a arte como um tipo de reflexo da realidade. Nessa perspectiva entende-se que as peculiaridades do reflexo estético tenham se originado historicamente como desdobramentos da atividade de transformação da natureza, o trabalho. A partir do solo originário da vida cotidiana, desenvolveu-se histórica e socialmente a sensibilidade estética, entendida como formas específicas de captação da realidade. Empregamos essa referência filosófica para analisarmos questões referentes às artes visuais no currículo da Educação Básica e ao ensino desse conteúdo escolar. Adotando como referência educacional a Pedagogia Histórico-Crítica, argumentamos em favor de uma abordagem crítica, humanizadora e transformadora do ensino escolar das artes visuais. Apresentamos os fundamentos teóricos e os desafios didáticos dessa proposta, buscando contribuir para a reflexão e a prática dos professores de Arte e para a formação artística dos alunos.

Palavras-chave: ensino de arte; pedagogia histórico-crítica; educação crítica; formação humanizadora; arte e sociedade.

Abstract

In this article we analyze art teaching using as a reference the work of Lukács who conceives art as a type of reflection of reality. From this perspective, it is understood that the peculiarities of the aesthetic reflex have historically originated as consequences of the activity of transforming nature, labor. Aesthetic sensitivity, understood as specific ways of capturing reality, developed historically and socially. This philosophical reference is used to analyze issues relating to visual arts in the curriculum of Brazilian Basic Education and the teaching of this specific type of school content. Adopting Historical-Critical Pedagogy as an educational reference, we argue in favor of a critical humanizing and transformative approach to school educational work with visual arts. We present the theoretical foundations and didactic challenges of this proposal, seeking to contribute to the reflection and practice of art teachers and the artistic training of students.

Keywords: art teaching; historical-critical pedagogy; critical education; humanizing education; art and society.

*Autor correspondente:

ju_bauru@yahoo.com.br

Submetido: Abril 13, 2024

Aprovado: Maio 10, 2024

Fonte de financiamento: A participação do co-autor, Prof. Dr. Newton Duarte, neste artigo está relacionada à pesquisa realizada no projeto intitulado "Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski", para o qual o co-autor recebeu bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq entre março de 2011 e fevereiro de 2015 (processo 305067/2010-9).
Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: O trabalho não passou por comitê de ética, apesar de terem sido respeitadas normas éticas na pesquisa e escrita

Disponibilidade de dados: Os dados e materiais utilizados se relacionam estritamente à pesquisa teórica e de consulta bibliográfica mencionadas nas referências bibliográficas. Trabalho realizado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

INTRODUÇÃO¹

Não faz muito tempo, fiz uma expedição muito interessante; estive em uma mina por 6 horas.

Em uma das minas mais velhas e perigosas da região, chamada Marcasse.

Essa mina tem uma reputação péssima, porque muitos morrem nela, seja na descida, seja na subida, ou por asfixia ou por explosão de gás, ou pela água no solo, ou pelo colapso de galerias obsoletas etc. É um lugar escuro, e à primeira vista tudo ali tem algo de mortal e desagradável. Os trabalhadores de lá são, na maioria das vezes, pessoas emaciadas e empalidecidas pela febre, e parecem exaustos e abatidos, maltratados pelo tempo e prematuramente envelhecidos, as mulheres em geral têm a pele descorada e seca. Ao redor da mina, as casas dos mineiros com algumas poucas árvores mortas inteiramente pretas de fumaça e sebes espinhosas, poças de estrume e montes de cinzas, montanhas de carvão inutilizável. Maris² faria uma pintura magnífica.

Em breve vou tentar fazer um esboço para que você tenha uma ideia³. (Van Gogh, 2023, p. 75).

Segundo Lukács (2023, p. 162), a arte⁴ é “[...] um modo peculiar de manifestação do reflexo da realidade, um modo que, por sua vez, é apenas um dos subtipos de relações universais reflexivas do homem com a realidade”. O filósofo húngaro analisa as principais diferenças entre três tipos de reflexos da realidade: aquele que é produzido nas atividades cotidianas, o reflexo científico e o reflexo artístico. Lukács, porém, argumenta reiteradamente que a realidade refletida é uma só e que as diferenças entre esses três tipos de reflexo nada mais são do que maneiras pelas quais os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva. No caso da arte, a realidade é sempre refletida como um mundo humano, resultante da prática social na sua totalidade como história humana. Entretanto, como salienta Lukács (2023, p. 386) o reflexo artístico desse mundo transformado pela ação humana

[...] não deve jamais perder o contato imediato com a percepção sensível do mundo, caso queira manter-se estético; suas generalizações se realizam no âmbito da sensibilidade humana e veremos que elas devem de certo modo acarretar uma intensificação da imediatividade sensível para poder executar com êxito o processo da generalização.

A arte na educação escolar, por sua vez, é um campo de conhecimento que possibilita desenvolver nos alunos a atitude de apreciação, sensibilização e produção estética, contribuindo para a formação de uma consciência mais intensa da realidade e, portanto, potencialmente emancipatória em aspectos individuais e coletivos. Nesse sentido tem um papel fundamental na Educação Básica, sendo indispensável à formação dos indivíduos ao ampliar suas possibilidades de compreensão e intervenção no mundo.

No entanto, o ensino de Arte na educação brasileira enfrenta historicamente diversos desafios. Enquanto conteúdo curricular obrigatório há tensionamentos históricos para que se mantenha como disciplina obrigatória em todas as etapas da Educação Básica. Na atualidade, com a desvalorização profunda da escola, a precarização das condições de trabalho e a descaracterização das disciplinas nos currículos intensificaram-se a superficialidade das abordagens metodológicas, a desvinculação da realidade social e histórica e o menosprezo pela formação da dimensão estética. São desafios que se colocam aos educadores confrontados por um projeto hegemônico de educação comprometido com os interesses do capitalismo,

¹ O artigo contém alguns trechos, não idênticos, da dissertação de Mestrado da autora principal. LEITÃO, Juliana Oliveira. *A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019 93 f.

² Não fica claro a qual dos irmãos Maris Van Gogh se refere. Para o editor da tradução é provável que se trate de Jacob Maris, porém, em carta anterior, Van Gogh menciona Mattjis Maris.

³ Aqui ele ainda não havia se tornado artista, mas pensa em fazer um esboço da cena ao irmão, para mostrar como ele a enxerga. Basta observar pelas descrições dos parágrafos anteriores que Van Gogh escreve como um pintor, dado seu olhar apurado e seu senso de imagem (Van Gogh, 2023, p. 75).

⁴ Utilizaremos arte/artes quando nos referirmos ao campo de conhecimento e Arte quando nos referirmos à disciplina escolar.

que busca reproduzir a alienação, a dominação de classe e a extrema desumanização dos trabalhadores.

Diante desse cenário é necessário nos apoiarmos em perspectivas teóricas que possam orientar o ensino de Arte para uma formação crítica, humanizadora e transformadora, o que significa defender a arte como campo de conhecimento. No campo educacional a perspectiva mais desenvolvida de conhecimento escolar é a da Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético e defende que a educação deve garantir os processos de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade. Esses conhecimentos são necessários à compreensão da realidade como uma totalidade e à construção de caminhos que tenham como horizonte a superação do modo de produção capitalista.

O objetivo deste artigo é apresentar os fundamentos e desafios do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando contribuir com o trabalho dos professores que atuam nessa área. Para isso, o artigo está estruturado em quatro partes: na primeira, discutimos a concepção materialista histórica e dialética da arte; na segunda, discutimos a arte como forma de intensificar a relação com a realidade; na terceira discutimos o papel da mediação no trabalho pedagógico; na quarta analisamos a relação entre o ensino de Arte e uma formação humanizadora.

Esperamos que este artigo possa contribuir para o fortalecimento desse campo de conhecimento enquanto disciplina obrigatória no currículo, ministrada por especialistas, e o avanço nas discussões em torno das características necessárias à formação escolar no contexto do capitalismo.

O REFLEXO ARTÍSTICO COMO DESDOBRAMENTO DO TRABALHO

Na concepção do materialismo histórico-dialético, o trabalho é considerado a atividade básica da constituição da existência social dos seres humanos que se relacionam com o restante da natureza pela mediação da atividade produtora de valores de uso.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (Marx, 2013, p. 120).

Mas, como é sabido, Marx não se limitou a analisar o trabalho em suas características universais que independem das formas concretas de sociedade. Sua análise do capitalismo mostrou que nessa sociedade o trabalho é subjugado aos processos de reprodução do capital, ou seja, assume as características de atividade alienada. Poderia parecer, à primeira vista, numa leitura superficial, que haveria uma incoerência, no pensamento de Marx, entre a caracterização do trabalho como atividade criadora fundamental sem a qual não existe a vida humana e a análise da alienação do trabalho na sociedade capitalista. Mas essa aparente incoerência se desfaz quando se compreende o papel da categoria dialética de contradição nas análises que Marx desenvolveu sobre o trabalho como atividade indispensável ao desenvolvimento histórico da humanidade e, ao mesmo tempo, atividade que pode se apresentar, em determinados contextos sociais, como intensamente alienada.

Assim entendido, o sentido da concepção de trabalho que tomamos como referência neste item do artigo se mostra como uma atividade própria da espécie humana, ou gênero humano, atividade essa por meio da qual os seres humanos criam os instrumentos que empregam para agir sobre a natureza com vistas à satisfação das necessidades de sobrevivência e também as mediações comunicativas necessárias ao agir coletivo. Nesse processo de criação dos meios materiais e imateriais empregados nas atividades voltadas à satisfação das necessidades, criam-se também necessidades de novas formas e níveis que se elevam acima do plano da luta pela sobrevivência. As primeiras formas de objetivação pré-artística começaram a surgir historicamente desse solo originário da atividade de trabalho e foram se diferenciando de maneira lenta, contraditória e heterogênea. Como insiste Lukács (2023), a arte não estava

dada desde sempre em algo que seria uma natureza humana universal, eterna e imutável, ela foi surgindo aos poucos, de forma não necessariamente consciente para os próprios seres humanos. Foram necessários milhares de anos para que se constituísse uma esfera de objetivação humana com características peculiares que a diferenciaram tanto das objetivações cotidianas como das objetivações científicas.

Os objetos artísticos mobilizam pensamentos, sentimentos e emoções nos processos de conhecimento da realidade e não se limitam às determinações espaço-temporais ou ao utilitarismo cotidiano. Sendo assim, não existe uma essência estética transcendental na natureza e nos objetos, ou uma predisposição de determinados sujeitos para apreciação e experiência estética. Tanto as atividades de produção artística como os produtos dessas atividades, bem como a fruição das obras de arte, se formaram, se diferenciaram e se transformaram ao longo da história. Essa existência sociocultural objetiva da arte é pré-condição para a formação, em cada indivíduo, da necessidade da arte e da atitude estética.

Lukács (2023) analisa a dialética entre objetividade e subjetividade na vida cotidiana (com destaque para a atividade de trabalho), na ciência e na arte. No caso da vida cotidiana predomina a tendência a uma unidade imediata entre o pensar e o agir, já que as atividades cotidianas visam, normalmente, resultados práticos imediatos. Isso estabelece limites para a objetividade do pensamento cotidiano, já que o conhecimento da realidade só se mostra necessário naquilo que interfira no êxito ou fracasso da ação. É por isso que no pensamento cotidiano podem conviver, de maneira mais ou menos pacífica, explicações objetivas de causalidades efetivamente existentes na realidade com crenças puramente fantasiosas em seres e forças transcendentais. Nessa visão de mundo cotidiana na qual convivem uma objetividade pragmática e um fetichismo que se manifesta de muitas maneiras diferentes, é difícil ao indivíduo submeter à análise crítica a universalização do modelo de ação teleológica, ou seja, o antropomorfismo. Exemplo clássico nesse sentido é o dos mitos de criação do universo, da vida e da própria espécie humana. Versões mais simples dessa universalização da teleologia estão presentes em atitudes dos indivíduos perante questões da vida cotidiana como, por exemplo, quando uma pessoa interpreta uma doença como justo castigo ou como uma incompreensível injustiça.

Ocorre que a necessidade de êxito nas ações voltadas à transformação da realidade externa, com vistas à satisfação de necessidades individuais ou coletivas, foi exigindo a ampliação e o aprofundamento do conhecimento objetivo, o que levou à criação de meios cada vez mais indiretos e abstratos de compreensão do mundo pelo pensamento. Foi assim que os seres humanos desenvolveram as ciências voltadas ao conhecimento da natureza e as ciências voltadas ao conhecimento do mundo humano. Ainda que existam diferenças entre esses dois grandes grupos de ciências, em ambos os casos se trata do conhecimento objetivo dos fenômenos, dos processos, das legalidades e das contradições cuja existência não depende do grau de consciência que delas tenham os seres humanos. Lukács (2023, p. 368) assim aborda essa unidade de identidade e diferença da objetividade do conhecimento científico da natureza e da sociedade:

O conhecimento científico da sociedade possui também um objeto de origem social [tal como a arte], mas, depois de originado, possui um caráter em-si, como os objetos da natureza. Por mais distinta que seja sua estrutura objetiva, por mais distintas que possam ser as legalidades de sua ação daquelas da natureza, seu reflexo científico trilha igualmente o caminho que leva direto do em-si ao para-nós. Nada essencial se modifica nessa situação, ainda que nela seja bem mais difícil alcançar uma forma pura da objetividade e que qualquer desvio em relação a esta seja igualmente determinado pelo desenvolvimento social. (Inserção nossa entre colchetes).

Para formular esse princípio da objetividade do conhecimento em termos filosóficos materialistas, trata-se da ideia de que um ser pode existir sem a consciência dessa existência. Lukács, no prefácio de sua *Estética* expressa essa ideia de maneira inequívoca: “[...] existe ser sem consciência, mas não existe consciência sem ser” (Lukács, 2023, p. 161). Assim, quando a ciência busca conhecer o ser, deve buscar explicar sua existência objetiva:

A missão de nossas argumentações concretas será mostrar que o reflexo científico da realidade procura se libertar de todas as determinações antropológicas, tanto das sensíveis quanto das intelectuais, e que se esforça para retratar os objetos e suas relações como são em si, independentemente da consciência. (Lukács, 2023, p. 166).

Na perspectiva da estética lukacsiana uma das características que diferenciam a arte da ciência é a de que na arte as relações entre objetividade e subjetividade são diferentes daquelas existentes na ciência. O objeto artístico existe objetivamente, mas sua existência artística é, por um lado, a objetivação de um artista, ou seja, carrega as marcas da atividade de um indivíduo e, por outro, a existência do objeto artístico se justifica pelo fato dele estar destinado a produzir efeitos estéticos em outros indivíduos. Assim, no objeto artístico não se separam a objetividade e a subjetividade.

[...] as interações entre objetividade e subjetividade fazem parte da essência objetiva das obras de arte. O que importa não é o efeito sobre X ou Y, mas a estrutura objetiva da obra de arte que atua dessa ou daquela maneira. O que em qualquer outro campo da vida humana seria um idealismo filosófico – ou seja, que nenhum objeto pode existir sem sujeito – é no estético um traço essencial de sua objetividade específica. (Naturalmente o bloco de mármore processado na escultura existe, como pedaço de mármore, tão independentemente de toda consciência, quanto de sua elaboração – como qualquer objeto na natureza ou na sociedade. A relação sujeito-objeto que indicamos, da qual trataremos extensamente adiante, só existe graças ao trabalho do escultor e exclusivamente em relação com ele). (Lukács, 2023, p. 369).

O desenvolvimento histórico das ciências da natureza, ainda que tenha ocorrido e continue a ocorrer de forma contraditória e heterogênea, com avanços e recuos, com lutas, conquistas e perdas, contém uma tendência a influenciar a visão de mundo em direção à superação das explicações dos eventos da natureza como decorrências de vontades e forças transcendentais, ou forças do além. Em outras palavras, trata-se da busca de compreensão do movimento da realidade como algo produzido pelas forças dinâmicas e pelas contradições imanentes a essa realidade. Isso vale tanto para a natureza como para a sociedade. Evidentemente, as explicações pautadas na transcendência são de inspiração filosófica idealista, ao passo que aquelas pautadas na imanência são de inspiração filosófica materialista. Entretanto, assim como em outros aspectos, também nesse existem importantes diferenças entre o materialismo não dialético e não histórico e o materialismo dialético e histórico, como explica Lukács (2023, p. 168):

Neste ponto, devemos apenas observar brevemente que o velho materialismo – de Demócrito a Feuerbach – conseguiu expor a imanência da estrutura do mundo somente de modo mecanicista, razão pela qual, por um lado, o mundo ainda podia ser concebido como o mecanismo de um relógio que necessita de intervenção externa – transcendente – para se pôr em movimento; por outro lado, nesse tipo de visão de mundo, o homem só podia aparecer como produto e objeto necessário das legalidades imanentes-citeriores [*immanent-diesseitigen*], sendo que estas não explicavam sua subjetividade nem sua prática. A teoria de Hegel-Marx sobre a autocriação do homem por seu próprio trabalho – que Gordon Childe condensou na excelente fórmula “*man makes himself* [o homem faz a si mesmo]” – consuma pela primeira vez a imanência da imagem de mundo, lança a base ideológica para uma ética imanente, cujo espírito já estava bem vivo nas concepções geniais de Aristóteles e Epicuro, Espinosa e Goethe.

A arte, na sua peculiar dialética entre objetividade e subjetividade, também apresenta essa tendência histórica ao desenvolvimento da visão de mundo imanentista, representando o mundo humano como obra dos próprios seres humanos, para o bem e para o mal. Lukács argumenta que a obra de arte carrega consigo uma visão de mundo imanentista mesmo quando se utiliza de temas transcendentais, isto é, religiosos. Isso está relacionado ao fato de que arte é consciente de seu caráter fictício, diferentemente das representações religiosas que criam seres e mundos transcendentais e se relacionam com essas representações como se fossem a própria realidade. Essa questão é assim explicada por Lukács (2023, p. 385-386):

[...] devemos apontar a seguinte questão: a imanência do princípio da arte, seu caráter essencial, axiológico, terreno-humano. Naturalmente isso é pensado no sentido da objetividade, como sentido objetivo da realidade esteticamente configurada. Subjetivamente o criador pode até ter uma transcendência em mente e o receptor pode até acolhê-la nesses termos, e é perfeitamente possível que o sentido objetivo – fundamentado na essência humano-social da arte – do artista só venha a se impor séculos ou até mesmo milênios depois. Pois a renúncia da imagem artística a ser realidade implica objetivamente uma rejeição da transcendência, do além; ela cria formas específicas do reflexo elaborado da realidade, formas que se originam da realidade e retornam ativamente a ela. [...] Portanto, a arte é tão imanente quanto a ciência, ela constitui o reflexo da mesma realidade do reflexo científico.

A função essencial da arte, portanto, 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, exercendo uma ação sobre a consciência dos homens pela via da sensibilidade estética, pois seu processo resulta das relações dinâmicas entre a subjetividade do artista e a objetividade sociocultural. Essas relações fazem com que a obra de arte seja objetivação da subjetividade do artista, mas nesse processo de objetivação artística essa subjetividade supera a si mesma alçando-se a um nível mais rico e mais complexo da existência humana.

ARTE COMO FORMA DE INTENSIFICAR A RELAÇÃO COM A REALIDADE

Tanto a arte como a ciência refletem a realidade de maneira que ultrapassam a imediaticidade da vida cotidiana. Mas, enquanto na ciência essa imediaticidade cotidiana é superada por formas de pensamento altamente mediadas, no caso da obra de arte é produzida uma nova imediaticidade na qual se intensificam e se fazem mais visíveis as relações entre os fenômenos, as tendências, as contradições que movem a história, sempre de uma forma concreta, viva, dialética. A obra de arte leva tanto o artista como o sujeito receptor a um processo de superação de sua individualidade cotidiana:

Já nos referimos ao fato de que a personalidade criadora importante para o surgimento da obra de arte não se identifica imediata e simplesmente com a individualidade cotidiana do criador, que a criação exige que ele universalize a si mesmo, que se eleve da sua singularidade meramente particular à particularidade estética. Vemos ademais que a eficácia das obras de valor traz consigo, em medida tanto mais surpreendente quanto mais longínquo no tempo e no espaço ou mais estranho do ponto de vista da nação ou da classe for o conteúdo representado, uma ampliação e um aprofundamento, uma elevação da individualidade cotidiana imediata. Precisamente neste enriquecimento do eu reside, em primeiro lugar, a feliz experiência que é proporcionada pela arte realmente grande. (Lukács, 1978, p. 269).

Pelo fato de a realidade ser o ponto de partida e o destino ao qual retorna com possibilidades transformadoras, é captada pelo artista não como ato de afirmação fenomênico, mas como relação de embate na tentativa de entendimento dessa realidade. Em Heller (2016, p. 46) observamos que, embora a arte tenha sua própria dinâmica e uma relativa autonomia por ser um tipo de conhecimento que implica a subjetividade de um indivíduo, está, ao mesmo tempo, enraizada em um contexto histórico específico. Essa condição da produção do conhecimento artístico determina 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, por sua vez, é um resultado da história.

Sendo assim, individualização e universalização na arte são processos que compõem uma unidade. A criatividade, portanto, também se realiza nos processos de apropriação do que já foi criado, pois só pode ser concebida em um processo social geral e unitário através do qual o homem se apropria do mundo através de sua consciência (Lukács, 2010, p. 13) expressando a dialeticidade que reside no trabalho e que ressalta a atividade do gênero enquanto atividade do indivíduo. Em todo autêntico trabalho de arte os aspectos individuais e coletivos estão combinados em uma unidade recriada que supera a fragmentação cotidiana. O valor da

experiência estética para o indivíduo está no fato de que ele se distancia de sua vida para unir sua individualidade ao representativo de outros indivíduos, outras culturas e outros períodos históricos; ao reaproximar-se de si como indivíduo único seu intelecto está sensivelmente mobilizado, mais pleno, mais amplo, portanto mais humano e coletivo. O trabalho do artista concentra-se nessa capacidade de condensar muitos homens de determinada época em um só homem, ainda que, em certos contextos, apreenda aspectos parciais da realidade, não está apartado da totalidade da prática social e da característica de seu tempo. Essa propriedade criativa de uma espécie que forjou a própria natureza é o que permite experimentar sensivelmente condições humanas de um passado para o qual nunca retornaremos. O fascínio permanente que nos faz admirar obras cronologicamente tão distantes reside no momento de humanização no qual se transformam as características singulares de um indivíduo quando este se relaciona com a singularidade de outros seres humanos.

A característica da forma artística de apropriação da realidade nos mostra que não há individualidade puramente singular e criatividade espontaneísta, pois singularidade é simultaneamente genericidade e, enquanto genericidade se relaciona ao conjunto das singularidades. Quanto mais o indivíduo acessa as características genéricas do homem, maiores são as possibilidades de realizar sua singularidade devido à apropriação quantitativa e qualitativa que faz do que a humanidade alcançou historicamente, processo que ocorre por meio da educação.

A MEDIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Até aqui nos referimos mais diretamente às características da arte como forma peculiar de reflexo da realidade. Nesse sentido, a obra de arte é uma mediação entre os seres humanos e a realidade. No caso do artista criador da obra de arte, essa obra é uma objetivação de sua atividade artística e, como toda objetivação, ela se insere na prática social, integrando-se a atividades realizadas por outras pessoas. Neste item do artigo trataremos de outra mediação que é aquela realizada pela atividade educativa voltada para o ensino de arte. Na verdade, a atividade educativa é constituída por um conjunto complexo de mediações entre o aluno e a realidade humana da qual ele é parte. Uma dessas mediações são os conhecimentos escolares, isto é, o currículo, cuja elaboração envolve disputas entre diferentes visões de mundo, de cultura, de conhecimento e de educação. Por sua vez, a efetivação do currículo nas práticas de ensino dos conteúdos escolares requer a distribuição, no tempo escolar diário, semanal, mensal e anual, das diversas disciplinas escolares e dos vários conteúdos constitutivos de cada disciplina. Por fim, o trabalho pedagógico realizado pelo professor dará maior ou menor ênfase a certos conteúdos, tópicos, conceitos, obras etc. Mas cumpre não perder de vista que todos esses momentos precisam estar voltados para o objetivo de constituição de relações cada vez mais ricas e mais profundas entre o aluno e realidade humana.

No ensino de Arte o foco está na relação entre a atividade criadora contida no trabalho do artista e a atividade de estudo do aluno. Para o artista, cria-se o novo na objetivação da obra (o sujeito cria o objeto); nas relações pedagógicas escolares este movimento implica um caminho inverso: a obra de arte é o objeto que transforma o sujeito, o aluno, pela mediação da ação de outro sujeito, o professor. O artista enquanto sujeito criador descobre o conteúdo na realidade. O aluno enquanto sujeito receptor descobre a realidade no conteúdo da obra. Nas duas situações tanto o sujeito quanto o objeto são passíveis de transformações, que podem ser pacíficas ou conflituosas.

Essa densidade de conhecimentos contidos em uma obra de arte só pode ser apreendida pelos alunos por meio do trabalho do professor e resulta em atividades intelectuais potencialmente transformadoras. Na Pedagogia Histórico-Crítica o cerne dessas ricas relações reside na categoria da mediação, pelo fato de que a educação, como conceituada por Saviani (2008, p. 59) é “[...] *uma atividade mediadora no seio da prática social global*” e, nessa atividade, o professor e os alunos “[...] *encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social*” (Saviani, 2008, p. 56). O professor é o responsável por selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos artísticos de forma a torná-los acessíveis e significativos para os alunos. O aluno é o sujeito da aprendizagem, entendida como um resultado do

ensino realizado pelo professor que produz nos alunos a necessidade de apropriação de conhecimentos que ultrapassam em muito os limites pragmáticos da vida cotidiana.

O processo de apropriação dos códigos específicos da arte (tema, estilo, composição, técnica, elementos formais, contexto histórico artístico, relações com outras obras, etc.) amplia a complexidade do pensamento humano, ao exigir das mediações a organização didática que torna possível o entendimento da obra. Nesse processo, suspende-se temporariamente a espontaneidade para depois incorporá-la novamente de forma mais rica, com elementos aprendidos. Esse movimento de aprendizagem é próprio da escola e tem como um dos objetivos formar para a consciência da realidade.

A aprendizagem escolar é condição indispensável ao domínio de abstrações e passa principalmente pela sistematização dos conteúdos e pelo trabalho de ensino para que sejam efetivamente acessíveis para todos. A importância da atividade de ensino realizada pelo professor do professor está em garantir o desenvolvimento de forma eficiente e no curto período escolar, se comparar esse período com todo conhecimento produzido pela humanidade. Entretanto, não é apenas uma questão de eficiência e de aproveitamento do tempo, embora, sem dúvida, o tempo seja um aspecto muito importante da materialidade do trabalho educativo (Saviani, 2011). A necessidade de direção por parte do professor se coloca, principalmente, pela clareza que o professor deve ter dos objetivos formativos do trabalho escolar.

A mediação implica o movimento 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 compreensão da arte deriva não só da aprendizagem a respeito do processo criador assumido pelo artista, mas também de aprendizagens que se relacionam com fatores tais como: definições de obra arte em diferentes perspectivas teóricas; espaços convencionais e não-convencionais da arte; público que terá – ou não – acesso à arte; características estilísticas e históricas; movimentos artísticos ou grupos/ coletivos de artistas; tipo de financiamento; o papel político do artista em seu tempo, etc. Para além da complexidade que um campo de conhecimento exige, para que seja aprendido há de se considerar as contradições resultantes dos contextos históricos em que ocorrem a produção das obras, sua difusão e sua decepção. Veja-se, por exemplo, a relação conflituosa, na sociedade capitalista, entre o valor artístico das obras e a inserção da atividade do artista na lógica de mercado. Também são importantes as questões referentes à própria história dos gêneros artísticos, os embates entre as correntes estilísticas, os conflitos historicamente situados entre a arte e determinadas visões de mundo etc. Organizar os percursos dos processos de ensino a partir de exigências intelectuais do campo da arte é uma atitude necessária para que o aluno se aproxime da apreciação artística de maneira verdadeiramente enriquecedora de sua individualidade.

A qualidade da mediação do professor que extraímos das relações acima citadas nos faz retomar 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. Apesar de conter características aparentemente imutáveis, objetos culturais e indivíduos

estão sujeitos à transformação, pois tanto na produção quanto na recepção artística, todo processo de aprendizagem diz respeito à assimilação de relações sociais contidas no objeto artístico como meio de compreensão da realidade. Isso significa que a arte compreende referência e repertório das aptidões especificamente humanas que condensam um conteúdo da memória sensível da humanidade. Assumir essa característica exige do professor a atitude pedagógica de extrair sentido humano na relação dos alunos com obras de arte e condições para a compreensão do que esse tipo de reflexo comunica e como comunica, abarcando-o em todo seu potencial.

Essas condições estão concentradas no trabalho teórico e não podem estar apartadas da proposição técnica como caminho para a aprendizagem artística. Igualmente, 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. Sem a devida mediação, a relação com objetos que resultaram da experiência humana, entendidas 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 de conteúdos, com potencial para resultar saltos qualitativos na subjetividade de maneira a produzir nos indivíduos uma universalidade para si.

A RELAÇÃO COM A ARTE NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Saviani (2011, p. 13), após apresentar sua definição de trabalho educativo como sendo “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, afirma que um dos aspectos do trabalho educativo é a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (Saviani, 2011, p. 13). No que diz respeito ao ensino de Arte nas escolas brasileiras essa identificação é um grande desafio, já que se trata da escolha de obras e artistas com o objetivo de fazer com que a riqueza artística existente produza nos alunos o desenvolvimento tanto da recepção artística como também da criação artística tendo-se em vista as relações entre arte e realidade histórica humana.

O tempo curricular reduzido aprofunda esse desafio quanto se pretende despertar nos alunos atitudes que favoreçam a sua formação estética e crítica. Para que alcancemos o mínimo esperado dentro de nossa realidade escolar é necessário refletirmos sobre quais artistas e obras iremos priorizar, considerando a pertinência para as diferentes etapas educacionais, tipos de escola e grupos de alunos, pois as escolhas das obras podem influenciar na transformação qualitativa da subjetividade dos alunos ao mobilizar a intelectualidade conduzida pela sensibilidade.

Pelo fato do reflexo artístico se desdobrar em um campo de conhecimento que contribui para o desenvolvimento dos sentidos, intensificando a relação com a realidade, é necessário garantir condições de aprendizagem que superem os limites da apreciação espontaneísta e do subjetivismo irracionalista, que é uma tendência muito forte no campo das artes. Compreendemos que há necessidade humana de nos expressarmos, de estabelecermos um movimento para exteriorização estética de quem somos e de como a realidade nos afeta e a arte é um campo de conhecimento com possibilidades para formas mais ricas e satisfatórias para isso. Obviamente ela exige certa espontaneidade, assinalando, porém, que não se trata da espontaneidade dos modos de pensar, sentir e agir na vida cotidiana, mas sim de uma espontaneidade adquirida por processos educativos que, de início, nada têm de espontâneos.

Percurso criadores na educação escolar são propiciados pelo professor e seus resultados são de interesse coletivo permitindo aos alunos expressarem outras dimensões de si, entre seus pares, por meio de linguagens para além da fala e da escrita. Nas artes visuais esse embate expressivo individual ocorre com materiais, necessita repertório e não se esgota em descrições formais de leitura de imagem.

As atividades artísticas escolares exigem a identificação do que existe na obra 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 pelo aluno muitas vezes em forma de reprodução. O gênero, o uso de formas, texturas, cores, luzes, sombras, estilo, tema, etc., têm uma intenção que não ocorre em um terreno sem conflitos e contradições internas aos indivíduos, mesmo quando reproduzidos tecnicamente. Essas aprendizagens podem propiciar problematizações acerca de processos de alienação pelo fato da atividade artística expressar o *sentir no fazer*.

A apropriação de conceitos básicos para conquistar aprendizagens e usufruir os conhecimentos artísticos em seu potencial humanizador, dependentes do trabalho de ensino pelo professor, é necessária, pois o acesso ao conhecimento acumulado na obra de arte não se revela apenas por meio do contato visual, limitado à sua forma. Revelar o conteúdo de uma obra de arte exige compreender como esse conteúdo está ao mesmo tempo explícito e oculto e que, portanto, a lógica dos elementos formais transforma na obra o que há de social em individual na interpretação do artista. Isso ocorre porque a arte 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).

O desenvolvimento progressivo da capacidade criadora humana, do qual a arte resultou como um campo do conhecimento possibilita níveis de abstrações de grande valor para processos escolares de desenvolvimento consciente dos sentidos, ou seja, de humanização.

Assim como leva tempo para usufruirmos o sentido de um texto após o período de alfabetização, nas artes visuais leva tempo para extrairmos de forma mais espontânea o sentido das obras de arte. O ensino e a aprendizagem das artes visuais devem ser estabelecidos como um processo de alfabetização do olhar. Esse processo visa transformar e enriquecer os sentidos dos alunos, uma das funções da escola que só pode ser garantida se a Arte tiver o seu papel de aprofundar a relação com a realidade pelo caminho sensível das individualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição insubstituível no que se refere ao desenvolvimento, no indivíduo, do reconhecimento de si como ser humano inserido no processo dialético de continuidade, desenvolvimento e transformação da cultura. A conquista desse reconhecimento é essencial para o desenvolvimento da consciência de que podemos intervir na realidade criando condições materiais que desenvolvam e preservem a humanidade dos indivíduos.

É na escola que os alunos entram em contato com conteúdos que expressam as contradições entre as classes sociais, as conquistas e as aspirações da humanidade ao longo da história, perspectiva que a Pedagogia Histórico-Crítica vislumbra por meio do processo de formação humanizadora dos alunos para que compreendam e transformem a realidade social em que vivem, confrontando a condição histórica de alienação e a reprodução do sistema capitalista.

A Arte, como disciplina escolar e campo de conhecimento, contribui para a humanização na educação escolar, pois mobiliza a sensibilidade como uma forma específica de reflexo da realidade, se respeitadas as suas especificidades e complexidades. Para isso, é preciso estabelecer uma relação entre a prática social que originou os conhecimentos artísticos historicamente e a vida do aluno. Trata-se de buscar uma compreensão de totalidade nas obras de arte, relacionando-as com a concretude dialética da vida e com a particularidade da realidade escolar, para que elas possam ecoar nas singularidades do desenvolvimento

intelectual dos alunos. Um critério que orienta esse processo é o sentido humano que se extrai de trabalhos artísticos que contêm ricos conteúdos. Esse complexo trabalho de desenvolvimento intelectual por meio da captação sensível da realidade contida na arte é realizado pelo professor.

O professor é o responsável por organizar previamente e didaticamente as condições que possibilitem aos alunos superar os limites da apreciação espontaneísta e do subjetivismo irracionalista. Ao proporcionar uma compreensão mais profunda dos conteúdos artísticos, o professor permite aos alunos a oportunidade de apreciar, analisar e interpretar obras de arte, estimulando-os a produzir a partir de repertórios que favoreçam a expressão individual. São processos nos quais os alunos desenvolvem e ampliam a consciência de si, condição indispensável para caminhos transformadores da individualidade e da coletividade.

Esperamos que este artigo possa contribuir para a reflexão e a prática dos professores que atuam nessa área e que tenham afinidade com a Pedagogia Histórico-Crítica e para aqueles que nunca tiveram contato com essa Pedagogia e estão buscando horizontes transformadores, por maiores que sejam nossas dificuldades nas realidades das escolas.

REFERÊNCIAS

- CUMMING, R. **Arte em detalhes**. São Paulo: Publifolha, 2010.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- LUKÁCS, G. **Estética: a peculiaridade do estético**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2023. v. 1.
- MARX, K **O Capital, livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- VAN GOGH, V. **Cartas a Theo**. São Paulo: Editora 34, 2023.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Contribuições dos autores

JOL: A autora do manuscrito, participou da construção e formação deste estudo, e assume a responsabilidade pública pelo conteúdo deste. A contribuição foi estruturar o projeto prévio e redigir o texto-base do artigo. ND: O co-autor, trabalhou em parceria na elaboração das análises apresentadas no artigo e na revisão final tanto dos aspectos teórico-conceituais quanto dos redacionais e gramaticais. Alegamos, também, estarmos cientes sobre o fato de que, caso o presente trabalho tenha sido submetido ao Comitê de Ética, a revista poderá solicitar o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE a nós.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli