

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES – CEART
PPGAV – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

RAYSA SERAFIM FARIAS

TrAJEtO DiALéTiCO:

CAMINHOS PARA PROBLEMATIZAR O ENSINO DE ARTE NA PEDAGOGIA
HISTÓRICO CRÍTICA

FLORIANÓPOLIS/SC

2021

RAYSA SERAFIM FARIAS

TRAJETO DIALÉTICO:

CAMINHOS PARA PROBLEMATIZAR O ENSINO DE ARTE NA PEDAGOGIA
HISTÓRICO CRÍTICA

Dissertação elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV do CEART/UEDESC, exigido como nota parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.
Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

FLORIANÓPOLIS/SC

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Farias, Raysa Serafim

Caminhos para problematizar o ensino de arte na
Pedagogia Histórico Crítica / Raysa Serafim Farias. -- 2021.

113 p.

Orientador: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2021.

1. Ensino de arte. 2. Trajeto dialético. 3. Pedagogia
histórico-crítica. 4. Formação de professores. I. Silva, Maria
Cristina da Rosa Fonseca da. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

RAYSA SERAFIM FARIAS

TRAJETO DIALÉTICO: CAMINHOS PARA PROBLEMATIZAR O ENSINO DE ARTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Dissertação elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV do CEART/UDESC, exigido como nota parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais da UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Membros:

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Dra.

Orientadora

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Claudio de São Plácido Brandão, Dr.

Examinador

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Giovana Bianca Darolt Hillesheim, Dra.

Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

Florianópolis, 28 de Julho de 2021.

Entre o relógio da Alice, e os ponteiros do mundo acadêmico, uma portinha se abriu. De lá não saiu nenhum coelho com uma cartola, muito menos uma poção mágica que "desbaratinasse" o processo de escrita, pelo contrário, a porta me levou a um labirinto, e nele continuo.. Talvez eu tenha entrado no mundo acadêmico como a menina Alice a procura de uma poção, uma chave, um caminho para poder percorrer de forma segura o Ensino de Arte, mas na realidade o que eu encontrei foi um mundo bastante concreto e teórico que me fez ter certeza que do labirinto eu só sairia se desistisse de estudar.

A cada nova chave alcançada pelo conhecimento, uma nova porta se abria e com ela uma infinidade de desafios revestidos de possibilidades. Da menina Alice que sonhava em carregar uma mala cheia de objetos propositores, nasceu uma outra que percebia que a Arte não poderia estar ligada somente no campo das ideias, portanto pesquisou obstinada que sua tão sonhada mala se tornaria repleta de objetos dialéticos para pensar o ensino de arte.

A mala foi ficando muito cheia de teorias, e quanto mais estudava, mais sentia a necessidade de se desfazer de um modelo pronto, pois isso em nada se parecia com a teoria que estudava. Foram longas noites de insônia, até que entre uma porta e outra, sentei-me com as minhas ideias, e todas elas me convenceram que o problema do ensino de Arte não está no "material" em si, como propunha na criação dos objetos dialéticos, mas na forma em que se estabelece esse trajeto estético nas escolas.

A resposta parecia óbvia: da escrita densa, a menina que adorava "devanear" precisava voltar para casa e rever sua escrita, ela precisava estar nela, na sua trajetória dialética pelo ensino de Arte.

Agora sim, sem malas, com alguns mapas e rascunhos.. uma rota de fuga, para pensar e viver o Ensino de Arte nas Escolas.

Acervo pessoal



Arte: Samira Poffo (2018).

Entre tantas costuras que me propus a fazer para conseguir vestir esta pesquisa na minha existência, a palavra que eu mais tenho ternura em bordar vem do latim “gratus” que significa ser acolhido. O que não significa que no avesso não existam remendas e alinhavos que só quem produziu pode sentir. A escrita, assim como a trajetória como professora, é repleta de agulhas sem ponta, linhas que desalinham e tramas que se tornam nó. E é nesse molde que a pesquisa e o cotidiano se camuflam, não por serem do mesmo tecido, mas porque é dele que nos constituímos pesquisadores que sentem na pele as angústias da vida humana.

Por sentir tanto, eu agradeço principalmente a Arte, por me permitir me tornar ainda mais humana ao transBORDAR a minha existência.

Agradeço a todas as mulheres que vieram antes de mim e que nunca se deixaram de se “pintar” para a vida. É por todas elas que “teimo” em me desenvolver intelectualmente, pois me ensinaram a não desistir de nada e nem por nada.

A primeira delas que quero bordar aqui, é Maria Benta, minha vaidosa avó que brilhou muito em vida e agora é a força do céu que vem a me iluminar, sei que esta conquista é nossa.

Ao meu primeiro amor, minha mãe. A quem me deu linha e agulha para eu aprender a costurar todos os desafios da vida. Foi com ela que eu aprendi que a vida é um eterno rasgar-se e remendar-se, como diria Guimarães Rosa.

A dona da bola, aquela que vai lá e faz, minha irmã Karol, a que me ensinou a mostrar os dentes e não titubear, porque além de todos os desafios a vida é uma festa, e já que estamos vivos, bailemos.

Entre Rosas, Carmens, Marias, amigas, companheiras de” professorar”, dedico o descanso de agulhas, porque mais importante que costurar é saber que você tem uma almofada de aconchego para descansar.

Agradeço a minha orientadora Cristina, que me desafiou e me permitiu acreditar em mim em todos os momentos.

Ao meu pai, por me doar um pouquinho de loucura e amor à Arte. Somos perfeitos na nossa imperfeição, se não fosse você, não seria eu aqui escrevendo esta história.

Para todos aqueles que fizeram parte desta travessia, agradeço aos Deuses e Deusas pela oportunidade de viver todas estas experiências. Viver é uma revolução e Amar é revolucionário.

Por fim e não menos importante, agradeço a UDESC por estar presente neste processo.

RESUMO

O Trajeto Dialético apresenta um caminho que nos leva até a essência da “coisa em si” como aborda Kosik (2011), tecendo esta ponte que liga um lado(teoria) a outro (Ensino de Arte), ou seja, o processo compreendido na mediação entre os conteúdos historicamente elaborados e as práticas pedagógicas. O objetivo deste trabalho é trazer o conhecimento da Arte de forma dialética, tanto na construção desta pesquisa, trazendo o arcabouço histórico da Arte diante da luta de classes, quando no entendimento do Trajeto Dialético em si, que procura apresentar a Arte além da sua forma fenomênica aparente, a sua essência. Para tanto, tomamos como objeto de diagnóstico da realidade, a análise dos “nós(s)” que compõem a educação estética dentro do sistema capitalista, compreendendo como as forças hegemônicas atuam na estruturação de um consenso na sociedade e nas políticas educacionais. Assim, para pensar no diálogo entre Arte e Educação, nos apoiaremos na Pedagogia Histórico-Crítica sistematizada pelo professor Demerval Saviani, que caminha ao desencontro do movimento hegemônico, tendo como fio condutor dessa trajetória o processo criador, partindo da contextualização da produção histórica da humanidade como meio de proporcionar o conhecimento estético crítico para além da indústria cultural. Compreendendo que uma coisa significa outra quando muda de lugar apresentamos como objeto de pesquisa a questão: como os trajetos dialéticos de Arte contribuem para compreender a realidade e superar a alienação no Ensino de Artes escolar?

Palavras-chave: Ensino de Arte. Trajeto Dialético. Pedagogia Histórico- Crítica. Formação de Professores.

ABSTRACT

The Dialectical Path presents itself as a path that takes us to the essence of the “thing in itself” as Kosik (2011) addresses, weaving this bridge that connects one side (theory) to the other (Art Teaching), that is, the process understood in the mediation between historically elaborated contents and pedagogical practices. This work intends to put the thing in dialectics, both in the construction of this research, bringing the historical framework of Art in the face of class struggle, as in the understanding of the Dialectic Path itself, which seeks to present Art beyond its apparent phenomenal form, its essence. Therefore, we take as an object of reality diagnosis, the analysis of the “knot(s)” that make up aesthetic education within the capitalist system, understanding how hegemonic forces act in the structuring of a consensus in society and in educational policies. Thus, in order to think about the dialogue between Art and Education, we will rely on the Historical-Critical Pedagogy systematized by Professor Saviani, who walks towards the mismatch of the hegemonic movement, having the creative process as the guiding thread of this trajectory, starting from the contextualization of the historical production of humanity as means of providing critical aesthetic knowledge beyond the cultural industry. Understanding that one thing means another when it changes place, we present as a research object the question: how could the dialectical paths of Art contribute to understanding reality and overcoming alienation in School Arts Teaching?

Keywords: Art Teaching. Dialectical Path. Historical-Critical Pedagogy. Teacher training.

S U M Á R I O

	INTRODUÇÃO	10
1	O ENCONTRO: A FUNÇÃO DA ARTE	14
1.1	0 DESENCONTRO: OS PROBLEMAS IMBRICADOS NA ARTE PELO CAPITALISMO	26
1.2	A SEQUÊNCIA DO NÓ: A CULTURA DE MASSA.....	37
2	UMA COISA SIGNIFICA OUTRA QUANDO MUDA DE LUGAR?	47
2.1	A PRÁXIS ARTÍSTICA COMO SUSTENTAÇÃO DO TRAJETO DIALÉTICO.....	55
2.2	TRAJETO DIALÉTICO.....	69
3	O (DES)ENCONTRO: UMA COISA SIGNIFICA OUTRA QUANDO MUDA DE LUGAR	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

Para começarmos a percorrer este trajeto dialético, precisamos mostrar por onde nos guiamos para poder concretizá-lo. Como toda criação humana que não surge a partir do nada, este trabalho de mestrado é reflexo dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa: **Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos/UEDESC** e do esforço contínuo de pensar o Ensino da Arte dentro da Pedagogia Histórico Crítica.

Para tanto, estruturou-se nesta pesquisa um arcabouço teórico sobre a Arte na perspectiva do materialismo histórico, sendo nesta concepção que no primeiro capítulo foi “bordado” 1. **O ENCONTRO: A função da Arte**, a fim de compreender sua função, embasando-se no entendimento de Fischer (2012) que nos coloca que a Arte é também uma realidade social que expressa a essência do trabalho humano não alienado. Seguindo esta mesma linha, Vázquez, traz sua compreensão de Arte vinculada à necessidade humana que busca configurar a sua própria consciência na sua existência. Aqui evidenciamos que é pelo trabalho “impresso” na Arte que a razão, e a sensibilidade das emoções humanas são constituídas como conhecimento histórico que precisa ser transmitido socialmente.

No entanto, com o domínio do capitalismo a função da Arte foi se perdendo cada vez mais, embora alguns artistas buscaram escapar desta “massificação”, a função estética da Arte foi se vinculando cada vez mais a sociedade do consumo como uma mera mercadoria. Não imprimindo a essência humana, a Arte não consegue exercer sua função social, pois está encharcada dos valores hegemônicos de produzir fetiches. Desta forma, a classe dominante se apropria também da Arte para perpetuar os valores ideológicos do capitalismo, a fim de produzir consenso em todas as formas de o ser humano pensar, sendo assim, mostraremos os nós que separam a Arte da sua essência, chegando ao capítulo do

1.1 O DESENCONTRO: Os problemas imbricados na arte pelo capitalismo.

Não o bastante, observamos que as engrenagens do sistema capitalista não apenas tornaram a Arte uma mercadoria, como criaram uma cultura de massa. Sendo neste espaço que olhamos para **1.2 A SEQUÊNCIA DO NÓ: A cultura de Massa** estudando as análises poéticas e teóricas de Benjamin (1980), Baudelaire (1997) e Adorno (1970) para compreender a estrutura da sociedade moderna e as consequências herdadas na cultura pela expansão do capital, interpretando a cultura de massa como uma estratégia do sistema capitalista que atinge a sociedade como um todo, principalmente a escola.

A fim de buscar compreender alguns desses nós que constituem a sociedade do consumo, tecemos com Kosik (1976) o conceito de dialética e como ela pode contribuir para um maior entendimento da “coisa em si” que se manifesta em forma de fenômeno neste mundo da pseudoconcreticidade. Assim, buscou-se trazer o entendimento de que **2. UMA COISA SIGNIFICA OUTRA QUANDO MUDA DE LUGAR**. Desta forma, buscou-se interpretar que a práxis está ligada ao processo de criação e que a Arte nos aproxima da “coisa em si” pela essência da coisa. Sendo que vem deste viés ideológico o esforço de se pensar no Ensino de Arte na Pedagogia Histórico Crítica.

Seguindo o entendimento d (2.1) **A práxis artística como sustentação do Trajeto Dialético**: sistematizou-se aqui pesquisas sobre educação estética, no anseio e costurar a ideia da práxis revolucionária como a linha que prende as pontas deste estudo. Desta forma, traça-se caminhos para pensar de forma teórica a prática do **2.2 Trajeto Dialético** dentro dos cinco passos costurados dialeticamente e estudados por Saviani. Embora o texto apresente uma organização, ela não precisa ocorrer de forma sequencial, pois é um exercício de olhar para Educação Estética dentro da PHC, para que esta possa contribuir com a verdadeira função da Arte.

Para fechar este encontro e desencontro, trazemos reflexões sobre o Ensino de Arte no Brasil, analisando de forma crítica as concepções do processo criativo em relação aos conteúdos e recursos didáticos vinculados a pedagogia do “aprender a aprender” que se instauram na BNCC como manobra do capitalismo para desapropriar o conhecimento da Arte para a classe trabalhadora. Neste sentido, tais reflexões salientam que a questão central da pesquisa está vinculada a construir o **trajeto dialético** como um caminho

necessário a se percorrer para estruturar o Ensino de Arte com o conhecimento histórico e sensível da humanidade pela práxis humana não fetichizada, a fim de contribuir com a formação estética da Pedagogia Histórico Crítica, fechamos este trabalho com **3. O (DES) ENCONTRO: Uma coisa significa outra quando muda de lugar**, quando olhamos para a Educação como um espaço que perpetua as necessidades do mercado de trabalho, precarizando o Ensino com estratégias vinculadas ao interesse da classe dominante. Se o papel da Escola é de sistematizar o conhecimento da humanidade, por que ele não chega da mesma forma para a classe trabalhadora?



1

"[...] O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços."²

Eduardo Galeano

¹ Acervo pessoal, "Fome de quê" - 2012.

² O livro dos abraços / Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. – 9. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p



Neste primeiro capítulo, trataremos uma reflexão acerca da função da Arte na perspectiva do Materialismo histórico crítico, compreendendo as derivações da Arte como forma de trabalho não alienado, fruto da práxis humana não fetichizada, ou seja, aquela que não ignora seu valor estético, conceitual, artístico e político pelo mercado cultural presente na publicidade da sociedade capitalista. Sendo que é nesta concepção de Arte que, iniciaremos com os nó(s) que entrelaçam o encontro com a Arte com a Educação, uma vez que esta compreensão sobre a sua função se perdeu com a chegada do capitalismo. Para tanto, resgatamos o “princípio” da Arte, pois ela será o fio condutor desta pesquisa.

Partimos do entendimento de que a Arte é resultado de um longo processo de desenvolvimento da humanidade, e por assim ser, ela não é um mero produto “utilitário” que atende as necessidades básicas da existência, sua função vai além das necessidades materiais, por imprimir a consciência dos indivíduos que refletem a realidade de um modo próprio, enriquecendo assim a visão fragmentada da cotidianidade. Assim, apresentamos como objetivo de o capítulo refletir sobre a função da Arte na emancipação dos sentidos

humanos compreendendo a Arte como forma de trabalho não alienado³, que contribui para a formação do ser total, que é tão negligenciada na ascensão capitalismo.

Assim, se funde a problemática de proposição de um Trajeto Dialético em Arte e para o Ensino de Arte, que contribua nas discussões acerca da Pedagogia Histórico Crítica, trazendo um arcabouço teórico, pois é fundamental compreendermos a derivação da Arte dentro da perspectiva do materialismo histórico crítico, pois se para Marx e Engels (1848) toda a história das sociedades é a história da luta de classes, então se faz necessário que a história da Arte seja enriquecida pelo estudo da luta de classes.

Entretanto, compreender o mundo pela Arte por uma perspectiva marxista é como montar um grande quebra-cabeça, pois se a Arte é o próprio campo que pode colocar em divergência a realidade social, ela se torna um espaço onde atua também a força hegemônica. Neste ponto, é importante ressaltar que a história da luta de classes é constituída por um presente e um passado, que direcionam as relações entre a Arte histórica e as experiências cotidianas que foram direcionadas a uma “forma de ver” o mundo e que respinga no presente, até mesmo nos livros didáticos em forma de cultura de massa.

Além disso, devo dizer que as muitas formas de compreensão da Arte na educação, desalinham a Arte como uma forma de trabalho humano. Distante disso, formam-se ideias que podem ser demasiadamente idealistas sobre a função da Arte em nossa sociedade. No anseio por levantar reflexões que nos façam investigar qual é a natureza da relação estética do ser humano com a Arte, e com a realidade, adentramos nas reflexões de alguns estudiosos de Marx, que se tornaram também grandes filósofos do seu tempo, dando mais “uma de mão” nos conceitos estéticos de Marx (1985).

Pois bem, para Fischer (2012) a Arte é a própria realidade social concebida não só como um “substituto da vida”, mas que expressa uma relação profunda do ser humano com o mundo. De acordo com o autor, o ser humano tem necessidade de envolver-se com o mundo, como um só, integrando-o para si. Embora esta visão tenha uma pitada de romantismo, corrobora com as ideias de Kosik (1976), que define a Arte como o meio capaz

³ Para Marx (2005) é no trabalho que o ser humano se desenvolve intelectualmente, sendo que a cultura se fundamentou na produção, ou seja, no trabalho. Entretanto, quando o trabalho não se dedica ao interesse da humanidade, e sim de um grupo específico, torna-se trabalho alienado, pois o indivíduo perde sua liberdade e humanidade, torna-se apenas força de trabalho e é transformado em coisa.

de unir um indivíduo com o todo da realidade, nos fazendo compreender que a Arte é reconhecida como práxis humana, e que possui a capacidade de transcender o cotidiano para se elevar à verdade e à universalidade. Pois de acordo com o autor, a verdade como percepção do todo não é posta de forma nítida, pois "O 'horizonte' - obscuramente intuído - de uma realidade indeterminada como todo constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua." (KOSIK, 1976 p.15) Sendo nesta perspectiva que a Arte tem a possibilidade de colocar o pensamento do senso comum que se apresenta no cotidiano, em dialética, construindo assim, a compreensão da universalidade que consegue unir elementos abstratos e sintéticos, resultantes do processo de generalização em um desmembramento, formando unidades universais de elementos singulares.

Portanto, nessa concepção a Arte é trabalho essencial e próprio do ser humano. No trabalho existe uma conexão indissociável entre necessidade e liberdade, como descreveu Marx, mas também entre real-ideal, teoria-práxis. O trabalho expressa a objetividade do ser humano, o homem deixa sua marca, a qual existe independente da consciência do indivíduo. O processo de criação objetificado faz parte da história da existência humana e é pressuposto para sua continuidade. Na concepção marxista o trabalho é a produção da existência, não se relaciona unicamente com o emprego, portanto o trabalho produz a vida humana e o sujeito que vive nela.

Posto isto, seguimos nesta compreensão de que a Arte é um processo de criação humana, que pode ser estimada como uma propensão à universalidade, desta continuidade da existência humana, diante do "universal humano que surge no e pelo particular." (VÁZQUEZ, 1978, p. 26-28). Em outras palavras, o ser humano, consciente e racional, de uma realidade que foi dominada, integra-se da sua particularidade, que é desenvolvida pela práxis, e "que na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano social)" Kosik (1976, p. 222) e integra-a ao coletivo, trazendo na sua forma de interpretar o mundo a essência da universalidade.

Do ser humano concreto, histórico e social, surge a Arte como uma humanização da natureza que se integra novamente na humanização do ser humano, "e não -- de modo algum um estado de inspiração embriagante." (Fischer, 2012, p.14) Diferente do animal,

que se relaciona com o mundo de forma imediata, unilateral, o ser humano encontra-se em uma relação mediada, o que o faz sentir mais necessidade de relacionar-se com o mundo e transformá-lo de forma humana. Para Vázquez (2014), a Arte e a estética, aparece como uma dimensão essencial do ser humano, como um ser criador, que busca na sua consciência a sua própria existência. É neste sentido que a práxis artística é a representação de uma forma de consciência mais elevada do trabalho criador da existência humana. Ao ter uma proximidade com a realidade, o artista representa-a de forma transfigurada em sua produção, trazendo até ela todas as suas intercorrências sociais, históricas, econômicas e culturais. Desta forma, a realidade transforma-se em experiência social, que por consequência torna-se um repertório de experiências, a qual se configura como uma expressão, e esta, por sua vez, toma forma na sua objetividade. Contudo, Fischer (1987) ressalta que existe uma contradição dialética inerente à Arte, pois a Arte precisa ser construída, não sendo somente a derivação de uma experiência cotidiana.

Sabe-se que a razão de ser da Arte modifica-se ao longo dos anos, assim como a experiência do ser humano com a realidade, pois ao dominar um mundo real ainda não explorado, a função da Arte, antes vista como mágica, foi dando espaço para iluminar as relações sociais e contribuindo para que a humanidade pudesse reconhecer e transformar sua realidade social. Indo ao encontro disso, Fischer (2012, p.19) ressalta que em “uma sociedade altamente complexificada, com suas relações e contradições sociais multiplicadas, já não pode ser representada na forma de mitos”. No entanto, há um sentido na Arte que expressa uma verdade permanente, pois está condicionada historicamente por um estágio social da humanidade, expressando suas necessidades e esperanças, criando um momento de humanidade objetificada. É neste ponto que Marx reconhece o poder da Arte em conseguir sobrepor-se a um momento histórico, desenvolvendo assim um fascínio permanente. Cabe aqui ressaltar, que a Arte não é mera descrição clínica do real, a sua função refere-se sempre à visão integral do ser humano, que capacita o “eu” para que possa incorporar para si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser, é nesta perspectiva que compreendemos que:

A concepção da arte como criação não exige uma atitude unívoca diante do real (aproximação a suas formas e figuras, ou distanciamento delas); sublinha, antes de mais nada, a ligação da arte com a essência humana. O homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz essa necessidade de humanização. (VÁZQUEZ, 2014, p. 43)

Sendo assim, a Arte é necessária para que o ser humano possa conhecer e mudar o mundo, sem perder de vista a magia do processo criador que fez parte do processo histórico de dominação da natureza⁴, sendo desta forma que a Arte é considerada uma forma de trabalho tão antiga quanto o ser humano, que transforma sua natureza externa e interna, constituindo a sua cultura em sua dupla realidade: como materialidade social e como ideias geradas a partir dessa materialidade.

No princípio da história da humanidade, a Arte era vista como elemento mágico para “dominar” a natureza e aprimorar as relações, entretanto, seria muito equivocados entender que o homem primitivo nas suas tentativas de conhecer a natureza “pela imitação, pela identificação, pela força das imagens e da linguagem, pela feitiçaria, pelo movimento rítmico” (Fischer, 2012, p.45) construiu um mundo consciente de signos sociais, pois este foi um processo longo e histórico, demarcado por inúmeras conclusões equivocadas, que de alguma forma foram preservadas na nossa compreensão de mundo. Entretanto, ao apoiar-se na Arte, o ser humano encontrou para si uma forma mais significativa de engrandecer seu poder diante da vida.

Sendo assim, desde os primórdios a Arte não procede de uma necessidade individual, mas sim coletiva, ainda que essa característica venha se modificando ao longo dos séculos, ela não se perde totalmente na sociedade moderna, mesmo com a estruturação da sociedade de classes., estudada por Marx e Engels (2007), estes empenharam-se em documentar esse processo de transição de uma sociedade tribal e comunitária para o surgimento do intercâmbio comercial que transitava entre a propriedade privada e as forças produtivas, tendo o estado como mantenedor da ordem e das classes sociais. A respeito destas organizações sociais, Fischer (2012) descreve que, à medida que as unidades tribais vão sendo desconstituídas pela divisão de trabalho, o ser humano vai se afastando cada vez mais da natureza e do coletivo, perturbando seu equilíbrio com o mundo exterior, de acordo com o autor, muitos ficavam em histeria, “fora de si mesmo”. Assim, em um grande esforço de recriar o sentido do coletivo, alguns destes recebiam entidades que surgiam como profetas para guiar o grupo. O artista estava dentro destas representações, sendo um porta voz da sociedade, retratando os interesses do coletivo, criando um eco das experiências do seu povo, da sua classe, do seu tempo, expondo as

⁴ FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

necessidades humanas das relações essenciais, entre o sujeito e a natureza e o sujeito e a sociedade, desenrolando-os dessas relações. Também pode ser compreendido através dos estudos de Fischer (2012), que as pessoas “fora de si mesmo” reproduziam o coletivo perturbado no interior dos indivíduos. A magia foi dando espaço para um olhar coletivo ao social, pois, “numa sociedade diferenciada, a Arte se desenvolveu fora da magia precisamente em decorrência da diferenciação e como resultado da alienação a que conduziu essa diferenciação.” (Fischer, 2012 p.50) Seguindo nesta mesma linha teórica, Lukács (2010) nos traz que a necessidade de “fazer arte” surgiu na vida cotidiana de forma involuntária, sem a intencionalidade consciente da vontade artística, o que nos faz compreender que os seres humanos só desenvolveram a Arte como uma atividade estética independente, quando tiveram consciência de uma trama de mediações e categorias com a sua existência material e espiritual.

A partir destes autores apresentados até então, é concebível compreender a Arte como uma poderosa voz da coletividade, que foi perdendo espaço do pensar coletivo para a classe dominante, de acordo com Adorno (1997), as classes que detinham o poder sobre outras, recrutavam a Arte a serviço dos seus próprios interesses particulares. Não obstante, os artistas tinham a possibilidade de esclarecer de forma profunda os acontecimentos, pondo em questionamento as ideias da hegemonia burguesa, “parece inexplicável até que nos disponhamos a compreender a Arte como um meio individual de retorno ao coletivo.” (Fischer, 2012, p. 56) No entanto, apesar de os autores apontarem uma grande tarefa social aos artistas, eles só podem expressar aquilo que o seu tempo e suas condições sociais têm a lhe oferecer. Por este motivo, a subjetividade do artista consiste em que a sua experiência seja fundamentalmente similar a dos outros homens do seu tempo e de sua classe, e para tornar essa experiência ainda mais forte, mais consciente e concentrada, o artista precisa apreender as novas relações sociais para que provoque a autoconsciência da humanidade ao expressar sentimentos que, até o presente momento não haviam sido representados de forma objetificada. Fischer (2012) acredita que a sensibilidade do artista é tão intensa que ele é capaz de canalizar esses sentimentos, que aparentemente parecem restritos no seu “eu”, para um coletivo, o “Nós”, que por sua vez pode ser reconhecido até na subjetividade da personalidade do artista:

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não

só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria é uma realidade social. (FISCHER, 2012, p. 57)

Nesta perspectiva, é possível entender que o artista é um ser que pode partir da totalidade da realidade para uma maior compreensão da universalidade das coisas. Contudo, como já abordamos nesse texto, esse processo representa algo que difere da ideia de coletividade vivenciada no primitivo. Ele cria uma ressonância com o passado no sentido de transformá-lo partindo de sua raiz, mostrando a “coisa em si”, que Kosik (1976) descreve como um fenômeno que atinge a essência. Pois embora o artista sozinho não consiga modificar de forma radical a realidade social, ele tem os meios de expressão ao seu favor para mostrar como a realidade se produz, ou seja, a sua raiz. E é neste sentido, que Marx diz que “ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem.” (Marx, 2005, 9. 151.)

Ao tomarmos como ponto de partida as objetivações realizadas pela Arte e pela ciência, que são oriundas da necessidade da vida cotidiana e para elas se voltam, percebemos que existe uma dialética que para Lukács (1966) provoca uma “[...] contraditoriedade entre a cotidianidade por uma parte e a ciência ou a arte por outra.” (LUKÁCS, 1966, p.77). Pois é sempre uma dialética histórico-social, portanto, a decadência da sociedade também é produzida pela mesma, e neste sentido “a Arte, para ser verdadeira, precisa refletir também essa decadência. Mas, a menos que ela queira ser infiel à sua função social, a Arte precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado.” (FISCHER, 2012, p.58). No entanto, a Arte por fazer parte da superestrutura⁵ da sociedade é envolta de valores ideológicos das distintas classes. Apesar disso, a Arte não pode, nem deve, ser reduzida apenas como uma ideologia, pois ela abarca em si uma totalidade da estrutura artística, que envolve o processo criativo do artista.

A obra de arte supera assim o húmus histórico-social que a fez nascer. Por sua origem de classe, por seu caráter ideológico, a arte é expressão do dilaceramento ou divisão social da humanidade; mas por sua capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classe, a arte revela uma vocação de universalidade, e prefigura de certo modo, o destino universal humano

⁵ Compreende-se como superestrutura as formas de consciência social: política, filosofia, religião, ciências, e as artes etc. Para Gramsci (1999) a superestrutura possui grande influência sobre a estrutura, para ele os intelectuais e as ideias que divulgam alteram a maneira como os homens se relacionam com a política e com os meios de produção. A classe trabalhadora só conseguiria se opor ao capitalismo se conquistasse a hegemonia das ideias que sempre estão ligadas à classe dominante. GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

que só chegará a realizar-se efetivamente numa sociedade, mediante abolição dos particularismos, materiais e ideológicos de classe (VÁZQUEZ, 1978, p. 27).

Uma vez que, a Arte também é uma forma de ideologia, por não estar isenta do contexto mais amplo no qual é concebida, percebemos que há nela uma contradição. Vázquez (1978) destaca que a relação da Arte com a ideologia⁶, além de contraditória, é complexa e complementar, o que requer cuidado para não cair nos dois extremos. O primeiro, diz respeito à perspectiva ideologizante, que vincula a Arte a uma forma de imposição de uma determinada classe social. O segundo, ao tentar negar as determinações ideológicas da arte, acredita que está imune às determinações sociais. Para Marx (1989) que entende a Arte como produto do ser social, diz que “[...] o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é por ele produzida. A atividade e o espírito são sociais tanto no conteúdo como na origem; são atividade social e espírito social. O significado humano da natureza só existe para o homem social.” Marx (1989, p. 194)

Neste sentido, a Arte é um elemento cognoscível no instante que representa a realidade histórica, possibilitando um olhar mais humano do mundo pelo filtro ideológico do artista, mas assim como a Arte não pode ser sinônimo de ideologia, ela também não mostra a realidade como está posta, a objetiva. Diferindo-se da ciência que explica o mundo, a Arte tem como conhecimento específico compreender o mundo humano:

O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados (VÁZQUEZ, 1978, p. 35).

Desse modo, a Arte não reflete de forma objetiva uma parte qualquer do real e sim captura as relações que o ser humano tem com a realidade, conforme esta se apresenta para ele. Neste ponto, que a Arte enquanto forma de conhecimento consegue estabelecer uma relação dialética com o homem, pois ao criar o objeto artístico a partir da sua subjetividade, faz dela uma objetivação da sua vivência com o mundo, tornando-se objeto

⁶ Para Marx (1989) o conceito de ideologia é vinculado ao conjunto de proposições e que na sociedade burguesa tem a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe.

de conhecimento e fruição que pode recriar o ser humano neste processo. É nesse sentido que Marx (2006) escreve, em seus Manuscritos econômicos e filosóficos, que:

[...] vendo a questão do ponto de vista do subjetivo, verificaremos que o sentido musical do homem é despertado apenas pela música. A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. A força do meu ser é uma disposição subjetiva para si, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um sentido correspondente e vai precisamente tão longe quanto o meu sentido. [...] Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos. Porque não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, do sentido humano, do caráter humano dos sentidos que se formam apenas através da existência de um objeto, através da natureza tornada humana. A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda história do mundo até hoje. O sentido sujeito às necessidades práticas vulgares não passa de um sentido limitado (MARX, 2006, p.143- 144).

Diante do exposto, compreendemos que a sensibilidade para a arte musical só pode ser despertada pela própria arte musical produzida pelo ser humano, o que exemplifica o caráter mútuo na relação homem versus trabalho, entre trabalho utilitário e criação estética exposta por Marx (2006). O trabalho possibilitou ao ser humano transformar não só a natureza que o cercava, mas a sua própria realidade determinada por suas necessidades humanas. Quanto mais complexas tornavam-se essas necessidades, mais o homem se aprimorava e tomava consciência do seu desenvolvimento enquanto espécie, transmitindo historicamente suas novas percepções sobre a objetificação da natureza, ou seja:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1994, v.1, p. 202).

Assim, o ser humano elabora sua experiência criativa através do trabalho, e é nele que encontra o sentido vital da sua humanidade. Além disso, Marx (2008) afirma que é pelo modo de produção da vida material que é condicionado o processo da vida social, política e intelectual. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Neste seguimento, a Arte é a expressão máxima da consciência dos indivíduos do potencial criativo e nela o

homem elabora todos os seus sentidos humanos. Nesse caso para Marx (2008) a categoria trabalho não se relaciona a um posto de emprego, é muito mais ampla, diz respeito a produção da vida material, o que o sujeito faz para sobreviver no mundo.

Porém, com a chegada do capitalismo as relações de trabalho ficaram ainda mais emaranhadas, complexificando também os sentidos humanos, para o capitalismo existir, se manter e ampliar sua dimensão de projeto societário, ele necessita da exploração dos homens, esse é o mecanismo de reprodução do capitalismo e a Arte como produção humana, não fica fora desse cenário. A Arte tida como um trabalho não utilitário, que ainda não é vista como uma mercadoria fetichizada, mas essencialmente humana, começa a perder seu espaço de produção da criação da existência humana, tornando os humanos cada vez mais alheios daquilo que eles próprios produzem. Marx descreveu isso como trabalho alienado que “aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio de vida individual.” (MARX, 2003, p.116). Neste sentido, a produção material é percebida por Marx (1973) antes da consciência estética, pois somente o ser humano é capaz de produzir seus meios de produção e relações materiais. É nesta lógica que Vázquez (1978) compreende a produção e o consumo dos objetos estéticos, que embora representem um valor estético na produção e no consumo, está vinculado à finalidade que os objetos artísticos têm a cumprir no interior das relações sociais. para este autor, quando a Arte está engendrada dentro das leis do mercado, os valores humanos são deixados de lado em troca dos interesses econômicos:

Convertida em mercadoria, a obra de arte perde sua significação humana, sua qualidade, sua relação com o homem. Seu valor – sua capacidade de satisfazer uma necessidade humana específica mediante suas qualidades estéticas – já não se funda nela mesma, e, portanto, em suas qualidades estéticas específicas, mas em sua capacidade de produzir lucro. (VÁZQUEZ, 1978, p. 216)

Para produzir lucro, o sistema capitalista se apoiou no conceito de alienação, afetando profundamente as relações sociais e tudo que surge dela, incluindo a Arte, sendo neste sentido que Vázquez (1986) descreve que no capitalismo “a história do homem não passa da história da alienação do ser humano no trabalho” (VÁZQUEZ, 1986, p. 137). Consequentemente, compreendemos que a produção material, ao final de todo processo, também determina a necessidade que o ser humano tem de contemplar a mercadoria como objeto estético ou como fetiche. Assim também é determinada a existência da produção

artística, ligada à necessidade dos homens, de expressar sua experiência com a realidade, transformando a natureza de forma humana, pelo trabalho criador. É neste processo que se explicita a apreciação, a razão e a emoção, como área de conhecimento construída e transmitida socialmente. Ainda assim, o conhecimento “estético”, é reflexo de uma sociedade de “verdades e enganos” e a Arte passa a ser usufruída como mercadoria que não se apropria da função social, pois traz consigo as contradições do valor de uso e valor de troca dos produtos estéticos próprios da sociedade capitalista que prioriza o mercado, não emancipando os sentidos humanos.



O sistema:

Com uma das mãos rouba o que com a outra empresta.

Suas vítimas:

Quanto mais pagam, mais devem.

Quanto mais recebem, menos têm.

Quanto mais vendem, menos compram.

Eduardo Galeano

1.1. O DESENCONTRO

Os problemas imbricados na Arte pelo capitalismo:

Analisando as constantes transformações sociais marcadas pelo despertar do capitalismo, procura-se compreender neste **1.1 Desencontro**, as consequências do domínio do capital na produção artística e como os movimentos de ruptura do modernismo procuraram escapar deste sistema que “coisificava” a Arte. Diante disto, busca-se refletir sobre a função da Arte no desenvolvimento dos sentidos humanos e como esta formação pode contribuir para o desenvolvimento do ser total, que não se “embrutece” facilmente com as manobras do capitalismo.

O capitalismo instaura uma crise profunda no trabalho, caracterizado por suas múltiplas determinações na base da atividade humana, fragmentando a potência do desenvolvimento humano. Neste sentido, o trabalho é organizado para gerar mais valia, priorizando sempre o aumento do capital em avaria ao contentamento do ser social. De acordo com Fischer (2012) por muito tempo, a Arte era uma atividade desinteressada para os capitalistas, pois encaravam-na como algo suspeito que não gerava lucro, por não ter uma função utilitária, e sim humana, na formação dos sentidos. Sendo assim, a única Arte que comporta o capitalismo é aquela que atende as necessidades do mercado. A partir daí, é possível observar as constantes modificações que, a Arte e tudo que envolve Cultura, sofrem pelos interesses econômicos e políticos de uma classe que consegue deter o poder sobre a outra, a que acumula capital. Para poder moldar uma classe sobre a outra, a produção de Arte e Cultura é segmentada por um tipo de objetificação de consumo imediato, pouco reflexivo, chamado de cultura ou arte de massas que faz parte da formação ideal do ser humano para o capitalismo:

[...] do ponto de vista deste capitalismo voraz, é o homem engendrado por suas próprias relações; isto é, o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo concreto e vivo, que pode se deixar modelar facilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa.

Ora, qual é a arte, ou pseudo-arte, que este homem massa pode digerir ou consumir? Qual é a arte que o capitalismo, já em estado de decomposição, tem interesse em patrocinar fundamentalmente, sobretudo numa sociedade industrial e altamente desenvolvida de um ponto de vista técnico, na qual se dão as condições para estender e aprofundar o processo de despersonalização ou massificação? É precisamente a arte que podemos chamar, com toda propriedade, de arte de massas. (VÁZQUEZ, 1978, p. 276-278).

Dialogando com Vázquez (1978) nos escritos de Fischer (2012) podemos entender como o estado de alienação do trabalho começou também afetar a Arte. Num primeiro momento, o capitalismo permitiu que os trabalhadores tivessem um certo espaço para criarem, a subjetividade do artista ainda era de livre expressão, “descapitalizada”, permitindo que refletisse sobre as causas do seu tempo. Já num segundo momento, enquanto o artista representava temas ideológicos ligados a Revolução Francesa, entrelaçava-se com as contradições internas do sistema capitalista, que vendia a ideia de liberdade em troca da escravidão assalariada. Ainda de acordo com o autor, “um artista humanista autêntico, desta época, tinha por que sentir-se profundamente desiludido em face dos sombrios, prosaicos e, no entanto, inquietantes resultados da revolução democrática burguesa.” (FISCHER 2012 p.62) Sendo nesta mesma composição que se chega ao colapso das artes em 1848⁷, trazendo o fim do período de brilho dos artistas. A vitória da burguesia não significava a vitória da humanidade, entravam agora em um novo modelo de capitalismo, muito mais desenvolvido, que fragmentou de vez as relações humanas com a própria natureza dos indivíduos no trabalho:

Os artistas e as artes entravam no mundo capitalista da produção de mercadorias em sua forma desenvolvida, com sua completa alienação do ser humano, com a exteriorização e materialização de todas as relações humanas, com a divisão do trabalho, a fragmentação e a rígida especialização, com o obscurecimento das conexões sociais e com o crescente isolamento e a crescente negação do indivíduo. (FISCHER, 1983, p. 62-63)

Como uma peste, o capitalismo se alastrou em uma velocidade absurda, fazendo com que inúmeras invenções surgissem com a virada do século, determinando também, o rumo da Arte. No mesmo período em que ocorre a Primeira Guerra Mundial e as Revoluções Industrial e Russa, aparecem as primeiras manifestações artísticas da Arte Moderna. Fundada num sentido estético e político específico com seus manifestos públicos

⁷ A Revolução de 1848 teve grande importância para que uma nova polarização política ganhasse vida. A partir daquele momento, as lutas entre burguesia e proletariado seriam vigentes em diversas nações da Europa. Não por acaso, naquele mesmo ano de 1848, outras rebeliões de traço liberal e socialista abalaram as arcaicas estruturas do Velho Mundo. Costumeiramente, esse conjunto de revoluções ficou conhecido como a “Primavera dos Povos”.

e numa visão de interferência na realidade, as vanguardas modernistas apostaram na ruptura, pois com o início da ascensão da burguesia como uma classe dominante, o trabalho do artista foi sofrendo muitas transformações com a constante alienação do trabalho. Diante deste cenário, a condição de ser artista enquanto trabalhador, passaria a submeter a Arte a um consumo reservado de uma elite específica das camadas sociais superiores. Para Mário Pedrosa (2000)⁸, escritor, crítico de Arte e ativista político brasileiro, a Arte para a classe dominante tinha um ar de refinamento nobre, e que não estava assim acessível para todos, pois ao tornar-se uma propriedade privada, a obra de arte deixava de ter um valor em si, para representar uma moeda de troca, constituindo-se como uma mercadoria. Desta maneira, qualquer artista que tivesse a pretensão de viver de Arte, estaria sujeito às exigências do mercado, perdendo a sua função essencial no processo de produção artística: enquanto produção humana de uma consciência coletiva. Com isso, o artista não teria mais total controle da realidade social que está objetificando, transformando-se para o capitalismo em substrato do mercado.

Ainda assim, tentando se desvencilhar deste emaranhado de fios que tramavam as produções artísticas em uma sociedade capitalista, Pedrosa (1951) analisa uma série de artistas europeus que acreditavam estar sendo “subversivos” ao se articularem para pensar nas novas costuras da arte frente a esses constantes desafios impostos pelo capital. Como a Arte poderia sobreviver a uma estrutura que a coisificava como uma mercadoria? Na crítica de Mário Pedrosa (2000), a Arte Moderna pode ter sido apresentada para o mundo como um momento de “escape” de tudo que estava sendo proposto, onde os artistas puderam se desvencilhar das regras oficiais acadêmicas. A ideia era mostrar um mundo não tão harmônico, que se apresentava com o desenvolvimento do capitalismo. A Arte, então produzida por esses artistas, pretende caminhar em uma direção oposta ao naturalismo⁹ até então vivenciado pelo século XIX. Segundo George Schmidt, aludido por Mário Pedrosa (2000), os elementos estéticos que compõe uma obra de arte do naturalismo, podem ser representados por: a ilusão dos corpos, a ilusão do espaço, o

⁸ O autor também deu início às atividades da Oposição de Esquerda Internacional no Brasil, organização liderada por Leon Trótski, nos anos 1930, também escreveu sobre a crítica de Arte Moderna brasileira, nos anos 1940

⁹ A diferença de uma arte naturalista para uma arte realista, está no método e no conteúdo. O realismo preocupa-se mais com o conteúdo, ou seja, concentra-se na questão de “quem” ou “o que” está sendo pintado e é sempre associado à promoção da consciência social ou política. Já o naturalismo segue à risca um método, preocupando-se mais em “como” a arte deve ser pintada.

desenho polido dos detalhes, a perfeição das proporções anatômicas e da perspectiva, a exatidão da cor dos objetos. ¹⁰ Aos poucos os artistas vão se desvencilhando destas características, caminhando para uma nova forma de olhar para o mundo.

No contexto histórico, podemos dizer que os primeiros sinais dessa ruptura, acontece com a possibilidade de os artistas criarem ao ar livre, longe dos seus ateliês. Pedrosa (2000) reconhece que Renoir, Monet e Pissarro conseguem romper com três elementos do naturalismo de uma só vez: acabando com os detalhes, a ilusão da matéria e o absoluto da cor, dando ilusão do corpo. A luz e a descoberta cromática da pintura ao ar livre, libertaram os pintores da forma de representar a natureza. Outros pintores adentram nesta “revolução pictórica”, como Cézanne, Gauguin, Van Gogh, Toulouse-Lautrec e Seraut, cada um com a sua especificidade, foram transformando as proporções anatômicas, afrontando as noções de espaço e perspectiva. No final do século, muitos artistas que acompanham o “florescimento” no império capitalista nas estruturas de inovação de Paris, seguem pela marginal, tentando resgatar de certa forma o primitivo mundo que foi devastado pela mercantilização da vida. A Arte não poderia lidar com os objetos artísticos da mesma forma que vinha assegurando há séculos, sendo que neste mesmo cenário surge a fotografia como uma necessidade da vida moderna e “rápida” que resultara com a revolução industrial.

Ao mesmo passo que a Arte Moderna tentava fugir deste “emparelhamento” provocado pela fotografia, ela foi responsável por tensionar o contato com outras culturas, não como apresentada pelas feiras internacionais de Paris, que traziam para o espetáculo da exposição, culturas consideradas “exóticas”, mas trazer um fenômeno que Mário Pedrosa (2000) apresenta como internacionalismo da Arte. Claro que Paris, capital da França, não estava disposta a perder seu título de vanguarda das Artes, mas o movimento modernista, visto como um marco de internacionalização, nos faz pensar que incitou outros continentes a representarem a sua própria realidade social, sem as rédeas do seu colonizador. Para mais, Pedrosa (2000) acreditava que a Arte Moderna nos países que ainda não tinham sido tão afetados pelo capitalismo, teria uma repercussão política, ao passo que não trazia para o cerne artístico, as relações de mercado de forma desastrosa,

¹⁰Mário Pedrosa. “Panorama da pintura moderna”. In: _____. Modernidade cá e lá. Textos Escolhidos IV. São Paulo: EDUSP, 2000. p.p. 135-175. Publicado originalmente em 1951.

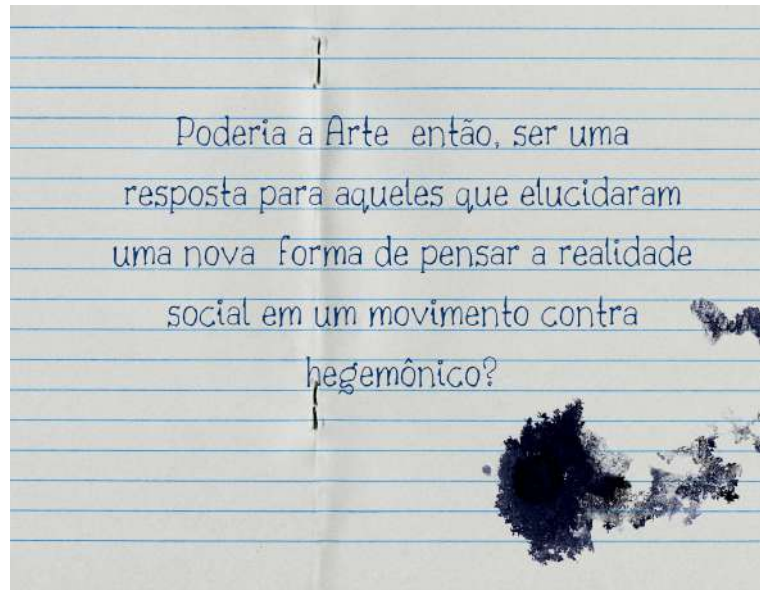
não afetando assim, de imediato as experiências estéticas. Neste sentido, os países de terceiro mundo guardavam em si um potencial surpreendente de trazer um estado revolucionário da Arte Moderna, resguardado das intervenções do mercado.

Neste ponto, destaca-se a Pesquisa de Hillesheim (2018) em que é colocado em evidência o mercado de Arte e como isso vai interferir na existência humana, principalmente no trabalho docente no espaço de “curadoria pedagógica”, onde o professor faz uma seleção de qual Arte entrará em sala de aula. De acordo com a pesquisadora, para que o capitalismo sobreviva, ele precisa estar por trás de tudo, principalmente da cultura, ceifando o retorno histórico das produções estéticas que trazem uma bagagem cultural da humanidade. Este é o preço da “evolução” propagada pelo capitalismo neoliberal que apaga da história o processo de desdiferenciação de tudo que o cerca, neste sentido:

“[...] o artista se confunde com administrador, o empresário com curador, o professor com artista, as instituições museológicas com plataformas de marketing, as feiras com exposições, as bienais com estratégias de mercado, os eventos festivos com arte, educação com negócio. Todas as coisas podem ser outras coisas. O professor de Artes é um elemento de intersecção, uma vez que tanto a sua formação quanto o seu objeto de trabalho encontram-se fortemente marcados pela iniciativa privada. (HILLESHEIM, 2018, p. 96)

Nesta mesma linha de pensamento de Hillesheim (2018) sobre as novas configurações Arte ao entrar no “mercado” dialogamos com Marx (1996) o qual evidenciava que as formas econômicas se ajustavam às formas de produção do ser humano, isso também incluiria a Arte. Para ele, a forma como os sujeitos produzem, consomem e comercializam acontece de forma transitória e histórica. “À medida que adquirem novas forças produtivas, os homens modificam seu modo de produção; e, com o modo de produção, modificam também todas as relações econômicas, as quais nada mais eram que as relações necessárias àquele modo de produção” (MARX, 1966, p. 246).

Posto isto e trazendo novamente as reflexões de Pedrosa (2000) fica a pergunta:



Segundo o crítico de Arte Pedrosa (2000) a revolução da Arte tinha um processo independente da revolução política, pois esta já estaria a caminho e ninguém seria capaz de detê-la. Já a Arte se confundiria com a transformação do olhar dos homens. A transformação política concreta e a modificação da sensibilidade humana por consequência de uma nova experiência estética, não é dada unicamente pela forma realista que a Arte transmite quando pinta “operários de macacão, famintos ou revoltados, mães proletárias, grávidas cercadas de dezenas de filhos esqueléticos, burgueses pançudos de bigodes retorcidos em torno de uma mesa onde o champanha corria a rodo e com mulheres lascivas no colo” (PEDROSA, 1984, 245-246). Já no entendimento de Vázquez (1978) o realismo não se opera simplesmente na representação da realidade, ele vai além por impossibilitar a expressão da Arte a partir do seu contexto, pois para ele, mesmo em uma obra abstrata pode existir realismo. Embora Pedrosa (1984) acreditasse que a transformação social pudesse acontecer através da Arte quando existisse uma mudança na forma como os seres humanos compreendem a realidade. Precisamos nos atentar, pois uma Arte totalmente voltada para a formação dos sentidos humanos não pode ser uma Arte “desinteressada” como apresenta o crítico.

[...] a Arte como linguagem é feita de símbolos, quer dizer, de algo que traz consigo e comunica uma significação [...] Os símbolos na Arte são portadores de expressão [...] Que é, assim, a expressão? É a representação de impulsos subjetivos em formas objetivas [...] Nesse sentido se pode falar da Arte como linguagem, no plano do mito, das formas de pensar intuitivo, não conceitual. E é precisamente por essa qualidade sensível, vital, não conceitual, não intelectual que a Arte moderna, reagindo contra o conceitualismo representativo acadêmico, adquiriu sua formidável

universalidade e pôde, por sua força expressiva, entrar em comunicação, ao vivo, entre sensibilidades humanas [...] (PEDROSA, 1960) ¹¹

As vanguardas modernistas eram vistas de formas diferentes por Pedrosa (2000) e Lukács (2010). Se para aquele eram intituladas como críticas e transformadoras, para este, elas perderam o contato com o grande público, tornaram-se elitizadas, renunciando a realidade objetiva, ou seja, subjetivas e fechadas em si mesmas. Ainda segundo Lukács (2010), isso acaba resultando num movimento que articula com os interesses do capitalismo dentro do seu próprio movimento histórico de transformação, algo similar ao que acontece hoje na Arte Contemporânea. O fato de os artistas buscarem renunciar ao mundo exterior teve como objetivo salvar a soberania da Arte frente aos efeitos catastróficos produzidos pelo capitalismo na sociedade. O que parece, na visão do autor, é que grande parte dos artistas modernos se afastam do mundo das relações humanas reais quando reivindicam a liberdade apenas para a própria Arte. Como todos os campos das relações humanas estão deturpados pela vulgarização capitalista, o subjetivismo acaba se tornando o único campo para expressar a sua liberdade artística. Contudo, o grande problema apresentado por Pedrosa (1960) na sua produção crítica e ensaística é o desafio da comunicação da Arte com o grande público. O crítico ressalta em seu artigo intitulado “Comunicação e Arte” escrito para o Jornal do Brasil, de 28 de novembro de 1957, que a Arte Moderna teria vindo para romper com os velhos cânones artísticos, o que para ele ocasionou essa separação entre o artista e o público. Porém, para reduzir essa distância que os separava não seria suficiente que “o artista se adapte ao gosto geralmente imaturo ou estratificado do público, seja burguês ou proletário”¹². A questão central, segundo Pedrosa (1960), para solucionar esse problema de comunicação na Arte, era de desenvolver a sensibilidade dos indivíduos, que foi se perdendo com o capitalismo, e não simplesmente entregar ao artista a tarefa de “obedecer” ao gosto dominante. O crítico acrescenta ainda que, uma Arte clara, como o realismo socialista¹³, não abre espaço para refinar os sentidos humanos por estar atrelado sempre a uma “demagogia”.

¹¹ PEDROSA, Mário. Arte, linguagem internacional. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 17 fev. 1960.

¹² PEDROSA, Mário. A arte e as linguagens da realidade. Jornal das Letras, Rio de Janeiro, junho de 1951.

¹³ Apesar de ser um adepto ao marxismo, Pedrosa fez críticas ao realismo socialista. Para ele os artistas dessa corrente não traziam para o centro da criação artística a questão “como se deve pintar”, levando em consideração apenas assunto do quadro (Pedrosa, 1995: 67).

Em vista disso, ainda refletindo sobre a tarefa do artista em produzir uma Arte para o público, pode-se dizer pelos escritos de Fischer (2012), que o capitalismo não é a força que propicia a essência da Arte, pelo contrário, o capitalismo só recorre a Arte quando precisa dela para refinar a sua vida privada com beleza, ou ainda, quando a vê como um investimento para melhor render seu capital. É evidente que a Arte é para o capitalismo um objeto de consumo estético, e nesta lógica o artista começa a ter a sua subjetividade isolada do coletivo, voltada sobre si mesma, vendendo-se no mercado, lutando pela vida ao mesmo tempo que enfrenta este mundo burguês como um “gênio”. O artista que sonhava em integrar-se em uma unidade perdida, a que esfera social ele pertencia?

A liberdade que assim lhes é concedida encerra grandes perigos para a evolução dos artistas. O fechamento em si mesmo equivale ao abandono dos problemas sociais objetivos. Não é outro o acordo, muito raramente expresso de modo aberto, que se estabelece entre o artista e o capitalista, o qual desempenha o papel de intermediário entre o artista e o público; este acordo é frequentemente aceito com perfeita boa-fé subjetiva pelo artista [...] Pode-se, então, definir a liberdade moderna da arte como a liberdade subjetivamente soberana da expressão individual imediata das experiências artísticas individuais imediatas (LUKÁCS, 2010, p. 277).

Diante do exposto, refletindo com as ideias de Lukács, pode-se dizer que a experiência da produção do artista não é imediata, mas mediada por toda cultura que o formou no seu processo evolutivo, mesmo que seja impossível identificar de forma objetiva a totalidade deste universo. Uma cultura em constante movimento comporta nela o desenvolvimento estético que o artista já encontrou em algum ponto do seu processo de criação. O subjetivismo neste caso é a negação da objetividade humana, tanto as qualidades do mundo material e estético que foram herdadas por ele, quanto pela relação que ele desenvolveu com o seu público. Partindo do materialismo histórico-dialético de Marx, Lukács (2010) nos faz entender que, o subjetivismo das vanguardas do modernismo não se produziu pela liberdade dada à suas obras de Arte, mas foram produzidas de acordo com os interesses do mercado que acabam refletindo na produção estética.

Cada campo, cada esfera de atividade se desenvolve espontaneamente – por obra do sujeito criado – vinculando-se de modo imediato às suas criações precedentes e desenvolvendo-as ulteriormente, ainda que por meio de críticas e polêmicas. Já advertimos quanto ao fato de essa autonomia ser relativa e não comportar, em absoluto, a negação da prioridade da base econômica; disso, porém, não resulta, de modo algum, que a convicção subjetiva de que cada esfera da vida espiritual se desenvolva espontaneamente seja mera ilusão. A autonomia a que nos referimos é fundada objetivamente na essência mesma do desenvolvimento, na divisão social do trabalho (LUKÁCS, 2010, p. 15).

É indiscutível pensar que não exista interferência na estética das obras produzidas pelo artista. O fato de criar obras de Arte sem considerar o mercado é também uma forma de interferência estética, pois a influência do capitalismo na sociedade “levou o homem a uma crescente alienação da realidade social e de si mesmo” (FISCHER, 1987, p.59). Neste processo de alienação, a capacidade do sentir humano é brutalizada. Na busca intensificada pelo lucro, o capitalismo que rege a sociedade, faz com que seja negado ao homem a possibilidade de ele refinar seus sentidos humanos pela Arte. Pois de acordo com Lukács (1970) a Arte vai operar justamente no sujeito humano sob o reflexo da realidade objetiva, o que para o sistema capitalista, atua como afronta, por provocar nos homens um intercâmbio social com a natureza, sendo um elemento de mediação para o seu desenvolvimento do ser total, que não é alienado. (LUKÁCS, 1970, p. 274).

Pode-se dizer que uma produção artística fruto da transfiguração da realidade humana, é capaz de despertar uma mudança na sensibilidade dos sentidos humanos, mesmo que estes sentidos estejam cada vez mais vinculados a uma relação meramente utilitária com os objetos: “O que fazemos todos os dias não é ver, é rever, não é tomar conhecimento das coisas e dos objetos, é reconhecê-los. Essa operação se apoia em uma combinação de analogias, ora tiradas de um sentido, ora de outro, e vamos assim organizando, sem nos dar conta, as experiências vividas na mais estéril das rotinas”¹⁴. Para Pedrosa (1957), era necessário romper o gosto dominante que garantia a aprovação do público, só assim a Arte Moderna cumpriria sua função de alterar a percepção da realidade e a capacidade de sentir diante de um objeto estético. Entretanto, o problema da comunicabilidade da Arte coloca em xeque também a formação dos sentidos do homem moderno, que foi se emparelhando por um sentir cada vez mais “civilizado” e contaminado por seu (pré)conceito. Marx (2015) pontuava que, a educação passava também pelos sentidos, que são desdobramentos da essência humana, onde em parte é produzida, e em outra é desenvolvida através da riqueza da sensibilidade humana subjetiva. Porém, essa sensibilidade dentro de uma sociedade capitalista é subordinada aos interesses do mercado, ou seja, a educação estética está vinculada à estetização do consumo, à padronização das subjetividades e a criação de necessidades fantasmagóricas.

¹⁴ PEDROSA, Mário. Comunicação em arte. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 nov. 1957.

A indústria cultural¹⁵, problematizada por Adorno (1971) e, que será abordada no tópico **1.2 A Sequência do nó**, evidenciou que a cultura imposta pelo capital influenciava a forma de sentir dos indivíduos e os afastava da Arte, e que isso precisava ser repensado, pois a modernidade não se comportava em uma receita pronta, para tanto o objeto artístico teria que “resgatar” os sentidos que nele era inerente.

Para penetrarmos o segredo que nos conta uma estátua grega ou um afresco de Cimabue, os nossos conhecimentos práticos ou científicos podem, ao invés de nos ajudar, nos servir de obstáculo. Aquelas coisas falam por si mesmas, pois toda forma é um campo sensibilizado. (PEDROSA, 1979, p.82).

A modernidade trouxe consigo um embate retórico entre um conhecimento fundado na percepção e outro na racionalidade e no utilitarismo. A função da Arte Moderna era de formar nos indivíduos uma educação baseada na percepção estética, estimulando a produção de Arte de forma "desinteressada" do mercado em oposição ao racionalismo abstrato da sociedade burguesa, a fim de despertar a sensibilidade de ter seus sentidos desvinculados de uma necessidade de consumo. O resgate da essência dos sentidos humanos estava justamente na reaproximação do ser humano com a natureza, pois a velocidade e o instantaneísmo propagados pelos meios de difusão, televisão e rádio, provocado pelo capitalismo, foi alienando cada vez mais o ser humano. Essa expansão acaba por afastar o público da Arte, pois ela exigia uma postura mais emancipada do espectador que estava adormecido pela cultura de massa impregnada pelo “novo sentir” da sociedade capitalista. Para Pedrosa (2000), a concentração dos sentidos e o conhecimento intuitivo, tão peculiares da Arte dita como “primitiva”, precisavam ser resgatados para que os seres humanos reencontrassem a capacidade de estimar a Arte. Pois o que diferencia os indivíduos civilizados da sociedade moderna, os quais desagregam o conhecimento racional das experiências estéticas, e os primórdios, é que estes não separam a Arte da vida, melhor dizendo, a visão onírica não é separada de uma interpretação objetiva da natureza:

¹⁵ Para Adorno (1971) a Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente. Segundo o autor, na Indústria Cultural, todas as coisas se tornam um produto negociável, e seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais. Como o cinema por exemplo, que antes era um mecanismo de lazer, e, agora se tornou um meio eficaz de manipulação. Podemos compreender assim que a Indústria Cultural é constituída de todos os elementos característicos do mundo industrial moderno que ideologia dominante, a qual outorga sentido a todo o sistema.

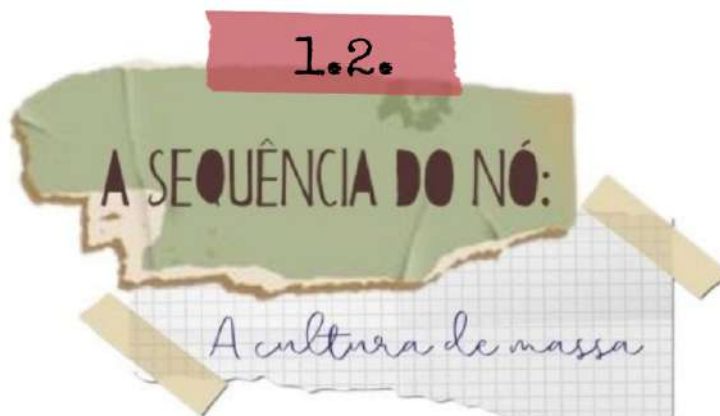
Os selvagens, os povos ditos primitivos, ao menos vivem em espírito, em emoção, em arte, ao mesmo tempo que levam uma vida prática de enorme precisão artesanal [...] Não há entre eles um espaço livre onde vagam conceitos abstratos, regulados por um racionalismo aparente e irreal, sem vida, tão incapaz de satisfazer as aspirações mais profundas da alma e os anseios espirituais dos homens como de responder, com exatidão à sua necessidade de renovação mental, lançando-os num plano de vida inteiramente moderno. (PEDROSA, 1951).

O empobrecimento espiritual da civilização capitalista, voltada apenas para os aspectos utilitários da vida, tem como uma de suas origens a falta de integração do indivíduo com o “todo”. Como já elucidado anteriormente por Fischer (1987), a Arte nunca foi uma produção de origem individual, mas coletiva. É neste ponto, que as contribuições de Pedrosa (1979) sobre a Arte Moderna se tornam tão valorosas, pois na sua crítica ele trazia que esse movimento de ruptura apresentado pelos modernistas nas suas vertentes anticapitalistas seria o caminho mais assertivo para desviar do empirismo empobrecedor da cultura ocidental, que tornava os indivíduos alheios em relação a conhecimento técnico e científico (quantitativo) e conhecimento qualitativo dominante na estética. Apesar da ciência ter importância, para o crítico, existia uma certa distância criada por ela em relação a Arte, pois somente esta possibilitaria o aguçamento da sensibilidade humana, a qual seria levada pelo encontro entre a subjetividade e inteligência, não apenas pela razão, é o que aconteceria quando a Arte pudesse sensibilizar a razão. Neste sentido, Kosik (1976) reitera a importância da natureza no processo de criação do ser humano - enquanto transposição da subjetividade, é por meio do trabalho não alienado que este processo ocorre, porém o trabalho foi tomado no capitalismo por mera manipulação prática, que podemos chamar de puro fetichismo prático:

Algumas vezes a natureza se reduz ao papel de oficina e matéria-prima para a atividade produtiva do homem. Para o homem como produtor, a natureza se apresenta efetivamente sob tal aspecto. Mas a natureza como tal, no seu conjunto, e o seu significado para o homem não podem ser reduzidos a apenas esta tarefa. Reduzir a relação do homem com a natureza à relação do produtor com o material a elaborar, significa empobrecer infinitamente a vida do homem. Significa arrancar pela raiz o lado estético da vida humana, da relação humana com o mundo; e, o que mais importa, – com a perda da natureza como algo de não criado pelo homem, nem por ninguém, como algo de eterno e de incriado – significa a perda do sentimento de que o homem é parte de um grande todo, comparando-se ao qual ele se pode dar conta da sua pequenez e da sua grandeza. (RUBINSTEIN *apud* KOSIK, 1976, p. 67).

Observamos que há um diálogo entre a crítica elaborada por Pedrosa, a qual reafirma que a Arte não deveria estar ligada a uma função utilitária e Kosik (1976), que

percebe que no capitalismo o ser humano não altera seu entorno social, pois o homem não tem seus sentidos criados criticamente para corresponder aquelas coisas que interage cotidianamente, sendo incapaz de forjar outros valores morais e éticos, pois sua práxis é fetichista¹⁶. Sendo assim, sem expressar a sua singularidade, os indivíduos não refletem a realidade em que estão inseridos, corroborando para a manutenção e o estado das coisas, um prato cheio para o perpetuar o sistema capitalista.



Aqui nesta **1.2 sequência do nó**, procurou-se estudar as análises poéticas e teóricas de Benjamin, Baudelaire e Adorno para compreender a estrutura da sociedade moderna e as consequências herdadas na cultura pela expansão do capital, interpretando a cultura de massa como uma estratégia do capital.

Poderíamos pintar grande parte do cenário do mundo com o reflexo de uma revolução que fomentou nos homens ideais de liberdade, mas não podemos deixar de incluir nesta composição as consequências desta revolução que em nada se parecem com o que a precedeu. A revolução burguesa nos afetou em todos os setores, sufocando a sociedade com suas devastadoras ambições econômicas, e evidentemente, como já abordamos neste texto, que o campo da Arte não estaria isento desse domínio do capital. Para tecer tais reflexões, Benjamin (1980), (1985), (1994) e Adorno (1970), (1971), nos

¹⁶ O conceito de “fetichismo” para Karl Marx (1818- 1883) na obra intitulada O Capital (1867), significa o caráter que as mercadorias possuem, dentro do sistema capitalista, de ocultar as relações sociais de exploração do trabalho, sedimentando-se, por conseguinte, em toda a sociedade.

ajudam a pensar neste gigantesco nó que aproxima todos nossos sentidos em relação à Arte.

A modernidade trouxe consigo uma sociedade que pretendia ser nova, mas que de forma mecânica, escravizava a grande massa à eterna repetição. Benjamin encontrou nos escritos de Baudelaire¹⁷ "A representação da modernidade estética", e deste encontro ele escreveu uma série de ensaios que compõem a obra inacabada *Passagens*¹⁸. Essa obra tinha o objetivo de estruturar um estudo da imagem histórica do modernismo do século XIX. Por mais ambígua e profunda que seja essa areia movediça da modernidade, que depende do ponto de vista de quem a questiona, Wiggershaus (2010) descreve que esses escritos poderiam salvar esse passado histórico de sua transmissão reificada; reconduzindo desta forma ao presente que "utilizam da técnica o leito nupcial da comunicação da humanidade e do cosmo" (WIGGERSHAUS, 2010, p. 225). Benjamin encontrava nas obras de Baudelaire a essência do sujeito que estava preso em um tempo que impera absoluto e que nos mergulha no abismo do tédio e do vazio. É nesse sentimento que Benjamin vai costurando a ideia de modernidade, nas "passagens" vai retratando as galerias parisienses e o modo de vida capitalista que vão modificando não só a maneira de existir das comunidades, mas sua forma de perceber e sentir. Segundo ele, "a forma orgânica que a sensibilidade humana assume – o meio no qual ela se realiza – não depende apenas da natureza, mas também da história" (BENJAMIN, 1982, p. 212).

Baudelaire, é o poeta eufórico que transita pela multidão, entre o aparente antagonismo do universal para o particular, canaliza-se o artista da modernidade com a junção de todas as sensibilidades do homem da cidade que não pára, no ensaio intitulado *O artista, homem do mundo, homem das multidões e criança*, ele assim descreve o homem urbano e universal:

[...] Para o perfeito flâneur, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar

¹⁷ Charles Baudelaire foi um dos mais influentes poetas franceses do século XIX. Inaugurou a modernidade da poesia que só foi reconhecida depois de sua morte.

¹⁸ *Passagens* (1927-1940), de Walter Benjamin, é uma das obras historiográficas mais significativas. A partir de Paris, a 'capital do século XIX', especialmente suas galerias comerciais enquanto 'arquipaisagem do consumo', é apresentada a história cotidiana da modernidade - com figuras como o flâneur, a prostituta, o jogador, o colecionador, e os meios de uma escrita polifônica que vai desde a luta de classes até os fenômenos da moda, da técnica e da mídia. Este texto com mais de 4.500 'passagens' constitui um dispositivo sem igual para se estudar a metrópole moderna, e por extensão, as megacidades do mundo atual.

fora de casa, e, contudo, sentir-se em casa onde quer que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto ao mundo, eis alguns dos pequenos prazeres desses espíritos independentes [...] Assim, o apaixonado pela vida universal entra na multidão como se isso lhe aparecesse como um reservatório de eletricidade. Pode-se igualmente compará-lo a um espelho tão intenso quanto essa multidão; a um caleidoscópio dotado de consciência, que, a cada um de seus movimentos, representa a vida múltipla e o encanto cambiante de todos os elementos da vida. É um eu insaciável do não-eu, que a cada instante o revela e o exprime em imagens mais vivas do que a própria vida, sempre instável e fugidia. (BAUDELAIRE, 1997, p. 20-21).

O contexto em que Benjamin se dedicou a analisar a Arte e a Cultura, estava ligado ao período de mudanças sedutoras da “Belle Époque” que se instaura entre o fim do século XIX e com o avanço tecnológico do início da Primeira Guerra Mundial. Essa evolução trouxe um novo estigma para a sociedade, o progresso da economia foi fomentando o estilo de ostentação do luxo, desenvolvendo uma cultura burguesa, estas por sua vez, como representante da classe dominante, passaram a desenvolver práticas sociais no âmbito da educação, do trabalho e da segurança, com o intuito de conter as revoluções proletárias do século XIX.

A noção do tempo foi comprimida, ao passo que a industrialização tomava conta do cenário da modernidade. O espaço urbano, a fotografia, as reproduções mecânicas e a impressão das notícias contribuíram para as inovações que o desenvolvimento do capitalismo exigia. O lar do burguês é implacável nas contradições da vida de quem vive às margens deste “espetáculo”, abarrotado de aparelhos modernos e objetos decorativos, está posta a ilusão de uma vida harmônica às custas da classe trabalhadora. A fantasmagoria da cultura capitalista precisa solidificar a beleza, em oposição ao mundo do lado de fora, que estava feio, frágil e pobre. No poema "La chambre double" ["O quarto duplo"], Baudelaire (1949, p.255) escreve sobre essa fantasmagoria ligada a ditadura do tempo moderno: "Asseguro que os segundos agora são forte e solenemente acentuados, dizendo cada um, ao sair do relógio: 'Eu sou a vida, a insuportável, a implacável vida'". Compreende-se que a reificação do tempo apresentada por Baudelaire na modernidade é um fenômeno histórico, fato este analisado também por Marx (1985), que foi com afinco na raiz da estrutura desta nova sociedade produtora de mercadorias. No ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, publicado em 1936, Benjamin traz sua posição política fazendo uma análise das tendências evolutivas da arte, nas condições produtivas estudadas por Marx. Embora Benjamin não estava tão destinado a elaborar uma tese sobre a Arte do proletariado, ele evidenciou que a estética moderna pode ter uma função política,

podendo vincular-se até ao fascismo se a sua potência for usada para dominar as massas. Ele ainda afirma que, os movimentos de ruptura que se desprendem das teorias antigas e traziam conceitos seguintes, novos na teoria da arte, distinguem-se pela circunstância de não serem de modo algum apropriáveis pelo fascismo. “E sim o oposto, pois podem responder às exigências revolucionárias na política artística” (BENJAMIN, 1985, p. 1165-166)

Entretanto, a mudança do estatuto da arte, na perspectiva material, articula-se com a mudança estrutural da sociedade e conseqüentemente com a mudança da estrutura de percepção dos indivíduos - o que ocasiona o problema na recepção da obra de Arte. Para Benjamin (1985) a exposição da obra de Arte e a sua possibilidade de expandir no capitalismo, está ligada à reprodução técnica de uma sociedade produtora de mercadorias. Isso fica evidente na leitura de *Passagens*, da qual A Obra de Arte faz parte: “Mais de um século antes de tornar-se plenamente manifesta, a tremenda intensificação do ritmo de vida anuncia-se no ritmo da produção, mais precisamente na forma da máquina” (BENJAMIN, 2009, p. 438).

No ritmo descompassado, que acelera de forma mecânica o compasso da vida, desfaz a noção de tempo, ao passo que consome a própria vida do trabalhador e tudo que devolve a ele o tempo de viver. Adorno (1971) chama este processo de Indústria Cultural, que engendra o tempo “livre” do trabalhador com uma programação que o anestesia, dificultando que ele olhe para “fora” do sistema capitalista. É como o *Angelus Novus*, que olha o retrato da história com a agonia de quem não quer “avançar” neste tempo.

Figura 1- Angelus Novus, 1920, tinta nanquim e tinta à óleo sobre papel, 31,8 x 24,2 cm, Paul Klee, Museu de Israel - I



Fonte: Becker (1999).

Angelus Novus, pintado por Paul Klee representa para Benjamin (1985) não apenas uma composição de um anjo, mas todo o reflexo que chegava com a modernidade. O anjo tenta se afastar de uma realidade que ele observa fixamente, seus olhos estão abertos e esbugalhados, sua boca está dilatada e suas asas prontas para voar. Para ele, o anjo da história teria esse aspecto com seu rosto dirigido para o passado.

Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso. (BENJAMIN, 1994. p. 226.).

Ainda no ensaio *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, e olhando para o desastroso progresso do capitalismo, Benjamin descreveu que ao se aproximar cada vez mais dos

estudos de Marx, ele compreendeu que o filósofo e economista havia analisado os métodos de produção capitalista quando eles ainda estavam “despertando”, e ao remontar as relações fundamentais do capitalismo “concluiu que se podia esperar desse sistema não somente uma exploração crescente do proletariado, mas também, em última análise, a criação de condições para a sua própria supressão” (BENJAMIN 2005, p. 165). Embora Benjamin tenha relatado que a superestrutura tenha levado muitos anos para se modificar, a infraestrutura era desenvolvida ao passo de uma revolução. Tais transformações ocasionaram mudanças culturais profundas que foram digeridas e processadas por mais de meio século. Sendo em vista disto, que os escritos de Benjamin nos deixaram alguns prognósticos sobre as tendências evolutivas da Arte nas atuais circunstâncias em que ela também é uma mercadoria da mais valia¹⁹.

Ao contrário dos burgueses capitalistas, Marx olhou para a modernidade como um fenômeno histórico, como se estivesse olhando para o *Angelus Novus* analisado por Benjamin, estudando cada peça do capitalismo e como ele se reproduz no campo da cultura criando necessidades fetichizadas. Benjamin mergulhou nas leituras de Marx, incentivado pela Consciência de Classe de Lukács, para entender não só como a estrutura do capitalismo funcionava, mas para desenredar a função da Arte no contexto da sociedade moderna. Foi no meio de tantas contradições apresentadas por esses autores, que Benjamin pôde despertar reflexões profundas sobre a Arte, o que nos possibilita hoje estudarmos uma história materialista da cultura.

Benjamin (1980) sabia que a obra de arte sempre fora reproduzível, seja por poder ser imitada por outros homens, desde a pré-história até as práticas de alunos em ateliês de grandes mestres da arte, seja por terceiros interessados por lucro. Entretanto, contrário a isto, a reprodução técnica das obras de arte era algo novo na modernidade e que foi se impondo de forma intermitente na história, em fases diferentes, mas cada vez mais intensas. Os gregos se apropriaram da reprodução com fundição e cunhagem, com moedas, bronzes e terracotas, o resto não podia ser reproduzível.

O processo de impressão na escrita se deu por meio das artes ditas gráficas que foram usadas pela primeira vez com a xilogravura. Depois, cada vez mais foi-se

¹⁹ A teoria da mais-valia foi melhor desenvolvida por Karl Marx (1985), no século 19, para explicar essa relação entre a força de trabalho, o lucro obtido a partir do trabalho e o salário pago aos trabalhadores.

aprimorando o processo de reproduzir, da xilografia da idade-média surge também a gravura em cobre e a água forte, e no início do século XIX a litografia. A litografia faz com que a técnica de reprodução avançasse significativamente, por ser um processo muito mais prático, possibilitou pela primeira vez, às artes gráficas a colocarem seus produtos no mercado, não apenas as Artes produzidas em massa, como nas técnicas anteriores, mas com impressões distintas todos os dias. Foi neste processo da litografia que o cotidiano começou a ser ilustrado pelas artes gráficas. Porém, poucas décadas depois a fotografia as ultrapassa e como um “passe de mágica” a subjetividade do mundo passa a ser representada quase que instantaneamente, uma vez que o olho capta mais rápido do que a mão que desenha. Esse processo foi tão acelerado, que a reprodução de imagens poderia ser colocada a par da fala. E assim veio, o cinema movido a manivela, mas que poderia acompanhar a velocidade em que o ator falava. A imagem foi reproduzida bem antes da chegada do som e os esforços ligados a ele fizeram antever uma situação que Paul Valéry caracterizou com a seguinte frase: *"Tal como a água, o gás e a energia eléctrica, vindos longe através de um gesto quase imperceptível, chegam a no sãs casas para nos servir, assim também teremos ao nosso dispor imagens ou sucessões de sons que surgem por um pequeno gesto, quase um sinal, para depois, do mesmo modo nos abandonarem"*.²⁰

Se por um lado, a reprodução trouxe um avanço significativo na divulgação das Artes, ela também se tornou uma forma de comunicar e moldar as massas. Esta seria a politização da Arte renunciada por Benjamin, desdobrando-se nos estudos de Adorno (1971) que em um outro registro descreve a reprodução como uma forma deliberada de despolitização da sociedade. Para Benjamin, a obra de Arte tem uma existência única, que ele a chamou de aura. Na reprodução isto se desfaz, pois perde-se o aqui e o agora da experiência estética ao mesmo tempo em que a técnica de reproduzir poderia vir ao encontro do espectador, em qualquer situação, relacionando-se com os movimentos de massa:

Poder-se-ia resumir todas essas falhas, recorrendo à noção de aura, e dizer: Na época das técnicas de reprodução, o que é atingido na obra de arte é a sua aura. Esse processo tem valor de sintoma, sua significação vai além do terreno da arte. Seria impossível dizer, de modo geral, que as técnicas de reprodução separam o objeto reproduzido do âmbito da tradição. Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez num fenômeno de massas. Permitindo ao objeto reproduzido oferecer à visão e à audição em quaisquer circunstâncias,

²⁰ Paul Valéry: *Pièces sur l'art*. Paris [sem data, pag. 105 ("La conquête de l'ubiquité")]

conferem-lhe atualidade permanente. Esses dois processos conduzem a um abalo considerável na realidade transmitida – a um abalo de tradição, que constitui a contrapartida da crise por que passa a humanidade e a sua renovação atua. Estão em estreita correlação com os movimentos de massa hoje produzidos. Seu agente mais eficaz é o cinema. Mesmo considerado sob forma mais positiva – e até precisamente sob essa forma – não se pode apreender a significação social do cinema, caso seja negligenciado o seu aspecto destrutivo e catártico: a liquidação do elemento tradicional dentro da herança cultural. (BENJAMIN, 1983, p.8)

Embora Benjamin tenha ansiado por uma maior democratização ao acesso à Arte na era da reprodutibilidade, no sistema capitalista a Arte é embebida pela indústria cultural. As massas não representam um elemento ativo e emancipado, pois foram sendo moldadas para serem sujeitos extasiados por uma sociedade de consumo. Nas palavras de Adorno (1971):

A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas, às quais ela se dirige, às massas não são então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; um acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. [...] As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural. (ADORNO, 1971. p. 288).

As mercadorias culturais produzidas nesta situação são orientadas pelas leis de valorização do capital, não seguindo seu próprio conteúdo, como propunha os movimentos de ruptura, os quais estavam dispostos a romper com a propagação de tudo que estava posto. Segundo Adorno (1971), a indústria cultural fazia propaganda de um mundo existente e comerciável, transformando a Arte em um espaço de *publicrelation*,²¹ sempre à procura do cliente, que vai perdendo seu senso crítico nesta atmosfera consensual, ficando cada vez mais deslumbrado pelo consumo. Adorno observa ainda, que não é possível justificar a indústria cultural objetivamente e muito menos subjetivamente, pois de forma objetiva, a produção cultural não resiste ao confronto “emancipador” sobre aquilo que ela disfarçadamente se apresenta - a obra de arte. De maneira sintética, a indústria cultural corrompe o próprio conceito de cultura, vinculando a subjetividade de um coletivo a um emaranhado de necessidades fetichizadas.

[...] tudo que em geral e sem mais se poderia chamar de cultura, queria, enquanto expressão do sofrimento e da contradição, fixar a ideia de uma vida verdadeira, mas não queria representar como sendo a vida verdadeira a simples existência e as categorias convencionais e superadas da ordem, com as quais a indústria cultural

²¹ “Publicrelation” é o conjunto de atividades informativas, coordenadas de modo sistemático, relacionadas ao intercâmbio de informações entre os indivíduos.

veste a vida verdadeira, como se essas categorias fossem sua medida. (ADORNO, 1971, p. 292)

Para que a Arte cumpra a sua função na sociedade como objeto de cultura, ela precisa resgatar os sentidos humanos, apresentar um mundo que é suscetível de mudanças. Pois a cultura é um instrumento que expande os meios de controle das concepções sociais, principalmente nas ideologias estruturadas na sociedade capitalista. É neste sentido que Adorno (1970, 9. 266), considera que “a situação da arte é hoje aporética”. De acordo com o autor, a arte se encontra em um estado de paralisia, embora tenha se desvinculado de funções que exercia no passado - funções religiosas, de fins culturais ou morais - o mundo capitalista introduziu-a na rotina das mercadorias. Mesmo após ter conquistado uma autonomia relativa, “a duras penas”, se volta contra ela, sendo levada também a ser veículo ideológico do poder social. Neste cenário o artista tem uma faca de dois gumes, ao passo que ele não pode ser inconsciente da sua função de “educar” uma massa que está adormecida, mas sua sobrevivência vem deste sistema que enxerga sua produção como uma parte da engrenagem que faz a máquina do capital girar.

Quanto mais a “roda gira”, mais adormecida permanece a sociedade, anestesiados pela ilusão de totalidade da realidade polida da modernidade. A tendência do capital é de coisificar e precificar a vida, isso se repete também na Arte, ao tornar-se apenas um objeto de desejo que orna a vida de forma supérflua. O artista que desvia dessa lógica é visto como “reacionário”, pois na produção de arte como objeto de consumo, não se leva em conta as forças desses objetos, muito menos sua história, o contrário do que pressupõe um artista na perspectiva histórico crítica como apresenta Adorno na Teoria Estética. Para ele, a Arte é um protesto contra todo poder, e é na sua forma que se encontra o seu verdadeiro protesto, não só no seu conteúdo. Pois ao ser “inútil” na sua base impulsiona uma divergência na falsa ideia de que a Arte pode estar integrada na sociedade capitalista como uma mercadoria.

As massas têm o direito de acesso à cultura, mas não a cultura que está dada, que não emancipa, não educa, não provoca no ser humano um processo catártico. Não se trata apenas de olhar para a teoria estética e repensá-la para que corresponda aos interesses da classe dominada, no sentido de criar condições de uma Arte superior, mas de pensar na função social da Arte na formação dos sentidos humanos, e que vem sendo negligenciada

principalmente na escola, onde deveria ser o lugar principal para o desenvolvimento do conhecimento histórico e artístico, acumulado pela humanidade.

Benjamin (1985) vislumbra na era da reprodutibilidade uma maior propagação da Arte, entretanto, o capitalismo se apropriou dessas tecnologias, não para melhor divulgar e reproduzir a Arte, mas para transformá-la em um instrumento que oprime e destrói, não pela técnica em si, mas pela forma que a apropriação avançou para alienar as massas e não as emancipar. Embora saibamos que a revolução não passará na TV, maior “canal” de comunicação das massas, é necessário que exista uma história materialista da cultura, para um processo de organização política. Pois a Arte precisa se fazer presente nos processos educativos, desvelando de forma crítica suas tendências evolutivas nas atuais condições produtivas de uma perspectiva dialética. No entanto, podemos compreender neste capítulo que as contradições na Arte já se apresentavam nas produções estéticas das vanguardas modernas, cavando ainda mais esta areia movediça que reflete de forma unilateral a realidade. Tanto por estar demarcada pela dificuldade dos próprios artistas, também por suas condições materiais impostas pelo modo de produção capitalista e burguês, em ultrapassar sua singularidade, seus anseios de artista, impossibilitando-o de desenvolver a consciência do ser humano que vá além do cotidiano, que olhe para os dilemas da existência humana coletiva e histórica. Quanto ao artista isolado do mercado, mas que precisa dele para comer, sentindo sua não realização humana, acaba também por apagar-se nas necessidades humanas à procura de sobrevivência ao passo que esmorece seu potencial de abrangência universal entre a humanidade dos seres humanos. Posto isto, e trazendo esta análise para escola é um importante espaço para a Arte reivindicar ser caráter pedagógico, propõe-se uma reflexão mais refinada sobre a importância da Arte na compreensão da realidade pela essência, alinhado ao entendimento que a escola continua existindo como o maior espaço de disputa pela classe hegemônica que constrói os currículos pautados nos interesses do capital -- e que sabe que a função social da Arte, na educação, articula os saberes em um sua dimensão política.



Neste capítulo, pretende-se compreender as derivações da “dialética” e como ela pode contribuir para um maior entendimento da “coisa em si” que se manifesta em forma de fenômeno neste mundo da pseudoconcreticidade. Na sequência, busca-se compreender como a práxis está ligada ao processo de criação e como a Arte nos aproxima da “coisa em si” pela essência da coisa, no anseio de demarcar os caminhos que compõem a chegada de um Trajeto Dialético, manifestando aquilo que está no seu conteúdo. Para tanto, criaremos aqui uma “caixa teórica” com os referenciais filosóficos fundantes do materialismo histórico e dialético, para poder sustentar toda esta construção de um Trajeto Dialético para o ensino de Arte que ultrapasse a visão fenomênica das coisas que para Kosik é um processo de (1976 p.12) “[...] indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde.”. (KOSIK, 1976 p.12)

Pode-se dizer que o **Trajeto Dialético** trata da “coisa em si”, que não se manifesta imediatamente ao ser humano, que se apresenta como a ideia de uma ponte que liga um lado a outro, mas não como uma visão linear, e sim como múltiplas possibilidades. Na perspectiva de Kosik (1976) é a dialética que aproxima o ser humano com a face do real, pois ela não se apresenta de forma livre, como um objeto que tem por finalidade decifrar a sociedade, e sim como uma compreensão fragmentada pelos fenômenos complexos que

povoam a realidade dos indivíduos. Sendo assim, apenas interpretamos o fenômeno da “coisa em si” e não a sua estrutura que constitui a realidade.

Nesta perspectiva, podemos compreender que o ser humano não se constitui como um ser abstrato cognoscente, mas como um ser que trabalha de forma objetiva diante da natureza e de seus interesses e necessidades, os quais envolvem um conjunto de relações sociais. Deste modo, o homem insere-se de forma concreta neste mundo, experimentando-o no primeiro momento como uma atividade prático-utilitária, a qual representa “coisas” como formas fenomênicas da realidade, porém as formas fenomênicas que estão atreladas a uma visão empírica do mundo, não atingindo o real por esgotar-se na aparência, pois” [...] não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens” (KOSIK, 1976, p. 11). Pela ótica empírica, a realidade fica reduzida às suas formas fenomênicas, à aparência das coisas, que são distintas e podem ser contrárias à essência que corresponde o conceito da “coisa”, pois a realidade nunca se mostra em sua essência, é preciso fazer um desvio para ver além do fenômeno: a essência. Mas, para isso é necessária uma compreensão científica da realidade, caso contrário, permanece o engano do fenômeno. (KOSIK, 1976).

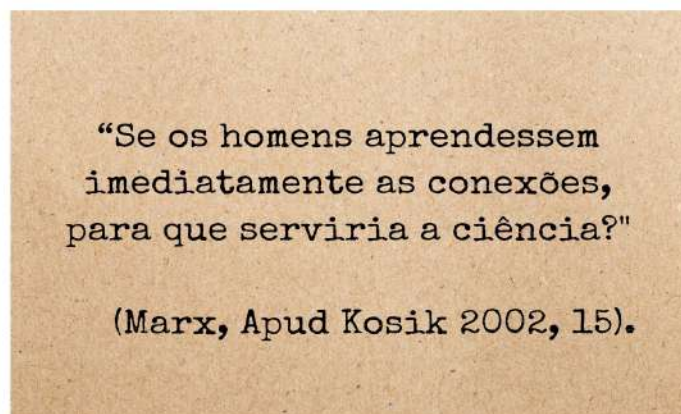
Em outras palavras, para compreendermos melhor o processo de conhecimento elaborado por Kosik (1976) é preciso ter claro que as coisas se apresentam no cotidiano como formas fenomênicas. Estas, por sua vez, estão ligadas a aparência das coisas. Porém para conhecer as coisas de fato é preciso ir além dessa aparência, buscando assim a sua essência que pode estar presente, ou não, no fenômeno. Portanto, só a essência leva ao conhecimento da raiz, pois é nela que está presente o mundo humano-social, que está sujeito ao devir histórico.

Kosik (1976) diz que a análise das “coisas” dentro do materialismo histórico e dialético de Marx reforça a análise da totalidade concreta das coisas, e isto quer dizer que, a totalidade²² leva em conta o contexto histórico em que o fenômeno surgiu e qual sua

²² Para o materialismo histórico e dialético, a categoria de **totalidade** é entendida como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos, os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade. De acordo com Lukács (2010), a totalidade é um complexo constituído de complexos, uma vez que cada parte ou elemento constitutivo da totalidade é por ela determinado, bem como, também a determina. Conhecer a totalidade de um objeto ou fenômeno não significa conhecer tudo, mas, sim, apreender a lógica determinante dessa totalidade.

representação nele. Para ilustrar melhor a ideia, o autor traz o exemplo das obras de Arte, como fenômenos que foram produzidos a partir de um contexto, mas que se conservam diante das mudanças históricas inserindo-se em um dado momento da história, porém que são capazes de extrapolá-lo, pois ao mesmo tempo em que se configura como uma representação daquela época, também permanece como a essência da “coisa em si”, que pode ser interpretada e representada em outras épocas.

Diante disto, assimilamos que só chegamos à realidade da “coisa em si”, pelos esforços de entendê-la pela sua essência, trabalho destinado a ciência e a filosofia que há muito tempo buscam compreender além da estrutura da coisa, mas o que se oculta nessa estrutura.



Pode-se dizer, que tanto a ciência quanto a filosofia seriam apenas estudos "supérfluos" se o fenômeno e a essência fossem representações que coincidissem entre si. Nesta perspectiva, o **processo de ideação do Trajeto Dialético** se constitui pela necessidade de conhecer a realidade que existe por trás da Arte, “desbotada” pelo capital, para poder compreender no campo do Ensino da Arte os fundamentos filosóficos que compõem a visão de mundo desta sociedade, a qual tem sua estrutura amparada pelo sistema capitalista. Dada a perspectiva de Kosik (1976, p. 18), o qual preceitua que é pelo conhecimento que se põe “a coisa” em dialética, decompondo-a no seu todo, pode-se dizer que, a “[...] dialética não atinge o pensamento de fora pra dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo.” (Ibidem). Marx e Engels

(2007), convergindo neste mesmo sentido, usaram a dialética para “romper” o imediatismo que surge no fenômeno sem subsumir a sua essência. Na dialética, os elementos cotidianos não são naturalizados e eternizados, pois são encarados como sujeitos da práxis social da humanidade. Sendo assim, a dialética é o cuidado de perceber as relações históricas e sociais como relações reais, estranhas em suas formas fenomênicas.

No intuito de construir uma ponte para teorizar os objetos dialéticos, objetivando “desenozar” o emaranhado de teorias pós-modernas sobre o Ensino de Arte, que se camuflam na forma de “fenômeno”, sem promover a crítica necessária de que a educação não deve ser vista sob a ótica do mercado. Pois se ela atua por competências, como no mundo do trabalho, ela prepara os indivíduos para saberes diversos, pautados no lema do “aprender fazendo”, que podemos caracterizar como uma práxis fetichizada, por não alterar o seu entorno e desconsiderar como o centro da aprendizagem os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos sistematizados pela humanidade. Portanto, substituir o conhecimento da essência, por conhecimentos fenomênicos ajuda na formação de mão de obra emergente para o mercado de trabalho, e não para uma consciência filosófica que atinge as “coisas” pela essência, capaz de perceber as verdades e enganos deste mundo da pseudoconcreticidade.

Kosik (1976) nos apresenta que no mundo contemporâneo tudo foi sendo transformado em um mundo da pseudoconcreticidade²³, que [...] é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária²⁴.” (KOSIK, 1976, p. 1). Apesar da práxis continuar sendo a atividade transformadora da “natureza”, a qual é capaz de criar o mundo humano-social, ela acaba transformando-se numa atividade abstrata, calculada e técnica, desvinculada do processo criativo -- envolvendo-se neste processo de claro-escuro por engano e verdade. Ainda sobre práxis, Vázquez (2011) aborda como sendo uma atividade humana que transforma o mundo natural e social, onde para ele, está atrelada a uma atividade consciente, reflexiva,

²³ Para Kosik (1976) a **pseudoconcreticidade** se constitui: a) dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; b) do mundo da práxis fetichizada dos homens; c) do mundo das representações comuns, que são formas ideológicas, produzidas pela práxis fetichizada, d) do mundo dos objetos fixados que aparecem como naturais, ignorando-se o fato de que são produtos da atividade social dos homens.

²⁴ A **práxis utilitária** para Kosik (1976) é a própria práxis fetichizada, de uma consciência alienada e não crítica.

intencional e transformadora. Ainda segundo o autor, toda práxis é atividade, porém nem toda atividade é práxis. Kosik (1976) associa a práxis como forma de conhecimento do mundo pelo ser humano, a qual ao vincular-se ao mundo da pseudoconcreticidade, torna-se uma atividade meramente utilitária.

No senso comum, a Arte está dada como uma realidade humano-social e sua compreensão fica atrelada apenas a aparência da sua práxis utilitária. No entanto, Kosik (1976) afirma que o ser humano só consegue conhecer a realidade das coisas, na medida que ele cria a realidade humana, comportando-se como um ser prático. Vázquez (2010) afirma que a Arte não é a impressão de uma realidade natural, mas a criação de uma nova realidade humanizada. Sendo neste sentido que se agrega o valor supremo de uma obra de Arte: seu valor estético, que o artista só consegue atingir ao passo que é capaz de marcar uma forma determinada a um material, “a fim de objetivar um determinado conteúdo ideológico e emocional humano, como resultado do qual o homem amplia sua própria realidade.” (VÁZQUEZ, 2010, p. 109). Neste pensamento, o conhecimento da Arte não está posto só como um ato contemplativo, mas está presente nesta pseudoconcreticidade, que exige do ser consciente que ele chegue à “essência” pela análise dos fenômenos. Porém, no mundo da pseudoconcreticidade a produção humana é autônoma, o que a reduz ao nível de uma práxis utilitária:

[...] o impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado igualmente de uma espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos, embora para a consciência ingênua esta percepção seja muito menos evidente e muitas vezes imatura. Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma), porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. A práxis utilitária cotidiana cria o “pensamento comum”. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade. É a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. A distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade (KOSIK, 1980, p.15).

Para Kosik (1976) o conhecimento não é contemplação, o ser humano só pode conhecer a realidade das coisas ao passo que se comporta no mundo como um ser prático que cria a sua realidade humana com a sua práxis revolucionária. Já para Marx, a práxis revolucionária acomoda um trabalho teórico-prático em que a teoria se modifica

constantemente com a experiência prática, que por sua vez modifica-se continuamente com a teoria. É neste cenário que Vázquez (2011, p. 398) ressalta a necessidade de pensar e fazer uma práxis revolucionária:

Entendemos a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa, inclusive, englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade apenas material.

A práxis, além de ser uma atividade concreta, é capaz de afirmar o sentido de humanidade ao modificar uma realidade objetiva. Neste sentido de modificação, soma-se também o conceito de atividade criadora de Vygotsky (2004) como sendo toda realização humana que cria algo, seja com reflexos de algum objeto do mundo exterior, ou de determinadas construções do cérebro ou sentimento, que vivem e se manifestam apenas no ser humano. O autor também delinea dois impulsos considerados básicos e característicos da conduta humana: um reprodutivo, o qual está vinculado à memória, e outro criador/combinador, que se relaciona com a imaginação. Sendo assim, interpreta-se que a capacidade de transformar algo já conhecido em algo novo corresponde à base da criação. Diante da “[...] vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VYGOTSKY, 2012, p. 16). O potencial criativo, descrito por Ostrower (2014), abrange a capacidade de compreender, de relacionar, ordenar e configurar e na experiência do viver o que lhes agrega significado. “Nesta busca de ordenação e significados reside a profunda motivação humana de criar”. (OSTROWER, 2014, p. 9). Para a artista, existe um confronto entre a criatividade, que corresponde a potencialidade de um ser único, e a criação, que é a realização das potencialidades dentro do quadro de determinada cultura. O conceito de cultura é elencado pela autora como um conjunto de formas materiais e espirituais que englobam um grupo de indivíduos, que através de vias simbólicas são usadas para transmissão de experiências. Ou seja, a cultura em si é uma “materialidade” com características próprias. Ainda que a consciência seja a parte individual e única, ela é influenciada pela cultura, que por sua vez potencializa a sensibilidade, sendo uma faculdade criadora, pois é intencional e cultural, buscando conteúdos significativos para o ato criador desenvolvido pela sensibilidade humana. Contrário a isso, Vázquez (2010) destaca que a sensibilidade desenvolvida na

criação artística leva ao conhecimento da essência dos fenômenos, levando ao enriquecimento com novos conhecimentos o ser humano, destacando a tese marxiana que associa a tomada de consciência teórica à fruição estética, valorizando desta forma, o conhecimento artístico como sendo fundamental nas realizações humanas. A sensibilidade humana é, neste sentido, forjada no e pelo trabalho criativo, resultado do esforço do corpo trabalhador. Tanto a Arte, quanto o trabalho são criações de realidade em que plasmas finalidades humanas prático-utilitárias e espirituais²⁵. O autor supracitado elucida que a utilidade da obra não reside na capacidade de satisfazer uma necessidade material determinada, mas “[...] a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele”. (VÁZQUEZ, 2010, p. 62). Assim, quanto mais rica e complexa a criação, maior é a exigência da atividade de consciência, portanto, a Arte como criação, está ligada à essência humana como prática social e histórica, tendo como sua função primordial a ampliação e o enriquecimento através das criações da realidade já humanizada pelo trabalho humano.

²⁵ A utilidade espiritual em Marx refere-se à capacidade de expressar o humano em toda sua plenitude.



Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa



2.1 A práxis artística como sustentação do Trajeto Dialético

Explorando as dimensões distintas da especificidade do olhar que parte do modernismo sobre a Arte, nos deparamos com inúmeras proposições que podem construir um caminho que nos leve ao entendimento do que viria a ser um **Trajeto Dialético**, e que este voltasse para o desdobramento reflexivo do social da Arte na Educação, dentro da **Pedagogia Histórico Crítica**, onde a práxis artística precisa ser compreendida na perspectiva de Vázquez (2011) como um processo eminentemente prático que imprime o projeto humano. Nesta perspectiva a mão humana é um instrumento de necessidade de interferir diretamente na realidade, seja isso na práxis artística e revolucionária ou na própria produção artística, uma vez que nem toda Arte tem uma produção elevada da consciência na práxis, pelo fato de não ser uma práxis reflexiva.

O caminho percorrido pelo Trajeto Dialético implica que os sujeitos tenham as “ferramentas” necessárias para fazer uma leitura crítica do mundo, que precede a leitura da palavra, pois antes de escrever, o ser humano desenhou, cantou, expressou-se, não em uma manipulação mecânica na apropriação da natureza, mas em uma relação dinâmica que vincula a realidade que os sujeitos estão inseridos e a sua forma de comunicá-la. De acordo com Wilder (2009) cada vez mais o mundo é apresentado e compreendido por imagens, que se desconectam das narrativas lineares. A função do Trajeto Dialético neste ponto não é aprender a decodificar as imagens e as obras, e sim trazer as compreensões teóricas necessárias para a reorganização do trabalho educativo alinhado a prática social global, criando diálogos entre os fenômenos a fim de chegar na essência da coisa em si, desenvolvendo a capacidade crítica ao olhar para o objeto artístico não apenas como um objeto de fruição, mas como um objeto de conhecimento que projeta a história da

humanidade em diferentes tempos, reverberando valores culturais que dão a medida entre o pensar e o fazer. Para Saccomani (2014 p. 100) “A obra de arte é uma forma de reflexo da realidade mais elevada que o pensamento cotidiano e não mantém com a cotidianidade apenas uma relação de gênese, mas também de ação recíproca.” Neste sentido, é que compreendemos que o ato criador da Arte, não é uma mera cópia da realidade, mas uma reflexão da realidade objetiva, pois o ser humano sente necessidade de objetivar-se e ir além das suas necessidades humanas, sendo que é para a vida cotidiana que os processos de objetificação voltam, dando novas percepções sobre este lugar, na possibilidade de superá-lo.

Ocorre que essas formas mais desenvolvidas
de conhecimento “não pairam no ar”.
(GALVÃO, 2019, P. 128)

Neste ir e vir, **uma coisa vai significando outra quando muda de lugar**. Mas não é um lugar comum, é um lugar que nos atrai, nos repele e de alguma forma nos inquieta. O Trajeto Dialético nos obriga a rever conceitos, ao nos convidar para o “deleite” de uma Obra de Arte, que nos abre perspectivas de um lugar ainda não visitado.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago
Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas,
esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas
alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar
estava na frente de seus olhos. E foi tanta a
imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino
ficou mudo de beleza. E quando finalmente
conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao
pai: - Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano O Livro dos Abraços.

Somos cercados de imagens, mas estamos anestesiados por elas, entrelaçados por uma cultura que nos impossibilita ir além da superfície. O Trajeto Dialético é como a história do pequeno Diego no conto do Galeano, que olha para a imensidão do mar, como olha para todas as produções artísticas. E se pergunta, como é que eu olho? Como é que eu entro nas profundezas desse mar?

Não se trata de propor um método, de aprender fazendo, mas de incorporar que no percurso histórico da humanização - entre o mundo natural, até os dias atuais, existe um acúmulo de conhecimento artístico que precisa ser revisitado. Não de forma homogênea e linear, mas que de alguma forma traga para o processo de trocas e reverberações do espaço educativo a tensão entre a humanização e alienação, dentro da lógica da sociedade de classes, que sustenta a desumanização dos sentidos de forma profunda. Por vezes, os elementos estruturantes da Arte, que aproximam a essência do real, estão ocultas pela livre expressão da vida cotidiana, este processo de alienação e expropriação da riqueza historicamente produzida, redimensiona a forma como se compreende o mundo e se produz a vida humana. Assim é o pressuposto do pensamento de Marx e Engels (2007) que a realidade humana, passa pela apreensão do ser das coisas, assim chega à compreensão do mundo. Neste sentido, só se chega na essência da coisa em si, se olhá-la sempre como algo histórico-dialético. Vigotski (1996, p. 200) afirmou que “as coisas existem no começo em si, mas com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si”. Neste sentido, podemos compreender que o Trajeto Dialético não parte só do cotidiano, ele se lança no cotidiano para mergulhar nos processos históricos de produção artística. Pois bem, para melhor exemplificar, podemos usar o exemplo de Vygotsky (1996), teórico e fundador da concepção histórico-cultural, sobre a função da Arte, partindo de dois milagres bíblicos: o primeiro é sobre a multiplicação dos pães e dos peixes e que se refere a saciar a fome de uma multidão, mas que nas palavras do autor “[...] aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isso o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre?” (VYGOTSKY, 1996, p. 307). Neste exemplo, podemos olhar para toda produção artística que não transcende o ser humano do seu estado de alienação do cotidiano, porém, a Arte para cumprir sua função, ela deve oferecer algo que foi transformado no cotidiano, sendo neste sentido que a experiência estética lembra o milagre da água transformada em vinho, “a verdadeira natureza da arte sempre

implica algo que transforma [...] e esse algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte” (ibidem, p. 307).

Vygotsky (1996) destaca a verdadeira função das produções estéticas desenvolvidas pela humanidade, a de provocar um diálogo enriquecedor entre os indivíduos e o público, sendo este também o pressuposto essencial para a escolha das obras de Arte que articulam o Trajeto Dialético, como um espaço propositivo para o pensar e o fazer Arte. Em um movimento que provoca tanto apreciação, quanto estranhamentos, deslocando o lugar do “que se sabe” do cotidiano, para um ir além, em uma experiência estética e pedagógica. Pois o processo de criação “[...] depende invariavelmente do desenvolvimento e da qualidade da imagem subjetiva da realidade objetiva, a qual, por sua vez, depende dos processos educativos.” (SACOMANI, 2019, p.81). Compreende-se então que a criação nunca parte do nada, existe um movimento dialético no ato criador.

No livro *Psicologia da Arte* (1999) Vygotsky (1965/1999) faz uma análise das obras de Arte incorporando também o ato criador como uma ferramenta que objetiva os sentimentos humanos, entendendo que a Arte tem uma função mediadora de signos. Para isto, ele elenca três elementos que fundam uma obra de Arte: O material de base, que contém a forma externa, a forma interna definida pelo artista e o conteúdo, que traz o que a obra em si representa. Para o autor, a arte se estrutura nesses três elementos, e por mais que a produção final desperte uma emoção, ela só é possível pela junção destes três elementos que são indissociáveis para formar uma obra coesa. Mesmo que a Arte parta da forma,” a emoção da forma é o momento inicial, o ponto de partida sem o qual não ocorre nenhuma interpretação da arte” (VIGOTSKI, 1965/1999b, p. 43). Desta forma, Vygotsky questiona e opõe-se a fragmentação entre a forma e o conteúdo, pois ao reduzir a obra de Arte a um prazer estético só de fruição, reduz-se também, o sentido contido nas emoções do sentimento imediato, tanto no prazer quanto desprazer suscitado em um observador passivo da realidade. É pelos sentimentos contraditórios que ocorre o curto-circuito que transforma a percepção do cotidiano, gerando assim uma nova organização psicológica. (ZANATTA & SILVA, 2017) Esta organização pode ser compreendida como um processo catártico, em que a forma é menos importante que o conteúdo, gerando uma descarga de sentimentos transformados, pois “a oposição que encontramos entre a estrutura da forma

artística e o conteúdo é o fundamento do efeito catártico da reação estética" (VIGOTSKI, 1965/1999b, p. 171-172). Posto isto, podemos compreender que ao apropriar-se da Arte, como um todo, o espectador se apropria também dos instrumentos culturais mais desenvolvidos envolvidos nesta produção, essa reprodução faz com que gere um movimento inquietante, gerando dúvidas e contradições, impulsionando assim a necessidade da atividade criadora.

Sobre este processo Saviani (2011) descreve a atividade criadora como um processo oposto à mecanização, e a automatização, de acordo com ele esta concepção não se sustenta pois dá um caráter espontaneísta ao processo criativo, como se a pessoa pudesse criar a partir do nada. O que se percebe no processo de desenvolvimento dos alunos é que é preciso criar mecanismos de fixação para desenvolver a formação dos sujeitos, isso não quer dizer que impedirá a criatividade, pelo contrário, todo esse processo de aproximar os conteúdos artísticos da aprendizagem, dá condições para a criatividade.

Sendo assim, chega-se ao entendimento de que a Arte é uma necessidade ontológica, mas que não é inata, é produzida culturalmente e precisa ser desenvolvida principalmente na escola, mas neste cenário de "verdades e enganos" estruturados pelo sistema capitalista, o acesso à Arte se tornou algo caro, que poucos acessam, sabe-se que "muitos indivíduos carecem dela, pois tal necessidade não lhes foi engendrada e motivada em seu íntimo. É papel da escola criar a necessidade da arte na vida dos indivíduos" (FERREIRA, 2013, p.2001). Aqui ressaltamos dois problemas estruturantes que envolvem toda esta produção da pesquisa, a escola e o ensino de Arte nesta escola. Embora saibamos que a escola é formada por um conjunto de complexidades, acreditamos que, a alternativa mais coerente de pensar os trajetos dialéticos para as aulas de Arte esteja inserida dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, pois esta defende a educação escolar como um lócus elevado para a transmissão de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, sendo este o caminho que aborda a realidade objetiva de forma mais consciente.

No Livro, "Educação: do Senso comum à consciência filosófica" lançado em 1980, Saviani (2004) propõe uma educação contra hegemônica que tenha como base o processo do desenvolvimento da consciência do sujeito através da formação humana, sendo sob esta perspectiva que nasce a luz da Pedagogia Histórico Crítica. Onde Saviani (2012) revisita o método da economia política de Marx, pois este procura superar a forma

fenomênica das coisas aparentes que se apresentam aos sujeitos, para desenvolver os processos educativos que devolvam a classe trabalhadora, aquilo que lhe foi expropriado pelo sistema capitalista. Para Saviani (2012) a natureza da educação é um processo de trabalho identificado como categoria não material, pois o “trabalho e educação são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (SAVIANI, 2012, 9. 132) Para tanto, é preciso ter cuidado ao interpretar este tipo de trabalho não material, pois ele não vem de uma vertente idealista ou empírica, mas de uma base de distinção estudada por Marx (1974):

A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1 resulta em mercadorias, valores de uso que têm uma forma distinta dos produtos e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadoria vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística que os executa. [...] 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc. (Marx 1974, 346-347, apud, GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 83.)

Ao compreender que o trabalho educativo é vinculado a categoria não material, Saviani (2011), sintetiza que a produção do saber coincide com a produção do saber sistematizado pela humanidade, como a ciências, as artes e a filosofia. Para tanto, o método da PHC, busca transformar o conhecimento historicamente elaborado em saber escolar, estruturando-o em cinco momentos, chamados de **prática social inicial**: onde o processo pedagógico inicia, pela compreensão do professor sobre as visões empíricas dos estudantes sobre a realidade como um todo, logo após ocorre a **problematização**: momento que coloca-se o conhecimento do senso comum em questão, analisando, interrogando até “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012). Para que isto ocorra, o professor precisará trazer toda a **instrumentalização** necessária para que os alunos compreendam a realidade das coisas pela essência, através do conhecimento científico, histórico, artístico e filosófico desenvolvido pela humanidade de forma mais elevada e escolar. Assim, ocorre o momento de **catarse**, em que o estudante tem as condições intelectuais desenvolvidas para poder sair da sua compreensão do senso comum, e apresentar ao mundo aquilo que lhe foi transmitido na escola, caracterizando

assim como o retorno a **prática social**, no entanto imersos no processo educativo com uma compreensão mais complexificada sobre as objetivações humanas.

Embora Saviani (2012) compreenda que a educação não tem o poder da transformação direta e autônoma da sociedade, por não ser independente dessa estrutura, ele acredita que é pela mediação da prática social que ocorre a elevação da consciência dos indivíduos, em um processo de assimilação da realidade e por conseguinte em uma possível transformação social pela superação da alienação.

Olhando para Ensino de Arte, tendo como base a sistematização da PHC, elencamos para a costura desta pesquisa um projeto de grande relevância desenvolvido pelo GPEAI²⁶, nos anos 2006 e 2008, que vem ao encontro tanto da estruturação do Trajeto Dialético, quanto da organização didática dos estudos do professor Saviani (2012). A proposta do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão, vinculava a criação de objetos pedagógicos para o ensino de Artes, com a formação de professores. O grupo utilizou a formulação de objetos a partir de um conceito amplo, não limitando-se a ideia de o objeto ser apenas um material didático ou um jogo educativo, mas ampliando as possibilidades para que a proposição se tornasse um espaço significativo para a aprendizagem. Fonseca da Silva (2010).

A construção desses objetos pedagógicos vincula-se ao processo de práxis revolucionária, como elucidado anteriormente, pois ao construir estas propostas dentro da sala de aula, o professor transforma-a em um espaço de trocas e reverberações, ao passo que o professor é um propositor criativo ele pratica sua docência de forma refletida, em um constante ir e vir. Destacamos ainda que a importância deste projeto se sustenta também pela produção de textos que formaram o livro: *Objeto pedagógico na formação de professores*, que corresponde o exercício de uma práxis reflexiva na formação de professores/pesquisadores.

Diante da experiência do projeto “Objetos pedagógicos”, articulou-se várias dimensões do papel social da universidade: ensino, pesquisa e extensão, trazendo de volta para a sociedade uma parcela dos recursos utilizados por uma universidade pública e

²⁶ Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão - UDESC.

gratuita em forma de ações inclusivas. O projeto dedicou-se a pensar não só a formação artística e cultural dos professores, mas como esta formação poderia alcançar diferentes formas de aprendizagem, o que vinculou também o acesso a inclusão do ensino das Artes para pessoas com deficiência, Fonseca da Silva (2012) afirma que ao adentrar nos estudos da Arte e do ensino de Arte para fazer parte do contexto dos objetos pedagógicos, possibilita ao professor a elevar-se o seu conhecimento específico de Arte o que o auxilia também na própria seleção de conteúdos para ministrar as aulas. Além disso, a professora também afirma que não basta pensar somente na estética deste jogo/objeto, ele precisa estar atento às necessidades daquele grupo a ser mediado, inclusive às necessidades de escolarização.

Fonseca da Silva (2012) evidencia que existem muitas propostas pedagógicas que vestem a camisa da inovação apoiando-se no uso dos materiais didáticos, entretanto usam de velhas práticas metodológicas, o que não gera de fato uma transformação na forma de ensinar Arte. Indo em direção oposta, a professora destaca que o intuito de pensar os objetos pedagógicos é vinculado ao processo criativo que leva em consideração o conceito de mediação adotado por Vygotsky em diversos livros publicados no Brasil e estudado pelo grupo de pesquisa. A professora ainda defende que uma abordagem assim só é possível em um modelo de escola que partilhe suas referências dentro de uma abordagem sócio-histórica, o que vai de encontro com toda a produção desta pesquisa, e que tenha como “[...] modelo o ensino de Arte que favoreça as mudanças sociais no processo de democratização do acesso à arte.” (FONSECA DA SILVA, 2010, p.33).

Ainda para a autora, o objeto pedagógico tem a possibilidade de transitar entre a ludicidade e o cognitivo, embora existam muitos recursos didáticos na atualidade, eles se limitam apenas a exposição artística da obra, o que de fato possibilita o aluno/espectador a conhecer a obra, mas não amplia as possibilidades de conhecimento, por não aguçar a educação que passa pelos sentidos. Nesta direção, o intuito de propiciar uma formação para professores é de que estes se apropriem do conhecimento e se tornem um professor propositor, um intelectual com consciência de classe, capaz de atuar a partir da arte diante da sua realidade local, possa transitar nas diferenças da sala de aula e também das artes, possibilitando assim que objetos pedagógicos se transformem em uma ferramenta de grande importância na construção do conhecimento de Arte como produção cultural, pois

gera um espaço para múltiplas leituras. “Os materiais, os artistas, as obras de Arte e as propostas presentes neste livro, demonstram que o saber pode ser construído, quando há uma preocupação com a integração e a vivência coletiva em sala de aula, propiciando a inclusão de todos.” (FONSECA DA SILVA, 2010, p.15) Não existe um caminho “pronto”, como uma receita de bolo com todos os ingredientes que necessitam ser usados para determinado prato, para fazer a educação, como apontam as pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender”²⁷.

Para Duarte (2001) o movimento do “aprender a aprender” é pautado no universo ideológico neoliberal e pós-moderno que se apropria das concepções vigotskianas de forma equivocada, retirando a matriz teórica marxista, ao esvaziar a proposta metodológica a tarefa da transmissão do conhecimento social e objetivo. Esta concepção pedagógica se aproxima das pedagogias pós-modernas que se amparam no ideário construtivista e que vincula o conhecimento as estruturas espaço educativo, tendo como objetivo nesta abordagem provocar que o sujeito aprenda por si só no espaço de aprendizagem, sem a mediação do professor.

Longe disso, a proposta da criação do objeto pedagógico não é esvaziar o processo educativo, transformando-o em um objeto sem conteúdo, mas de encontrar formas de socializar os conhecimentos objetivos nas suas formas mais desenvolvidas. Para tanto, a máxima de Marx: **quem educará os educadores?** É preciso que eles mesmos se eduquem, pois a mudança na educação não antecede à da sociedade capitalista, nem os educadores podem ser colocados como únicos responsáveis por tais mudanças. Entretanto, a formação contínua dos professores é a única forma de termos a produção de uma práxis transformadora também na escola.

Pode-se dizer que a base da investigação dos objetos pedagógicos está ligada à necessidade de provocar no aluno/espectador a uma noção “problema”, que para Saviani implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo). É diante da realidade do

²⁷ Newton Duarte (2001) tece uma crítica às novas “roupagens” pós-modernas que vestem a educação como receitas de como aprender, com o esvaziamento do trabalho educativo, transformando-o num processo sem conteúdo. Dentro desta lógica, existem muitos interesses econômicos envolvidos, quanto menos conhecimento a classe dominada tiver, mais fácil de dominar ela será.

desafio da existência que o ser humano desenvolve a sua reflexão, como uma consciência filosófica.

Partindo daí, o indivíduo pode perceber, analisar e comparar suas resoluções, ampliando assim seu referencial. Sendo assim, a Arte não possibilita só a educação estética, mas possibilita um universo único através das diferentes linguagens que dialogam de forma expressiva com os diferentes contextos. De acordo com Fonseca da Silva (2012) embora a disciplina de Artes, na escola, não seja o único espaço em que se estimule o processo de criação, ou de produção estética, é na aula de Artes que se tem a possibilidade de condensar a função humana no conhecer, no fazer e no fluir da Arte.

Salientamos aqui que existe um conceito muito vago que reproduz a ideia de que a criatividade só cabe nas aulas de artes, pois a criatividade faz parte do desenvolvimento humano, e é inerente a ele, ela se apresenta nas relações sociais, estando vinculada à realidade concreta. Pois “[...] a atividade criativa demanda que o sujeito tenha plena consciência do mundo que o cerca, para que então possa estabelecer associações e reflexões em direção ao desenvolvimento de algo novo e valioso para o processo de aprendizagem.” (FERNANDES, 2007, P. 03) Deste modo, o objeto pedagógico torna-se um instrumento de acúmulo de conhecimento, uma vez que é pelo conhecimento que colocamos as “coisas” em dialética. Diante do exposto, partimos destes estudos para estruturar o conceito de trajetos dialéticos, para que estes possam contribuir com as reflexões acerca da especificidade do Ensino de Arte na PHC.

Figura 1 - Joseph Cornell, Untitled (To Marguerite Blachas), c. 1939-40



Para tanto, chegamos ao momento da pesquisa em que mais usamos o nosso lado criativo do investigador, neste espaço, entre pesquisa e escrita de um trajeto dialético, o texto, em alguns momentos, tende a se aproximar cada vez de uma narrativa, apoiando-se na mediação de Vygotsky (2012), que aborda a criatividade como produto da imaginação. Em seu livro: *Imaginação e criatividade na infância*, o autor investiga a imaginação e a criação como elementos essenciais para a construção do conhecimento científico, artístico e cultural dos sujeitos. O livro apresenta quatro formas de relacionar a imaginação e a realidade: 1. Toda produção da imaginação se produz com elementos conquistados pelo cotidiano; 2. A própria experiência é apoiada pela imaginação para interpretar a realidade; 3. O caráter emocional interfere de forma dialética na relação: imaginação x realidade, ora determinando a atividade imaginativa ora sofrendo influência contrária, pois a imaginação também intui no sentimento 4. A imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade.

Diante da análise destes elementos, Vygotsky (2012), compreende que para o ato de criação são imprescindíveis tanto os fatores emocionais, quanto os intelectuais. Em vista disto, o autor salienta que a complexidade do processo criativo é extrato histórico da

atividade realizada pela imaginação criadora que começa por percepções externas e internas. De acordo com Vygotsky (2012, p. 42), “[...] Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” É neste ponto que a Arte se assenta como atividade reprodutora e criadora dos seres humanos, transmitindo as experiências culturalmente acumuladas que podem ser novamente criadas pelos homens. Para Vygotsky (2012) a criação e a produção da Arte só é possível graças às funções psicológicas superiores: a memória e a imaginação. As obras de Arte desenvolvem a subjetividade humana, através de experiências de sentimentos e emoções pois vinculam-se de forma direta entre realidade e imaginação e de forma recíproca entre imaginação e emoção. Portanto, quanto mais significativas forem as experiências sócio históricas dos alunos/espectadores, maior será sua capacidade de se apropriar e reelaborar essas experiências de forma criativa.

A proposição de um **Trajetó Dialético** para o ensino de Arte precisa estar vinculada à relação do sujeito-objeto, pois é aí que se encontra a experiência social e histórica impregnada nas obras de arte. É pela mediação, isto é, pelos conhecimentos, que as propriedades dos objetos artísticos são aprendidas. O artista é mediado pela relação que estabelece com a realidade, já na escola essa mediação acontece entre a conteúdos da Arte e o aluno. Para tanto, o processo de criação é o caminho para a objetivação, tanto para o artista, que recria seu cotidiano a partir da objetivação da obra, quanto para o aluno que experimenta o caminho inverso nas relações educacionais, pois é a obra que transforma o indivíduo, e este por sua vez olha para a realidade com novas significações. Podemos dizer que o artista é como um ser criador que pode chegar na essência da “coisa em si”, se sua práxis for revolucionária, interpretando com a sua subjetividade os fenômenos no conteúdo artístico, já o sujeito receptor, consegue se aproximar da essência da realidade pelo conteúdo aprendido na obra. Nos dois cenários apresentados, o objeto e o sujeito estão implicados nas transformações de forma conflituosa, ou plácida, isto diz respeito a individualidade do receptor e suas emoções envolvidas no diálogo com a obra, entretanto o conhecimento referente a obra de Arte precisa ser transmitido pelo professor, colocando os conteúdos da Arte em dialética com a realidade. Portanto o professor é responsável por selecionar os conteúdos, problematizá-los e transmitir aos estudantes os

conteúdos de Arte historicamente elaborados pela humanidade, porém as emoções que resultam desse contato são diferentes em cada indivíduo, e embora este processo “provoque” emoções, ele é um dos reflexos, não o objetivo final da formação estética dos sujeitos.

Posto isto e dialogando com a ideia de qualidade de mediação de Marx (2015) que diz sobre o caráter universal da atividade humana está no fato que o ser humano produz mesmo livre da necessidade física, podemos compreender que, a elaboração humana do mundo objetivo não pode ser tomada como um “dom divino”, algo que surge naturalmente no acaso, pois o processo de humanização dos sentidos precisa passar pelos objetos culturais e embora estes possam conter características aparentemente permanentes, também estão sujeitos a serem transformados, assim como os indivíduos da mediação.

A mediação produzida pelo acesso aos conhecimentos de arte provoca na formação dos sentidos, no caso no ensino de Arte, é vinculada a uma atividade de tencionar o processo de alienação, instigando no percurso educativo espaços de estranhamento e enfrentamento do desconhecido, mas no cenário que vivemos hoje, onde o capitalismo tomou conta de todas as formas de aprender, precisamos ter consciência enquanto professores sobre a função da Arte na formação humana, pois é por este posicionamento que podemos fazer escolhas mais assertivas sobre quais artistas e obras são essenciais na formação estética dos nossos alunos, pois já sabemos que a Arte é um conhecimento que pode exercer a transformação qualitativa não apenas na subjetividade dos sujeitos, mas de toda produção humana, pois de acordo com Konder (2013) o ser humano se humaniza não só no raciocínio, mas também na sensibilidade. Pensando as coisas de forma mais coesa, pela essência da “coisa em si” é que se pode compreendê-la e senti-la com mais profundidade. E, desenvolvendo a sua capacidade de senti-las concreta e claramente, enriquecerá a sua reflexão a respeito delas (KONDER, 2013, p.39). Portanto, a assimilação²⁸ da Arte reivindica a identificação do que a obra apresenta, pondo em

²⁸ Para a Pedagogia Histórico Crítica o conceito de assimilação é vinculado a compreensão do ser humano como um ser concreto, ao passo que defende na educação a valorização do saber objetivo produzido historicamente. A atividade nuclear da escola está justamente no processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado.

dialética as referências que nos possibilitam compreender os contextos, as intenções e os embates do processo de trabalho artístico que apresenta uma lógica a ser aprendida.

Para tanto, apresentaremos adiante algumas referências artísticas que por pensarem a Arte em outra lógica que não a da indústria cultural, possibilitam esse intercâmbio cultural, tendo como ponto de partida a prática social que precedeu a obra, analisando o conteúdo dessa obra, relacionando-a com outras obras, levantando hipótese, estabelecendo diálogos com espaços convencionais e não convencionais que se relacionem com o conteúdo a ser aprendido, colocando os conhecimentos artísticos e as obras de Arte como consequência do conhecimento sensível de uma realidade apreendida além da sua aparência fenomênica.



2.2. TRAJETO DIALÉTICO

Na Pedagogia Histórico Crítica, Saviani (2012) inicia e problematiza o processo de aprendizagem considerando a prática social, Marsiglia, Lavoura e Martins (2019) abordam que a prática social está a todo tempo no processo pedagógico, impossibilitando a saída da prática social. para tanto, nesta grande “bastidor” que é o estudo deste trajeto dialético do Ensino de Arte, bordamos algumas proposições de artistas que dialogam com os cinco aspectos estudados pelo professor Saviani, lembrando que estes não possuem uma ordem, nem um caminho único, mas se estruturam como: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final e nos trazem a historicidade crítica em sua estrutura para compreender a realidade escolar, e então propor uma prática que se enraíze na proposta pedagógica. Assim, apresentamos eles em uma determinada ordem somente para fins de exposição do conteúdo.



Para começar essa conversa, gostaríamos de trazer uma convidada bastante preciosa na sua entrega sensível ao campo da Arte, tanto como artista quanto como educadora.



Podemos olhar para Fayga Ostrower pela cena emblemática, de ensinar Arte para operários de uma fábrica, em seus registros ela compartilha que no primeiro encontro um operário lhe lança uma pergunta:

- Queria saber se o que ela propunha teria alguma coisa a ver com a vida deles, se haveria algo a lucrar com isso? Em outras palavras:



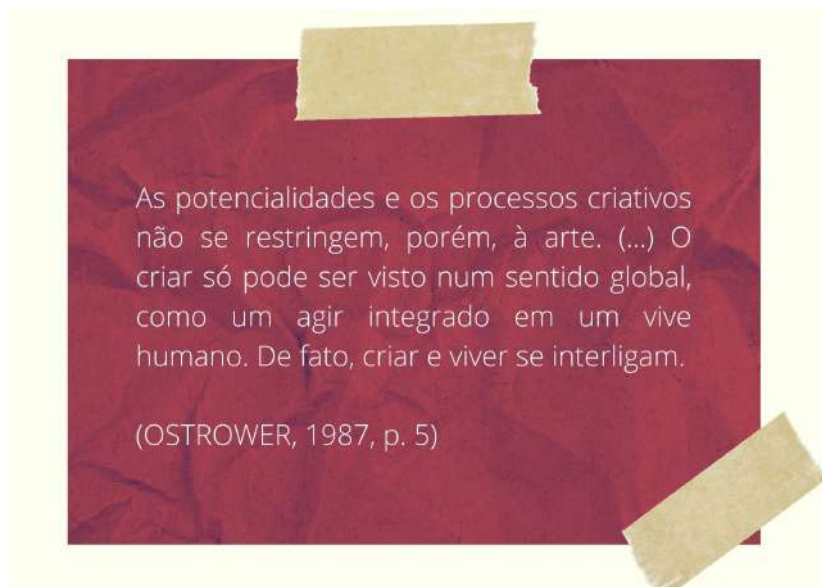
Retorno a esta pergunta que em alguma parte de nós professores de Arte, inquieta e desassossega, será que teríamos esta resposta lapidada ao ponto de conseguir responder ao “senso comum” qual a verdadeira importância de se aprender sobre a Arte?

Para Fayga (2013) a Arte estava presente no processo criativo das relações transdisciplinares entre o indivíduo e o seu entorno, em sua prática artística, acreditava que várias áreas do conhecimento estavam relacionadas no processo de criação. Para ela a criatividade e o fazer artístico se vinculam da seguinte forma:

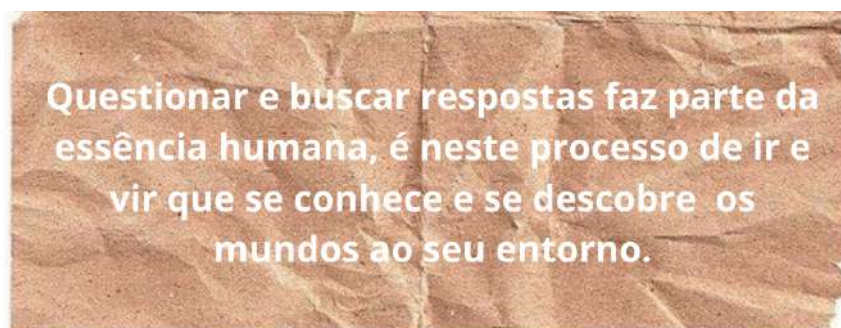
Figura 2 - Fayga Ostrower em seu ateliê, Rio de Janeiro, 1982



Fonte: Instituto Fayga Ostrower (2021).



Em seus escritos (1987) a artista elabora uma série de estudos que abordam o momento criativo como uma organização de conhecimento, de si mesmo e do outro: um compartilhar de vida. Este processo seria um caminho ilimitado para o ser humano viver a sua integralidade. A artista também evidencia a importância de elaborar perguntas no processo de criação.



Fonte: acervo pessoal (2020).

Para Fayga (1987) existe uma dinâmica interna (sistematizada pelas experiências anteriores conhecimentos adquiridos) que se acolhem como um sentido intuitivo que ordena e sinaliza soluções, seja na Arte ou na ciência, muito embora seja na Arte que é mais concentrada à expressão da manifestação dos sentidos.

No ano de 1970, em que a artista plástica Fayga foi convidada a ministrar aulas para operários de uma fábrica, ela conta em seu livro *O universo da arte* (1991) que apesar de compreender que a arte é essencial para o ser humano, se questionou sobre qual seria a

importância da arte em um contexto em que as pessoas estão lutando pela sobrevivência material? Talvez aí estivesse, além de sua pergunta, o seu objeto de Arte - em aberto - para o público. A artista considerava a questão da divulgação popular da Arte não só como uma questão técnica, mas principalmente ética (OSTROWER, 1991, p.4). É evidente a preocupação da artista com a educação estética, para transformá-la em práxis revolucionária do cotidiano. Podemos articular o pensamento de Fayga com a performance artística de Paulo Bruscky, que além de questionar o que é a Arte, traz uma pergunta incisiva, capaz de dividir a arte em dois debates distintos, a arte para ser arte precisa ser “engajada”, ou apenas “arte pela arte”.

Figura 3 - Foto da performance O que é arte? Para que serve? (1978), do artista pernambucano Paulo Bruscky.

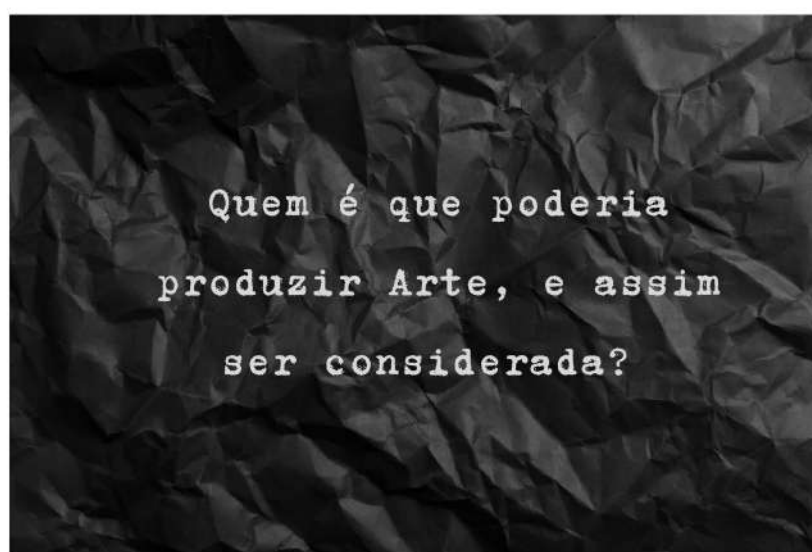


Fonte: Bruscky (1978).

Como já observamos nesta pesquisa, depois da revolução industrial, a Arte foi assumindo novas roupagens que a afastaram da sua função social de elevar a consciência da humanidade através da sensibilidade, sendo substituída por uma necessidade estritamente capitalizada de estetização. No entanto, a compreensão que adotamos para a

estética, está fundada em Vázquez (2014), que compreende a estética como uma ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculando a outros modos de produção humana do mundo e com condições históricas, sociais e culturais em que ocorre.

Não que a Arte não possa ser agradável, mas se ela for só isso, o que de fato ela é? Uma mercadoria encharcada de fetiche? Ao passo que os artistas modernistas tentaram fugir deste cerco, trazendo originalidade para suas produções artísticas, fugindo da obrigatoriedade dos modelos academicistas. Deste modo, podemos nos perguntar.



Neste sentido é Schiller²⁹ (1991) que nos tece a dimensão ética, presente na busca do artista que visa a transformação social.

O Estado deve ser melhorado pelo caráter humano, mas como pode tornar-se mais nobre o caráter nas condições de um Estado bárbaro como o nosso? O instrumento é a arte. Exaltação do artista ideal que, longe de se deixar corromper pela sua época, dá ao mundo a direção ao Bem e à Verdade, que revestido de beleza, suscitam não só a adesão do pensamento, mas também a apreensão amorosa dos sentidos. (SCHILLER, 1991, p. 29)

²⁹ Schiller antecedeu a crítica elaborada por Marx nos Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844 e principalmente do Capital em 1887. O filósofo Schiller foi um dos primeiros escritores a elaborar a crítica sobre a divisão social do trabalho e da conseqüente formação de um homem abstrato e fragmentado produzido por esta divisão.

A artista Ostrower não tinha a pretensão de transformar os operários em artistas, mas de propiciar que os conteúdos produzissem a mediação historicamente elaborada na e para a educação dos sentidos. Sua postura política pedagógica insistia que a massificação não educa, porque ela implica em respostas prontas. É na mediação que se estabelece um diálogo essencial entre a experiência e a indagação (OSTROWER, 1991).

Caminhando para uma reflexão sobre todas as questões levantadas, pode-se dizer que a Arte precisa ter um sentido social, caso contrário, reafirma o sentido da produção da Arte das massas, que se escondem na ideia de que toda expressão é válida, deixando os artistas livres do peso da história, ou da imposição de um estilo. A Arte precisa superar a propaganda e o subjetivismo fechados pelo capitalismo. Atingindo as pessoas de forma profunda e reflexiva, sem perder de vista todo o conhecimento estético desenvolvido ao longo da história da humanidade. Deste modo, nossa concepção supera a proposição de "arte pela arte", pois como aborda Vázquez (1978), a autonomia da arte é relativa.

PROBLEMATIZAÇÃO

Aqui entra o momento chamado por Saviani (2012) de Problematização, é neste espaço que o professor, que está mediando o conhecimento, amplia os repertórios e ressignifica os fenômenos do senso comum, mostrando que a Arte tem a potencialidade de levantar questões esclarecedoras, mas que este não é o seu fim, pois ela também é um espaço para refletir e ressignificar a experiência cotidiana a luz da experiência social, ou seja das condições de produção das história da humanidade, para problematizar o desconhecido, sem instituir uma única verdade. Mas que pode problematizar a realidade, trazendo sentidos distintos para a percepção da vida, pois a Arte produz sempre uma realidade nova, com uma certa autonomia que não reproduz as realidades imediatas. A **problematização** na Arte amplia o universo do estudante, enriquecendo sua própria expressão, possibilitando novas formas de comunicar as complexas interpretações da

realidade em que está inserido, tendo a possibilidade de ir além, conhecendo outras realidades através das problemáticas imbricadas nas produções de outros artistas.

Gosto de pensar na problematização como um corpo que pulsa, dando a batida para que outros artistas possam entrar na sintonia, ajudando a perceber as diferentes nuances da realidade, ou como bem descreve Kosik (1976) ao interpretar os fenômenos para chegar na coisa em si. Neste sentido, podemos compreender que a problematização muitas vezes está não só na obra, mas também na materialidade em que ela foi constituída. Podemos pensar na série Bastidores (1997) de Rosana Paulino, a obra é concebida por retratos em um suporte que nos remete a algo bem comum no universo feminino em década passadas, porém o retrato não aborda apenas o reflexo pintado por alguém, a artista borda nas fotografias das mulheres negras, bordados não decorativos, trazendo à tona a problemática envolvida no processo de colonização e escravização. As linhas demarcam o retrato da violência, ao evidenciar tramas, bocas, gargantas e olhos. A obra traz uma problematização porque discute a cultura e a constituição dos sujeitos que prescrevem as regras e os modos de agir em sociedade.

Figura 4 - Bastidores, imagem transferida sobre tecido, bastidores de madeira e linha de costura, 30 cm de diâmetro, 1997



Fonte: Paulino (2020).

Sendo assim, podemos perceber que o desafio da problemática abordada nas obras de Paulino, remetem ao desafio da consciência proposto por Saviani (2012) que consolida a crítica além da aparência das coisas, mas direcionada à sociedade que é o próprio lugar de verdades e enganos. Para o professor Saviani (2012), é necessário que a problemática nos conduza a investigação do movimento aparente e nos reconduza ao movimento real, é disso que se constitui a ciência das coisas, indo da representação ao conceito, em um trabalho consciente.

É neste sentido que a Arte, para poder despertar o potencial crítico da cultura e superar a consciência do senso comum, precisa estar desalienada do estado de mercadoria, pois só assim é capaz de transcender a aparência imediata, na medida que revela ao mundo a verdadeira essência, o trabalho vivo da Arte que tem a possibilidade de canalizar as questões no âmbito da prática social e em consequência disso ampliar nossa percepção para compreender quais conhecimentos são necessários dominar para resolver a problemática suscitada. Nesta linha que conduz a problemática, poderíamos alinhar outros artistas que dialogam com a perspectiva da artista citada, Rosana Paulino, como na performance “A Transmutação da Carne”, idealizada em 2000, onde o artista, Ayrson Heraclito problematiza as questões raciais de forma dilacerante.

Figura 5 - Ayrson Heráclito, Transmutação da Carne (Transmutation of the Meat), 2015. Performance, São Paulo. Photo: Christian Cravo



Fonte: Cravo (2015).

O trabalho da paraense Berna Reale também poderia dialogar neste espaço, pois escancara o racismo do sistema prisional. Sua performance mostra uma parcela da população que insistem em esconder nas margens, negros, brancos, excluídos, gays, silenciados pelos olhos do Estado, sem as mesmas oportunidades e que fazem parte da maior parte das estatísticas prisionais. De acordo com a artista, em entrevista ao prêmio Pipa de 2019, este trabalho é uma simulação do exercício de prender, de abordar e encarcerar a juventude que não teve acesso às mesmas condições sociais.

Figura 6 - “Ginástica da pele”



Fonte: Vieira e Ito (2019).



Fonte: Roesler (2019).

Neste ir e vir infinito, levantando questões, trazendo inquietações, desconfortos, problemáticas necessárias, podemos estabelecer nos encontros da Arte no espaço escola um espaço que “devolve” aos estudantes aquilo que o sistema o tenta negar, o espaço do questionamento, do dissenso que tantas vezes é sucumbido pelos aparelhos ideológicos do estado. Mas de tantos exemplos, faltou ainda falar de um importante lugar bastante discutido por Saviani (2012) que é a questão dos conteúdos clássicos, apontada pelo professor como a direção necessária para a escolha dos conteúdos escolares.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1991, p. 14)

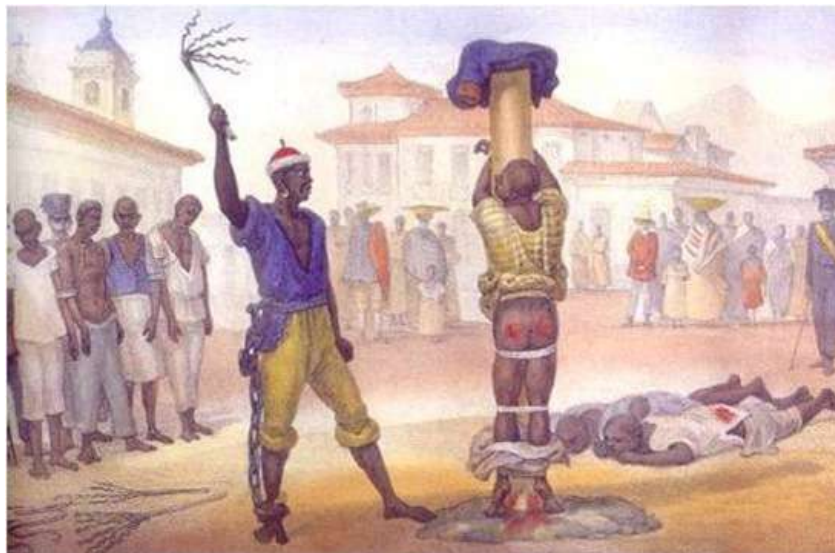
Tendo a compreensão de que a PHC tem como fundamento a análise histórica da construção da cultura e da sociabilidade pelo trabalho, diferindo-se da visão liberal-burguesa em que olha para os conteúdos como algo fluído na experiência, podemos deixar em evidência que o conhecimento da formação humana e do currículo escolar, para Saviani (1991), é sempre pautada no ir e vir de uma perspectiva histórica, nesta linha poderíamos olhar para a história da Arte, como um bom pesquisador da área e trazer algumas obras de diferentes períodos das obras contemporâneas, criando uma interlocução entre as obras,

de modo a pensar que independente da forma em que o trabalho está sendo produzido, o conteúdo está sempre em diálogo, ultrapassando o tempo, e por isso torna-se um clássico. Como as obras do Debret, por exemplo:

Figura 7 - DEBRET, Jean Baptiste. Escravo com máscara de flandres, 1835.



Figura 8 - DEBRET, Jean Baptiste. Escravo no Pelourinho sendo açoitado, 1835.



[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares

que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI, 2010 p. 16).

Mas para tanto, o clássico precisa estar alinhado com as condições de compreensão do aluno concreto, o professor nesta atividade precisa ter o domínio dessas objetivações para que esse saber possa se tornar escolar. Isso quer dizer que cabe ao educador dosar e sequenciar dentro de um tempo-espço, quais conteúdos precisam ser aprendidos, levando em consideração a zona de desenvolvimento do aluno, considerando também suas perspectivas e necessidades como sujeito histórico. Embora tenhamos esboçado uma problemática que envolve um “tema”, existem outras questões a serem abordadas, principalmente no que chamamos de **Instrumentalização**, como a materialidade das obras, o conhecimento técnico, a História da Arte.

Instrumentalização



Podemos pensar que a instrumentalização é o trabalho necessário a ser feito para que a criatividade chegue até o processo artístico dos estudantes, assim como Picasso, compreendemos com Saviani (2012) que é pela **instrumentalização** que o conhecimento da teoria instrumentaliza a prática, aproximando-se das questões levantadas na problematização, sendo através dele que as camadas populares podem ter acesso às ferramentas que interpretam a realidade, trazendo desta forma a possibilidade de

transformá-la na luta de classes. Seguindo esta compreensão, a fim de explanar questões próprias do Ensino de Arte, no intuito de compreender a relação entre a transmissão da cultura acumulada e o desdobramento da criatividade no processo escolar, traremos a seguinte provocação: **quais conhecimentos específicos da Arte que só podem ser compreendidos pela própria Arte?**

Primeiramente, a instrumentalização tende a contrapor às concepções pós-modernas que costumam naturalizar o desenvolvimento do processo criador da Arte na educação escolar, pois de acordo com Sacomani (2019) essas abordagens consideram a criatividade um processo espontâneo e que este seria atrapalhado em determinadas intervenções, direta e intencional do trabalho educativo.

Ao retornarmos ao conceito de Arte já explanado nesta pesquisa, compreendemos que a Arte é uma forma de trabalho tão antiga quanto o ser humano e que possui um grande valor social por produzir coletivamente as condições de existência das pessoas, embora a Arte não seja uma aprendizagem natural, ela foi sendo produzida a partir de necessidades humanas. A Arte é capaz de objetivar a cultura de diferentes gerações, transformando-se em uma síntese de todas as experiências sociais, já vivenciadas em outros espaços de tempo. Vázquez (1978, p. 73) compreende que é no cerne deste processo que o trabalho se aproxima da Arte:

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

Diante da análise do autor compreendemos que ao elevar o desenvolvimento da Arte na instrumentalização como forma de trabalho, podemos identificar que ela ocorre por duas formas: por meios materiais, através dos processos de experimentação e por meios imateriais, como é o caso dos signos e dos conhecimentos. Isso acontece também na relação entre trabalho e produto, que podem ser materiais e imateriais. Neste ponto, é que Saviani (2008, p.12) embasado em Marx, estuda a educação como uma produção não material, em que o “produto não se separa do ato de produção” não criando um espaço de tempo entre o que se produz e o que se consome.

Dentro desta perspectiva, tendo a consciência de que todo o processo de construção do conhecimento acumulado de forma histórica, não está disponibilizado imediatamente aos sujeitos em formação. E que, portanto, é imprescindível compreender a instrumentalização na escola e no ensino de Arte como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p.13).

Isto posto, compreendemos que o processo de apropriação das experiências acumuladas pela humanidade, precisa estar atrelada a instrumentalização com o trabalho educativo, em forma de saber escolar. Para tanto é necessário que exista uma seleção dos conteúdos integrados aos currículos escolares, pois conforme descreve Sacomanni (2019, p. 13) a educação escolar precisa desenvolver em cada indivíduo singular, de acordo com a sua natureza biofísica, “o produto da criatividade humana que fora objetivado nos instrumentos da cultura.” Sendo assim, o conceito de criatividade está vinculado com a quantidade de experiências humanas acumuladas, e isso precisa ser ensinado na vivência escolar, para que o estudante tenha as condições materiais necessárias para desenvolver o seu intelecto. “[...] criar significa, em grande medida, reproduzir aquilo que já existe. Quanto mais rica e de modo mais fidedigno for a reprodução da realidade na mente dos sujeitos, melhores e mais ricos serão os elementos disponíveis para o movimento da criação.” (SACCOMANNI, 2019, p.13).

Sendo neste sentido que Vigotski (1991) compreende que a assimilação da Arte também requer o processo de criação, não bastando simplesmente apreciar a estrutura da obra e vivenciar o sentimento que o autor quis expressar, é preciso buscar a superação desse próprio sentimento no próprio processo de criação, entrando assim em um modo que Saviani chama de catarse e que provoca a manifestação artística em sua plenitude. (VIGOTSKI, 1999. p. 314). A catarse provocada na instrumentalização é responsável por superar a vida cotidiana, como descreve Lukács (2013, p. 618-619) ao considerar que o artista só consegue criar algo de valor quando se deixa absorver pelo meio análogo do

cotidiano e da Arte, sintonizando-se com a sua subjetividade, a fim de transcender aquilo que já está posto.



Para a professora Fonseca da Silva (2020) o conteúdo de Artes, no campo das Artes Visuais, teria que estar relacionado com os conteúdos extraídos dos processos artísticos, através de técnicas, processos históricos, materiais e filosóficos. Incluindo nesta esteira também os processos de produção em diferentes contextos históricos. Mas que trazem percepções singulares de um todo social. Desta forma há uma grande preocupação em não reduzir o potencial estético das obras de Arte para adaptar a uma proposta prática. A obra de Arte não é um “acessório” do processo pedagógico, ela é um dispositivo indispensável para ampliar o repertório cultural e estético dos estudantes.

Entretanto, como a Arte é uma linguagem específica que dialoga com a vida, é preciso que o professor exerça seu papel de organizador do processo educativo e problematize os conteúdos essenciais para o currículo escolar, identificando ainda quais as melhores formas de aprendê-los, fazendo uma seleção cuidadosa dos conteúdos artísticos e seus objetos, as produções artísticas que emancipem os sujeitos intelectualmente, a ponto de transitar no domínio desta linguagem. Mas para tanto, é necessário que neste

processo educativo, a atuação do professor seja provocativa, ampliando as possibilidades de crítica, na relação entre o sujeito com o objetivo da arte.

[...] 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 80 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).

Mesmo que o objeto de estudos seja a própria mediação do campo simbólico do artista com o observador, como em uma performance, por exemplo, o processo de desenvolvimento do conhecimento acontecerá pela sistematização dos conteúdos de Arte, como na história do Galeano, do menino Diego que pede ajuda para olhar o mar. Embora a imensidão do mar esteja “pronta” para ser apreciada, nem todas as pessoas trabalharam sua sensibilidade ao ponto de estar imersos neste oceano. Assim também é a Arte.



A catarse na perspectiva adotada por Saviani (2012), está apoiada em Gramsci (1978) que a compreende de duas formas: a primeira seria voltada à superação do capitalismo que colocaria o sistema econômico a serviço do coletivo, invertendo a lógica atual do arcabouço político dominado pela capital. A outra forma, estaria ligada ao acúmulo de experiência histórica que precisam ser incorporadas pelos indivíduos para que estes pudessem de fato se desenvolver em direção a liberdade.³⁰ É importante ressaltar que, tanto Gramsci (1978) quanto Saviani (2012) deixam evidente que o processo da infraestrutura na superestrutura, são indissociáveis e que fazem parte de uma mesma dinâmica. E que é bastante enviesado em muitas propostas metodológicas de ensino, apresentando os modelos pedagógicos apenas na sua aparência fenomênica. Já na

³⁰ O conceito de liberdade usado aqui é vinculado ao processo de humanização abordado por Lukács (2018) é fruto do trabalho não alienado que possibilita a liberdade humana. Este processo não acontece de forma natural, pois possui sua estrutura ontológica no trabalho enquanto fundamento do ser social. Para tanto, pode se chamar de ato de liberdade quando as estruturas teleológicas se transformam ontologicamente, elevando a consciência humana.

perspectiva adotada por Lukács (1965) o conceito de catarse está ligado ao processo de mediação entre o ser humano particular e as condições deste se desenvolver cada vez mais como indivíduo. Para Duarte (2013) o desenvolvimento da individualidade está vinculado ao fortalecimento das ações do indivíduo com o seu ser consciente, ou seja, aquilo que é questão essencial ao gênero humano, à humanidade em seu todo, e em nada se assemelha a ideia de individualismo.

Nesta construção, a catarse é responsável por ir tecendo para a didática escolar um importante papel no momento de salto quantitativo nas relações de subjetividade individual e objetividade cultural. Afastando-se do significado do senso comum, o qual seria um estágio de tranquilidade após um momento de euforia, a catarse na PHC está vinculada com o processo de transformação do ser humano integral, tanto no campo intelectual, como no político, no emocional, no educativo, em um processo de “troca de lentes” que modifica a forma como o estudante compreende o mundo, entre a vida em sociedade e suas relações. Tanto para Lukács, quanto para Gramsci a catarse não está limitada ao processo artístico, pois está presente em todos os aspectos educativos, políticos, psicológicos, éticos e estéticos.

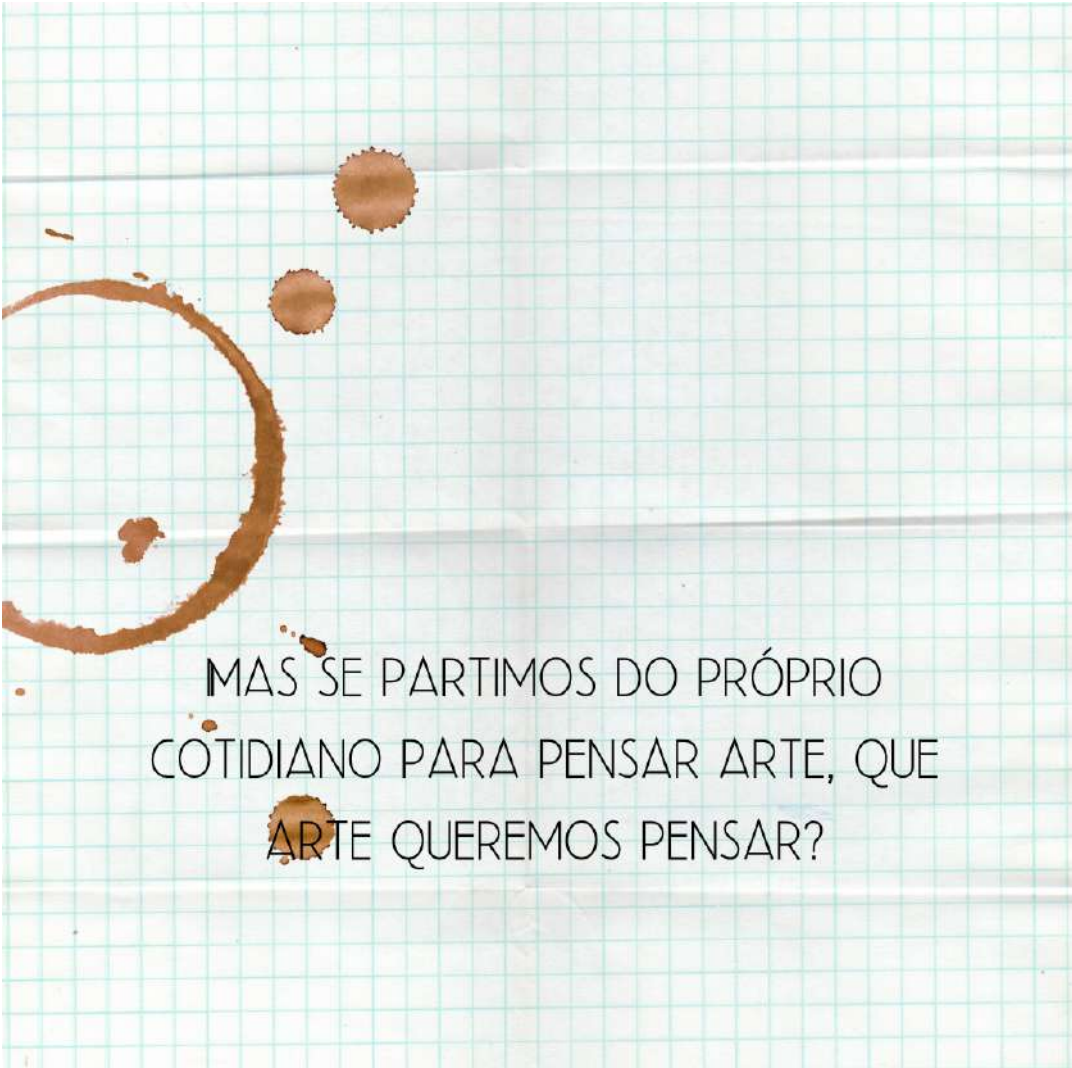
Ainda assim, vamos nos deter nesta pesquisa ao conceito de catarse aplicado na obra *Estética: a peculiaridade do estético* de Lukács (1965), em sua análise a Arte é um processo que coloca o sujeito diante da vida humana, mas de uma forma que ultrapassa os limites do cotidiano. A reflexão da vida humana pela Arte traz inquietação ao indivíduo que percebe o mundo de forma fragmentada ao comparar com a objetivação histórica e humana, de forma livre e universal. Nas palavras do Lukács (1965, p.76):

Em sua acepção mais geral a catarse significa, pois, que um fenômeno ou grupo de fenômenos figurados [refletidos, representados], preservando sua íntima unidade vital, crescem acima do nível alcançado na vida cotidiana. Esta elevação, facilitada pela mimese estética, acima do normalmente acessível, está conectada à consciência de que se trata, apesar de tudo, somente de uma realização extrema de possibilidades humanas perfeitamente determinadas e não do jogo ludibriante de uma “salvação” em qualquer transcendência. A catarse consiste precisamente que o ser humano confirme o essencial de sua própria vida, precisamente pelo fato de vê-la num espelho que o comove e o envergonha por sua grandeza, que mostra o caráter fragmentário, a insuficiência, a incapacidade de realização que tem sua própria existência normal. A catarse é a vivência da realidade própria da vida humana cuja

comparação com a realidade cotidiana no efeito da obra produz uma purificação das paixões que se transforma em ética no depois da obra.

É pela catarse que o ser humano tem a possibilidade de representar na Arte suas infinitas percepções da sua própria realidade, mas que não se revelam de forma tão objetiva na vida cotidiana, principalmente nas condições cerceadas pelo capitalismo que unilateriza as relações humanas com o mundo, tornando-as alienadas. Assim, podemos assimilar que pela catarse provocada pelo conhecimento da Arte como um processo ontológico, o sujeito é posto ao contraste do cotidiano que ocorre nem sempre de forma consciente, mas que enfatiza que a vida pode ser diferente, de uma forma mais elevada no campo intelectual e com mais sentido. Reconhecendo assim que tudo que a humanidade produz ou produziu é capaz de provocar diferentes níveis de objetivação livre e universal, desprendida do capitalismo.

No livro *Fundamentos da didática histórico-crítica*, Galvão, Lavoura e Martins (2019) nos traz que a catarse é o que vai provocar no estudante um salto qualitativo no seu desenvolvimento e que expressa um movimento contraditório de ensino e aprendizagem. Para tanto, ela só acontece na perspectiva pensada por Saviani (2012) quando o conteúdo selecionado no processo de aprendizagem é pautado na perspectiva de clássico, pela qualidade e importância ao longo da história da humanidade, a autora ressalta também que este conteúdo deve ser abordado de diferentes formas e em diferentes tempos e graus de profundidade. Sendo nesta perspectiva que o ponto de partida (prática social inicial) o ponto de chegada sejam e não sejam o mesmo, uma vez que nunca se sai da prática social, pois “não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a atividade educativa - e, portanto, não há um retorno à prática social.” (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019 p. 136). Diante do entendimento apresentado pelos autores sobre a prática social, nos remetemos aos encaminhamentos das propostas metodológicas que precisam sair da aparência fenomênica do cotidiano para analisar estes a totalidades destes fenômenos a fim de se chegar a uma análise da coisa em si, suas histórias e contradições:



MAS SE PARTIMOS DO PRÓPRIO
COTIDIANO PARA PENSAR ARTE, QUE
ARTE QUEREMOS PENSAR?



Por fim, retornamos à prática social desta “trilha” metodológica, mas que não se caracteriza como o fim do processo de aprendizagem. Aqui relaciona-se teoria e prática a partir de conceitos e conteúdos estudados que dão uma nova dimensão da compreensão inicial da prática social. E que conforme Saviani (2012) **a prática social final** não deve nunca ser a mesma da prática social inicial, pois o sujeito incorporou os instrumentos culturais, transformando-os em elementos ativos da transformação social, e mesmo que não se consiga de forma objetiva tais transformações pelas condições sociais da escola e da sociedade como um todo, é necessário que no próprio processo educativo provoque trocas e reverberações nos sujeitos da aprendizagem, respingando em outras esferas da sociedade.

Nesta perspectiva, Vázquez (apud SAVIANI, 1999, p.82) nos traz que:

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes

só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. A partir do momento em que o educando alcança o que Saviani chamou de “nível do concreto pensado”, isto é, quando ele atinge um novo processo mental, é capaz de compreender a realidade de maneira crítica, sem naturalizar os fatos. Seu compromisso com a transformação social começa a se materializar através de ações práticas conscientes.

Assim também é no ensino de Arte, no momento que o estudante consegue compreender o que Saviani (2012) chama de concreto pensado, apossando-se de uma nova forma de compreender a realidade, através da Arte, de forma crítica e instrumentalizada, a práxis artística passa a se materializar através de práticas conscientes e não espontaneístas, como pressupõe as pedagogias do “aprender a aprender” apresentadas no 2.1. A práxis artística como sustentação do Trajeto Dialético. Para alinhar todos os pontos apresentados até aqui neste capítulo, é importante reforçar que o conceito de mediação como prática social explicita que a educação é uma modalidade da prática social, o que quer dizer que nunca sairemos da prática social para realizarmos atividades de estudos, ela está incorporada no próprio processo educativo (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 128.)





Capítulo 3.

Para poder fechar este encontro de ideias, nos propomos a pensar no desencontro da Arte também na Educação, tendo em vista que **“uma coisa significa outra quando muda de lugar”**, pretende-se neste capítulo olhar não só para as contribuições da Arte e da Educação para a superação do estado de alienação estruturado pelo capitalismo, mas, articular também as reflexões catárticas desenvolvidas no Trajeto Dialético, para que estas possam contribuir para uma melhor compreensão da essência da coisa em si, ressaltando que **“as coisas”** tendem a mudar de lugar conforme os interesses atrelados a ela.

Sendo neste sentido que (1996) encontra-se com Kosik (2011), por entender a educação como uma prática humana e não um pensar distante da realidade. Assim, tanto para Kosik (2011) quanto para Saviani (1996) a dialética é compreendida como uma persistência sistemática e crítica em manifestar a coisa em si, conhecendo seu modo de operar. Assim, pensar a estrutura da Arte dentro da Pedagogia Histórico Crítica, é contrário à estrutura de aplicação rígida dos princípios voltados para as representações comuns (KOSIK, 2011). Como já abordamos no capítulo 2, a realidade nunca se apresenta em sua essência, fazendo-se necessário fazer este “desvio” para olhar de forma dialética a realidade. Pois bem, se Arte tem uma função social que passa “despercebida” no sistema

capitalista em forma de mercadoria fetichizada, a educação estética não passa longe disso, uma vez que prioriza-se os interesses do mercado na educação das massas, promovendo espaços de consenso e conformação para a classe trabalhadora, precarizando as escolas, manipulando os livros didáticos com conteúdos de Arte pouco dialéticos, não investindo na cultura do país, empobrecendo o trabalhador “espiritualmente” para que não exista nada mais além da TV. Sem arte, sem cultura, sem literatura, um mero “espectador” alienado da sua existência.

Fischer (1981) destaca que o conhecimento de Arte é ocultado da classe trabalhadora, por ser um conteúdo de classe de sua dominação. Pois em uma “[...] sociedade dividida em classes, as classes procuram recrutar a arte – a poderosa voz da coletividade – a serviço de seus propósitos particulares.” (FISCHER, 2012, p. 51). Contrapondo-nos aos interesses do capital para a exploração tanto da Arte, quanto da educação, e agarrando-nos aos estudos de Gramsci (2001), sabemos que a educação deve desenvolver a sociedade em todas as suas potencialidades, sendo este o pressuposto para a emancipação humana. Mas se a divisão entre o capital e o trabalho não acontece de forma proporcional, sabe-se que, a aproximação aos saberes historicamente elaborados também é expropriada da classe trabalhadora.

O acesso ao conhecimento sempre foi “caro” e sempre pertenceu à classe dominante, a materialização da escola como um espaço social viabilizada pelo Estado para “todos” só foi consolidada no século XVIII, mas com grandes interesses da burguesia, ao ser um instrumento para a manutenção dos desníveis sociais De acordo Manacorda (2002) “O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos. (MANACORDA, 2002, p. 249) Em meio a este processo histórico da Revolução Industrial, a educação pública foi acionada para formar cidadãos para o trabalho, uma vez que os avanços da indústria vinculados às novas formas de produção exigiam que o trabalhador fosse mais qualificado para atender, mesmo que tecnicamente, as exigências da sociedade. Neste sentido, Saviani (2012) descreve que todo o percurso da educação está conectado com os modos de produção e seus conceitos que percorrem a história e as estruturas da educação. Para o autor, a escola é tida como um sistema que comporta os interesses corporativos e clientelistas, e não um espaço para atender a humanidade em cada indivíduo. Pois a riqueza humana tornou-se mercadoria,

assim como os saberes sistematizados que implicam o processo educativo como uma forma de humanização. Sendo assim, os saberes mais complexos, como a Arte, que elevam a consciência humana, ficam destinados apenas a uma pequena classe social, aquela que além de deter o capital para si, também domina os conteúdos que sobressaem uma classe da outra. Diante disso, compreendemos que a chegada da escola acontece de forma dualista como apresenta os estudos de Saviani (1997), duas redes distintas são lançadas em mares diferentes, o que se pesca é sempre desigual para quem além de lançar-se ao mar, precisa produzir a rede. Em outras palavras, uma escola é destinada à burguesia, e a outra para o proletariado. Podemos então, chamar a escola como um aparelho ideológico do estado, pois como apresentado por Althusser nos textos de Saviani, é através dela que existe a reprodução da sociedade capitalista:

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 1997, p. 36).

Compreendendo o espaço escolar como um cenário de disputas de projeto, compreendemos que ao desqualificar o trabalho intelectual da escola nas camadas populares, perpetua-se a marginalidade dos trabalhadores, impedindo que eles tenham consciência da sua classe ao ponto de lutarem por seus direitos. Ceifados do seu próprio ser, alienados da sua própria condição, a única Arte que está a seu alcance é aquela que se deleitou aos fetiches, formando uma cultura de massa. Embora a Educação e a Arte sejam necessidades básicas para que os indivíduos desenvolvam sua humanidade, esta vontade chega sempre com fome na mesa de quem trabalha para compor o banquete da classe dominante.

Sendo nesta mesma cena que nos encontramos na estética da Obra *Os Comedores de Batata* pintada por Van Gogh e que representa a vida dos camponeses e tecelões. Assim como os pintores realistas, Van Gogh conseguiu se aproximar, sem embelezar, de uma realidade desesperançosa de uma gente humilde que lavravam a terra em busca do alimento de cada dia. Em uma das cartas que Van Gogh (2002) escreve ao seu irmão Théo, ele conta que queria expressar a ideia de que as mãos que comem as batatas são as mesmas que as plantam, valorizando assim o trabalho manual dos trabalhadores que quase

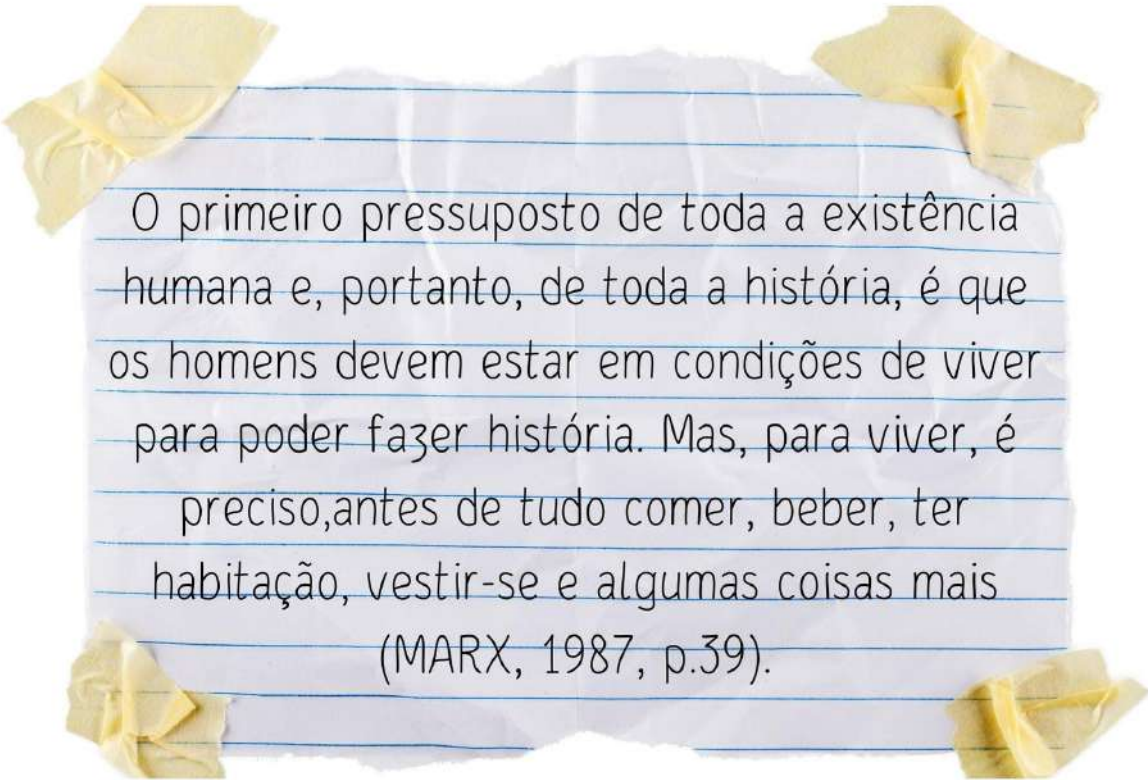
não aparecem neste retrato da vida moderna, nos propiciando sentir a vida não “civilizada” de quem não pertencia a classe burguesa.

Figura 9 - VAN GOGH, Vincent. The Potato Eaters, 82 cm x 1,14 m, 1885.



Fonte: Imbroisi (2016).

Embora esta obra nos apresente uma realidade que por vezes é mascarada pela cultura de massas, percebemos que o trabalho artístico apresentado nas escolas pode não possibilitar ao estudante compreender o conhecimento da artístico além das aparências, pois a Arte vem sendo associada ao lazer, ao espaço terapêutico, ou simplesmente a estética pela estética. No entanto, conforme salienta Marx (1987) a Arte é compreendida como trabalho essencial para humanização dos seres humanos.



O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso, antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais (MARX, 1987, p.39).

Entende-se “**por algumas coisas mais**” aquilo que Ferreira Gullar escreve como: A Arte Existe Porque a Vida Não Basta.³¹ Não basta porque a vida na sociedade capitalista é alienante, e a Arte seria essa válvula de denúncia e que é posta nas escolas como um espaço de resignação, por não possibilitar este processo de ir além. “A arte, deste modo, corre o risco de se tornar uma espécie de adoçamento da alienação, ao invés de ser uma forma de luta contra ela.” (Saccomani, 2020, p. 101) Neste sentido, Marx (1987) nos traz que o ser humano está sempre em processo e se constrói nas relações marcadas pela evolução histórica. Mas, como ele pode ser capaz de compreender suas condições de alienação se todo o processo de pensar e criar é estruturado para manter a massa no consenso?

No âmago do entendimento marxista, os fatores econômicos determinam a organização social e qual classe será dominante, e a partir desta constitui-se todo um

³¹ Ferreira Gullar sobre essa temática publicado no Jornal Folha de São Paulo de 27/11/2011.

controle dos meios de produção da cultura, empreendendo toda a manipulação sobre a Educação e em todos os sujeitos implicados neste processo.

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes (MARX, 1987, p. 72).

Nesta lógica, posta por Marx (1987), Saviani (2012) afirma que se faz necessário que a classe dominada se aproprie daquilo que a classe dominante domina. Pois somente compreendendo de forma histórica a hegemonia produzida pela classe dominante é que se pode ter a assimilação do porquê a Arte na sua essência como trabalho, ainda é considerada como uma concessão para uma pequena classe, que geralmente é embalada por um capital cultural. Para Bourdieu (2013) o capital cultural está vinculado a um conjunto de recursos ligados a fatores econômicos que facilitam o acesso do saber mais elaborado para a classe dominante. Esta classe permanece dominante pelas estratégias do estado em deslegitimar a escola da classe trabalhadora. Nos estudos apresentados por Bourdieu, observa-se que quanto menor é o capital econômico de uma classe, menor também é o seu acesso ao capital cultural e social. Embora Marx compreendesse o mundo social através da relação de exploração na estrutura produtiva, trazemos aqui uma análise de como a posse do capital possibilita melhores condições na educação do sujeito pela perspectiva Bourdieu, que entende o capital de forma econômica, social, cultural e simbólica. Além disso, podemos compreender que o capital cultural se estrutura de duas formas: o incorporado, que faz parte de uma predisposição que surge a própria família pelo habitus cultural, e o objetivado que dá acesso à educação através de provas, títulos e certificados. Da mesma forma que acontece com os outros tipos de capital, o cultural contrasta os saberes que podem contribuir para a obtenção de outros capitais.

Assim, compreendendo que a marginalidade é uma consequência do acúmulo do capital da classe hegemônica em virtude de disparidade na distribuição de renda e que embora a marginalidade³² não seja um problema a ser resolvido na escola, como aborda Saviani

³² Para Saviani (2012) a questão da marginalidade pode ser organizada em duas perspectivas distintas e ligadas a teorias educacionais, Para um grupo que segue a perspectiva de Teorias Não-Críticas, o qual

(2012) o aproveitamento do saber elaborado é reflexo das condições materiais de acesso à escola, isso inclui também o cerne familiar, se a escola for o único espaço para o sujeito desenvolver-se na sua máxima potencialidade é preciso que os sujeitos da aprendizagem tenham a predisposição práticas educativas que possam se transformar em capital social e cultural, pois de acordo com Saviani “só se aprende de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente”. (1944, p.25)

Entretanto, na sociedade que segue o lema do “aprender a aprender”, o acesso ao conhecimento elaborado da cultura da humanidade é substituído pelas novas formas de fetichizar o aprender de forma criativa. Duarte (2004b, p. 12) traz que na concepção capitalista de ensino “[...] as pessoas nascem já com suas características básicas definidas, seja por vontade divina, seja por herança genética”. Essa ideia é na verdade uma estratégia de naturalizar a criatividade ao passo que desapropria da escola a função de apropriar os sujeitos das experiências humanas acumuladas. Pois para as pedagogias hegemônicas chamadas de “pedagogias do aprender a aprender” por Duarte (2011) a transmissão do conhecimento é vista como algo que reprime a liberdade criativa dos sujeitos, e para tanto a atuação do professor pode por vezes ser vista como algo autoritário se este se colocar como o centro das conexões do conhecimento. Contudo, indo contra as práticas pregadas pelas pedagogias hegemônicas, Saviani (2011, p.201) acredita que por mais que a lua esteja ali, existe a “a face invisível da lua”; que podemos compreender como todo o acesso ao conhecimento mais elaborado que os alunos não conseguiriam ver com os próprios olhos de forma “criativa”. Existe uma parte da lua que os alunos só poderão enxergá-la a partir dos conhecimentos que foram mediados pelos professores. Sendo nesta perspectiva que Duarte e Saviani (2012, p. 04) discorrem:

Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forma espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola. Se entendemos a revolução como uma das mais expressivas formas de criatividade humana, a criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é um ato místico e irracional, mas um resultado do acúmulo de

compreende a Pedagogia Tradicional, A Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, a educação é um instrumento de equalização social, portanto superação da marginalidade. Já em um segundo grupo, é ligado as teorias que entendem que a educação pode ser usada como um instrumento de discriminação social, logo, um fator promotor da marginalização. Portanto, na perspectiva de saviani (2012) a marginalidade é reflexo dos interesses da classe dominante que detêm os mecanismos de produção e se apropriam dos resultados da produção social, sendo neste grupo que busca através da educação perpetuar e legitimar a marginalidade.

experiências. [...] No processo revolucionário dá-se um salto na forma de organização da sociedade, mas justamente o que possibilita essa transformação é domínio consciente das condições e contradições que se formaram na realidade anterior

Por este lado, se a Arte em uma perspectiva sócio-histórica não tem uma finalidade produtiva no mercado, ela acaba embarcando no vagão do entretenimento, consolidando uma ideia do senso comum de que a Arte é uma espécie de inspiração divina, e quem a produz é dotado de um dom. Todo este movimento desvencilha o conhecimento de Arte como um trabalho de caráter onto criador da práxis. Seguindo outro percurso, Kosik (2002) nos traz a possibilidade de compreender que a educação estética não se aprisiona em uma mera atividade recreativa, ela vai muito além como condição inaugural de toda a formação humana. Para Marx (2004), o trabalho criativo é a força essencial da sensibilidade humana, forjada no e pelo trabalho, sendo neste sentido que Marx relaciona a consciência teórica com a fruição estética, uma vez que o conhecimento artístico é o alicerce das realizações mais humanas.

Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano [...] é que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são, quer desenvolvidos, quer produzidos (MARX, 2004b, p. 110).

A subjetividade humana é extrato de todo um acúmulo de processos desenvolvidos pelo trabalho onto criador que transcende as necessidades do cotidiano, pelo homem que se afirma como um ser humano genérico, mas que além de produzir suas próprias necessidades de sobrevivência, transforma-as em conhecimento da realidade revelando assim a outra dimensão de ser humano. Sendo neste sentido que Vázquez (1978) ressalta que a relação social do ser humano com a Arte só surge na relação do ser humano e para o ser humano. Ao passo que esta expressão humana só tem sentido para ele por ter surgido com base na atividade prática e material do ser social. Portanto, a importância da estética e da Arte como um todo, não está no objeto em si, na propriedade ou qualidade que estes objetos possuem, mas pelo significado que possuem na sociedade por consequência da existência social do ser humano como um ser criador. Neste mesmo sentido, Kosik (1976) reitera este pensamento pelo materialismo dialético ao estruturar-se na concretude da vida, da qual surge o pensamento e à qual o mesmo retorna. Sendo que é desta reflexão de Kosik que extraímos nesta pesquisa a compreensão de que é possível uma nova realidade

através criação Artística, pelo ser humano que cria a realidade social. Unicamente sobre esta determinação materialista do ser humano como um ser objetivo, que recria a natureza através do seu intelecto, e que cria uma nova realidade, uma realidade social humana. Desta forma, contrapondo-se às concepções mecanicistas da assimilação do real na própria representação artística a qual reduz sua prática às condições sociais, e a compreensão do real vinculado às condições econômica, nos embasamos nos estudos de Kosik para compreendermos que a Arte é capaz de desvelar de forma sensível a face oculta da real como imagem fenomênica:

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

Nesta análise apresentada por Kosik (1976), a realidade está impressa na Arte, em sua essência, em distintas manifestações estéticas, em diferentes épocas históricas, por diferentes grupos culturais, sendo matéria prima que contrapõe a reprodução da imagem fenomênica das coisas, indo até ao encontro da produção da imagem/obra. De acordo com o autor, a realidade não se apresenta de forma mecânica, como um reflexo consciente, ela é objetivada através das mediações dos sujeitos com o processo ativo de apreensão do real, em diálogo com as condições históricas. Posto isto e amarrando esta análise na a educação, convergimos com o pensamento de Konder (2013) ao destacar que a forma das produções estéticas não é vinculada a um efeito passivo do conteúdo, assim como “[...]de maneira alguma poderíamos dizer que a arte em geral é um produto automático de determinadas condições históricas materiais.” (KONDER, 2013, p. 136). A arte é um reflexo antropomórfico que expressa não apenas fatos da realidade, mas a observação e compreensão do conteúdo do autor.

No entanto, observamos que o cotidiano vem sendo apresentado como o centro da educação estética nas tendências hegemônicas, sendo reflexo muito mais da estetização do mundo no contexto econômico do que do Ensino de Arte que contribui para educação dos sentidos. Nesta condição a Arte é apresentada nas escolas apenas como um fenômeno estético, um espaço que promove experiências estéticas que não necessitam de conhecimentos anteriores, e quando os tem eles são abordados apenas como fenômenos cotidianos que não superam a aparências das coisas. No ímpeto de aproximar-se do contexto dos alunos e seus interesses, acaba-se, muitas vezes, por descontextualizar o percurso do conhecimento sistematizado que supera os fenômenos cotidianos dos estudantes, não levando-os para além do senso comum. Este processo na educação se apresenta de diferentes roupagens, na forma de Cultura Visual³³, incluindo todo tipo de imagem na prática educativa, relacionando as obras de Arte de forma adífora e irrefletida. Assim também percebemos na prática da Abordagem Triangular que por estar associada a outras teorias como o liberalismo progressista de John Dewey, principalmente com a leitura e releitura de imagem, acaba por fragmentar a atividade artística com outras áreas do conhecimento, dando maior ênfase nas práticas artísticas. Contudo, devemos ressaltar que apesar de ser uma proposta que acarretou interpretações confusas entre os professores, principalmente pela falta de formação e por não ser uma teoria constituída, e sim uma proposta com ações pedagógicas embasadas na concepção de educação libertária de Paulo Freire, foi de grande importância, pois provocou a entrada das obras de Arte em sala de aula. Mas como descrito anteriormente com o pensamento de Vázquez (1978), a necessidade da Arte não está vinculada simplesmente ao objeto de Arte em si, mas pelas reverberações incluídas neste trabalho onto criador que fazem e dão sentido à existência da humanidade.

Neste gancho, podemos delinear nosso foco ao cenário político e cultural que se instaurou no pensamento educacional hegemônico, o qual vem sendo chamado de pós-moderno e que para Saviani (2014) é o reflexo da iniciativa privada regida pelas leis do mercado na ambição de desqualificar a escola pública, para que esta deixe de ser um compromisso do estado, tornando a educação como um investimento em capital humano

³³ O termo Cultura Visual é um estudo de Fernando Hernández que centra o ensino de Arte na experiência cotidiana dos alunos, no intuito de os próprios sujeitos conectarem os contextos vivenciados com a sua cultura e as culturas de outros povos.

individual que trabalha nos indivíduos as competências e habilidades necessárias para a competição do mundo empregatício, e não para os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos sistematizados, pois estes são “caros” na visão de mercado:

[...] após a crise da década de 1970, a importância da escola para o processo econômico produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu novo sentido. O significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para satisfação de interesses privados, —guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2002, p. 51)

Sendo nesta perspectiva que a atividade do professor passa a ser desqualificada, justificando a “desnecessidade” de criar condições necessárias para a formação docente, fazendo com que o professor se torne apenas um facilitador no processo de aprendizagem, uma vez que estes precisam emergir dos interesses imediatistas e espontâneos dos estudantes nas práticas pragmáticas pós-modernas. Isto posto, compreende-se que muito se vincula o problema da educação a uma forte insistência em associá-la ao “aprender a aprender”, no equívoco interessado em pensar as transformações da escola por vias metodológicas sem aprofundar as raízes teóricas que embasam tais proposições. Toda essa miscelânea de teorias provoca ainda mais uma ambiguidade nas práticas educativas:

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

Assim, tornamos evidente ao trazermos a reflexão de Schlichta (2009) o quanto **uma coisa significa outra quando muda de lugar**, uma vez que é equivocado desvencilhar a teoria da prática, pois esta não se sustenta como um passo a passo desconstruído com a realidade das escolas e da sociedade capitalista como um todo. Assim, é preciso ter o discernimento teórico para compreender que por mais que algumas práticas, funcionem, ou não, elas atendem especificamente uma necessidade embebida aos objetivos formativos do capitalismo, e, portanto, tais propostas apenas evidenciam as lacunas latentes no currículo escolar. A prova disso é que na própria BNCC a Arte não está posta como uma área de conhecimento, e se a própria “Base” nacional de educação não assegura a

importância do conhecimento da Arte, na escola ela dificilmente chega como um espaço que promove o conhecimento de mundo pela sensibilidade humana.

Na última versão publicada da BNCC, o componente curricular Arte “evapora” a sua dimensão de Área de conhecimento específico, vinculando-se à Área de Linguagens, o que de certa forma abre espaço para iniciar um compilamento de disciplinas para auxiliar na Língua Portuguesa, sem deixar de observar que existe também diluição da Área Arte com suas diferentes Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). A este aspecto podemos indagar que tal estrutura compromete a formação dos professores nas literaturas específicas com a polivalência, dando “espaço” para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, como já aconteceu no período da Ditadura Militar. Portanto, sabe-se que existe uma intencionalidade por trás deste enfraquecimento da Arte no currículo escolar, pois se o espaço para a especificidade da Arte for irrisório, não haverá grande necessidade de contratar professores especialistas, que por sua vez, por não possuírem o conhecimento específico da Arte, poderão reduzi-la em mera atividade recreativa que em nada se parece com a função da Arte.

Além disso, o texto da BNCC assume o foco do lema “aprender a aprender” com práticas expressivas individualizadas, enfatizando o fazer, e o fruir, descaracterizando e precarizando o conhecimento da Arte. Como já apresentado em toda a estrutura desta pesquisa, a Arte compreendida como forma de trabalho humano não alienado, possui conteúdo próprio que extrapola a dimensão da “arte pela arte”. Para Pedrosa (2011), a Arte como conhecimento da humanidade carrega dados sobre a cultura e várias vertentes, sobre a história da arte, seus os elementos e princípios formais que compõem a produção artística. Portanto, atrelar a Arte apenas a um estado de sensação, que expressa sentimentos e paixões não é o bastante para promover um conhecimento amplo sobre a dimensão estética da humanidade. Neste sentido, dialogando com Konder (2002) que nos alerta sobre a necessidade de ampliarmos nossas referências sobre a dimensão poética da vida, para aprendermos sobre o mundo pela sensibilidade, pois de acordo com ele a nossa capacidade de racionalizar não chega ao todo, sendo necessário o ensejo da Arte para ter uma visão mais acurada da realidade que se apresenta no mundo, no entanto por todas as complicações vinculadas pelo capitalismo na Arte, esta vem se apresentando como “um instrumento precário” (KONDER, 2002, p. 213). Além de a BNCC não atender as

necessidades humanas para chegar a uma consciência filosófica como apresenta Saviani (2012) ela potencializa ainda mais as desigualdades educacionais já existentes entre a classe dominante e a classe dominada.

Por fim, sabe-se que a Arte encharcada do fetichismo capitalista ceifou o ser humano de compreender a realidade da “**coisa em si**”, não o bastante a Educação também não conseguiu desviar deste viés ideológico, sendo cobiçada por muitos interesses escusos por trás da formação humana precária, mas que se reveste como reformas educacionais para um melhor aproveitamento da mão de obra para o mercado, apresentando-se como uma “melhora na educação” ao passo que permite que “agentes privados” conduzam a estruturação da BNCC vinculando-a com o objetivo de mercantilizar a educação brasileira.

Uma coisa significa outra quando muda de lugar porque o capitalismo interfere nas condições de existência da humanidade. **Uma coisa significa outra quando muda de lugar** porque a escola não é um espaço para atender as necessidades do mercado. **Uma coisa significa outra quando muda de lugar** porque a função da Arte não é de estetizar a vida humana para o consumo alienado.

Uma coisa significa outra quando muda de lugar porque nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) o que se esperava da Arte era posto assim:

O ser humano que não tem contato com a Arte, em suas diversas manifestações, tem uma experiência de aprendizagem restrita, na qual a ausência da dimensão do sonho, da força comunicativa das obras em seu meio, da liberdade da poesia, das mais diversas produções musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes não contribuirá para uma compreensão ampla do mundo (PCN – Arte, 1997, p. 19).

Para tanto, **se uma coisa significa outra quando muda de lugar**, o lugar que queremos chegar de forma dialética não vem de um traçado pronto, com metas de modo prescritivo, tampouco restringe a criticidade do professor lhe dando as condições mínimas necessárias para exercer sua função. O lugar que queremos chegar é pautado no conhecimento histórico da humanidade, e neste lugar a Arte é necessidade humana. Pois como Vázquez (1968) coloca **as coisas no lugar**:





Considerações finais

Escolher fazer esta pesquisa por um trajeto dialético ampliou o meu repertório de questionamentos, e embora tenhamos percorrido um grande caminho para estudar o Ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica que se fundamenta no materialismo histórico, ela não se esgota por aqui, existem muitos outros aspectos a serem postos em dialética, mas que pelo curto tempo de uma dissertação não foram abarcados neste percurso, não por não serem importantes, e sim pela necessidade de se “enxugar” a sede da pesquisadora pelo apertado prazo de entrega.

Pois bem, o início desta pesquisa foi costurado como um pano de fundo principal, que precisava estar com as tramas bem firmes no meu próprio entendimento de Arte como uma necessidade humana ontológica que tende a desaparecer na sociedade capitalista, uma vez que a função da Arte se perde ao entrar no mercado como um objeto de consumo, um espaço para o entretenimento, ou um ócio criativo que não gera renda, reforçando a ideia do senso comum de que a Arte surge inspiração divina.

No entanto, a Arte, na perspectiva do materialismo histórico é capaz de produzir um confronto entre o capital e o trabalho, pois esta abarca o conhecimento da humanidade, que pode levar até a essência da “coisa em si”, que se apresenta de forma fenomênica na sociedade capitalista. Então se a Arte é uma poderosa voz da coletividade, desvia-se dela toda sua natureza ideológica, para que esta chegue até a classe dominada como um objeto de fetiche e não o reflexo do trabalho humano que foi mediado pelas condições objetivas da vida e que variam de acordo com a cultura e estruturação das classes sociais e são assim objetivadas em representações.

Assim, fez-se necessário nesta pesquisa aproximar-se em um primeiro momento da Arte, demarcando um recorte histórico, para poder analisar em um dado momento chamado de “modernidade” quais as complicações envolviam o capitalismo na Arte que se iniciaram

outrora e se expande nos dias de hoje de forma mais abrupta e alienante. Optou-se por olhar para as condições de produção da Arte e seus limites de desenvolvimento em um cenário em que a Arte se torna uma mercadoria. O que não quer dizer que a Arte esteja limitada a espaço-temporais, uma vez que precisamos voltar aos “primórdios” para compreender que existe a permanência do significado da produção artística que vem desde as pinturas nas paredes das cavernas que superam o seu tempo. Pois, existe na Arte uma universalidade que é inerente ao gênero humano e que produz o conhecimento sensível mediante as condições materiais concretas aos homens. Este conhecimento embora seja essencial para a formação dos indivíduos na sua totalidade, não é acessado democraticamente, pois apenas a classe dominante consegue “garantir” este acesso pelo capital cultural.

Podemos dizer que ao passo que o capitalismo avança, mais abstratas ficam as necessidades humanas para atender as demandas do mercado. Isto não ocorre somente na Arte, mas também na Escola da classe trabalhadora que se transforma em um espaço de disputas da classe hegemônica. Existe um projeto educacional e político arquitetado pelo capital, no Brasil ele vem sendo edificado de forma esdrúxula pelo atual governo, atendendo as necessidades do neoliberalismo ao contornar os modelos educacionais com a ideia de “educar, pero no mucho”.

Portanto, em tempos recorrentes, onde perde-se espaço de atuação na BNCC, configurando a Arte não como área do conhecimento, mas como um componente curricular, é impossível pensar no Ensino de Arte de forma descolada dos problemas estruturais que envolvem a sociedade capitalista. Se é esperado que a partir dos conhecimentos objetivados da Arte os estudantes possam interpretar os fenômenos para se opor aquilo que lhe torna alienado no sistema, é necessário todos os sujeitos implicados no processo de aprendizagem tenham um entendimento mais dialético da Arte na Educação, para compreender não somente as mazelas estruturadas na alienação social, mas identificar que existe na Arte também uma estética política que é expropriada da classe trabalhadora. E que não basta pensar em uma nova metodologia para aplicar a Arte nas escolas sem entender que por trás de toda proposta “desinteressada” existe um fundo político que prioriza o conhecimento somente para uma determinada classe social. Pensar sobre a Educação no Brasil é envolver-se com todas as tramas que constituem a estruturação

escolar em uma sociedade capitalista. Uma coisa não pode significar outra quando muda de lugar se o lugar a que queremos chegar todas as pessoas tenham direito de desenvolver-se em todas as suas potencialidades humanas.

Apesar de ter a compreensão que a estrutura capitalista não corrobora para que a educação tenha caminhos pedagógicos voltados para a intencionalidade histórico-crítica, faz parte do movimento de resistência da escola continuar a caminhar em direção oposta aos desmontes da classe hegemônica, pois embora existam tais limites, a pedagogia histórico-crítica vem avançando muito como teoria pedagógica, tanto para pensar sobre a educação no Brasil, quanto para melhor conceber uma educação voltada para a classe trabalhadora em termos de humanização. No entanto, é preciso ressaltar que na própria formação inicial dos professores, o acesso às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é bastante cerceado nas universidades, o que inviabiliza uma maior adesão do método na educação básica. Para além disso, podemos afirmar que a questão dos conteúdos no currículo no ensino superior interfere diretamente no tema central, e muito caro para a pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta defende os conteúdos escolares como forma de socializar os conhecimentos desenvolvidos pela relação histórica do ser humano, e este passa pelo olhar dialético do professor. No entanto, se este também não passou por uma instrumentalização teórica, tende a seguir as pejorativas propostas pós-modernas, que esvaziam o conteúdo em detrimento do “aprender a aprender”.

Assim, desalinho aqui algumas das muitas inquietações, para que outros possam continuar a tecer este diálogo com alguns outros aspectos que ainda precisam ser superados. De forma lesta, mas com o intento de somar na construção de um Ensino de Arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, atentei-me em desdobrar a problemática em torno da Arte, como área de conhecimento que hoje é analisada apenas pelo viés do componente curricular nos documentos oficiais de educação. Desta forma, tendo em vista que apesar de ter apresentado algumas proposições para a Arte nesta pesquisa, articulando o método com a prática escolar, tenho a clareza de que esta é uma tarefa coletiva e que precisa ser incorporada por todos aqueles que pretendem contribuir com esta construção.

Poderia finalizar com uma fala de Nietzsche, que diz que “A arte existe para que a realidade não nos destrua.” Mas prefiro ir além, ao reivindicar que a Arte exista para que

possa contribuir com a compreensão desta realidade em que estamos inseridos, a ponto de superá-la, pois como diria Marx **“Mais importante do que interpretar o mundo, é contribuir para transformá-lo.”**



ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). **Comunicação e indústria cultural**. Cia Editora Nacional/Editora Universidade de São Paulo, 1971.

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ANDREW, Hemingway. **Marxism and the History of Art: From William Morris to the New Left**, (London: Pluto Press, 2006).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (Proposta Preliminar – Segunda versão). Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BAUDELAIRE, C. **Les fleurs du mal: suivies de Petits poèmes en prose**. Paris: Bordas, 1949.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BECKER, Elizabeth. The Angel of history, 1999. Disponível em: <https://imagejournal.org/2019/04/16/the-angel-of-history/>

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial, 2009

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. (2 edições, Os Pensadores). São Paulo, Abril Cultural, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

CRAVO, Christian. LIFE AS ART: An Afro-Brazilian Festival, 2015. Disponível em: <https://contemporaryand.com/exhibition/life-as-art-an-afro-brazilian-festival/>

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

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo; ANACHE, Alessandra Ayach. O necessário debate sobre a criatividade no trabalho pedagógico do professor de arte. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., **Anais...** 2017, Londrina: UEL, 2017.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2012

FONSECA da SILVA, M. C. R.; MENDES, G. M.L. ; FINCK, R. . **Objetos Pedagógicos**: Uma experiência inclusiva em oficinas de artes. 1. ed. Araraquara - SP: Junquiera Marin, 2012. v. 01. 320p.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; HILLSHEIM, G. B. D. ; BORN, R. **Objetos para o ensino de arte: reflexões a partir de três estudos**. 2020. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. L.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. São Paulo: Expressão Popular, 2015. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2019/12/berna-reale-elabora-performace-em-que-critica-o-sistema-prisional/>

HILLESHEIM, G. B. D. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente**: estratégias do capitalismo cultural. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

IMBROISI, Margaret. Os comedores de batatas de Vincent Van Gogh. 2016. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/os-comedores-de-batatas-vincent-van-gogh/>

INSTITUTO FAYGA OSTROWER. Acervo e aquarelas. 2021. Disponível em:
<https://faygaostrower.org.br/acervo/aquarelas?start=60>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 10. ed., São Paulo: Global, 2006 [1848]).

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, Gyorgy. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: ANPED, 29., **Anais...** 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846**, São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril S.A. Cultural, volume I, 1985.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 149-163.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & manuscritos econômico-filosóficos de 1844**, São Paulo, Boitempo, 2004. 176 p.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 24. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1991

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília. v. 6: Arte. Disponível em:
<https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-arte>. Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

PAULINO, Rosana. Quando imagem vira corpo. 2021. Disponível em:
<https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>

PEDROSA, Mário. **A arte e as linguagens da realidade**. Jornal de Letras. Rio de Janeiro, 1951.

- PEDROSA, Mario. **Arte, Forma e Personalidade**. São Paulo: Kayrós, 1979
- PEDROSA, Mario. **Mundo, homem, arte em crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984
- PEDROSA, Mario. **Panorama da pintura moderna: Modernidade cá e lá. Textos Escolhidos IV**. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 135-175. Publicado originalmente em 1951.
- PEDROSA, Mario. **Só duas vezes por ano o crítico vai à praia**. Tribuna da Imprensa, Rio de Janeiro, 1955.
- PEDROSA, Sebastião. **O Artista Contemporâneo pernambucano e o ensino da arte**. Recife: MXM Gráfica & Editora Ltda e Editora Universitária da UFPE, 2011.
- ROSLER, Nara. 2019. Futuro aprisionado. Disponível em:
<https://revistatrip.uol.com.br/trip/berna-reale-apresenta-performance-artistica-e-expoe-o-racismo-no-sistema-carcerario-brasileiro>
- SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**. Uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. de 2020.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira: Estrutura e Sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).
- SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1991.
- TISDALL, Caroline; BEUYS, Joseph. **The Solomon R. Guggenheim Museum**: Nova York: 1979, p. 268.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VIEIRA, Douglas; ITO, Carol. Futuro aprisionado. 2019. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/berna-reale-apresenta-performance-artistica-e-expoe-o-racismo-no-sistema-carcerario-brasileiro>

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1965).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996. Tradução do russo de: Amelia Alvarez y Pablo del Río.

ZANATTA, B. A.; SILVA, A. R. Apontamentos sobre o conceito de catarse em Vygotski para o ensino de arte na escola. *Educativa*, v. 20, n. 1, p. 268-287, 2017.

WIGGERSHAUS, R. **Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução do alemão: Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês: Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Difel, 2010.