

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA APRECIÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Nathalia Botura de Paula FERREIRA¹
Newton DUARTE²

115

RESUMO: O trabalho que ora se apresenta presta-se a traçar algumas reflexões acerca do papel da arte na educação integral, mais precisamente da arte como conteúdo escolar. O artigo concentra-se na contribuição que a arte pode dar ao desenvolvimento do indivíduo e de suas funções psicológicas superiores. Os argumentos desenvolvidos no artigo fundamentam-se em estudos sobre a arte realizados por Lev Vigotski e por Georg Lukács, bem como em estudos educacionais realizados por Dermeval Saviani. Espera-se contribuir para a defesa da necessidade de uma educação integral na qual a arte, juntamente com a ciência e a filosofia, se oponha ao caráter predominante fetichista e unilateral das atividades que constituem a vida na sociedade capitalista contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Arte. Lev Vigotski. Georg Lukács.

O trabalho que ora se apresenta apoia-se em estudos realizados para elaboração de tese de doutorado, intitulada *A Catarse Estética e a Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições ao ensino de literatura* e defendida em Março de 2012 no Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. Cumpre salientar que essa pesquisa integra um estudo mais amplo que vem sendo desenvolvido pelo Prof. Dr. Newton Duarte, intitulado *Arte e Formação e Formação Humana em Lukács e Vigotski*, com apoio do CNPq.

A questão central é a da contribuição da arte para o desenvolvimento da individualidade para-si (DUARTE, 1993) e das funções psicológicas superiores (MARTINS, 2011). No campo da estética e da psicologia, os conceitos defendidos em relação à necessidade da arte para a formação humana são oriundos de estudos do psicólogo Lev Vigotski (1998) e do filósofo G. Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b). Com o estudo das ideias desses dois autores, espera-se reafirmar a necessidade ontológica da arte para o desenvolvimento humano, bem como defender uma educação escolar voltada à socialização das grandes objetivações humanas nas esferas da ciência, da arte e da filosofia. Para tanto, além de estudos nos campos da psicologia e da filosofia, também serão aqui abordados, em Dermeval Saviani (2009) alguns aportes à pedagogia histórico-crítica. Cabe sublinhar que

¹UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-001 - nathaliabotura@ig.com.br

²UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara. – SP – Brasil. 14800-901 - newton.duarte@uol.com.br

Lukács, Vigotski e Saviani compartilham a fundamentação no materialismo histórico-dialético.

Lukács (1966a) entendia que em Marx, Engels e Lenin encontravam-se as linhas mestras de uma estética própria, mas que tal estética ainda estava por ser construída. Buscou contribuir para tal construção incorporando, além dos mencionados citados clássicos do marxismo, também as contribuições de Aristóteles, Goethe e Hegel. Trabalhando sempre com as categorias de totalidade, contradição, mediação e historicidade, Lukács considerava que a sociedade de maneira geral e a arte, em especial, só poderiam ser corretamente conhecidas na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Se a perspectiva é materialista, isso quer dizer que as ideias devem ser entendidas no contexto da atividade social objetiva. Marx e Engels (2001, p.20) escreveram, em *A Ideologia Alemã*, que:

[...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo; na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e *vivos*, e consideramos a consciência unicamente como a *sua* consciência.

Se, além de materialista, essa teoria é histórica, então é preciso entender a realidade social no seu movimento, nas suas possibilidades e alternativas, na dinâmica entre o que existe e o que pode vir a existir. E se esse materialismo histórico é também dialético, o movimento da história deve ser entendido a partir das contradições internas à realidade. Recusam-se, portanto, todas as perspectivas transcendentais e idealistas, bem como toda forma de materialismo mecanicista. As contradições imanentes à realidade social tornam-se, nessa perspectiva, objeto de apropriação pela atividade humana que, entretanto, não ocorre sem que a consciência se torne capaz de se relacionar com a realidade partindo do princípio do desenvolvimento histórico imanente. A arte, segundo Lukács, contribui para essa superação dos idealismos transcendentais ao fazer da imanência um princípio estético, um princípio da composição das obras de arte. Toda obra de arte é um todo que tem significado próprio. Isso acaba por fazer com que toda grande obra de arte seja um testemunho da criação humana, um testemunho da imanência do social, do humano. Mesmo quando em seu conteúdo uma obra de arte recorre a representações do transcendente (representações religiosas), sua “arquitetura” depõe a favor da imanência. Um clássico exemplo nesse sentido é *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Sobre essa relação entre a imanência da obra de arte e a da realidade social, escreve Lukács (1966a, p.28):

O apoiar-se-em-si-mesma de toda autêntica obra de arte - espécie de reflexo que não tem nada análogo nas demais classes de relações humanas ao mundo externo - é sempre por seu conteúdo, querendo ou não, testemunho da imanência. Por isso a contraposição entre alegoria e símbolo tal como genialmente foi visto por Goethe, é uma questão de ser ou não ser para a arte. E por isso também, como se mostrará num capítulo a respeito (o décimo sexto), a luta pela liberação da arte contra sua submissão à religião é um fato fundamental de sua origem e seu desdobramento.

O trecho supracitado apresenta a idéia segundo a qual a obra de arte já é um testemunho da imanência que revela a verdade da realidade humana, posto que a obra de arte encerra um cosmo com uma legalidade imanente. Isso não quer dizer que o artista tenha tido a intenção de, com sua obra, defender uma visão de mundo materialista. O que Lukács defende é que a obra de arte, quando alcança uma relação ótima entre conteúdo e forma, dispensa justificativas externas, ela fala por si mesma e, contraditoriamente, ao fazer isso, ela se conecta à história da humanidade. Liga-se, assim, o imanentismo da arte ao imanentismo da história humana. Mesmo quando toma por tema o divino, a arte impulsiona em direção à desfetichização, ou seja, em direção ao humanismo ateu.

Mas nada disso está dado na arte desde sua origem. A essência ontológica da arte é vista por Lukács como um resultado de um longo, heterogêneo e contraditório processo histórico. Considerando-se que ainda vivemos na sociedade capitalista, ou seja, vivemos sob relações sociais alienadas e alienantes, esse processo de desenvolvimento da arte apresenta-se em formas por vezes extremamente problemáticas, chegando a extremos tão distantes das mais ricas possibilidades de objetivação artística humana que cabe o questionamento sobre a possibilidade de descaracterização dessa esfera de objetivação. Mas por enormes que possam ser as formas de alienação que o capitalismo produz – desde a vida cotidiana até a ciência, a arte e a filosofia, passando pela política e pelas estruturas jurídico-legais, isso para não falarmos da religião que é uma forma essencialmente alienada – Lukács não acredita na vitória definitiva da barbárie. Humanista radical, sua reflexão sobre a arte é uma defesa das melhores possibilidades criadas pela história humana.

Essa concepção tem como uma de suas bases a noção de “ser humano rico” já pronunciada dos Manuscritos Econômico-Filosóficos (MARX, 1989) como o ser humano que tem como necessidade de sua individualidade a realização de atividades nas quais ele possa se objetivar de forma multilateral e plena e, para tanto, tem necessidade de uma grande diversidade de manifestações de vida humana. Contudo, esse estado de carência, de necessidade subjetiva, se dá à medida que o ser humano se faz senhor de sua existência e necessita da totalidade das manifestações humanas da vida; ele aproxima-se da verdadeira

essência humana-, essência criada pelo ser humano e para o ser humano. O “ser humano rico”, portanto, é o ser “provido de todos os sentidos em profundidade”, pois, além das necessidades físicas primeiras, possui necessidades mais elevadas e mais complexas, de modo que o indivíduo que não está inserido em múltiplas e ricas relações não é, portanto, um ser humano rico nos termos de Marx. No conjunto das necessidades historicamente desenvolvidas que ultrapassam o limite da simples sobrevivência, na seara das riquezas da sensibilidade humana, o conhecimento científico, a arte e a filosofia fazem parte do processo histórico de construção do humano pela própria humanidade.

Vale realçar que Lukács analisa a esfera da arte relacionando-a, indissociavelmente, com a luta contra a unilateralização dos seres humanos na sociedade capitalista. Ocorre que para ser alcançado o nível de humanização no qual a arte torna-se uma necessidade fundamental, é preciso que as necessidades básicas da vida estejam satisfeitas. Para que isso ocorra, entretanto, é preciso que a sociedade capitalista seja superada e que a propriedade dos meios de produção seja socializada. Para que a arte, em suas formas mais ricas, se incorpore à vida cotidiana de todas as pessoas é necessário que a sociedade não seja mais comandada pela lógica do capital e que as pessoas, sem qualquer distinção, tenham asseguradas as condições básicas de vida humana. É preciso também que a arte deixe de ser mercadoria, que o valor de uma obra não seja determinado pelo mercado, que o acesso à arte não passe pela mediação do dinheiro. Mas tudo isso exige um processo de transformação social revolucionária, o que não poderá ocorrer se os seres humanos encararem as forças sociais de maneira fetichista. Nesse ponto a contribuição da arte pode ser particularmente significativa, a de fazer avançarem as consciências em direção a uma visão de mundo desfetichizada.

É nesse sentido que Lukács acredita que a arte deve promover no indivíduo “[...] um efeito de sacudida, ainda que o fundamento social não seja consciente para o criador nem para o receptor; porém em consequência do caráter objetivamente social de sua substancialidade, esse efeito irradia necessariamente ao social.” (LUKÁCS, 1966b, p.502). A arte tem o poder de refletir o ser humano naquilo que ele é num determinado momento histórico e também nas possibilidades de vir a ser contidas nesse momento histórico. Já nessa apresentação das possibilidades a arte não deixa de carregar um posicionamento em relação às mesmas.

Para o psicólogo marxista Vigotski, as obras de arte são objetivações humanas essenciais, e, uma vez em contato com os indivíduos, sendo por eles apropriadas, têm o poder

de mediação entre a história do gênero humano e o desenvolvimento individual. Trata-se, pois, de uma mediação ontologicamente estabelecida.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes da alma individual, o seu efeito é um efeito social. (VIGOTSKI, 1998, p.315).

A arte autêntica além de não nascer do agradável, do puro deleite, preocupa-se em figurar, de maneira condensada e intensificada, a realidade que se apresenta de forma diluída e superficial na vida cotidiana. Ao assim proceder, a arte produz efeitos no psiquismo que raramente são sentidos no transcorrer da vida diária. Em outros termos, a arte reelabora os sentimentos e as vivências humanas, daí seu caráter evocativo; sua ação sobre o núcleo social da personalidade humana.

Mas os efeitos não param aí. A arte deve causar no ser humano, segundo Vigotski, o impacto necessário para retirá-lo da planura do cotidiano vazio e alienado, desautomatizando os sentimentos e as sensações já naturalizadas ou jamais sentidas. Ele afirma:

O procedimento em arte é o de dificultar a percepção, retirá-la de seu habitual automatismo [...] a linguagem poética esta subordinada à regra de Aristóteles, para quem esta linguagem devia soar como se fosse linguagem estranha. (VIGOTSKI, 1998, p.254).

A apropriação da cultura em suas formas mais complexas produz nos indivíduos a formação das funções psicológicas superiores, consideradas por Vigotski como aquelas que distinguem o psiquismo humano do psiquismo animal. Esse é um ponto da teoria vigotskiana que precisa ser destacado, ou seja, que o desenvolvimento psíquico não é algo que preceda a apropriação dos conteúdos culturais e ocorra independentemente dessa apropriação. Contrapondo-se a Piaget, Vigotski defendeu que o ensino dos conteúdos escolares produz o desenvolvimento psíquico:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever

quando todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. (...) Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. (VYGOTSKI, 1993, p.244-245, grifo nosso).

Os conteúdos escolares, portanto, possuem uma dupla referência: por um lado a importância que um determinado conhecimento tenha para o gênero humano e por outro a importância que esse mesmo conhecimento terá na promoção do desenvolvimento da individualidade (DUARTE, 1993, 1996).

Isso tem importantes implicações para a definição dos conteúdos escolares:

Os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que devem garantir a superação por incorporação das funções psicológicas elementares. Da compreensão desta relação é que se torna possível entender porque não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular. A determinação dos conteúdos fundamentais está intimamente relacionada às possibilidades desse conhecimento contribuir no desenvolvimento do indivíduo. (MARTINS, MARSIGLIA, 2010, p.02).

Como destaca Martins (2011) para se entender, segundo a teoria vigotskiana, o que sejam e quais sejam as funções psíquicas superiores é preciso estudar-se o seu desenvolvimento. Martins (2011, p.64) também lembra que Vigotski, ao estudar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estabelecia uma relação entre três conceitos: o de função psíquica superior, o de desenvolvimento cultural da conduta e o de domínio dos processos de comportamento. Entender-se, portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é algo impossível de ser alcançado se for deixado de lado o processo de formação do indivíduo como um ser essencialmente cultural. Em que pese a importância dos processos biológicos para a constituição do ser humano como um ser, antes de tudo, vivo, o fato é que a biologia por si mesma não explica o psiquismo humano e não explica a vida cultural. Essa é a razão pela qual Vigotski discordava radicalmente da psicanálise, como fica claro na passagem abaixo:

O desprezo radical pelas peculiaridades específicas das funções superiores se combina, como é natural, com a interpretação biológica de toda formação psicológica fruto da cultura. O ideal máximo de semelhante investigação é apresentar, desde seu aspecto psicológico, a tragédia de Shakespeare, a novela de Dostoiévski e a obra de Leonardo da Vinci como fatos históricos do desenvolvimento sexual do autor, com se tivessem cifrado nas imagens artísticas os sonhos eróticos do leitor e expectador. Desse ponto de vista, as formações culturais na psicologia humana não são mais que traços sexuais

terciários representados na psique. Se antes definimos como enfoque naturalista a predominância geral do ponto de vista biológicos nos problemas da psicologia cultural, podemos chamar com toda razão o ponto de vista psicanalítico como ultranaturalista. (VYGOTSKI, 1993, p.24-25).

A arte em suas várias formas, pintura, escultura, música, teatro, cinema, arquitetura e literatura podem exercer uma influência formadora bastante acentuada sobre o conjunto das funções psíquicas superiores. Claro que cada tipo de expressão artística poderá atuar predominante sobre algumas funções psíquicas, mas dado o caráter sistêmico dessas funções, ressaltado por Martins (2011), pode-se considerar que a predominância da influência de um tipo de arte sobre algumas funções psíquicas repercute sobre o desenvolvimento das demais. Assim, por exemplo, se é inegável que a música exerce forte influência na percepção auditiva e nas emoções e sentimentos, seria, porém, um equívoco, extrair-se desse fato a conclusão de que a música não contribua para o desenvolvimento do pensamento, da memória, da atenção etc. Saviani (2003) analisa o papel que a educação musical pode ter na educação integral, explicando que esta:

[...] É uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobreleva, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2008, p.328).

Seria, portanto, bastante equivocada associar-se a arte às emoções e sentimentos e a ciência à razão, numa contraposição entre afetividade e razão. Seria, aliás, um duplo equívoco, tanto no que se refere à psicologia como no que se refere ao desenvolvimento histórico das objetivações humanas. Do ponto de vista psicológico, como é destacado por Martins (2011), a afetividade e a cognição desenvolvem-se em unidade no psiquismo humano. Do ponto de vista da história das objetivações humanas o desenvolvimento das artes nunca esteve dissociado do conhecimento objetivo da natureza e da sociedade, assim como o desenvolvimento das ciências nunca ocorreu sem um intenso envolvimento afetivo dos indivíduos para com a atividade investigativa. Aliás, como esclarece Hegel, se definirmos

paixão como o total envolvimento do indivíduo com uma atividade, concluiremos que sem paixão os seres humanos não realizam nada de significativo:

Afirmamos então que nada se tem feito sem o interesse dos atores; e se interesse for chamado paixão, na medida em que a individualidade em seu todo, em detrimento de todos outros efetivos ou possíveis interesses e reclamos, esteja devotada a um objeto com cada fibra de sua vontade, concentrando todos os seus desejos e poderes sobre esse objeto, nós podemos afirmar que absolutamente nada de grande no mundo tem sido alcançado sem paixão. (HEGEL, 1900, p.26, tradução nossa).

Della Fonte (2010) ao analisar a presença do amor e da paixão na educação escolar afirma, em oposição a autores que separam o ato de amar do ato de ensinar, que “[...] não é possível falar da dimensão amorosa da escola quando se abre mão da verdade e do conhecimento objetivo.” (DELLA FONTE, 2010, p.124).

A defesa da arte como conteúdo escolar não se faz, portanto, nem a partir de uma perspectiva que se opõe à razão, nem em detrimento dos demais conteúdos escolares pois o que está em questão é, ao contrário, a formação integral do ser humano.

Nessa perspectiva da educação unilateral coloca-se a complexa questão das relações entre o objetivo de formação da sensibilidade estética e a formação intelectual e moral. A arte não é produzida com a finalidade de ensinar a pensar de uma determinada maneira ou de ensinar determinados valores morais, assim como a vivência artística receptiva também não tem essa finalidade. A arte dirige-se, porém, em sua mais elevada tendência histórica, à defesa do livre desenvolvimento humano. Nesse sentido, a escola não se colocará em contradição com o objetivo de cultivo da sensibilidade estética ao estabelecer mediações entre os alunos e as obras de arte que promovam o desenvolvimento intelectual e moral. Isso nada tem a ver com a substituição da vivência artística pela “tradução” de uma obra literária em regras de conduta moral, como muitas vezes aconteceu na educação escolar de crianças ou pela leitura de resumos que supostamente apresentam as ideias principais de uma obra literária como acontece com frequência no ensino médio voltado para os exames vestibulares. Trata-se de, a partir do cultivo de relações verdadeiramente ricas com as obras de arte, desenvolverem-se atividades que promovam estudos, reflexões e debates sobre questões fundamentais da vida social humana.

A educação escolar tem como objetivo formar o indivíduo para a vida social em sua totalidade. Para isso, é necessário que se utilize das objetivações artísticas, científicas e

filosóficas no exercício de compreensão da situação social, transcendendo assim, as formulações epiteliais do senso-comum. No processo educativo, a homogeneização funcionaria como “saída”, como elevação acima do cotidiano alienado e alienante. (HELLER, 1977, p.116-117).

DUARTE (1996, p.65) exemplifica as relações entre a consciência individual e as objetivações mais elevadas do gênero humano mostrando que a ciência da história é necessária à compreensão da condição de pertencimento a uma classe social:

A ciência historiográfica torna-se, assim, o meio homogêneo através do qual esse indivíduo busca se relacionar conscientemente com sua condição de classe. É claro que se trata de um exemplo esquemático, pois juntamente com essa objetivação genérica para-si, normalmente estão presentes também relações com outras objetivações. No exemplo citado, podem estar presentes também relações com valores morais, com objetivações filosóficas e até mesmo com objetivações artísticas (quando, por exemplo, uma determinada obra de arte contribui para que o indivíduo desfetichize a realidade social da qual ele é parte).

É preciso que o indivíduo olhe para além do ambiente imediato em que está inserido, que ele possa “se distanciar desse ponto de visão e olhar o mundo tomando um ponto de referência externo a si próprio.” (DUARTE, 1996, p.68).

O conceito de catarse foi incorporado à pedagogia histórico-crítica por Dermeval Saviani, a partir da acepção gramsciana, na qual o processo catártico é caracterizado como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 2009, p.64). Essa elaboração atua sobre a forma histórica e social de se pensar e de se sentir, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas. Os elementos culturais apropriados pelos alunos por meio do processo educativo tornam-se, dessa forma, parte integrante de sua individualidade e, portanto, de sua prática social.

Lukács (1966b, p.491-525) também se utiliza da categoria de catarse para análise dos processos de recepção da obra de arte. Para ele, catarse não é uma categoria exclusiva ao campo da arte, estando presente na vida, configurando-se como um momento de um processo mais amplo, de desenvolvimento da individualidade para-si (DUARTE, 1993). A perspectiva lukacsiana considera, como vimos, que a arte pode assumir um caráter desfetichizador, porquanto o objeto estético será revelador da realidade e da essencialidade humana (DUARTE, 2009). Esse movimento de elevação também recai sobre artista no momento de formulação e construção do objeto estético.

Ora, a *humanitas* – ou seja, o estudo apaixonado da substância humana do homem – faz parte da essência de toda literatura e de toda arte autênticas. Não basta, para que sejam chamadas de humanistas, que estudem apaixonadamente o homem, a verdadeira essência da sua substância humana; é preciso também, ao mesmo tempo, que elas defendam a integridade do homem contra todas as tendências que a atacam, a envilecem e a adulteram. Como todas essas tendências (e, naturalmente, em primeiro lugar, a opressão e a exploração do homem pelo homem) não assumem em nenhuma sociedade uma forma tão inumana como na sociedade capitalista – exatamente por causa do seu caráter reificado e, portanto, aparentemente objetivo -, todo verdadeiro artista ou escritor é um adversário instintivo destas deformações do princípio humanista, independentemente do grau de consciência que tenham de todo esse processo. (LUKÁCS, 2010, p.19).

Apesar de seu caráter extremamente sumário e introdutório, esperamos que as considerações apresentadas neste artigo, acerca de estudos marxistas sobre o papel da arte na formação humana, possam ao menos indicar fornecer uma imagem inicial tanto das contribuições da estética marxista para a teoria pedagógica, como das contribuições da arte para a educação integral. Nosso objetivo maior é somar esforços com o conjunto de estudos na linha da pedagogia histórico-crítica, que tem defendido sistematicamente uma educação escolar que socialize os clássicos nos campos científico, artístico e filosófico. Saviani (1984) esclarece, contudo, que o clássico não se confunde com o tradicional ou com o que ficou para trás no tempo. Ao contrário,

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala em cultura greco-romana como sendo clássica, que Descartes é um clássico da filosofia, Dostoiévski é um clássico da literatura universal, Machado de Assis um clássico da literatura brasileira etc. (SAVIANI, 1984, p.4).

Assim, uma obra clássica, sem jamais perder sua natureza de produção histórica, adquire um valor que ultrapassa suas origens, tornando-se uma riqueza para seres humanos de outras épocas e contextos sociais. Logo, o clássico não pode ser confundido com o tradicional e nem sempre se contrapõe ao conceito de moderno. Também segundo Saviani (1984, p.2), sendo o clássico “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”, pode “se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.”

No campo dos debates sobre os conteúdos artísticos e literários que deveriam integrar o currículo escolar, essa concepção sobre os clássicos coloca-se em posição oposta à do relativismo pós-moderno que tudo nivela a partir de um princípio que poderíamos chamar de tratamento indiferenciado das diferenças. Trata-se de um anti-universalismo que paradoxalmente transforma as diferenças em valor universal. Ao assim proceder produz o efeito contrário ao que afirma pretender, ou seja, pela ausência de critérios para se distinguir o

que contribui ou não para o desenvolvimento de toda a humanidade, essa transformação das diferenças em valor universal mostra-se incapaz de detectar nas diversas manifestações culturais aquilo que de fato possa se tornar um clássico da cultura humana. Na direção oposta defendemos que a educação integral das novas gerações só é possível tomando-se por base a socialização daquilo que exista de mais desenvolvido nos campos da arte, da ciência e da filosofia.

ART AND INTEGRAL EDUCATION: AN HISTORICAL-CRITICAL ANALYSIS

ABSTRACT: *The present work aims to draw some reflections on the role of art in integral education, particularly of art as a school subject. The paper focuses on the contribution of art to the development the individual and the higher psychological functions. The arguments presented here are based on the studies on art made by Lev Vygotsky and Georg Lukács and also on the educational studies made by Dermeval Saviani. We expect to contribute to the defense of the necessity of an integral education in which art, integrated with science and philosophy, opposes itself to the predominantly fetishistic and unilateral character of the activities that constitutes the life in the contemporary capitalist society.*

KEYWORDS: *Integral education. Art. Lev Vygotsky. Georg Lukács.*

REFERÊNCIAS

DELLA FONTE, S. S. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre a escola e a apropriação do saber. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. p.121-143.

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n.2, p.461-479, jul./dez. 2009.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

HEGEL, G. W. F. **The philosophy of history**. Canada: Kitchener, 1900. Disponível em: <<http://www.marxists.org/reference/archive/hegel/works/hi/history3.htm#i>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

LUKÁCS, G. Introdução aos estudos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.11-38.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético - Categorías básicas de lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1967a.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético - Cuestiones liminares de lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1967b.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético - Cuestiones preliminares y de principio**. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético - Problemas de la mimesis**. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. **O desenvolvimento da escrita nas perspectivas construtivista e histórico-cultural**. Salvador, 2010. Texto elaborado para o módulo 3 do curso de formação de professores do “Programa Escola Ativa” promovido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 209f. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F (Org.). **Marx & Engels: história**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1989. p.146-181. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, Ano 5, n.9, p.321-329, 2003.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n.22, p.1-6, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas II**. Madri: Visor Distribuciones, 1993.