

IDEIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

AESTHETIC IDEAS IN SCHOOL EDUCATION

IDEAS ESTÉTICAS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Magdiel Cormelyson de Menezes¹

Ana Cristina de Moraes²

RESUMO: O artigo problematiza a atribuição de um sentido universal para Arte e a aplicação deste na elaboração da lei brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Arte e como isto reverbera na Educação Escolar. Por meio de um estudo teórico bibliográfico, tecemos considerações sobre ideias estéticas no campo educacional, tomando como referencial os fundamentos onto-históricos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2007, 2009, 2010, 2011, 2021). A análise é feita na perspectiva social da educação escolar no âmbito da luta de classes (Saviani, 2021). Para uma compreensão da função da Arte na formação do ser social, estuda-se os fundamentos estéticos na obra de Karl Marx sistematizados por Vázquez (2011a; 2011b). Conclui-se que o ensino de Arte só é possível numa escola emancipada da dominação e interesses do mercado. Os sentidos estéticos na Arte não podem ser plenamente trabalhados em um currículo escolar que preza por uma formação para a alienação do capital.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Educação Escolar. Criatividade. Estética. Arte.

ABSTRACT: This article problematizes the attribution of a universal meaning to Art and its application in the elaboration of the Brazilian law that establishes the mandatory teaching of Art, and how this reverberates in school education. Through a theoretical bibliographic study, we consider aesthetic ideas in the educational field, taking as a reference the onto-historical foundations of Saviani's Historical-Critical Pedagogy (2007, 2009, 2010, 2011, 2021). The analysis is carried out from the social perspective of school education within the context of class struggle (Saviani, 2021). To understand the function of Art in the formation of the social being, we study the aesthetic foundations in the work of Karl Marx, systematized by Vázquez (2011a; 2011b). We conclude that the teaching of Art is only possible in a school emancipated from the domination and interests of the market. The aesthetic aspects of art cannot be fully developed within a school curriculum that prioritizes education for the alienation of capital.

1

Keywords: Art Education. School Education. Creativity. Aesthetics. Art.

RESUMEN: Este artículo problematiza la atribución de un significado universal al arte y su aplicación en la elaboración de la ley brasileña que establece la enseñanza obligatoria del arte, y cómo esto repercute en la educación escolar. A través de un estudio bibliográfico teórico, consideramos las ideas estéticas en el campo educativo, tomando como referencia los fundamentos ontohistóricos de la Pedagogía Histórico-Crítica de Saviani (2007, 2009, 2010, 2011, 2021). El análisis se realiza desde la perspectiva social de la educación escolar en el contexto de la lucha de clases (Saviani, 2021). Para comprender la función del arte en la formación del ser social, estudiamos los fundamentos estéticos en la obra de Karl Marx, sistematizada por Vázquez (2011a; 2011b). Concluimos que la enseñanza del arte solo es posible en una escuela emancipada de la dominación y los intereses del mercado. Los aspectos estéticos del arte no pueden desarrollarse plenamente dentro de un currículo escolar que priorice la educación para la alienación del capital.

Palabras clave: Educación Artística. Educación Escolar. Creatividad. Estética. Arte.

¹Especialização em Humanidades (IFES) com licenciatura em Artes Visuais (IFCE) e Mestrando em Educação (UECE), Didática e Trabalho Docente - Núcleo: Arte e Formação. Professor Efetivo de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE.

²Prof.^a Dra em Educação (UNICAMP). Pós-Doutorado em Educação (UFC). Professora Adjunta da UECE/CED.

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar é algo relativamente novo. A Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010 alterou a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, tornando obrigatório o ensino de Arte nas escolas. Seis anos depois, a Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, especificou as linguagens que constituem o componente curricular Arte na Educação Básica, bem como a exigência de formação necessária e adequada, com licenciaturas específicas em Arte – Teatro, Dança, Artes Visuais e Música – para os professores dessa disciplina.

As leis supracitadas são resultado de um longo processo de mobilização política de professores universitários, educadores sociais, artistas e pedagogos que pautaram a necessidade da obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica. A questão a saber é se o que entendemos ser Arte é possível ser ensinada na educação escolar brasileira.

Para responder à questão apresentada, apoiamo-nos no método dialético para investigar os fundamentos da Arte e sua inserção na educação escolar do Brasil. Iniciamos com as aproximações do que vem a ser a Arte e sua relação com a história da educação escolar no Brasil. Problematiza-se como a história do ensino de Arte no Brasil se polarizou entre as dimensões do belo e do útil desconsiderando o papel da Arte na formação do ser social. Analisaremos se há um sentido universal para Arte e como esse sentido pode ser trabalhado no currículo escolar do Brasil.

2

MÉTODOS

Enquanto um estudo teórico bibliográfico, o estudo ancora-se em autores de referência e perfaz relevante reflexão sobre o tema, apontando argumentos e contrapontos que esboça uma reflexão crítica sobre algumas ideias estéticas no meio escolar.

Assim, por meio da explanação de concepções de Vázquez (2011a; 2011b), Barbosa (2020; 2021), Saviani (2007, 2009, 2010, 2011, 2021), dentre outros, o texto tece importantes considerações sobre educação estética e arte no contexto escolar, realçando diferentes concepções sobre o tema.

RESULTADOS

Arte – Algumas Concepções, Significados e História

Conceituar Arte não é uma tarefa fácil. Há inúmeras obras filosóficas que se debruçam com afinco à questão. As teorias sobre a Arte são diversas, e dentro dos limites que nos cabe

percorrer neste trabalho optamos por investigar três fundamentos epistemológicos da Arte: Arte enquanto uma atividade de expressão humana; Arte como domínio de habilidades técnicas e Arte enquanto elaboração e objetivação do sensível para o desenvolvimento do ser social.

Poiesis, thechnè e aesthesis

Etmologicamente, a palavra grega *poiesis* ($\piοίησις$) significa "criação" ou "produção", que também pode ser traduzido como "fazer" ou "fabricar". No entanto, no contexto filosófico grego, este fazer não era qualquer tipo de ação, se diferenciava da *Praxis* ($\piρᾶξις$), que se refere a ação por si mesma, e da *Theoria* ($\thetaεωρία$), que é a contemplação, a busca do conhecimento pelo conhecimento.

A definição clássica para “*poiesis*” (Arte) é encontrada na “Poética” de Aristóteles³ (Aristóteles, 2013, p. 19-72), que define a Arte como um processo de imitação (*mimesis*) com um propósito. A *mimesis* de Aristóteles não é simplesmente um decalque da realidade visível, é a imitação da ação humana, do caráter, das paixões, e o mais importante, a representação do que pode ser o universal e não apenas o particular.

Para Aristóteles, o artista (*poieté*) dá forma a algo novo a partir da sua percepção da natureza e molda a matéria elaborando-a primeiramente em seu intelecto, ou seja, uma prévia ideação. A estátua está no mármore, e é o escultor quem a “extraí” e lhe dá uma existência concreta. Para Aristóteles, a arte (*poiesis*) é uma produção consciente de algo novo que imita e transcende a natureza.

Na modernidade, ou seja, nos dias de hoje, entende-se por *poiesis* uma ação de revelar e desocultar os sentidos de uma coisa. Para o filósofo Martin Heidegger (Heidegger *apud* Stein, 2002) a *poiesis* é o ato pelo qual algo que estava oculto se revela e se faz presente no mundo. O artista não inventa nada, apenas descobre e permite que se manifeste uma verdade que antes estava escondida, coberta, oculta.

Entender a arte como *poiesis* nos permite superar visões reducionistas da arte como simples decoração ou entretenimento, como uma mera cópia e representação literal da realidade ou expressão puramente subjetiva e emocional sem nenhum rigor. Arte como *Poiesis* é elevar o fazer artístico a uma categoria de ato fundamentalmente humano de criação, conhecimento e revelação, ou seja, é um ato *antropomórfico*.

³ Para mais detalhes ler Aristóteles, 2013, páginas 19 – 72.

Para Carchia e D'Ângelo (2009, p. 280), “[...] O significado corrente de poesia tem uma grande amplitude semântica. ‘Poesia’ tanto pode ser a arte de compor versos, como a simples composição, como o conjunto das obras de determinada época ou língua, como a qualidade de uma representação ou de uma obra”.

Poiesis é, assim, o processo mediante o qual o ser humano participa ativamente da construção da existência de um objeto, dotando-o de sentido, beleza e verdade. Contudo, Platão e Aristóteles também discutiram as possibilidades de a arte ser vista como *techné*. Para Platão (2016) o artista não poderia ser um sujeito apenas inspirado pelas *musas*, mas um conhecedor das regras e dos materiais para dar forma a uma ideia.

Arte como *techné* opõe-se à *episteme*, esta vista como conhecimento teórico puro, enquanto a *techné* era considerada um conhecimento prático e produtivo. Para Platão, o artesão que fabrica uma cadeira tem um conhecimento da “forma” ideal de uma cadeira. Aristóteles (2013) por sua vez, via a *techné* como uma das virtudes da alma racional, a capacidade de criar o que a razão concebe.

A exemplo citamos o escultor Fídias, que possuía a *techné*. Ele conhecia as propriedades do mármore ou do bronze, as proporções do corpo humano e as técnicas para transformar um bloco de pedra em uma estátua divina. Arte como *techné* é um conceito que nos permite superar a dicotomia entre arte e técnica. A técnica não é inimiga da criatividade, é sua condição de acontecer. Através da técnica é possível pensar e compreender a matéria e a arte como conhecimento.

Por último, a arte vai além da poética e da técnica, e adentra em uma dimensão da experiência humana que é sensorial e perceptiva, o que significa afirmar que a arte é uma experiência estética (*Aesthesia*). A palavra *aesthēsis* (*αἰσθῆσις*) também tem origem no grego antigo, que significa uma experiência sensorial e perceptiva como essência da arte.

Entender arte como *aesthēsis* é defini-la não pelo objeto que ela é, mas pelo que esse objeto provoca, ou seja, pela experiência sensorial carregada de significados em quem a percebe. Enquanto o foco da *poiesis* e da *techné* estão na *mimesis*, na fidelidade da representação, a *aesthesia* recupera o valor da experiência corporal e sensorial direta.

Em essência, Arte como *Aesthesia* é a reivindicação do prazer, do gozo, do alumbramento da alma, é entender a percepção e a experiência sensorial como o coração da prática artística. É lembrar que antes de um quadro ser um símbolo, uma crítica social ou uma imagem, é uma produção criativa e é um conjunto de pigmentos sobre uma superfície que interage com nosso olhar e com toda a nossa sensorialidade.

A Arte na Educação Escolar do Brasil: breve reflexão histórica

Demerval Saviani (2007; 2010; 2011; 2021), filósofo e educador brasileiro que elabora uma teoria conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica, oferece uma análise profunda e uma proposta concreta para o papel da escola na sociedade. Para esse autor, a educação escolar é um pilar fundamental para que aconteça a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade às novas gerações. A escola é o lugar por excelência organizado para que haja essa transmissão do conhecimento científico sistematizado de uma geração para outra.

A palavra escola tem origem no grego antigo (*schole*), e é associada à ideia de lugar para o ócio, lugar destinado aqueles que dispunham de tempo livre. Desde então criou-se uma escola para os filhos dos homens livres (*Paidéia*) e a escola para os descendentes de escravizados (*duleia*), (Saviani; Duarte, 2010). Em sua origem, a escola foiposta do lado da produção material para garantir a existência e manutenção do ser social, preparando futuros dirigentes sociais no domínio do conhecimento, da arte e das regras de convivência social (Saviani; Duarte, 2010, p.157).

A escola, como espaço separado da produção é em si uma contradição que faz da educação um meio para que aconteça a relação entre escola e trabalho. Isso é demonstrado por Saviani (2011) em História das ideias pedagógicas no Brasil.

5

Segundo Saviani (2021), não há outra razão para existir a escola que não seja a preparação do homem para o trabalho. Dito isso, o problema passa da esfera da *Theoria* (θεωρία), que é a contemplação, para a esfera da *Praxis* (πρᾶξις), que se refere a ação por si mesma.

Pensar essa relação entre *Theoria* e *Praxis*, por aproximação, é pensar a relação entre Educação e Trabalho; consequentemente, a relação com os processos da *poiesis* (ποίησις) destinados a "criação" ou "produção", da prévia ideação à *Práxis* (πρᾶξις). Nessa mesma linha de pensamento, se insere uma análise de como acontece o ensino da *techné* e como essa se aplica à *aesthēsis* (αἴσθησις).

Como dito, há uma consequente relação entre as reflexões sobre educação e trabalho com o que se traduziu aqui como *poiesis*. Considerando *poiesis* como "fazer", "produção", "criação", ou seja, todo processo criativo, é mister explicitar o que Saviani (2021) entende por *práxis* e como esse conceito é tratado dentro do campo da Arte-educação.

Como marxista, Saviani (2021) persegue a A Filosofia da Práxis, entendimento conceituado por Karl Marx (1818-1883) e aprofundado por Antônio Gramsci (1891-1937). Em sua filosofia o marxismo comprehende a *práxis* como unidade dialética entre teoria revolucionária e

ação transformadora. A teoria é revolucionária porque visa a transformação coletiva do ser social e político, tendo como objeto a emancipação humana através de uma prática histórica e revolucionária.

Para o marxismo a vida humana em sociedade foi fundada e determinada pela criação, produção e o fazer coletivo. O trabalho, nas palavras de Saviani (2021), “determina a forma como é constituída e organizada a educação (Saviani et Duarte, 2021, p. 208).” Portanto, “o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto (Saviani, 1994, p. 161 apud Saviani et Duarte, 2021, p. 208).”

A Arte é o conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. Dialeticamente, em sua *Poética*, Aristóteles (2013) não faz distinções entre Arte e Ciências, apenas colocou os termos entre aquilo que é necessário e aquilo que é possível, porém não é necessário (Abbagnano, 2007, p. 82). Educação é o termo usado para, de modo geral, designar a transmissão e o aprendizado, de uma geração a outra, das técnicas culturais mediante as quais os homens são capazes de satisfazer as suas necessidades (Abbagnano, 2007, p.305). Enquanto teoria do conhecimento, a Arte-educação só pode ser explicada por um pressuposto idealista que não garante sua validade, por meio de qualquer forma e medida, como disciplina teórica.

Os argumentos não negam a importância histórica e a contribuição fundamental de Ana Mae Barbosa e da Abordagem Triangular para superar o ensino meramente espontaneísta ou técnico da arte no Brasil. No entanto, apontam que, quando confrontada com o ideal de uma educação escolar omnilateral – que tem como horizonte a formação do ser humano em todas as suas dimensões, incluindo a capacidade de crítica radical e ação transformadora sobre a realidade –, a proposta apresenta limitações significativas.

O ponto de partida para a justificativa do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia é o próprio ser humano ou, para ser mais exato, aquilo que constitui a especificidade do ser humano perante os demais seres vivos conhecidos: o trabalho. Existe uma rica literatura marxista sobre a categoria de trabalho; [...]. Essa literatura ensina-nos que essa maneira especificamente humana de relacionamento com o mundo não se identifica com a forma capitalista de trabalho na qual essa atividade é transformada em mercadoria geradora de outras mercadorias. No capitalismo a identificação entre trabalho e produção de mercadorias é tão grande que se naturalizou o uso da expressão mercado de trabalho, ou seja, o mercado onde o trabalho é vendido e comprado. Mas o trabalho não se identifica com a forma alienada de atividade realizada em troca de remuneração (Saviani et Duarte, 2021, p.50).

Dito isso, é necessário fazermos uma distinção entre a *filosofia da práxis* e o *pragmatismo* de John Dewey (1859 – 1952) defendido por Barbosa (2021). A ação prática em si mesma é objeto tanto do pragmatismo quanto da filosofia da práxis. Esta, entendendo a práxis como unidade dialética entre teoria e ação transformadora, aquela como utilidade funcional, onde a prática é um meio de atingir habilidades para resolver problemas concretos com eficiência. A filosofia da práxis tenta a mudança social e a emancipação humana coletiva através da prática histórica e revolucionária por meio de uma abordagem crítica.

Por aproximação, devemos considerar que uma escola destinada aos filhos de escravizados não tinha o mesmo currículo de uma escola destinada à prole dos cidadãos livres da Grécia. Por força da razão, ao analisarmos a “História das Ideias Pedagógicas no Brasil (Saviani, 2011), nos é revelado que a classe trabalhadora não teve um mesmo tratamento escolar que os ricos do nosso país. Consequentemente, o desenvolvimento humano da prole da classe trabalhadora foi negligenciado a fins de tornar esta falha na formação um benefício para a classe mais abastada.

Newton Duarte (2021) em sua conferência “*Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si*” coloca a Arte em questão entre o conceito de *trabalho educativo* e a *formação do indivíduo*:

7

A arte traz para a vida de cada indivíduo uma riqueza de experiência humana que a sua cotidianidade dificilmente trará. Por mais rica que seja a cotidianidade de uma pessoa, ela nunca terá a riqueza acumulada pela história da humanidade. Essa riqueza de experiências, lutas, dramas, alegrias, tristezas etc. chegará à vida do sujeito e será por ele vivenciada como se fosse sua própria vida por meio das objetivações artísticas. Mas para isso não basta o contato imediato, direto e espontâneo com as obras de arte. É necessário o trabalho educativo com essas obras, da mesma maneira que se faz preciso o trabalho educativo com as objetivações científicas e filosóficas. Para isso, é necessário que o sistema educacional defina com clareza o que deve ser transmitido às novas gerações e como ocorrerá essa transmissão (Saviani et Duarte, 2021, p.178).

Em seu livro “Arte e Educação no Brasil”, Barbosa (2020) analisa as reformas do ensino escolar no início do século XX como um processo de articulação entre políticas liberais e positivistas. Do lado liberal, Barbosa (2020) considera que os filiados a esse ideal consideravam prioridade a capacitação profissional dos cidadãos. Por outro lado, o positivista, “valorizava as funções humanizantes da arte e afirmava a conexão entre o ‘gênio estético’ e o ‘gênio científico’” (Barbosa, 2020, p.67).

A análise de Barbosa (2020) reduz as ideias políticas que se articulavam no final do século XIX e início do XX a essa diáde (Liberal *versus* Positivismo), o que desconsidera o desenvolvimento desigual da arte e da sociedade. Isso porque não parte dos pressupostos históricos-críticos, e nem de uma profunda análise social, na qual prescinde uma mudança radical na estrutura social para que haja espaço para a Arte enquanto *aesthēsis* (*αἰσθησις*).

O desenvolvimento desigual da arte e da sociedade são pressupostos de uma análise social vinculada à crítica ao capital elaborada por Karl Marx. Nesta, a Arte só pode ser considerada uma forma de conhecimento quando não estiver sob o jugo da mercadoria. Enquanto a criatividade humana estiver relacionada a processos de reprodução e produção do capital, toda reflexão do real está alienada pela moeda.

Segundo Vazquez (2011b), a Arte sendo reduzida a uma categoria meramente econômica rompe com a arte enquanto *aesthēsis* (*αἰσθησις*). Da mesma forma, o trabalho perde sua ligação com a essência humana, deixando de ser uma objetivação de uma ideia humana para ser um produto do capitalismo, ou seja, mera moeda de troca.

Quando os Jesuítas separaram indígenas de africanos para lhes ensinarem os modos “civilizados” importados da metrópole europeia, estava contido nessa ação os interesses capitais do desenvolvimento de uma força de produção conhecida como *a plantation*. As oficinas de cerâmicas organizadas pelos jesuítas para exploração da mão de obra indígena não é o mesmo modelo das guildas de artesões de cidadãos livres na Itália.

A educação escolar, enquanto espaço para a reprodução e produção do capital, está mais preocupada em formar mão de obra para o exército de reserva do mercado, do que em emancipar a natureza humana, facilitando o acesso ao conhecimento sistematizado e à Arte. Neste sentido, sempre houve uma resistência do interesse do capital em aprofundar os processos de socialização do conhecimento na escola pública no Brasil (Saviani, 2007, 2009).

As propostas reformadoras que seguiram aos primeiros anos da república, negaram a realidade social dos escravizados recém alforriados, dos trabalhadores sem direitos sociais e do atraso tecnológico que o país enfrentava, que sequer tinha se industrializado. O processo de curricularização do ensino de Arte, que Barbosa (2020) relata em suas pesquisas, em parte, negligencia esse contexto histórico, não aprofundando críticas aos interesses do capital.

Quando colocamos o aposto “em parte”, queremos fazer entender que, embora Barbosa (2020) em seu livro “Arte-educação no Brasil” tenha nos apresentado uma narrativa concisa de sua pesquisa sobre as relações culturais que influenciaram a curricularização do Ensino de Arte, a autora deixa escapar a análise social, materialista dialética, sobre o processo de modernização

do país e suas complexas relações coloniais que impactaram nos fins e interesses do currículo escolar.

Ao leremos o relato de Barbosa (2020), como uma historiadora da Arte no currículo escolar, percebemos que o país passou por um processo de formação de uma cidadania mercenária, em que os ideais liberais e positivistas posicionaram a arte como uma utilidade para o desenvolvimento de mão de obra qualificada. Há uma estreita relação daquilo que a autora denomina Arte-educação com esse projeto de ensino de Arte, ou seja, a ideia de uma área de conhecimento que responda aos problemas levantados pelos positivistas sem romper com os interesses dos liberais.

A arte (*poiesis*) de um período está dialeticamente relacionada às condições históricas do mesmo tempo. A vida humana está imbricada com a produção e o fazer coletivo da época. Como supracitado, não há transformação coletiva do ser social sem ter uma teoria revolucionária que dê sustento a uma prática transformadora.

Essa “estreita relação” se evidencia por uma causalidade de princípio formal e propósito final. Dentro do currículo escolar os significados de Arte para liberais e positivistas, se complementam na ideia de uma “Arte-educação”. Sob o risco de imaginarmos uma “história única”, aquilo que vem a ser o objeto de um ensino de arte escolar perde sua potencialidade quando submetido a um currículo escolar engessado.

Essas são as limitações que residem no potencial intelectualizante e musealizante da experiência artística, na dificuldade de promover uma efetiva articulação entre teoria artística e prática social transformadora, e no risco de se tornar uma técnica disciplinar conciliável com o sistema educacional hegemônico, em vez de um instrumento de ruptura para uma educação verdadeiramente emancipatória. Para tanto, seria necessário radicalizar e ressignificar seus princípios à luz de uma filosofia da educação comprometida com a omnilateralidade.

Como imaginar uma disciplina para um currículo baseado em habilidades e competências, pensado para um modelo de educação unilateral que educa para um mercado capitalista, racista, patriarcal, xenófobo e lgbtqiapn+fóbico? Como uma Arte-educação, que se insere enquanto área de conhecimento, ainda que por uma abordagem que considera a contextualização, a leitura da imagem e a prática criativa, pode superar as limitações impostas pelo sistema em sua totalidade?

Para Santos (2020), a Arte-educação, enquanto abordagem metodológica, está, de certo modo, impedida de responder adequadamente a problemática que envolve a educação e a Arte, por abandonar a materialidade dos fatos e consequentemente a centralidade do trabalho nessa

relação (Santos, 2020, p. 158). Para o autor, tal abordagem não contribui para a formação humana e soma-se como obstáculo à apreensão dos sentidos da educação e da arte por distorcer a realidade.

Arte na escola, entretanto, transcende a noção de realidade e centralidade do trabalho. Em sua abordagem, Ana Mae propõe a leitura-criação-análise/contextualização de qualquer que seja a obra artística; não há a imposição de um tipo específico de Arte. Reduzir uma produção artística ao “tema” ou ao campo do trabalho como centro é limitá-la a uma arte fundada apenas em elementos do real pode restringir as possibilidades de criação artística surreal, onírica, conceitual/contemporânea etc.

Santos (2020) afirma que há na Arte-educação um deslocamento ideológico das contradições próprias da crise do sistema social contemporâneo para fora das relações trabalho-educação. “A demanda que os parâmetros orientadores (PCN’s)⁴ do ensino de arte na escola busca atender não é exclusiva do espaço escolar (Santos, 2020, p.158)”.

Para um entendimento da totalidade do assunto que estamos abordando neste trabalho, Arte na Escola, convém analisarmos as particularidades de cada objeto de estudo em separado, entendermos a que Arte estamos nos referindo e em qual Escola essas ideias de Arte se aplicam.

Em seus *Cursos de Estética*, o filósofo alemão Georg Wilhelm Hegel ([1835] 2015) defende uma concepção de Arte como *objetificação* do espírito. Uma forma do homem expressar sua subjetividade, transformando o seu ser abstrato em objeto da realidade concreta. Essa visão é utilizada como base para justificar o Romantismo burguês; este, diante de uma sociedade decadente, utilizou a Arte, com seus símbolos, mitos e ritos, como instrumento de dominação e alienação, enchendo de esperança uma sociedade em declínio.

A *fortiore*, o aprofundamento do conhecimento humano sobre as ideias de beleza e suas aproximações com o que vem a ser a Arte, fez desta um campo de saber importante para a estrutura curricular da formação do ser social na escola. O que foi posto para a classe trabalhadora nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (baseadas em competências e habilidades), diante da inexistência de um sistema nacional de educação, é justamente a não garantia de uma estrutura escolar capaz de proporcionar um pleno desenvolvimento omnilateral (Saviani et Duarte, 2021, p.194).

⁴ Atualmente, os Parâmetros já foram organizados em diretrizes nacionais, estaduais e municipais que orientam o currículo escolar segundo a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará – DCRCe e Diretrizes Curriculares Referenciais de Fortaleza – DCRFor, contudo, seguem obedecendo o que foi originalmente esboçado nos PCN’s, ou seja, um currículo baseado em competências e habilidades.

Um currículo que busca fidelidade aos desígnios do mercado, garantidor de habilidades e competências para executar funções e tarefas de um sistema social produtor de mercadorias e serviços, e que coloca a formação humana como um apêndice de um projeto global de exploração da vida pelo capital está fadado ao fracasso.

DISCUSSÃO

Afinal, para que serve a Arte? Diante do prisma de possibilidades que apresenta a multiplicidade de entendimentos do que vem ser Arte e sua importância na formação de um ser humano social completo, resta-nos questionar a utilidade desse saber fazer artístico. De que maneira esse saber fazer arte se inclui como episteme e se consolida como conhecimento necessário dentro do currículo escolar? Há um entendimento universal do que é a Arte?

Quando o texto da Lei 9394/96 diz que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” confunde tradição cultural com criatividade e dificulta o entendimento do que é criação e reprodução cultural.

A expressão, enquanto ação no mundo, por si só não traduz o saber artístico. Como vimos, a objetivação de um pensamento é uma tarefa complexa. Seja essa experiência impulsionada ou justificada pela *poésis*, a *techné* ou *aesthesia*. O desenvolvimento da criatividade na Arte e na educação escolar é uma tarefa que demanda a transmissão de um conhecimento cultural acumulado (Cabral, 2016). A previa ideação de um objeto ou de uma ação no mundo concreto é uma tarefa que envolve o domínio de saberes e práticas de seres sociais também complexos.

A complexidade destacada no parágrafo anterior diz sobre um ser social com cultura, desejos e valores. O agenciamento dessa complexidade, quando associadas a interesses sistêmicos, pode reduzir o que é complexo em uma só coisa. Essa redução é uma atrofia, que diminui a coisa para que se possa manipulá-la, usá-la de modo a transformar a coisa em objeto.

Para que o homem possa participar ativamente da construção de um objeto, ou seja, exercer sua *poésis*, necessita dominar a técnica, ou seja, o controle da matéria como possibilidade de vir a ser. Esses conhecimentos não se adquirem isolados da experiência sensorial e perceptiva que chamamos de *Aesthesia*. Em seus estudos sobre Estética, Lukacs mostra o quanto a arte age sobre a subjetividade dos indivíduos enriquecendo suas sensibilidades e a forma de perceber e compreender o mundo (Lukacs *apud* Assumpção; Duarte, 2017).

Na BNCC, *Aesthesia* é traduzida para *estesia*, que seria uma palavra antônimo de *Anesthesia*. Dito de outra forma, anestesia implica em não sentir, e seu contrário seria um fazer sentir ou sentido. A Filosofia da Arte irá considerar essa redução do conceito de estética uma tentativa de criar um sentido universal para a Arte que nada mais consegue senão particularizar, segmentar, dividir em parte um conceito amplo que é o conceito de Arte.

Reducir a Arte a uma ideia de expressão de seres capacitados no domínio da percepção e dos sentidos, seria aquela mesma redução que justificaria a existência do gênio. Seres dotados de um chamado divino, uma vocação ou um dom, o que impediria colocar a Arte a disposição de todos.

Como alternativa, a Arte-educação aparece com o desafio de capacitar profissionais para ensinar estudantes a realizarem obras de arte, o que seria o mesmo que incluir no currículo escolar e na formação de professores a investigação sobre a natureza da criação e do processo criativo naquele indivíduo que faz arte (Coelho, 2004, p. 54). Usando as palavras de Coelho (2004) a “Arte-educação seria a investigação das características da criatividade, da imaginação e da percepção visual tais como se aplicam à realização e ao entendimento das obras (Coelho, 2004, p. 54)”.

Observamos que a Arte-educação, por não se apresentar como uma disciplina científica da educação, não se constituiu como uma teoria do conhecimento, mesmo sendo considerada por alguns teóricos como instrumento de análise das condições e dos procedimentos do saber, ou seja, uma metodologia de ensino. Portanto, como corrente de pensamento que unifica saberes e práticas que, por aproximação, permitem a introdução de uma educação para as artes no ambiente escolar, ela continua sendo aceita por muitos educadores como válida.

12

Que escola? Que Arte na educação escolar?

Em linhas gerais, podemos elencar, basicamente, duas grandes perspectivas pedagógica da Arte na educação escolar: a chamada “Educação para a Arte”, aquela em que os processos educativos que mobilizam o saber artístico ensinam os conteúdos e técnicas da Arte em si e para si, e; a “Educação através da Arte”, quando, por meio de dispositivos ou objetos artísticos, se ensinam variados saberes (Coelho, 2004, p. 67). Do que constatamos, enquanto educadores, comumente é trabalhado muito mais a segunda perspectiva apresentada; a exemplo, professores de História apresentam as grandes guerras por meio de filmes – a arte cinematográfica, professores de Português e Literatura, mobilizam os saberes do campo das linguagens por meio

de textos de peças teatrais, letras de música etc. E, professores de Arte, mobilizam saberes artísticos por meio deles mesmos.

Como contraponto ao que percebemos, historicamente, nas escolas, a quase ausência da Arte como campo de saber priorizado, que fundamenta a educação integral das pessoas, defendemos uma práxis artística cotidiana, que se aproxime dos contextos culturais de cada estudante:

[...] a práxis artística permite a criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revela nos produtos do trabalho. A obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade, e posto que o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca, a práxis artística – ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada – é uma práxis essencial para o homem. Como toda verdadeira práxis humana, a arte se situa na esfera da ação, da transformação de uma matéria que perderá sua forma original para adotar outra nova: a exigida pela necessidade humana que o objeto criado ou produzido há de satisfazer. A arte não é mera produção material nem pura produção espiritual. Mas, justamente por seu caráter prático, realizador e transformador, está mais perto do trabalho humano – sobretudo quando este não perdeu seu caráter criador – do que uma atividade meramente espiritual” (Vázquez, 2011, p. 198-199).

Com esteio na consideração acima referida, não podemos minimizar ou depreciar o valor e o poder das elaborações e vivências artísticas na escola em detrimento de outras formas de criação na sociedade. Consideramos ser, a práxis artística, tão fundamental para a humanidade quanto qualquer outra forma de práxis – política, religiosa, científica, produtiva etc.

No âmbito da educação escolar, o saber e a práxis artística são essenciais à dilatação do olhar sensível dos estudantes e dos professores sobre diferentes contextos em que vivem, bem como proporciona-lhes a ampliação do repertório cultural e artístico destes sujeitos.

13

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer Arte e ensinar Arte é possível na Educação Escolar. A educação para a emancipação do ser humano deve levar em conta toda a potência do ser criativo. Seja ela para resolver cálculos matemáticos, equações físicas, conhecimento da natureza, até mesmo em poder conhecer e desfrutar do ócio como possibilidade de criar coisas que lhe deem prazer e diversão durante o tempo livre.

Contudo, a Escola que temos em uma sociedade de classe é incapaz de produzir uma disciplina com essas características. Primeiro porque os sentidos mais primitivos do humano não estão atendidos numa sociedade da escassez. Segundo, porque a natureza carente do ser submetido à dominação de uma classe por outra classe é tendenciosa a buscar as satisfações mais imediatas a se deleitar em abstrações poéticas pouco pragmáticas.

Os sentidos da beleza e da verdade são menosprezados numa sociedade em que, em boa medida, o fetiche da mercadoria faz com que a paixão pela imitação seja maior que o amor pelo verídico, a *poiesis* se torna mero decalque da realidade visível, sem propósito transformador. A técnica é então separada da teoria, não se constituindo uma experiência estética, sensorial, produtora de conhecimento, para que o sujeito da aprendizagem seja submetido a processos de produção onde se possa pensar menos e fazer mais. Tal atitude atrofia o potencial criativo, fazendo com que o real corresponda aos desejos pouco elevados da humanidade.

Com isso, temos uma Arte refém dos interesses do mercado e de uma elite pensante que traduz seu espírito competitivo em conceitos de difícil acesso àqueles que não dispõe de tempo livre e de bem viver. A natureza livre é assim convertida em privilégios e a experiência sensorial e perceptiva torna-se um bem restrito e não universal. O infértil ambiente escolar do capital é um campo de concentração para quem busca a sobrevivência, na esperança de conhecer uma transformação social profunda, capaz de subverter a ordem e produzir uma nova sociedade.

Diante da realidade de terra arrasada, o professor de Arte deve nutrir uma consciência crítica, produzir resistências, espaços de reflexões e cuidado, buscando a essência transformadora da vida na organização do potencial descontentamento do ser social submetido à escola do Capital.

Arte, portanto, como beleza e verdade, pode resgatar a poesia do levante contra a dominação, sem esquecer do necessário domínio das ciências humanas, naturais e exatas. Por aproximação, a Arte do ser social é a constante reprodução da cultura, dos costumes e valores que o fazem ser e conviver com outros.

14

AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ; à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME – à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP – pelo apoio à realização de nossas pesquisas.

REFERÊNCIAS

1. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de uma história única*. 1^a ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2019: 62p.
2. ARISTÓTELES, [384 a.C – 399 a.C], *Poética e tópicos I, II, III e IV*. São Paulo: Hunter Book, 2013: 188p.

3. ABBAGNANO, Nicola. 1901 – 1990. *Dicionário de Filosofia*. 5^a edição, São Paulo. Martins Fontes, 2007: 1210p.
4. ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. *Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 44, 2017.
5. BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2020: 136p.
6. BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo – SP, Ed. Cortez, 2021, 216p.
7. BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm
8. BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Referente ao ensino da Arte. https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm
9. CABRAL, Fátima. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski (Maria Claudia S. Saccomani). *Revista Novos Rumos*, v. 53, n. 1, 2016: 181-186.
10. CARCHIA, Gianni; D'ANGELO, Paolo. *Dicionário de Estética*. Lisboa-PT: Edições 70, 2009: 384p.
11. COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. 2. Ed. São Paulo: Iluminuras, 2004: 384p.

12. HEGEL, Georg Wilhelm. *Cursos de Estética*. São Paulo, EDUSP, 2015.
13. PLATÃO. *Fedro*. São Paulo – SP. Penguin-Companhia, 2016: 248p.
14. SANTOS, Deribaldo. *Arte-educação, estética e formação humana*. Maceió-Al: Coletivo Veredas, 2020: 147p.
15. SAVIANI, Dermeval et DUARTE, Newton. *Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas, SP: Autores Associados, 2021: 400p.
16. SAVIANI, Demerval. *Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011: 528p.
17. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011a: 454p.
18. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011b: 370p.