

Parte 3

Capítulo 9 - Marxismo, arte e educação: as potencialidades de humanização pela educação artística

Maria José Dozza Subtil

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SUBTIL, MJD. Marxismo, arte e educação: as potencialidades de humanização pela educação artística. In: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. *Marxismo(s) & educação* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 207-225. ISBN 978-85-7798-211-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 9

MARXISMO, ARTE E EDUCAÇÃO: AS POTENCIALIDADES DE HUMANIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Maria José Dozza Subtil

Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas.

Marx, 1963.

INTRODUÇÃO

No decorrer de sua existência, os seres humanos estabelecem relações prático-utilitárias e estético-espirituais com a natureza, com os outros homens e com os objetos. Por esse motivo, de maneira geral, um objeto com uma *função* determinada – uma cadeira, por exemplo, que serve para assento – apresenta *formas* (design) que atendem ao gosto e às necessidades estéticas humanas diferenciadas.

Para Vázquez (1978, p.55), “na relação prático-utilitária, o sujeito [...] valoriza os objetos de acordo com sua utilidade [...]. Na relação estética [...] explicita-se toda a potência de sua subjetividade, de suas forças humanas essenciais, entendidas estas como próprias de um indivíduo que é, por essência, um ser social”. A prática artística como manifestação consciente e social, traduz a necessidade humana de transcender ao que nos cerca, como condição para experimentar a imaginação e a intuição sem dicotomizar razão-emoção. Nessa perspectiva, a arte potencializa as “forças essenciais do homem, mediante a produção de obras que o expressam, que *falam dele e por ele*” (VÁZQUEZ, 1978, p. 69, grifos nossos).

De modo restrito, na relação forma x função está presente a diferença entre fazer “com arte”, o que é bem feito, atendendo adequadamente a uma necessidade prática e “fazer arte”, que supõe uma ação específica e intencional de objetivar a sensibilidade humana nas produções artísticas resultantes dos sentidos estéticos, construídos historicamente juntamente com esses produtos.

Essa é uma questão explicitada por Marx (1963, p. 199, grifos no original) quando afirma:

Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades *humanas*). De fato, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, a sensibilidade *humana* e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, através da natureza humanizada. A *formação* dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior.

Aí se encontra explicado que a arte e sua fruição são processos-produtos históricos e sociais, aos quais subjaz a ideia de prática (para a produção) e formação (para o usufruto). Vázquez (1978, p. 73) diz que “o trabalho é assim, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos”. Da utilidade ao prazer estético há um longo processo de formação da sensibilidade, que supõe também a emergência do trabalho criador e das condições sociais da superação da mera necessidade para a liberdade no usufruto dos bens espirituais.

Cabe aqui um parêntese quanto a posição de Vázquez (1978, p. 171) sobre a “hostilidade da produção capitalista à arte”, o que sinaliza para o fato de que enquanto não houver superação do modo de produção vigente, as condições de criação e fruição estéticas são prejudicadas. A passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade seria a condição *sine qua non* para a prática e o usufruto da arte.

Concordamos com essas assertivas, mas assumimos a perspectiva de que “complexos sociais como a estética, a moral, o direito e a ética [...], requerem [...] tanto o momento de fundação dado pelo trabalho, como o momento de sua concreção particularizadora pela totalidade das mediações [...] pela complexa processualidade da reprodução social” (LESSA, 2012, p. 140). Nessa construção - que é valorativa, supõe alternativas e reações ao *status quo* -, situamos as possibilidades da educação e da formação estética no desenvolvimento das potencialidades genéricas.

Educar para a arte e com a arte requer processos pedagógicos que levem à superação de uma visão comumente aceita da obra como produto da genialidade, envolta numa “aura” que distancia a produção de sua socialização, conforme Benjamin (1982). Para esse autor, desmistificar tal noção é um ato político, porque significa trazer para o acesso de todos o que é destinado a poucos: “A obra de arte, na era de sua reproduzibilidade técnica revoluciona o estatuto da cultura, dissolve o conceito burguês de arte, transforma a cultura de elite em cultura de massa”. (BENJAMIN, 1982, p. 217).

Essa concepção apropriada pela educação contribui para centrar a produção e a fruição artística na educação e menos nos virtuais talentos inatos, ainda que não se desconsidere habilidades artísticas específicas (musicais, dramáticas, plásticas, etc.).

O texto aqui apresentado explora conceitos e ideias de autores que teorizam essa questão na perspectiva marxiana e marxista. Propõe-se com isso ampliar o debate sobre a necessidade da arte e da educação artística como fator de *humanização* - a potencialidade genérica - em nosso entendimento, fundamento ontológico também da educação. Assumimos a premissa de que refletir sobre a relação Arte e Educação supõe superar a visão reducionista com que se tem encarado historicamente o ensino de arte, particularmente nas escolas, tendo em vista o que afirma Gramsci: “A arte educa enquanto arte, e não enquanto arte [meramente MJ] educativa” (*apud* KONDER, 2013, p. 107). Nesse sentido ao pontuar questões relativas à Arte e à Estética também nos referimos às decorrências na Educação Artística.

Isso significa que é necessário ir além do que se convencionou chamar de educação artística escolar, para pensar essa prática na universalidade do conceito de Arte cuja função precípua é desvelar a realidade

humano social. A ideia de “artes” ou “linguagens artísticas” refere-se às manifestações musicais, visuais, cinestésicas, teatrais, que possuem validade em suas especificidades teórico metodológicas nas relações escolares. No entanto, afirmamos a necessidade de retomar o campo mais abrangente do conceito (Arte), dada a sua complexidade como área de conhecimento humano que envolve o sensível e a técnica, a razão e a intuição.

O primeiro item faz uma retomada de formulações dos autores mais significativos na exegese do pensamento marxiano sobre a estética como dimensão fundamentalmente humana, considerando as inferências indiretas nos postulados de Marx tanto à educação quanto à arte. Em seguida, apresentamos a relação entre concepções de Educação e Arte e os determinantes legais que historicamente informam sua transposição para o interior da escola, trazendo a reflexão para o campo do ensino. Ao postular os fundamentos da concepção marxista de arte para a prática educativa, na perspectiva da formação estética, intentamos argumentar sobre as possibilidades de humanização pela educação artística.

CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA E ARTE NA PERSPECTIVA MARXISTA

Canclini (1984, p. 11) afirma que em lugar da questão “o que é arte?” deve-se argumentar sobre o que “torna alguma coisa arte” e considera:

O estético não é, então, nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou ‘a natureza humana’. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais

Diz que, se o gosto é produzido socialmente, para definir e valorar uma obra é necessário que se parta da análise crítica das condições sociais em que ela foi produzida, tendo em vista a conexão das realizações humanas com seu tempo e com as condições históricas de sua objetivação. Isso significa que toda obra de arte está enraizada na época

em que surgiu. No entanto não se pode reduzir a arte às determinações espaço-temporais, dada a comprovada durabilidade da criação estética. Nesse sentido, Marx (2010) atribui a permanência do deleite estético produzido pela arte grega para além do seu tempo, ao caráter de universalidade inerente à certas obras.

Essa propriedade decorre da peculiaridade da produção estética como forma de conhecimento da realidade, como práxis particular, que revela outras dimensões do humano, para além (e após a superação primitiva) do trabalho e do “reino da necessidade”. Como já visto acima, Lessa (2012, p. 134) interpretando Lukács diz: “A ética, a estética, a moral, os costumes, o direito etc., surgem e se desenvolvem tendo por fundamento o trabalho, mas têm por momento predominante em seu desenvolvimento o complexo processo de reprodução social como um todo”.

Kosik (2002, p. 222, grifos no original) afirma a práxis como “[...] a *esfera do ser humano* [...] que na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano social)”. Nesse sentido a práxis artística representa uma forma de consciência saída de uma determinada situação histórico social, mas inserida ativamente nesse mesmo movimento por estar *criando* a história (KONDER, 2013, p. 197, grifo no original). Esse autor, concordando com Kosik, diz: “Na elaboração de toda obra de arte, como em qualquer modalidade de práxis, a reprodução do passado se completa com a criação do novo, o objetivo se completa com o subjetivo, o absoluto se cria no relativo” (KONDER, 2013, p. 297).

A origem da arte está no homem concreto, histórico e social que humaniza a natureza, se humaniza nesse processo e ao fazê-lo assume uma dimensão universal (genérica), porque revela a capacidade criadora elevada à sua potência máxima na produção de obras e processos artísticos

A arte é capaz de captar e refletir em profundidade a essência do real. Para Lukács (1970), o caráter peculiar do reflexo artístico reside na categoria da particularidade como ponto médio no qual se conectam, dentro do processo do reflexo da realidade, tanto o singular (o artista) quanto o universal (o gênero). Assim, a verdadeira obra de arte tende à universalidade ao superar a particularidade de classe social ou histórica na qual foi criada.

Enquanto sujeito datado e situado, o artista traz um histórico individual e social que é transferido para sua arte revelando o contexto do seu tempo e também dos que o precederam. Nesse jogo de continuidade e permanência a arte revela uma vocação de universalidade, que transcende os limites espaço temporais dos estilos (particularidade) e do próprio artista (a singularidade).

O reflexo da realidade pela arte torna-se uma forma de *conhecimento*, assinalando-se

o caráter não mecânico e não fotográfico do reflexo, isto é, a atividade que se impõe ao sujeito (sob a forma de questões e problemas socialmente condicionados, colocado pelo desenvolvimento das forças produtivas e modificadas pelas relações de produção) quando este constrói concretamente o mundo do reflexo (LUKÁČZ, 1970, p. 148).

Na condição de reflexo do real a arte transcende ao “natural” ou “da natureza”. O objeto adquire características estéticas apenas quando é tocado pelo olhar e pela intenção do homem (e/ou do artista) para objetivar a sua sensibilidade. Quando intencionalmente alguém dota de atributos humanos uma obra - música, peça de teatro, escultura, fachada de edifício, mural, etc. - diz da humanidade dos homens, apregoa e expressa suas “forças essenciais”.

Para reforçar a especificidade do reflexo estético frente à ciência o autor diz que a última [...] funda nossa consciência histórica, enquanto a arte funda nossa *autoconsciência* histórica (LUKÁČZ, 1970, p.276 grifos nossos). Nessa perspectiva, para a ciência interessa esclarecer e aprofundar a realidade, menos pela abordagem dos fenômenos humanos e mais pela generalização do que é verificável no mundo objetivo. Assim, a ciência *desantropomorfiza* a realidade e a arte *antropomorfiza* o real em sua representação:

Nas grandes obras de arte os homens revivem o presente e o passado da humanidade, a perspectiva de seu desenvolvimento futuro, mas não os revivem como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo de essencial para

a própria vida, como momento importante para própria existência (deles, homens) (LUKÁČZ, *apud* KONDER, 2013, p. 137).

Do que foi dito depreende-se que a arte como *conhecimento* revela aspectos encobertos, negados e aí reside a possibilidade de compreensão mais profunda dos nexos do real, o que pode levar os sujeitos (artistas e fruidores) à experiência de autoconsciência e da autoconstrução humana e social.

A característica da arte como *trabalho criador* é decorrente da premissa de que a criação é um ato consciente, material, a partir do que já existe e sofre as intercorrências históricas, econômicas, sociais e culturais. O artista não imita, mas cria uma nova realidade porque arte só é conhecimento enquanto criação. Nesse sentido, o homem caminha do concreto real para o concreto artístico retornando ao concreto real pela criação (VÁZQUEZ, 1978). Superando a concepção idealizada da arte como transcendente tanto na ideação, quanto na execução e na fruição, postula-se na perspectiva marxista que o novo é possibilidade que se funda pelos atos intencionais do trabalho sobre a natureza, no momento em que o homem exercita seus sentidos espirituais: imaginação, intuição, emoção.

A arte é também *ideologia* considerando-se que não está imune ao contexto mais amplo no qual é concebida. Vázquez (1978) chama atenção para o fato de que as relações entre arte e ideologia são contraditórias, complexas e complementares e que, portanto, há que se cuidar para não cair em um de dois extremos. O primeiro refere-se à posição ideologizante, que associa a arte a uma forma de imposição de interesses de uma determinada classe social. O segundo refere-se à negação das determinações ideológicas da arte como se esta estivesse imune às determinações sociais.

Marx (1989, p. 194) considera 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.

Nesse sentido, Vázquez (1978, p. 71) diz que “a utilidade da obra artística depende da sua capacidade de satisfazer 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”. Compreender o caráter dialético das determinações permite apregoar as possibilidades de transformação social que a arte comporta ao nível do simbólico.

Dessa visão decorre que a obra de arte revela o humano/social em suas diferentes dimensões, ao apresentar uma releitura e uma re-criação da realidade pelo simbólico. É o que acontece, por exemplo, com uma obra como a “Guernica” de Pablo Picasso¹, onde estão estampados a indignação, o sofrimento e a denúncia da destruição total da pequena vila na perspectiva cubista. Pelo impacto causado é possível considerá-la como um meio de expressão, afirmação e objetivação do homem que, pela força simbólica, pode contribuir para a transformação de uma dada realidade.

Se fomos educados esteticamente, se nossa sensibilidade foi aguçada, a arte pode nos tocar de modo a conhecermos a humanidade dos homens, o universal, pela particularidade do que Lukács (1970) denomina “típico”, revelado nos estilos, personagens, pinturas e músicas representativas de uma época nas obras artísticas em geral. Assim, entendemos que para além da catarse, a fruição requer aprendizagens e processos pedagógicos que favoreçam a relação razão/emoção na experiência estética. Essa seria uma atribuição da educação artística.

Partindo do princípio de que os determinantes materiais e sociais da existência encaminham as formas de fazer e apreciar a arte, a questão da definição do *belo*² deve ser compreendida no contexto histórico das ideias, dos estilos e das técnicas em todas as áreas, especialmente nas Artes Plásticas. Se a beleza até o século XIX estava ligada à

1. PICASSO, P. Guernica, 1937. Óleo s/tela, 349 x 777 cm. Museu Nacional Centro Reina Sofia, Madri.

A produção artística do pintor espanhol causou comoção da opinião pública internacional por retratar as ações militares desencadeadas pelas forças do General Franco contra as populações que habitavam o território espanhol, em especial o intenso bombardeamento realizado sobre a vila de Guernica, ocorrido no mesmo ano de produção da obra do pintor, 1937.

2. Essa é uma questão que aflora no ambiente escolar toda vez que a atividade artística é chamada para “apresentar” ou “ilustrar” acontecimentos históricos, cívicos, festivos, cujo critério válido é a representação do ideal de beleza e harmonia tradicionalmente aceitos.

representação idealizada da realidade (mimese na Grécia Clássica) ou na representação fiel do modelo (cópia), com a invenção da fotografia os artistas desobrigaram-se dessa função, acentuando a representação e não a cópia do real. Nessa dimensão, a questão do “belo” e do “feio” desloca-se do conteúdo para os modos de representar as formas de expressão e a construção de significados. Considerando que o gosto é uma construção social, agora atravessada e permeada pelos aportes tecnológicos e digitais, não se pode negar que a Indústria Cultural em suas estratégias de audiência e assistência cria modelos de gostar, fruir e consumir os objetos culturais, particularmente para os jovens (SUBTIL, 2006). Essa problematização deveria se fazer presente nas práticas artísticas escolares, ligadas a um senso comum, oriundo geralmente dessas interações midiáticas, que inviabilizam o aprofundamento da compreensão estética das obras tanto contemporâneas quanto “clássicas”.

Antes de passarmos à discussão específica dos processos educativos em arte, trazemos algumas reflexões de Bosi (1985, p. 8, grifos no original) reafirmando o que foi dito acima e ao mesmo tempo encaminhando perspectivas pedagógicas. Para o autor, são três momentos decisivos no processo artístico: “o fazer, o conhecer e o exprimir”.

O fazer em arte transforma a matéria, é trabalho e produção. Para situar a *técnica* como inerente à construção artística o autor traz de Pareyson a afirmação de que “o fazer do artista é tal que, enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo” (*apud* BOSI, 1985, p. 16). Assim é criada a forma juntamente com o conteúdo, um fazer que se faz fazendo. Cada área artística possui suas peculiaridades formais e cada obra, seja música, teatro, dança, etc., exige a criação de novas técnicas que nem sempre existiam a priori. Esse aspecto interessa à educação porque permite que, ao estudar as obras, consigamos apreender o caráter formal que interfere no conteúdo final e é passível de ser compreendido e apreciado racionalmente.

Numa perspectiva pedagógica caberia à educação artística na escola para além de cantar, musicar, desenhar, representar, compor, modelar e dançar, detectar também as formas e técnicas que dão suporte ao conteúdo dos objetos artísticos e que possuem uma historicidade própria. É aprendendo os modos de fazer do artista, as técnicas e os processos

utilizados, que se pode também aprender a fazer arte e compreender a História na qual se gestou.

A arte é *conhecimento*, como já foi explicitado acima, porque ela reflete profundamente a realidade humana, social e histórica nas representações artísticas mais diversas em tempos e espaços também diferentes. Para Bosi (1985, p. 28) o conhecimento artístico pode significar a reprodução do que é típico (em Lukács essa é a particularidade) dos traços que revelam aspectos da vida individual e social e são tomados como “realismo típico”. Se a obra é reveladora da realidade numa dimensão simbólica é possível, pelo imaginário, reportar tempos históricos sociais e culturais que ora se aproximam e ora se afastam do nosso próprio contexto averiguando o movimento dialético que caracteriza o fazer-se humano pela especificidade da arte.

A *expressão* está ligada à ideia de “uma força que se exprime e uma forma que a exprime” (BOSI, 1985, p. 50). A expressividade na arte revela o que Marx denomina “forças essenciais”, a essência do humano, razão e emoção, subjetividade objetivada e exteriorizada em produtos e processos artísticos - músicas, danças, pinturas, filmes etc. Exercitar as capacidades expressivas de que todos somos portadores, supõe experiências criativas individuais e coletivas manifestações da imaginação e da emoção.

No próximo item aproximamos as reflexões sobre Arte às condições históricas da sua relação com a Educação e particularmente com o ensino escolar

RELAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE ARTE E ENSINO DE ARTE

A educação artística escolar: primeiras aproximações³

Para Porcher (1982), a Educação Artística e a Educação Física caracterizam-se por serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem

3. Neste texto tomamos por foco de nossas reflexões sobre arte e educação, as possibilidades e limites dessa relação na escola (educação básica) por ser o espaço onde a grande maioria da população brasileira (e aqui afirmamos a escola pública) tem a sua forma mais importante de formação e contato com o saber sistematizado.

ensinadas, as duas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver terminado todas as outras tarefas “mais importantes”.

Como se explica tal situação? É inegável que em determinados momentos históricos a arte teve uma conotação aristocrática e foi considerada lazer da elite e por isso mesmo desnecessária. Segundo o autor, historicamente as classes sociais dominantes tiveram o privilégio do acesso e domínio da produção artística o que foi negado às classes populares. Pelo fato de que a arte é considerada supérflua e destinada a poucos, na escola também assume posição secundária e indireta, ocupando lugar muitas vezes apenas como relaxamento ou pretexto para outras disciplinas e afazeres pedagógicos

A visão de arte que predominava e que continua a impregnar ainda hoje a escola (SUBTIL, 2014) privilegiava o dom, a sensibilidade imediata e espontânea, conceitos vagos que se opõem a uma pedagogia do racional, da aprendizagem, do trabalho (PORCHER, 1982). Ora, se o dom e a sensibilidade estética são distribuídos igualmente a todos e não são prerrogativas de classe social, é evidente que o usufruto dessas capacidades decorre de um processo educativo e da aprendizagem tanto para fazer quanto para fruir arte.

O autor afirma que a sensibilidade é construída, o talento pode ser formado, a inspiração adquirida e o dom não passa de uma maneira de determinar algo que não sabemos ainda explicar. Com enfoque nessa visão, o Currículo Básico do Paraná (CB), na década de 90, trouxe para o debate sobre formação e prática dos professores nas escolas o papel da educação na democratização da arte como forma de conhecimento, de trabalho e de expressão (PARANÁ, 1990).

Historicamente a arte, como disciplina, está presente nos currículos escolares, em menor ou maior grau desde o século XIX. Segundo SUBTIL (2012, p.129),

[...] a inserção da arte no campo pedagógico decorre da herança humanista europeia, cuja gênese provavelmente está nas matérias literárias - o trivium da Alta Antiguidade e da Idade Média (FORQUIN, 1992), da visão pragmatista norte-americana evidenciada no escolanovismo, além da marcante tendência tecnicista da reforma na Lei 5.692/71.

A seguir, apresentamos os encaminhamentos metodológicos das determinações legais e dos projetos pedagógicos que se instalaram no imaginário e no cotidiano das escolas sobre arte e ensino, para situar a reflexão na perspectiva marxista.

Tendências pedagógicas para o ensino de arte: a perspectiva liberal e a perspectiva marxista

Tomando como pano de fundo a influência das ideias liberais sobre as correntes que nortearam a educação brasileira sistematizadas por Saviani (1991), temos um quadro que mostra tendências historicamente matizadas: tradicionalistas, espontaneístas e tecnicistas nos encaminhamentos metodológicos da arte na escola. Na tentativa de superação da visão pedagógica liberal no contexto geral das tendências e com o viés da perspectiva marxista, o mesmo autor propôs a Pedagogia Histórico-Crítica, cujos princípios gerais informaram as formulações sobre arte no Currículo Básico do Estado do Paraná (PARANÁ 1990).

Analisando a transposição para o ensino de arte dos fundamentos de cada tendência, pode-se dizer que a pedagogia liberal na “escola tradicional”, extraía do padrão neoclássico vigente no séculos XVIII e XIX um conteúdo que limitava-se aos exercícios de cópia e reprodução de obras clássicas com ideais de beleza, calcados na tradição greco-romana, priorizando o domínio técnico das regras do desenho e da modelagem. Em música também se enfatizava o estudo da teoria musical e, pelo aporte do Canto Orfeônico, eram reproduzidos na escola os hinos pátrios e o folclore numa clara afirmação do civismo e do nacionalismo (SUBTIL, 2012).

Na concepção denominada “escolanovista”, por trazer os pressupostos da “Pedagogia Renovada”, substituía-se a cópia pela livre expressão. Da reprodução das obras passou-se à criação, à expressão espontânea e à liberação de emoções na perspectiva de que arte não se ensina, mas se expressa (PARANÁ, 1990). Deslocou-se o eixo da transmissão do conhecimento técnico da pedagogia tradicional, para a experiência subjetiva e psicologizada da expressão individual, no “deixar fluir” (*laissez-faire*).

Na década de 60 do século passado foi articulada e na de setenta consolidou-se a tendência tecnicista, que supervalorizava as técnicas e os meios. A Educação Artística tornou-se obrigatória e nessa concepção, sob a forte influência da Escola Nova, o ensino de arte centrou-se em “treinar

habilidades”, pela suposição de que o aluno treinado em suas aptidões dominaria os meios e materiais facilitadores da expressão.

Essas concepções, que decorrem dos determinantes econômicos políticos e sociais mais amplos da educação e da pedagogia, desdobraram-se nos debates da área e nos encaminhamentos legais específicos para o ensino de arte em diferentes momentos históricos da educação brasileira.

Usando a categoria da totalidade na contextualização histórica dos fenômenos educativos, Subtil (2009, 2011, 2012) tem problematizado as concepções de arte subjacentes aos enfoques teórico metodológicos do que se convencionou chamar “Educação Artística” (BRASIL, 1971), ou mais recentemente “Ensino de Arte” (BRASIL, 1996).

Analisando esses determinantes legais podemos perceber, em maior ou menor grau, que eles atendem às demandas específicas da educação escolar frente aos imperativos econômicos e políticos da sociedade capitalista. De ponto de vista estritamente didático, a arte cumpre papel de disciplinarização, relaxamento, treinamento psicomotor e expressão individual, como matéria escolar que na maioria das vezes está a serviço de finalidades alheias à formação estética e à experiência artística significativa.

Se tomarmos três dimensões dessa prática conforme já referido, trabalho, expressão e conhecimento, veremos que na Lei n. 5.692/71 o trabalho assume o caráter de atividade expressiva, assentada no tecnicismo e no treinamento psicomotor. A expressão é definida como “espontaneidade” e criatividade puramente intuitivas e imaginativas sem o suporte dos conteúdos artísticos específicos e o conhecimento técnico (desenho artístico, teoria musical) na maioria das vezes é fragmentado e reproduzível (SUBTIL, 2009, 2012).

A polivalência proposta pela Educação Artística na década de 70 transformou o trabalho artístico em atividade expressiva, sem conteúdos próprios, centrado na formação de habilidades, atitudes e comportamentos aceitáveis no contexto da ditadura militar (SUBTIL, 2012). A própria classificação em *atividades*, áreas de estudos e *disciplinas* na organização metodológica dos conhecimentos, reforça a ideia de um escalonamento que, na prática, reduziu o trabalho com arte à mera experiência pragmática, tecnicista, sem vínculo com a cultura e a realidade social.

A Metodologia triangular foi estruturada nas décadas de 80 e 90 do século passado e contribuiu para o fortalecimento dos conteúdos específicos das Artes Visuais na escola. Essa abordagem leva em consideração tanto a contextualização histórica, quanto a dimensão técnica do trabalho artístico em sua produção e apreciação e foi a base teórico/metodológica geral para o ensino de Arte proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), desconsiderando a especificidade de cada área artística.

Tomando por premissa a concepção e o papel da arte como possibilidade histórica na autoconstrução humana e na transformação genérica do homem, tal como apregoa o marxismo, podemos dizer que a Abordagem Triangular manteve a perspectiva metodológica da arte pela arte, sem avançar na compreensão do caráter social, humano e ontocriador do trabalho artístico.

Com o reforço de estudos e discussões embasados no materialismo histórico e dialético, que caracterizaram a década de 80 o processo de redemocratização da sociedade brasileira, no Paraná houve uma tentativa de superação dos modelos vigentes, com o escopo de fundamentar a proposição de experiências artísticas significativas aos alunos. Esses debates estiveram subjacentes à formulação do Currículo Básico para a Escola Pública (PARANÁ, 1990) e de forma mais limitada à publicação das Diretrizes Curriculares - Arte do Paraná (PARANÁ, 2009). Os encaminhamentos metodológicos propunham outra dimensão da arte na escola, assim explicitados resumidamente:

- Currículo Básico (CB) – humanização dos objetos e dos sentidos; familiarização cultural e saber estético; trabalho artístico (PARANÁ, 1990).
- Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) – teorizar; sentir e perceber; trabalho artístico (PARANÁ, 2009)

As discussões que embasam essas formulações partem da constatação da dicotomia entre valor de uso e valor de troca da arte na sociedade capitalista. Isso intui consequentemente a complexidade da efetivação da prática artística numa instituição que forma, prioritariamente, para atender às demandas do mercado e da sociedade de classes. Nesse sentido, tais encaminhamentos propõem processos de resistência através de uma outra prática artística, que atenda aos objetivos da autoconsciência e da humanização, para além da subsunção ao mercado e ao consumo e que

supere a visão da “arte pela arte” sem vínculo com a realidade material e social de onde emerge.

Assim, os fundamentos expressos no CB dizem que a *humanização dos sentidos* parte da leitura das obras, da realidade natural e cultural e consiste na produção dos sentidos estéticos que, como afirma Marx, são produtos da história social dos homens. A *familiarização cultural* é apreciação contextualizada e embasada na reflexão teórica e histórica, significa tomada de posição face aos objetos estéticos na relação com a sociedade e com as possibilidades de conhecimento inerentes ao reflexo artístico. O *trabalho artístico* supõe a criação a partir do conhecimento técnico, da experimentação e improvisação, é prática intuitiva e racional embasada nos saberes pré-existentes e nos conhecimentos específicos de cada manifestação artística.

O corolário desse processo seria a contraposição aos ditames e requisitos das “tendências liberais” (conforme Saviani) para o ensino de arte, vigente na escola durante décadas.

Nas DCEs, no geral, foi mantida a concepção de arte expressa no CB, mas são incorporadas discussões do contexto político educacional dos anos 2000. *Teorizar* fundamenta e possibilita ao aluno a apropriação da obra de arte para que desenvolva conceitos artísticos; *sentir e perceber* vincula-se às formas de apreciação, leitura e acesso à obra de arte; *trabalho artístico* é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte (PARANÁ 2009)⁴.

É importante ressaltar que nesses encaminhamentos há em comum a premissa da arte como totalidade que se objetiva em diferentes manifestações (música, teatro, dança e artes visuais). É apregoada a integração através da explicitação de eixos que mantem conteúdos comuns do campo da arte sem perder a singularidade dos conhecimentos específicos. A ideia que atravessa as diretrizes é a de que essa “interdisciplinaridade” permite uma superação do reducionismo da polivalência por afirmar conteúdos e conhecimentos historicamente constituídos de todas as áreas, mantendo em comum eixos teóricos metodológicos (PARANÁ, 2009).

4. Stori; Subtil (2014) analisam a formulação e implantação das DCEs e avaliam de forma crítica o texto e o contexto desse documento.

Entendemos que o ensino de arte e a respectiva prática artística escolar são tributários de diferentes mediações - determinantes legais, formação docente, gestão da escola, demandas da sociedade, entre outros. Essas mediações podem dificultar ou promover a consciência histórica e a autoconsciência humana dos sujeitos (alunos e professores) pela experiência estética. De todo modo, é função da escola educar os alunos para uma intervenção mais crítica, criativa e operante frente a dinâmica alienadora da sociedade capitalista no usufruto dos bens espirituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SEM A PRETENSÃO DE CONCLUIR: REFLEXÕES SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MARXISTA

Para finalizar, vale lembrar que a práxis educativa é uma das condições de transformação, tanto dos sujeitos quanto da realidade. Vázquez, (1986, p. 206) afirma:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelo que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação. 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.

Considerar o ensino de arte e a prática artística escolar como instituidores e uma possível intervenção na realidade exige retomar o conceito de educação na perspectiva marxista. Saviani (1991, p.21), afirma que: “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Isso supõe identificar os conhecimentos e a cultura que devem ser assimilados e também os métodos mais adequados para atingir tal objetivo. A educação em seu sentido estrito trata dos modos de transmissão e em seu sentido lato, como já visto, trata da formação do homem genérico.

A arte é uma das objetivações que por excelência exterioriza o humano, caracterizando-se pela especificidade do trabalho criador nela

implícito. É a área de conhecimento que possibilita o exercício da sensibilidade, da técnica, da razão e da emoção, através de processos e produtos reveladores da história humana, construídos, transmitidos e fruídos socialmente.

O conhecimento impresso nas obras de arte sobre a sociedade vigente revela as contradições do valor de uso e valor de troca dos produtos estéticos próprios da sociedade capitalista que prioriza o mercado à hominização.

A socialização da Arte pela educação artística permite a crítica a essa realidade e dá chance de acesso a todos ao que, a princípio, numa sociedade de classes, é posse de poucos. Em nosso entendimento, este processo viabiliza a transformação do homem em ser genérico, potencializando a autoconstrução e o autoconhecimento que a experiência estética pode ensinar.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luís Costa. **Teoria da Cultura de Massa**, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 206-244.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>Brasil lei 9394/96>.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6. esporte. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte- teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

LESSA, S. **O mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKACZ, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos (Textos filosóficos)**. Lisboa: Edições 70, 1963.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989, p. 194.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <www.dia-educacao.pr.gov.br> Acesso em: 10/10/2014.

PORCHER, L. Aristocratas e Plebeus. In: PORCHER, Louis. **Educação Artística- luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.

STORI, R.; SUBTIL, M. J. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um

panorama sobre o ensino de arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 72–83, Jan.-Jun. de 2014.

SUBTIL, M. J. D. **Música midiática e o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

_____. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/current>>. Acesso em: 25/02/2015.

_____. Reflexões sobre Ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 41. p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em: 30/11/2014.

_____. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>>. Acesso em: 17/03/2015.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1986.