
GESTO DEBATE

ISSN 2595-3109, volume 15, número 01, novembro de 2018.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Algumas considerações críticas sobre arte-educação

Aesthetic Education

Some critical considerations about art-education

Prof. Dr. Derivaldo Santos¹

RESUMO

O artigo debate, de modo sintético, a relação entre educação e arte. A opção teórico-metodológica se apoia na ontologia histórico-materialista elaborada por Karl Marx e recuperada por Georg Lukács. Reafirma-se a centralidade do trabalho como categoria explicativa, por sua natureza de complexo de complexos, para as problemáticas que envolvem o mundo dos seres humanos. Em consequência disto, desenvolve-se importantes elementos para que se compreenda as distinções entre educação e arte, o que possibilita se analisar criticamente a chamada arte-educação.

Palavras-Chave: Arte-educação; PCN-Arte; Trabalho; Educação Estética; Arte.

ABSTRACT

The article discusses, in a synthetic way, the relationship between education and art. The theoretical-methodological option is based on the historical-materialist ontology elaborated by Karl Marx and recovered by Georg Lukács. The centrality of work is reaffirmed as an explanatory category, because of its complex nature, for the problems that involve the world of human beings. As a consequence, important elements are developed to understand the distinctions between education and art, which makes it possible to analyze critically the so-called art education.

Keywords: Art-education; PCN-Art; Work; Aesthetic Education; Art.

¹ Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE) e do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Educação e Estética Marxista. Atua, principalmente, no exame da Educação Profissional e na Formação de Professores. Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Membro da Câmara de Pesquisa da UECE. Membro do Conselho Editorial do Instituto Lukács.

*Mandei uma mensagem a jato às entidades do tempo
Já me foi verificado que nem mesmo haverá segundos
Que os minutos foram reavaliados e que pra cada suspiro serão 10 contados
(Céu)*

Introdução

A exposição pretende debater, em largas linhas, a relação que se estabelece entre educação e arte. Ancora-se, teórico-metodologicamente, nos pressupostos da ontologia materialista que, por sua vez, se consubstancia na dialética histórica elaborada por Karl Marx, em que o trabalho humano é o fundamento da sociabilidade e protoforma do desenvolvimento humano. Aqui, se privilegia o recorte empreendido por Lukács (2018) nos seus escritos de maturidade, denominados pelo autor húngaro de Ontologia do Ser Social. A comunicação pleiteia, de modo abreviado, distinguir as categorias educação e arte, tendo como base de análise o cotidiano que se estrutura, por seu turno, no trabalho humano.

Em vistas do atual momento por que passa a sociedade, mergulhada em uma crise sem precedentes na história humana, coloca-se à humanidade a necessidade da superação do que Mézáros (2009) denomina de crise estrutural do capital. Essa crise invade todas as esferas da vida social; o complexo educativo, motivado por sua dialética histórica, não se isenta dos efeitos da problemática. A educação de modo geral e a escola de maneira especial, passam a concentrar o interesse de diversas correntes intelectuais, que reivindicam, cada uma a seu modo específico de discursar sobre a questão, apontar alternativas para a relação aprendizagem-ensino. Essas correntes teóricas, comumente, aplicam aos problemas escolares um ecletismo colorido que se compraz em juntar, e até misturar, a educação e a arte sob justificativa de que a chamada arte-educação tem muito a contribuir com o método de ensino e com o processo aprendizagem-ensino.

Sobre motivações de diversas ordens que o espaço deste artigo não tem como atender, a reflexão acadêmica, sobretudo em sua versão alinhada às produções que tem por finalidade contar pontos para o Currículo Lattes, passou a menosprezar – quando não a abandonar completamente – o trabalho como categoria fundante para a compreensão da realidade. Alinhado ao cenário de (des) razão que adentra ao espaço escolar, novas propostas educacionais ganham destaque. Os denominados ‘novos paradigmas educativos’ surgem professando uma bricolagem discursiva e são amparados sob o arcabouço de que pretendem encontrar uma solução para a crise da escola.

Mudando o que tem que ser mudado, esses ‘novos paradigmas educativos’ partilham do mesmo substrato teórico que ampara o que se convencionou chamar de arte-educação, uma vez que, via de regra, em suas análises, é comum a falta de centralidade do trabalho em articulação com os complexos que compõem a superestrutura social, como é o caso, cada uma a seu caráter específico, da educação e da arte.

Pretende-se, portanto, explicitar, mesmo que de modo lacunar, a natureza específica do trabalho, da educação e da arte. Como dito, a base de compreensão é a ontologia do ser social, inaugurada por Marx ao longo de sua vasta obra e recuperada por Lukács (2018). A comunicação, mesmo em sua introdução, já se declara incompetente para dar conta de tamanha envergadura no espaço que aqui lhe cabe. As considerações, não obstante a essa incapacidade, reafirmam a centralidade do trabalho como categoria explicativa, por sua natureza de complexo de complexos, para as problemáticas que envolvem o mundo dos seres humanos e aponta, em consequência disso, para importantes distinções entre educação e arte.

Trabalho como complexo de complexos: a base da práxis humana

Marx (1996), para constatar que o trabalho funda o mundo humano, parte dos elementos de maior complexidade conceitual. Como explica Lukács (1966, v.1), o fundador do marxismo se baseia na sociedade burguesa, uma vez que ela é a organização histórica que mais desenvolveu e diversificou a produção da materialidade humana. Entende o esteta húngaro, com base no que o pensador alemão escreveu nos *Grundrisse*, que as categorias demonstrativas do comportamento da sociedade capitalista, bem como a compreensão de suas articulações, fornecem, por serem mais complexas, um adequado entendimento da articulação e das relações de produção dos modos de produção anteriores. A descoberta de Marx (2011b) é que as formas sociais desaparecidas forneceram os elementos com os quais a burguesia construiu o capitalismo; o que nas sociedades passadas eram meras tentativas, resíduos não superados, serviram de ‘esterco’ para o desenvolvimento e consolidação do modo de produção capitalista. Para usarmos a célebre síntese de Marx (2011b): há na anatomia do homem a chave para se compreender a anatomia do macaco. Do contrário, como formula Lukács (1966, v.1), as tentativas de compreensão de espécies inferiores apenas podem ser entendidas quando se conhece o organismo superior, ou seja, o mais desenvolvido. A economia burguesa, portanto, oferece a chave para a compreensão dos modos econômicos anteriores.

Tudo leva a crer que foi essa a constatação que motivou o húngaro a estudar a estética a partir do cotidiano. Haja vista que a esfera cotidiana guarda o germe de onde se desprende a educação, a arte e as demais formas de objetivação superiores. A cotidianidade é carregada de muitas e complexas conexões e mediações, entretanto, tem em sua práxis proximidade entre teoria e prática. Desse solo, como aponta o esteta, nascem as diferenciadas formas de reflexo que precisam responder adequadamente a problemas concretos; quando a solução ganha universalidade, volta a enriquecer as formas de manifestação da vida cotidiana, fazendo com que esta se amplie, se aprofunde e se enriqueça. Essa dialética leva, constantemente, a vida cotidiana a superiores níveis de desenvolvimento (LUKÁCS, 1966, v.1).

Pensemos, inicialmente, a relação entre o cotidiano e a ciência no mundo primitivo, pois é por meio do complexo científico que a sociedade se desenvolve até gerar outras necessidades que, conseqüentemente, exigem a criação de outros complexos sociais, a exemplo da educação² e da arte. Nesse período, a relação do sujeito humano com a natureza, vai, lentamente, se distinguindo da exclusiva tarefa de atender às necessidades básicas imediatas. Passo a passo, com recuos, avanços, saltos e retrocessos, a relação sujeito primitivo-natureza-sociedade avança da mera satisfação das necessidades imediatas para se confrontar com inúmeras possibilidades que possam atender a tais necessidades da imediaticidade. Como explica Lukács (1966, v.1, p. 45):

[...] muito frequentemente, inclusive na maioria dos casos, as circunstâncias impõem aos homens uma ação imediata. Certo que o papel social da cultura (e sobretudo o da ciência) consiste em descobrir e introduzir mediações entre uma situação previsível é o melhor modo de atuar sobre ela. Porém, uma vez existentes essas mediações, uma vez introduzidas em uso geral, perdem para os homens que atuam na vida cotidiana seu caráter de mediação, e assim reaparece a imediatez.³

Tal processo pode ser verificado claramente na íntima interação que há entre a ciência e a vida cotidiana. Os problemas pautados pela ciência nascem direta ou imediatamente do cotidiano, que, por sua vez, se enriquece crescentemente ao aplicar os resultados conseguidos com os métodos elaborados pelo complexo científico. Pelo caráter desantropomórfico da ciência, esse processo vale, com mediações, para a educação. Ainda que haja importantes diferenças qualitativas entre a ciência e a arte, o processo de nascimento, soerguimento e retorno ao cotidiano, que se processa por meio

² Educação em sentido estrito.

³ Utilizamos a tradução de Manuel Sacristan para o espanhol da obra *Estética: la peculiaridad de lo estético* de Georg Lukács. A tradução para o português, por seu turno, é livre e de nosso próprio punho, contando com a colaboração do grupo de estudos, *Estética de Lukács: Trabalho, educação, ciência e arte no cotidiano do ser social*, do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará (IMO/UECE).

do complexo científico, serve também para a relação entre a vida cotidiana e o complexo artístico, mas com mediações distintas das que se configuram na articulação cotidiano-ciência ou cotidiano-educação. Este ponto será retomado mais adiante. Por ora, fiquemos com o tratamento que o filósofo de Budapeste dá ao complexo científico.

No estágio mais remoto da sociabilidade primitiva, a condição de produzir antecipadamente as ações no plano do pensamento acontece como resposta humana à hostilidade oferecida pela natureza; o primeiro passo é quando o sujeito humano tenta dominá-la. Aos poucos e com muitas transições, essas ações passam a ser produzidas com um nível maior de consciência, afastando, qualitativamente, o ser social das barreiras naturais. Os reflexos científicos da realidade objetiva são formas de reflexos que se constituíram e se diferenciaram gradual e lentamente no processo de desenvolvimento histórico. Precisamente, por intermédio deles é que o sujeito pode agir conscientemente sobre a matéria natural/social com o intuito de compreendê-la, para assim abrir a possibilidade de modificá-la. Para Lukács (2018), a atividade de governar os processos naturais já acompanha, no sujeito agente, um reflexo com certo grau de aproximação correta à realidade. Mesmo quando as exigências generalizadas, que são deduzidas deste reflexo, são falsas, para que a ação do sujeito seja possível, a sua consciência precisa pressupor determinado nível de reflexo correto da realidade objetiva. Tais reflexos encontram na vida real seu fundamento, finalidade e consumação última. O reflexo é conceituado por Lukács (1966, v.1) como a tentativa consciente de captação do real para apreendê-lo; sem ele, não há trabalho. Do mesmo modo, é o trabalho que possibilita ao sujeito refletir sobre sua ação, ou seja, é no trabalho que se objetiva o reflexo.

Como precisou Marx (1996), o trabalho é um processo de que participam a natureza e o sujeito humano, que, por meio de sua atividade, impulsiona, regula e controla o intercâmbio humanidade-natureza-sociedade. Cabe ao trabalho a especificidade categorial ontológica de realizar a mediação entre o meio natural e a esfera humano-social. Para o desenvolvimento sempre crescente da humanidade, entretanto, o trabalho, embora seja o elo fundamental, não basta. Há a necessidade da criação e desenvolvimento de outros complexos sociais, a exemplo da educação e da arte, que poderiam somar-se à religião, ética, política, linguagem, entre muitas outros. Essas demais categorias, quaisquer que sejam, erguem-se ao patamar social graças ao estabelecimento da inter-relação que nutrem com a base econômica: o trabalho. Disso se desprende, com Marx (1996), que o desenvolvimento social é produto da relação, teleologicamente orientada, entre natureza e ação humana. A síntese do pensador alemão a esse processo é a seguinte: quando o sujeito humano

modifica a natureza externa, transforma sua própria natureza interna. Pela limpidez da formulação, não se pode deixar de reprisar as clássicas considerações de Marx (1996, p. 298) sobre tal processo:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Resta muito que se falar acerca do trabalho, do cotidiano e do reflexo. Com esse quadro necessariamente sucinto sobre essas três categorias, contudo, já se pode recuar um pouco na história para aclarar a separação da espécie humana da esfera eminentemente biológica. Como Lukács (1978) interpreta o trabalho alinhado à formulação marxiana, ou seja, como o momento predominante do salto à sociedade, caráter unitário do ser social e base dinâmica da estrutura deste, sigamos com o entendimento do húngaro. Para ele, o ser social nasce a partir de determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica. O surgimento da matéria orgânica, por seu turno, nasce após longo desenvolvimento da esfera inorgânica. Para Lukács (1978), assim são definidas as três esferas ontológicas do ser:

- Esfera do ser inorgânico, processo físico-químico, responsável por transformar a si mesmo;
- Esfera do ser orgânico, responsável pelo processo biológico do ser, a reprodução da vida; e
- Esfera do ser social propriamente dita, responsável pela criação da matéria histórico-social, reprodução constante e crescente do novo.

O que marca especialmente o salto ontológico da espécie humana em relação às outras espécies animais é o momento de planejamento dos atos executados pelos sujeitos humanos, ou seja, a teleologia: capacidade de projetar ações no pensamento antes de sua execução. Para usarmos os termos de Lukács (1968, p. 48), teleologia é o processo em que a consciência humana, ao colocar para si um objeto, cria o que Marx indica em *O capital*, “a *differentia specifica* do trabalho humano, o princípio substancial que diferencia do ‘trabalho dos animais’ [...]”. O princípio teleológico,

portanto, como ele esclarece na *Grande Estética*: “[...] é o resultado do processo do trabalho já existindo anteriormente mesmo na representação do trabalhador, ou seja, idealmente” (LUKÁCS, 1966, v.1, p. 40). Os animais, mesmo aqueles designados pelos especialistas como superiores, diferentemente dos seres sociais que atuam seguindo um *telus*, agem diretamente por instinto, suas ações são determinadas biologicamente, o que os torna aptos apenas para reprodução de sua espécie, nunca para a criação do novo.

A totalidade social, reafirma-se, tem por base o trabalho, que é o complexo fundante para a formação dos demais complexos e, portanto, da práxis social; entre o trabalho (práxis primeira) e as outras formas de práxis há uma ininterrupta e infinita interação. Essa área de contato e articulação é interpretada por Lukács (2018, 1978) como uma relação de dependência ontológica e reciprocidade dialética. Para ele, os demais complexos sociais, a exemplo da educação e da arte, desfrutam de relativa autonomia em relação ao complexo que os funda (o trabalho) dado que esta categoria, por ser o complexo de complexos, é o fundamento do ser social, pois “[...] converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto.” (LUKÁCS, 1978, p. 6). Isso remete o sujeito humano para além da esfera de produção material da vida, o que impulsiona a criação de novos complexos sociais.

Para a tematização desenvolvida neste ensaio, é muito importante o registro de que para o trabalho sintetizar a intenção humana sobre a matéria, é necessário, além da teleologia, a causalidade. Sem essa unidade entre dois polos que não guardam identidade entre si (o ser e a consciência), não se configura a relação objeto-sujeito, imprescindível para que o agente produza conhecimento. O trabalho, portanto, não se resume ao ato teleológico. Ele, segundo entende o húngaro, é subdividido em causalidade (dada e posta)⁴ e teleologia (primária e secundária). Esses dois momentos são intrincados e sintetizados no próprio ato de trabalhar. Essa divisão explicativa destina-se a clarificar como o processo ocorre e qual a função do sujeito no desenrolar de sua ação sobre a natureza com intuito de, ao mesmo tempo em que modifica a matéria natural, se auto modificar. Por isso, reitera-se com Lukács (1978, p. 6) que a teleologia “[...] é por sua natureza uma categoria posta, implica uma finalidade” que, para ser posta em movimento, precisa ser reconhecida por um sujeito consciente. Já a causalidade, mesmo quando uma causa determinada tem apoio na consciência subjetiva, “[...] representa a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral” (LUKÁCS, 1978, p. 6).

⁴ A causalidade dada é oferecida pela natureza e a casualidade posta é conseguida pela ação humana. O mesmo raciocínio, em largas linhas, pode ser compreendido para a teleologia primária e secundária respectivamente.

Para esse autor, a ontologia materialista considera a prioridade do ser um fato, uma vez que a existência do ser independe da consciência; esta, porém, inexistente sem a existência do ser. Isso não quer dizer, entretanto, que haja uma hierárquica subordinação da consciência ao ser. Para Lukács (1966, v.1, p. 19-20), ao contrário, a prioridade do ser sobre a consciência e seu reconhecimento concreto, teórico e prático, pela consciência, abre a possibilidade de que ela domine, finalmente, o ser. Em resumo: a consciência somente existe em função do ser; não obstante, apenas a síntese unitária posta em movimento pela ação daquela neste pode transformar o existente. O trabalho, por concentrar um ato de pôr consciente que pressupõe um conhecimento concreto, ainda que imperfeito, de determinadas finalidades e determinados meios, é o portador congruente dessa síntese unitária que une teleologia e causalidade. Esse é o motivo que leva Lukács (1966, v.1), a afirmar como fato ineliminável da vida social a prioridade do ser social em referência à consciência social.

Em suma, o trabalho e o reflexo que dele emana capacitam o sujeito humano a refletir acerca do entorno natural e da sociedade, bem como cria as condições para que o vivente se eleve sobre seu cotidiano. Por meio de um longo, contraditório e paulatino desenvolvimento histórico social, o trabalhador passa a compreender, de modo crescentemente sistematizado, as formas para agir com o objetivo de modificar e controlar o mundo. O reflexo consciente sobre o mundo objetivamente concreto, possibilita, ao ser fisicamente limitado em relação a outros animais, a fabricação de instrumentos que são aprimorados ao longo do tempo. Essa conjunção de fatores, entre outros de menor importância para a presente exposição, alça o agente humano à condição de sujeito imanente de sua própria história.

Com os subsídios fornecidos pela ontologia sugerida pelo longo da obra de Marx e recuperada por Lukács (1978, 2018), procurar-se-á, a partir de agora, sempre com base no conceito de trabalho fornecido, principalmente, por esses dois autores, abstrair os objetivos mais empíricos da comunicação: a educação, a arte e a chamada arte-educação. Tal abstração tem o intuito de especificá-los em algumas de suas particularidades. Depois de aclarados esses elementos, estarão postas melhores condições para a exposição da relação entre esses complexos, percorrendo o que Marx (1996) chamou de caminho de volta.

A seguir, iniciam-se as considerações dos principais delineamentos do complexo educativo, visto que a educação tem, como adiantado, uma interessante proximidade com a ciência. Em ambas, a verdade, mesmo que aproximada, precisa assumir seu caráter desantropomórfico. Caso esses

complexos não sigam a desantropomorfização, correm o risco de não cumprirem suas respectivas funções sociais. Em seguida, analisar-se-á o complexo artístico.

Educação e reprodução social: notas necessárias

O surgimento preciso do processo educacional em sentido estrito, em virtude da inexistência de fontes etnográficas seguras, é de difícil determinação. A onto-metodologia materialista⁵, embora compreenda essa dificuldade, pressupõe que, como a educação é um complexo fundado pelo trabalho, sua germinação dá-se com o aparecimento das primeiras formas, mesmo que ainda instintivas de trabalho. Lukács (1966, v.1), toma como base o que ele chama de “umas breves sugestões” de Marx, em que o pensador alemão distingue três períodos essenciais da divisão social do trabalho: o primeiro caracteriza-se pelas primeiras formas do trabalho, de tipo animal e instintivo, que funciona como estágio prévio de desenvolvimento para a simples e pouco articulada circulação de mercadorias. No segundo, tem lugar um desenvolvimento do trabalho em um nível menos complicado que no terceiro e profundamente vinculado às capacidades pessoais dos trabalhadores; denominado pelo húngaro de período do artesanato, em que há certa proximidade entre arte e artesanaria. Por fim, o terceiro estágio, que apenas pode surgir sobre o desdobramento histórico do segundo período, registra a variedade da economia mercantil desenvolvida pelo capitalismo, na qual a irrupção da ciência aplicada ao trabalho produz transformações decisivas. Nessa fase, o trabalho passa a determinar-se primariamente pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador (período do trabalho maquinista, crescente influência da ciência no trabalho).

Calçado nesses pressupostos, e para que se possa determinar a peculiaridade do complexo educativo, tomemos o primeiro período como exemplo. Em face das dificuldades relatadas acerca do acesso à fontes etnográficas confiáveis, sigamos Lukács (2018), ao usar analogias entre os animais superiores e os seres humanos. Naqueles, anota o húngaro, verifica-se que a educação entre os mais velhos e os filhotes resume-se ao ensinamento de comportamentos determinados que possam lhes garantir certas habilidades ligadas à sobrevivência imediata. Quando se educa pessoas, o processo educacional não pode se restringir ao aprendizado de certas habilidades. Como entende o esteta de Budapeste, quando a educação se direciona para seres sociais, o essencial consiste em dotá-los de condições adequadas para que possam reagir a situações novas, a eventos imprevisíveis

⁵ Refere-se aqui ao processo de pesquisa que se orienta pelo objeto e que pressupõe o processo do conhecimento como uma síntese ontológica entre objeto e sujeito, em que este tem prioridade sobre aquele.

que se apresentam cotidianamente ao ser social. A educação humana jamais se completa por inteiro. A própria atividade do trabalho obriga ao devir ser constituído continuamente pelo novo, o que exige, por seu turno, o cumprimento irrevogável de novas tarefas por parte do processo educativo.

Da analogia com os animais superiores, o autor distingue a educação em duas especificidades diferentes, mas não excludentes. Por um lado há a educação em sentido lato e por outro a educação em sentido estrito. Como comenta o autor, entre as duas não se pode traçar uma separação idealmente precisa. Tal divisão, embora seja operada na prática imediata, apenas pode aparecer nas análises rigidamente metafísicas. A educação em sentido lato é mais geral e sua forma, em relação à educação em sentido estrito, é mais relaxada, o que possibilita que ela ocorra corriqueiramente no cotidiano e, inclusive, em espaços com maior nível de exigências sistemáticas como indústrias, laboratórios, centros de pesquisa, entre outros espaços. Sua marca principal, por possuir natureza assistemática, é a espontaneidade. Já a educação em sentido estrito, desenvolve-se de modo sistemático, por isso sua marca principal é sistematizar conhecimentos. É dela que surge o germe cujo desdobramento encontra a educação escolar.

Como já pontuado em Santos (2017a), a educação, que antes da dissolução do comunismo primitivo era somente cotidiana, ganha, com o surgimento da luta de classes, uma dualidade, ou seja, passa a ser dividida em dois sentidos opostos, mas complementares: amplo e estrito. Depois que se inaugura a luta de classes, os trabalhadores e seus filhos educam-se, de forma assistemática, no convívio cotidiano e diretamente ligado ao processo de produção da existência material que garante a manutenção das duas classes. Já a classe que se autoproclama dona da terra, por ter a seu favor o desfrute do ócio, realiza sua educação de modo que possa determinar suas finalidades e para que possa atender a isso, sistematiza conhecimentos orientados a resolver problemas de interesse de sua específica classe. Enquanto a classe trabalhadora se educa concomitantemente ao ato de trabalho, sem que possa se afastar das necessidades imediatas da produção e sem que possa sistematizar conhecimentos ou especificar e/ou qualificar saberes determinados, os filhos dos proprietários dos meios de produção – nesse momento histórico da terra – elaboram um meio educacional afastado do cotidiano, em que os estudantes dispõem do privilégio de um local exclusivo para desenvolver a relação aprendizado-ensino. Naturalmente, o processo educativo que se institucionaliza com a luta de classes, apenas pode ser ocupado por uma elite, ou seja, por quem detém tempo livre. Esse distanciamento do processo educacional em relação ao cotidiano, como já anotado, guarda o germe do que mais tarde vai se chamar escola. Em texto considerado clássico,

Dermeval Saviani (1994, p. 2), sobre o surgimento da escola, escreve: “A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas.”

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho chega em um momento denominado por Marx, como visto acima, de período do trabalho maquinista, em que há crescente influência da ciência no desenvolvimento do trabalho. Essa fase, como se comprova pela história, apenas pode ter amparo para se erguer materialmente com o modo de produção capitalista, portanto, após a Revolução Burguesa. Nesse estágio, o trabalho passa a ser determinado, primariamente, pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador. Esse é o contexto em que a burguesia precisa responder qual o caminho que o processo educativo destinará para a classe trabalhadora. Como escrito em Santos (2017a), mesmo que a classe dos proprietários “[...] tivesse o puro bom discernimento de oferecer educação bancada pelo Estado burguês, laica, gratuita e de qualidade para todos os trabalhadores, a natureza ontológica do capitalismo impediria que o suposto bom-senso da burguesia assim agisse.” Os imperativos imediatos da produção, no entanto, exigem que a burguesia atenda à seguinte relação: instrução para os trabalhadores de um lado e trabalho produtivo para garantir os lucros capitalistas de outro. Como forma de tirar proveito dessa necessidade histórica, a intelectualidade burguesa se apoia na retórica, ainda hoje vigente, de que o capitalismo universaliza a educação. A aparência enganosa dos fatos indica ser verdadeira essa universalização. A opção onto-materialista ora adotada não permite que a pesquisa caia na vala comum de acreditar nessa falácia. A universalização propalada pela teoria burguesa apenas circunscreve seus interesses imediatos. Em uma expressão: a burguesia, ao necessitar do processo educativo como elemento de realimentação para a produção capitalista, que se faz necessário após a Revolução Burguesa, universaliza seus interesses particulares. Conforme explicado em Santos (2017a, p. 52-3)

O padrão propedêutico educativo é guardado para si. Já para resolver os problemas demandados pelos imperativos da produção, a burguesia apresenta a generalização dos seus interesses, mas apresenta-os como se fossem necessidades universais a todos. Ou seja, particulariza seus interesses educacionais; mas afirma que os universaliza.

A opção da classe dirigente para atender às necessidades do lucro capitalista é, portanto, disponibilizar para a classe trabalhadora a possibilidade de que ela tenha a instrução minimamente necessária, cuja exigência principal tem como base garantir os imperativos imediatos da produção

do capital na versão capitalista. Como essa exigência capitalista burguesa é qualitativamente diferente das necessidades nascidas com o surgimento da luta de classes, em que se dividiu a educação em dois ramos – amplo e estrito –, a solução que a classe detentora dos meios de produção capitalistas encontra para a problemática educativa é, necessariamente, outra.

Para que se ilumine a distinção com que a burguesia opera sua dicotomia educacional, há a necessidade de se enfrentar outro conjunto problemático, que é a relação entre estrutura e superestrutura. Isto se justifica dado que a divisão processada na educação após a Revolução Burguesa é qualitativamente diferente da dualidade estrutural ocorrida após a dissolução do comunismo primitivo. Enquanto esta divide a educação em sentido amplo, para os trabalhadores, e em sentido estrito, para os proprietários, aquela cindi o ramo estrito em propedêutico para os proprietários e seus prepostos, por uma parte e por outra em profissionalizante para os trabalhadores e seus filhos. Sobre a relação educação e reprodução da totalidade social, Lukács, (2018, p. 79), assim se expressa:

Em nossas considerações anteriores apontamos que a diferença decisiva entre as alternativas originárias no trabalho meramente dirigido ao valor de uso e naquele de um patamar mais elevado se baseia, acima de tudo, que aquele contém posições teleológicas que convertem a própria natureza, enquanto neste a finalidade é, primariamente, o efeito na consciência dos outros seres humanos para induzi-los a posições teleológicas desejadas.

Um pouco mais à frente o autor esclarece que essa unitariedade na diferenciação entre alternativas econômicas e não mais econômicas, humano-morais, não se deixa demarcar tão aguçadamente como no caso daquele trabalho que não é nada além do simples metabolismo com a natureza.

Na passagem supracitada, Lukács (2018) precisa a distinção fundamental entre a função social do trabalho e dos demais complexos sociais. Ao primeiro cabe modificar a natureza e aos demais a exigência é agir sobre consciências de outros sujeitos com a finalidade de que esses seres sociais atendam à finalidade planejada. Com essa diferenciação em claro, Marx (2008) se posiciona a respeito de como a produção da materialidade humana condiciona o processo de vida social, independente de que seja política, educacional, jurídica, artística ou intelectualmente de outra ordem. Para o pensador alemão, a consciência não tem o poder de determinar o ser. De modo contrário, é o ser social objetivamente posto no mundo e com os pés ‘bem plantados’ no chão que

determina a consciência. Disso se desdobra o fato de que a transformação produzida na base econômica modifica, de modo lento ou de maneira rápida, a depender de cada caso dado, toda a gigantesca superestrutura. Nas palavras de Marx (2008, p. 47):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

O pensador alemão adverte que é preciso distinguir as transformações materiais das condições econômicas de produção das formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, educativas, filosóficas, entre outras formas que Marx (2008, p. 48) denomina de formas “ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim”. Complementa o autor, ser necessário explicar as formas ideológicas de consciência “pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, 2008, p. 48).

Assim, já é possível explicitar como surge uma dicotomia dentro de uma dualidade⁶. Os modos de produção escravista e feudal não necessitavam de uma articulação direta entre educação específica e produção econômica. Mesmo com muitas diferenças entre os modos de produção anteriores ao capitalismo, tanto no escravismo como no feudalismo – e inclusive no modo de produção asiático – a educação existente, dividida entre sentido amplo e estrito, atendia à estrutura econômica, visto que os escravos e os servos não tinham acesso ao estudo sistematizado, pois a própria estrutura econômica dispensava a necessidade de educar ambos sistematicamente para as especificidades da produção. Com o surgimento do capitalismo esse quadro muda radicalmente. Pela primeira vez na história, com a Revolução Burguesa, há a necessidade de educar,

⁶ Em Santos (2017a), cometi a precipitação de sinonimizar os substantivos Dualidade e Dicotomia. O primeiro refere-se ao que é duplo, concentra a natureza de duas coisas; refere-se a dois princípios distintos. Já a dicotomia relaciona-se com dois elementos que, de modo geral, são divididos. Abbagnano (2007, p. 294), escreve que em filosofia, a palavra dualidade “[...] não tem significado tão preciso: indica em geral um par de termos entre os quais haja uma relação essencial: p. ex., matéria e forma, etc.” Já sobre a dicotomia, Abbagnano (2007, p. 275), registra que é a “divisão de um conceito em duas partes segundo o método diairético – subdivisão de ideias particulares – da dialética platônica.”

especificamente, o trabalhador. Com essa exigência, a burguesia, detentora dos meios de produção, cria dois modelos paralelos e distintos de educação sistematizada.

A novidade é qualitativa. Com base na educação em sentido estrito, os proprietários dos meios de produção, criam, para a classe trabalhadora, um ramo educativo que a ciência educativa denomina de ensino profissionalizante. Já para si e para os seus eleitos, a burguesia reserva o que se denomina de ensino propedêutico, mantendo neste ramo os ensinamentos das disciplinas clássicas voltadas para o desenvolvimento científico. Não é redundante lembrar que um sistema educativo estrito sistematiza conhecimentos e para isso, necessita de um currículo específico para uma dada finalidade. Essa organização curricular, para atender tal finalidade, elege uma também determinada metodologia de ensino que acompanha, por seu turno, os objetivos e os conteúdos a serem ensinados, bem como o modelo avaliativo. Como certifica Lukács (2018, p. 134): “Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento, etc., de seus membros; conteúdo, método duração, etc., da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem.” Para atender específicas necessidades educativas de determinada estrutura econômica de dada sociedade, portanto, exige-se determinado modelo educacional.

Em face dessa conjunção de fatores, conforme anotado em Santos (2017a), a organização curricular que a burguesia requisita para o ramo propedêutico é marcada pelos ensinamentos das ciências, das letras, das artes da oratória, entre outras disciplinas voltadas para a formação dos dirigentes e seus prepostos. O ramo específico que se destina aos trabalhadores e seus filhos é organizado mediante currículos voltados para resolver demandas pragmáticas decididas, por sua vez, pela classe burguesa. Esta classe, aproveitando-se da necessidade educacional imposta aos trabalhadores, utiliza o aparato educativo, em sua versão profissionalizante, não só para formar os trabalhadores que vão operar o aparato produtivo, mas também para se apoderar das ideologias de dóceis empregados, bem como de pessoas empregáveis.

Em resumo, para que haja, como comenta Maceno (2016, p. 136) com base em Lukács, a adoção e o desempenho de posturas de interesse da estrutura econômica é necessário, também, uma educação que eduque os sujeitos ou que os induza para tal finalidade.

[...] a apreensão de um determinado *quantum* de conhecimentos, habilidade, comportamentos etc. por parte dos homens é uma exigência ontológica que se origina no trabalho e que ele impõe como exigência para sua efetivação, uma vez

que, sendo o trabalho o fundamento da reprodução da sociedade, torna-se necessário ‘educar’ ou induzir por meio do complexo da educação os indivíduos a desempenharem funções e a adotarem determinadas posturas objetivas em conformidade com a reprodução social.

Com o intuito de passar ao conjunto problemático que envolve a arte, antes é preciso registrar que entre esses dois modelos de educação estrita, propedêutico e profissionalizante, instala-se uma espécie de cunha – nunca metafisicamente separada – que divide definitivamente a educação escolar em dois lados (SANTOS, 2017a). Essa divisão consagra definitivamente a marca da escola capitalista, por isso aqui se opera uma dicotomia dentro de uma dualidade educacional. A dualidade que se processa com o surgimento da luta de classes é da natureza da educação, seu caráter é separar a educação em sentido amplo de uma lado e a estrita de outro. Já a dicotomia, parida, por sua vez, da dualidade, apresenta caráter de restringir o que já era determinadamente restrito; por um lado, segue para a burguesia o ramo propedêutico e, por outro, é destinado aos trabalhadores o ramo profissionalizante. Essa separação, além de consolidar o preconceito em relação às atividades manuais, destinadas como sendo exclusivas à classe trabalhadora, caracteriza a impossibilidade da burguesia universalizar a educação, uma vez que, a dicotomia estreada com o capitalismo, evidencia que tal fato representa universalizar a produção. Óbvio que essa missão histórica não cabe à burguesia, pois essa classe se alimenta com o lucro capitalista e este apenas pode existir, concomitantemente, à existência da miséria. Para concluir, a existência da miséria garante o lucro capitalista e para que isso permaneça e até se fortaleça, a dicotomia educativa presta um papel fundamental. Portanto, é impossível ao modo de produção capitalista eliminar a dicotomia educacional.

Arte e autoconsciência humana: o real posto para-si

Para que a comunicação não careça de clareza, serão retomados, conforme anunciado, alguns conceitos, a exemplo do cotidiano e do reflexo e, por meio dessa retomada, destacar-se-á os desdobramentos para o que aqui se tematiza: a educação e sua relação com a arte. Começemos pelo comportamento cotidiano do sujeito humano, visto que logo no início do *Prólogo* de sua monumental *Estética*, Lukács (1966, v.1) indica ser o cotidiano o começo e ao mesmo tempo o fim de toda atividade humana. O autor compara a cotidianidade com um grande rio, de onde se desprendem os reflexos da ciência, da arte, da religião, entre outras formas superiores de recepção e

reprodução da realidade. Ao se desprenderem do cotidiano, tais formas, guiadas por suas finalidades sociais específicas, diferenciam-se até atingirem, nessa especificidade, sua forma puramente diferenciada. Quando essa constituição diferenciada alcança a autenticidade, seus efeitos desembocam novamente na correnteza da vida cotidiana e em consequência da eficácia de tais efeitos, passam a influenciar a vida dos homens e mulheres que agem na cotidianidade. Essa dialética mostra como a esfera cotidiana se enriquece constante e crescentemente com os resultados plantados no dia a dia, mas que são alçados a patamares superiores de objetivação, e quando seus resultados retroagem sobre as necessidades cotidianas práticas, dão lugar à novas questões e novas exigências, criando uma gama de novas ramificações que alimentam, por sua força imanente, as formas superiores de objetivação.

Como demonstrado, portanto, o cotidiano é quem alimenta os reflexos científicos, bem como os artísticos. Disso resulta que se faz necessário estudar com mais atenção as inter-relações, nada simples, entre a consumação imanente dos resultados da ciência e da arte e as necessidades sociais que despertam tais resultados, ou seja, investigar o que origina o complexo científico e o artístico. O reflexo, por ser, como define o húngaro, a tentativa consciente de captação da realidade, deve ser tomado de forma mais concentrada e, por isso, é preciso escrever algumas palavras a mais acerca dele.

Para que se enriqueça a definição sobrescrita, é necessário apontar para a separação entre o Ser e a Consciência. Pois, como argumenta nosso autor, “no reflexo da realidade, como pressuposto para a finalidade e o meio do trabalho, é consumada uma separação, um destacar, do ser humano de seu entorno, um distanciamento claramente mostrado no estar-contraposto de sujeito e objeto” (LUKÁCS, 2018, p. 30). A separação propriamente dita entre o reflexo da realidade e sua reprodução na ideia do sujeito, coagula-se numa nova “realidade” dentro da consciência subjetiva. Para o filósofo, a palavra realidade precisa estar em destaque, uma vez que, na consciência, o objeto reproduzido não é a realidade objetivamente dada. A reprodução do objeto na consciência do sujeito é uma nova forma de objetividade, nunca a realidade concreta mesma. É impossível, quando se considera o fenômeno ontologicamente, que o reproduzido na consciência seja o mesmo que o objeto que se reproduz; tampouco idêntico a ele. No plano ontológico, o ser social subdivide-se em dois momentos heterogêneos contrapostos entre si, dado que, de um lado, temos o ser objetivo e, do outro, o seu reflexo na consciência subjetiva. Diferentemente das esferas inorgânica e orgânica, que são rigidamente unitárias, na esfera do ser social, a dualidade produzida entre ser e consciência – com prioridade daquele sobre esta – é um fato fundamental. Por isso, importante verificar, como

argumenta Lukács (1966, v.2), que o fundamento da tendência evolutiva dos reflexos encontra-se, precisamente, na mobilidade e no distanciamento que, por sua vez, são condicionados pela interação entre o objeto e a recepção subjetiva⁷.

Segundo a crítica de Lukács (2018) a Pavlov, foi o cientista russo quem, acertadamente, apontou que somente o sujeito humano possui o sistema de sinalização⁸ que, por sua natureza de produzir afastamento em relação à realidade, cria a possibilidade de que a consciência humana reproduza essa realidade de modo errôneo. Como o reflexo se dirige sempre à totalidade de um objeto, intensivamente infinito, que independe da consciência humana para que possa ser capturado no seu ser-em-si, se produz, em função da distância necessária para que haja, na consciência, a tentativa de captação do objeto, a possibilidade de erro.

Por meio do trabalho, o objeto, para ser conhecido, estabelece com o reflexo uma articulação em constante e ineliminável relação dialética. Essa relação, naturalmente, desenvolve-se sob a dualidade que subjaz à relação objeto-sujeito. Tal dualidade, no entanto, mesmo em processos em que as mediações sobre o trabalho sejam bem mais amplas, como no capitalismo desenvolvido, não tem como apagar o fato de que o reflexo é determinado pelo objeto. Em poucas palavras: é por meio dessa dualidade que o ser social rompe – mas sem siar dele – com o meio natural e começa a criar o mundo propriamente humano. Com o surgimento dos sistemas de mediação e sua articulação com o reflexo, o sujeito ganha um componente que lhe auxilia na compreensão e atuação sobre a realidade. Com o desenvolvimento das forças produtivas, esses sistemas de mediações, que inicialmente se resumem à analogia⁹, transformam-se em sistemas homogeneamente mais fechados em si como, por exemplo, a matemática, a lógica, a geometria, entre outras mediações mais complexas. Mesmo diante desse avanço que, por sua natureza, é desantropomorfizador, permanece

⁷ Esse é um dos motivos pelos quais optamos escrever a relação entre o objeto e o sujeito com aquele em primeiro termo.

⁸ Mais adiante debateremos o sistema de sinalização de terceira ordem.

⁹ A analogia é uma das formas originais que domina no pensamento cotidiano, independente de ser um modo primitivo ou contemporâneo (LUKÁCS, 2018). Tal categoria funciona como o modo predominante de enlace e transformação do reflexo imediato da realidade objetiva. A peculiaridade da analogia está em sua dificuldade de se desligar do pensamento cotidiano. Pela natureza do pensamento analógico, ele é realmente decisivo no modo de vida primitivo, visto que consegue, sobretudo, no período mágico, um absoluto domínio sobre as formas de comunicação. É evidente que a importância dos nomes, em sua mistificada forma primitiva, é um exemplo que demonstra um favorecimento ao desenrolar dessas tendências. A inferência analógica, por sua vez, já é um desdobramento do processo de analogia. As analogias e inferências analógicas são as ferramentas intelectuais, imaginativas, emocionais e espontâneas que o ser social primitivo possui para agir em sua vida, tendo como elemento decisivo a imediatez. No trabalho, como registra Lukács (2018, p. 409) “[...] os resultados mostram imediatamente se e o quanto um analogismo que tem imediatas consequências materiais corresponde a algo na realidade, ou não”. A analogia, portanto, “é essencialmente um trampolim para a formação de categorias reais, que expressam realmente o comportamento, as conexões, etc., do mundo material.” (p. 410).

intacto a possibilidade ao erro. Há de se considerar, sempre com Lukács (2018), que algumas possibilidades de equívocos são, relativamente, excluídas do processo de apreensão do real; outras, mais refinadas e complexas, entretanto, permanecem no horizonte da ação humana e são impossíveis de serem extintas, uma vez que são incorporadas pelo maior distanciamento operado pelos sistemas de mediação entre ser e consciência.

Não se pode considerar, contudo, que desse processo de objetivação e de distanciamento tenha como resultado que, na consciência subjetiva, haja a reprodução de cópias fotográficas, que reproduzam a realidade mecanicamente. Os atos humanos são orientados pelas finalidades postas pelo antropomorfismo do sujeito ponente, ou seja, por quem tem a intenção. Em termos genéticos, é a reprodução social da vida, guiada pelo princípio do trabalho, quem decide acerca da eficácia final de tal processo. Essa orientação concretamente teleológica do reflexo é a fonte da força de sua fecunda e contínua tendência ao conhecimento, o que garante o descobrimento de novidades. Já a objetivação¹⁰ procura corrigir o resultado da síntese entre objeto e sujeito, agindo em sentido oposto. Como acontece sempre nos complexos, o resultado, portanto, é fruto de uma interação, de uma síntese entre opostos. Haja vista que a ação do reflexo tem uma natureza contraditória. O que lhe garante a peculiaridade é o fato, por um lado, de existir em oposição a qualquer ser, dado que por se constituir em reflexo, justamente não é um ser. Já, por outro lado, mas em concomitância com o primeiro momento, é o meio pelo qual, para que haja a reprodução do ser social no mesmo nível ou em um nível mais desenvolvido, se constituem novas objetividades no próprio ser social. Em síntese: em relação ao problema ontológico do ser e do reflexo, este não é um ser e, apesar disso, é a condição decisiva para que se ponha em movimento as séries causais necessárias ao conhecimento, ao descobrimento do novo.

A discussão sobre a articulação entre cotidiano e reflexo é importante para esta comunicação, dado que, como argumenta Lukács (1966, v.1, p. 35): “Se quisermos estudar o reflexo da vida cotidiana, na ciência e na arte, nos interessando por suas diferenças, teremos que

¹⁰ A objetividade, escreve o autor “é, justamente, uma intenção do pensamento ao em-si dos objetos e suas conexões, não adulterado por ingredientes subjetivos, projeções, etc., à qual a qualidade pertence tanto quanto a quantidade. O tipo de sua realização depende, portanto, da qualidade dos objetos, do seu ser-em-si que deve ser apreendido, da adequabilidade do tipo de posição a ele” (LUKÁCS, 2018, p. 381). Mais à frente, o húngaro aprofunda o debate sobre a objetivação, escrevendo: “Já mostramos que objetivação e exteriorização são aspectos dos mesmos atos práticos, que a justificação de separá-los em geral apoia-se precisamente em que, na objetivação, o ser humano produz algo prático, mesmo que seja meramente a expressão de seu sentimento através da linguagem que, segundo sua essência, é preponderantemente genérica, que em alguma medida constitui um elemento da estrutura do que o gênero justamente é, enquanto o aspecto da exteriorização no mesmo ato aponta a que este é posto em movimento por um ser humano individual e que expressa e influencia, positiva ou negativamente, o seu desdobramento individual” (p. 404).

recordar sempre claramente que as três formas [ciência, arte e cotidiano] refletem a mesma realidade”. Como a vida cotidiana é quem alimenta as aspirações superiores, a análise da relação entre cotidiano e reflexo se justifica, pois o reflexo artístico surge tardiamente quando se compara com o reflexo científico da realidade. O reflexo estético, como escreve Lukács (1966, v.1, p. 251), “supõe materialmente uma determinada altura da técnica, e, ademais, um ócio para a criação de ‘superfluidade’, determinado pelo aumento das forças produtivas do trabalho”. Mesmo tendo nascimento tardio, para nosso autor, é evidente o incremento qualitativo que a atividade artística propicia nas tendências nascidas do trabalho, inclusive desenvolvendo-as.

Nas reflexões, registradas por Marx (2015) nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de 1844, segundo as quais, a formação dos cinco sentidos humanos é o resultado de toda a história universal, Lukács (1966, v.1) retira seus substratos teóricos para afirmar que a arte não é uma capacidade originária que existe a priori nos homens e mulheres; ela é o resultado da evolução histórica da humanidade.

O sujeito humano apenas torna-se social quando se encontra na humanidade de seu objeto. É o encontro com o objeto que garante a humanidade do sujeito. Como escreve Marx (2015, p. 350), são “[...] os objetos que realizam e confirmam a sua individualidade [do sujeito], enquanto objetos *seus*; i. é, *ele próprio* se torna objeto.” Como insiste o pensador alemão, é, precisamente, a determinidade da relação objeto-sujeito que forma o modo efetivamente real e particular que afirma a humanidade do sujeito. Para esse autor, o sujeito humano se afirma no mundo objetivo, não só por seu pensamento, mas com todos os seus sentidos. Como certifica Marx (2015, p. 350): “Para o *olho*, torna-se um outro objeto do que para o *ouvido*, e o objeto do olho é um outro objeto do do *ouvido*. A peculiaridade de cada força essencial é precisamente a sua *essência peculiar*, portanto também o modo peculiar da sua objetivação, do seu *ser vivo real, objetivo*.”

Mesmo que as citações a seguir ocupem um número relevante de linhas, a profundidade e o poder de síntese que elas revelam impõem sua transcrição. A seguir, Marx (2015, p. 352) relaciona os sentidos humanos e o desenvolvimento da subjetividade:

[...] tal como só a música desperta o sentido musical do homem, tal como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, não é *nenhum* objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim assim como a minha força essencial é para-si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido correspondente a ele) vai precisamente tão longe quanto que vai o *meu* sentido, pelo que os *sentidos* do homem social são outros *sentidos* que não os do não social; somente pela riqueza objetivamente desdobrada

da essência humana é em parte produzida, em parte desenvolvida a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva – um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, somente, em suma, *sentidos* capazes de fruições humanas, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas.

A importância desses escritos foi tão cara a Lukács que sua leitura de mundo foi completamente transformada, o que impactou, decisivamente, o modo como entendia, até então, a estética. Para esse autor, o salto que separa a visão meramente biológica da visão modificada socialmente, deve estar em um estágio social muito anterior ao nascimento das artes visuais. O húngaro, para apoiar sua argumentação, além de embasado em Marx, cita o Engels (1979, p. 219) da *Dialética da natureza*, onde o parceiro de Marx compara a visão humana à visão de uma águia: “A águia vê muito mais longe do que o homem, mas o olho humano enxerga muito mais nas coisas que o olho da águia”. Com base, portanto, sobre a teoria marxiana, Lukács (2018, p. 244) conclui que “a socialização dos sentidos não supera o seu ser-precisamente-assim de cada ser humano singular, mas ao contrário, o torna mais refinado e profundo, não requer nenhuma fundamentação detalhada a mais.”

Como se verifica logo abaixo, não são apenas os sentidos biológicos: audição, olfato, paladar, tato e visão. Para Marx (2015, p. 352), os sentidos espirituais tem grande relevância no desenrolar da humanidade: “Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, apenas advém pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*.” Na sequência dessa argumentação, Marx (2015, p. 352-3), assim aprofunda:

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido preso na necessidade prática rude tem também somente um sentido tacaño. Para o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, mas apenas a sua existência abstrata como comida; ela podia estar aí na forma mais rude – e não se pode dizer em que esta atividade de nutrição se distingue da atividade de nutrição animal. O homem necessitado, cheio de preocupações, não tem sentido para o espetáculo mais belo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, não a sua beleza nem a natureza peculiar do mineral; ele não tem qualquer sentido mineralógico; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é requerida tanto para fazer humanos os sentidos do homem como para criar sentido humano correspondente a toda riqueza do ser humano e natural.

Quando se toma como referencial de análise o produtor e o receptor artístico, o marco da história dos cinco sentidos humanos, que, como visto, marca a história universal, deve figurar em primeiro plano. Não se pode desprezar que o desenvolvimento, formação, refinamento e diferenciação desses sentidos, dependente da divisão social do trabalho. Na comunidade primitiva, com o incipiente desenvolvimento da ciência e um determinado nível de ócio, essa divisão permite ao ser social elaborar certa reflexão sobre seu entorno e sobre si próprio. Ao refletir sobre sua atividade, o trabalhador, “produz uma certa técnica do trabalho e, com ela, certa elevação do homem que trabalha por acima de seu nível anterior de domínio de suas próprias capacidades somáticas e mentais” (LUKÁCS, 1966, v.1, p. 218-9). Ao elaborar determinado nível de técnica, que assume importância destacada no desenvolvimento social, o trabalhador sente os efeitos da técnica que retroagem sobre ele. Esse desenvolvimento, mesmo que seja esteticamente inconsciente, é pressuposto para que se comece com a atividade artística. Tomando a ciência como exemplo, Lukács (1966, v.2, p. 219), esclarece que “a fase na qual se buscam e conservam pedras adequadas para algum uso supõe já tentativas do tipo de reflexo da realidade de que logo nasce a ciência.” Isso nos informa que a arte, em relação à ciência é tardia, pois, nessa fase da história, “faltava certa capacidade de abstração, de generalização das experiências do trabalho, superando impressões subjetivas, pouco ordenadas, para poder apreciar claramente a conexão entre a forma de uma pedra e sua adequação para determinadas ações” (LUKÁCS, 1966, v.2, p. 219).

A esse nível de desenvolvimento das capacidades humanas, portanto, é impossível se pensar em arte. Para que o trabalhador pudesse se constituir como artista ou como receptor da arte, era preciso, tendo em vista o nível de desenvolvimento das forças produtivas, atender a seguinte exigência: “que a pedra fosse já esculpida ou polida, transformada em ferramenta pela mão humana.” Porém, mesmo que isso bastasse, a técnica utilizada nesse nível da evolução social importaria obstáculos a uma recepção de motivos artísticos. Tal recepção, apenas tornar-se possível a um nível relativamente alto de desenvolvimento social (LUKÁCS, 1966, v.1, p. 219). Ao trazer essa problemática para o campo estético, as possibilidades ampliam-se:

Quando falamos que a visão humana já desenvolvida é capaz de captar visualmente o peso, a estrutura material etc., sem ter que apelar ao tato, veremos como explicação para esse fato a circunstância de que as características visuais dessas propriedades não são diretamente impressionantes, razão pela qual o olho não as vê a um nível primitivo de desenvolvimento, mas que, em geral, captam-se mediante ao tato. Porém, objetivamente são elementos da capacidade visual dos objetos. O

idealismo expressa com a palavra “simbolismo”¹¹ esses descobrimentos realizados pelo processo do trabalho, pela divisão do trabalho entre os sentidos que é fruto daquele processo; assim estreita o campo de reflexo visual, o fundamento objetivo dessa divisão do trabalho (LUKÁCS, 1966, v.1, p. 221).

Para o autor, é impossível para o idealismo desvincular a arte da imagem antropológica do humano. Por isso, é preciso manter o alerta contra o idealismo, pois, entre outras coisas, é necessário saber evitar a distorção de enxergar em propriedades humanas, que na atualidade são óbvias, certas deformidades idealistas que consideram tais propriedade como “naturais”, o que as converte em essencialidades abstratas e supra-históricas. Não se pode, com risco de cair em deformação idealista, considerar a arte como algo apriorístico ao ser social; isto é, inato ao sujeito humano e independente de seu desenvolvimento genético e histórico-social.

Até aqui foi apresentado, de modo geral, alguns elementos sobre o nascimento tardio da arte. Para precisar a datação do nascimento da arte, como enfatiza nosso autor, não se pode cair nas aventuras idealistas, por um lado, tampouco nas tentações mecanicistas, por outro. Um complicador para essa empreitada é a dificuldade, como já informado, de fontes etnográficas seguras. Apesar desses obstáculos, não obstante, a separação entre trabalho e arte pode conduzir ao caminho adequado para se indicar os principais elementos do nascimento tardio do complexo artístico. Para a presente comunicação, que entende o trabalho como momento que funda a arte, bem como os demais complexos sociais, não haverá grandes dificuldades para precisar a distinção entre arte e trabalho. Lukács (1966, v.1), indica que a separação entre o complexo de complexos e a arte é necessária e possível; contudo, é preciso estar claro que tal distinção precisa se resumir as objetivações concretas, pois quando ela ocorre, possivelmente, não há consciência do sujeito de que ele está produzindo arte.

A linha divisória deve ser buscada no ponto onde termina a necessidade utilitária imediata do trabalho, que, segundo argumenta Lukács (1966, v.1), pode ocorrer, por exemplo, nos estágios

¹¹ Como escrevemos em Santos (2017b), o húngaro entende que o “simbolismo” não é uma adição do sujeito ao modo objetivo pelo qual os objetos aparecem, mas um ulterior desenvolvimento, a elaboração e afinação de seu reflexo. Para ilustrar essa tese, o filósofo húngaro utiliza o exemplo do desenvolvimento da visão, quando se encontra em condições de captar visualmente o peso, a estrutura material dos objetos, entre outros aspectos, sem ter que, para realizar tal captação, apelar ao tato. Como explicação para esse fato, o autor aponta para as circunstâncias primitivas, em que as características visuais dessas propriedades não são diretamente impressionantes, razão pela qual o olho não pode vê-las em um nível primitivo de desenvolvimento. A função de captá-las geralmente ocorre por intermédio do tato. Esses elementos são objetivamente da capacidade visual dos objetos. Coube ao idealismo expressar com a palavra “simbolismo” esses descobrimentos realizados pelo processo do trabalho, pela divisão do trabalho entre os sentidos que é fruto, inapelavelmente, daquele processo. Portanto, o estreitamento do campo de reflexo visual é objetivamente adquirido pela divisão social do trabalho.

primitivos, provavelmente, pelos adornos que o sujeito põe no corpo humano, pela decoração das ferramentas, pelo próprio ritmo da atividade desempenhada, entre outros fatores ainda não conscientes ao sujeito humano. Quando se compara a atividade científica com a artística, tendo o trabalho como baliza, nota-se, segundo Lukács (1966, v.1, p. 252), que, enquanto “[...] a implantação do reflexo desantropomorfizador introduz utilidades mediadas e aumenta assim o efeito útil imediato do trabalho, os elementos estéticos representam um excesso que não acrescenta nada a utilidade efetiva, factual, do trabalho”.

O decisivo para o desprendimento do estético é o encontro do processo de produzir a materialidade cotidiana com o ritmo. A incorporação da ritmização dos movimentos à atividade produtiva, potencializa, por sua incorporação prática ao rendimento do trabalho, a produção. Esse encontro tem como momento mais importante, para o processo produtivo, a incorporação de elementos que facilitam o trabalho, dão maior agilidade ao resultado da produção. Do ponto de vista útil, essa, pode-se dizer, é a função originária do ritmo na sociabilidade humana. Quanto mais o trabalhador entende e controla seu ritmo de trabalho, maior é sua produção. O controle do próprio corpo fica mais evidente, passando a ser, inicialmente, ordenado segundo às necessidades da materialidade humana. Imaginemos um exemplo: o sujeito primitivo, ao ordenar seus movimentos, ritmando-os para quebrar pedras, tem em troca uma maior facilidade em sua ação, bem como um domínio maior sobre o próprio corpo. Em uma expressão: ordena melhor seus movimentos físicos. Descobre, por meio do encontro entre o trabalho e o ritmo, por um lado que pode aumentar a produção de seu trabalho e, por outro, que pode controlar seu próprio corpo.

Essa descoberta tem consequências ulteriores para o estético importantíssimas. Inicialmente, já no cotidiano primitivo, o ritmo possibilita à cotidianidade um aumento-melhoramento do rendimento da produção e, concomitantemente, causa determinado alívio físico das tarefas do trabalho. Essa relação quantitativa-qualitativa apresenta ao sujeito trabalhador uma vitória dele sobre as barreiras naturais, o que, pela importância do evento, revela ao agente humano dessa cotidianidade um elemento ontológico de decisiva importância para desenvolvimento social. Ao que mais diretamente toca a evolução da estética, pode-se dizer que aqui está o germe da autoconsciência do sujeito trabalhador, dado que essa revelação faz desencadear na correnteza do cotidiano uma série de momentos mediadores que não podem ser desprezados, sobretudo, para a estética. Para usarmos as palavras de Lukács (1966b, v.2, p. 273): “[...] o primeiro desses momentos mediadores será seguramente a satisfação pelo melhor rendimento e alívio do trabalho, e antes de tudo a autoconsciência do homem trabalhador, alimentada por essas vivências e experiências

[cotidianas]”.

Didaticamente, como demonstrado em Santos (2017b), para que a exposição possa melhor se esclarecer, sempre considerando a dialética do real, optou-se por subdividir do seguinte modo a importância do ritmo para o desenvolvimento humano: estágio puramente útil e estágio com tendência estética. No primeiro, há a transição gradual para o segundo. Naquele, quando o agente do cotidiano descobre que em seu corpo há esse importante elemento, que o faz produzir mais e melhor, que lhe proporciona o controle da produção, o sujeito humano se satisfaz, imediatamente, com o aumento do que ele produz. Articulado a esse aumento produtivo, o trabalhador, por ter ritmizado os movimentos do corpo, sente prazer físico. Em Santos (2017b), destacou-se, como ilustração, respeitando todas as mediações existentes, que o praticante contemporâneo de uma academia de ginástica ou musculação sente determinada satisfação ao terminar sua série de exercícios físicos. É dessa dialética, presente na realidade concreta, entre o útil e o agradável que se desprende o segundo estágio proporcionado pelo ritmo, a saber, que carrega um caráter com tendência ao estético, que pretende proporcionar satisfação espiritual, ou seja, se desprender do utilitário e se carregar com o agradável. Para que não haja mal-entendidos, deve-se observar, energicamente, que o reflexo estético, mesmo o já desenvolvido substancialmente, sempre guardará sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa em reciprocidade dialética com a materialidade da vida cotidiana, com o momento predominante, o trabalho. De acordo com o já resumido em Santos (2017b, p. 353), com a descoberta do ritmo, o sujeito humano o utiliza de forma eminentemente utilitária, para produzir mais e melhor, esse caráter utilitário, por sua vez, também lhe proporciona satisfação pessoal, corpórea. “Esse tipo de satisfação, ainda puramente útil, trafega para outra forma, mais elevada, mais requintada, fora da produção. Do ritmo do trabalho se desprende o puramente útil, que passa pela utilidade do agradável e desemboca na satisfação do espírito, puramente estética”.

Com apoio sobre a distinção entre ciência e arte e com o estudo do desenvolvimento do ritmo, bem como apoiado na epígrafe: não o sabem, porém o fazem,¹² Lukács (1966, v.1) aponta que o surgimento da arte deve ter se dado tardiamente e de modo espontâneo. A arte substantiva, como insiste Lukács (1966, v.1/v.2; 1967, v.3/v.4), guarda um ponto de convergência entre o trabalho, que é sua verdadeira gênese, e o mundo concreto das pessoas humanas, que é sua autêntica vigência. A arte, em sua autenticidade, como certifica Lukács (1966, v.1, p. 260-1), é o descobrimento e a manifestação, a ascensão de uma vivência e “[...] de um momento da evolução

¹² Lukács utiliza esse mote de Marx (1996) para epigrafar a abertura de sua *Grande Estética*.

humana que formal e materialmente merece ser assim fixada”. É inegável, com efeito, que a arte seja, em todas as suas fases, independente de que se esteja nos primórdios do mundo primitivo ou no capitalismo imperialista, um fenômeno social, seu objeto e fundamento último é salvaguardar a existência social da humanidade, registrar sua autoconsciência.

Educação e arte: dimensões distintas e complementares da formação humana

O objetivo agora, conforme apoia Lukács (1966, v.1, p. 84) é “averiguar como, a partir de qual solo comum de atividades, relações, manifestações etc., do homem, desprenderam-se as formas superiores de objetivação, sobretudo, a ciência e a arte”. Não é demais lembrar que essas objetivações conseguem uma independência relativa que lhes garante determinada peculiaridade qualitativa cuja existência é, exatamente, o elemento que lhe confere sua função social. Não negligenciar, como relembra Lukács (1966, v.1, p.35), que, “se quisermos estudar o reflexo da vida cotidiana, na ciência e na arte, nos interessando por suas diferenças, teremos que recordar sempre claramente que as três formas [cotidiano, ciência e arte] refletem a mesma realidade”¹³. Para atender a essa tarefa, torna-se necessário debater, mesmo que resumidamente, o que chamei, em Santos (2018), de categorias nodais, ou seja, antropomorfização, desantropomorfização, imanência e transcendência. Com base nas articulações que essas categorias possibilitam, situa-se o avanço para apreender com mais clareza o complexo artístico em relação, principalmente, ao científico. Com os desdobramentos retirados dessa tematização torna-se possível melhor aproximar e distanciar a educação da arte.

Como se sabe, o reflexo científico da realidade, para que cumpra sua função de elo do conhecimento, necessita se libertar de todas as determinações antropológicas, independente que venham dos sentidos ou da intelectualidade humana. Essa classe de reflexo empreende seu esforço para recriar, na consciência subjetiva, os objetos como são em-si. Embora na consciência não chegue o objeto mesmo, mas sua imagem projetada pelo sujeito humano, essa imagem precisa, independente da consciência subjetiva, ser projetada o mais fiel possível ao ser como ele é em seu ser-em-si real e concreto. A esse processo, Lukács (1966, v.1) denomina de desantropomorfização. O reflexo estético, por sua natureza de se originar nas pessoas e orientar sua finalidade para elas, é

¹³ “A vida humana, seu pensamento, seu sentimento, sua prática e sua reflexão, são inimagináveis sem objetivação. Porém, prescindindo inclusive de que todas as objetivações autênticas têm um papel de importância na vida cotidiana, ademais ocorre que já as formas básicas da vida humana específica, o trabalho e a linguagem, têm essencialmente em muitos aspectos o caráter de objetivações” (LUKÁCS, 1966, v.1, p. 39).

peculiarmente distinto. Essa classe de reflexo parte do mundo humano e volta para ele. Seu tráfego, por depender da vontade humana, dá-se entre dois sujeitos, de um vivente para outro. Sintetizando: enquanto a desantropomorfização parte do ser-em-si para se projetar na consciência subjetiva, a antropomorfização¹⁴ parte da consciência em direção ao ser-em-si.

Para que se possa definir imanência e transcendência, pode ser dito que a primeira representa a lei que movimenta o objeto, ou seja, o que é próprio do ser. A transcendência, por sua vez, é algo que não está no objeto, vem de fora para tentar movimentá-lo; é uma força, externa ao ser, que tenta controlá-lo. A obra de arte serve de exemplo típico do que é imanência, uma vez que, como entende Lukács (1966, v.1, p. 28), ela demonstra a imanência humana: “[...] a imanente obstinação, o descansar-em-si-mesma de toda autêntica obra de arte – espécie de reflexo que não encontra analogia nas demais classes de reações humanas ao mundo externo – é sempre por seu conteúdo”, testemunho da imanência humana. A ciência é outro exemplo figurativo de imanência humana, uma vez que apenas ao sujeito é possível conhecer e assim, ao operar sobre a matéria social/natural, transformar conscientemente o mundo.

Somente ao sujeito humano, como afirma Marx (2011a), sob as contradições da evolução social, é possível produzir a si próprio, ou seja, é possível fazer a história, dado que ela é imanente ao sujeito histórico e este àquela. Impossível, portanto, que arte e ciência possam surgir de alguma forma de transcendência. Essas duas classes de reflexos são imanentes ao sujeito humano, uma vez que dependem da ação humana para existir. Qualitativamente, no entanto, são distintas. Enquanto a ciência reflete os objetos como são em-si: desantropomorfizadamente; a arte reflete seus objetos antropomorfizadamente, visto que, como é uma forma especial da relação objeto-sujeito, seu elã se realiza de um sujeito vivente para outro que, por sua vez, vive com os pés no chão de um mundo compartilhado, humanamente, por ambos. Para melhor fixar a diferença entre essas duas categorias nodais, destaca-se o que escreveu Araujo (2013, p. 62): a antropomorfização se opõe à ciência que é desantropomorfizadora, ou seja, “procura entender o que está fora do sujeito, distanciando-se ao máximo dos impulsos puramente subjetivos”.

¹⁴ Para melhor se exemplificar o caráter antropomorfizador da cotidianidade humana, pode-se citar que o eixo vertical do sistema de coordenadas de um espaço determinado, por meio da força da gravidade, aponta ao centro da terra. Isso implica que a experiência imediata do sujeito humano no cotidiano tem a tendência geocêntrica; além disso, a marcha ereta é fator decisivo para o processo de hominização e a conseqüente humanização do ser social. Essa conjunção de fatores, mesmo sem o sujeito humano estar munido plena e conscientemente de um sistema de coordenadas, dota-o de condições, cada vez mais diferenciadas, de lidar com o mundo circundante, o que lhe garante uma melhor posição acerca de seu movimento e do que, por exemplo, está à sua frente ou atrás de si (LUKÁCS, 1967, v.4).

Com os parâmetros de aproximação e distanciamento entre cotidiano, ciência e arte, temos agora que parametrizar também a educação, ou seja, perante as categorias nodais, planeja-se agora especificar o caráter do complexo educativo. Antes porém, é importante lembrar com Lukács (2018, p. 134) que para o tratamento ontológico da problemática educacional, é necessário retornar ao seu momento fundante; isto é, “sua essência consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida”. Com o autor, ainda, é preciso lembrar que o processo educativo nunca se completa totalmente, ele se processa de modo contínuo, pois a transformação do ser social também é perene. Mesmo a educação mais consciente, como alerta Lukács (2018, p. 134), apenas consegue preparar o ser social de maneira insuficiente “para os momentos sempre novos e plenos de contradição, mas também em que nesses novos momentos – de modo desigual e pleno de contradição – alcança expressão em sua reprodução o desenvolvimento ascendente objetivo do ser social.” O húngaro quer destacar que a educação é antes de tudo um processo puramente social; o formar e tornar-se formado apenas é possível no tecido da práxis social. Como explica Lukács (2018, p. 134):

[...] por um lado, nenhuma educação pode impor a um ser humano qualidades completamente novas, por outro lado, como igualmente já vimos, as próprias qualidades não são rígidas, determinações fixadas de uma vez para sempre, mas possibilidades cujo tipo específico para se tornarem realidades é impossível de ser concebido independentemente de seu processo de desenvolvimento, do tornar-se-humano socialmente executado do ser humano singular.

O importante para o que aqui se tematiza, que é a proximidade e o distanciamento entre o complexo educativo e o artístico, é a formação mais geral do indivíduo. Para isso se deve considerar a articulação entre a educação em sentido amplo e em sentido estrito. Como denuncia Lukács (2018, p. 243), contudo, cristalizou-se o hábito de se [...] “considerar apenas os efeitos positivos como resultado da educação”. O processo educativo pode resultar diferente e até contrário ao que se planejou com a determinada educação. Como justifica o autor, isso ocorre dado ser teoricamente, ao menos em princípio, impossível determinar antecipadamente, com precisão, como esse ou aquele aprendizado retroage sobre cada indivíduo dado. Haja vista que, como a predominância educativa é social e não biológica, os determinantes do processo educacional, como um todo, prescindem de interações e interconexões cuja dielétrica do real faz emergir a inseparável “unidade de determinações psíquico-corpóreas e sociais no ser humano singular, que é o mais profundamente caracterizadora de seu ser-humano” (LUKÁCS, 2018, p. 243), mesmo que repleta de contradições. Cabe, principalmente, ao processo de práxis social a tarefa de garantir ao sujeito humano a

transmissão dos principais elementos pelos quais ele se constitui como gênero.

Resta-nos, agora, aproximar a educação ao complexo artístico no intuito de poder avançar acerca do debate da chamada arte-educação. A ciência, não obstante, apresenta um parentesco maior com a educação, uma vez que, como o campo científico, o complexo educativo também repousa seus reflexos sobre a realidade em-si, logo, desantropomorfizadamente. Já entre a arte e a educação há a distinção da primeira processar-se por meio de um reflexo antropomórfico enquanto a segunda, como visto, orienta-se por intermédio da reflexão desantropomórfica. Mesmo que os animais superiores eduquem seus filhotes, a educação humano-social, como visto, tem caráter qualitativamente distinto, pois é um processo que se destina a formar – independente que seja em sentido amplo ou estrito – a humanidade no sujeito humano. Isso permite-nos indicar que as três formas de reflexos aqui debatidas: educação, ciência e arte tem em comum o fato de serem imanentes, uma vez que apenas podem se constituírem com tal se refletirem o mundo natural e humano. A educação e a arte, portanto, partilham da qualidade de serem imanentes, no entanto, enquanto a primeira, assim como a ciência, é desantropomórfica, a arte, diferentemente, é antropomórfica. Enquanto que entre ciência e educação há coincidência completa – mesmo que tenham estatutos ontológicos distintos –, entre o complexo educativo e o artístico, tomando como referência as categorias nodais, há uma coincidência parcial.

Para o presente ensaio essa parcialidade é decisiva, pois faz parte da educação o ato educativo, sinonimizado como a forma de ensinar, ou seja, o ensino. Este, de modo geral e, às vezes, acriticamente, é visto como sistematização da ação de transmitir conhecimentos entre dois seres sociais. Benito Almaguer Luaiza (2008), considera que ensinar é a otimização do processo educativo. Para ele, enquanto a educação se direciona para a formação do ser humano, o ensino se direciona para o processo de otimização da aprendizagem. Para esse autor, o ensino é uma atividade direcionada por docentes à formação qualificada dos discentes, cuja consecução apenas ocorre quando um determinado professor realiza uma atividade que resulte em aprendizagem. John Passmore (1965, p. 18), por sua vez, ao investigar o conceito de ensino, chega à seguinte conclusão: “Uma pessoa ensina quando transmite factos, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, desperta interesses, ensina alguém a nadar ou a apreciar música clássica, mostra como funciona um foguetão lunar ou que, e porquê, os planetas se movem em volta do Sol”.

Mesmo que não haja total concordância com o que defendem os autores supracitados e, embora parte de suas compreensões sobre educação e ensino estejam submetidas à interlocuções

críticas, ainda que na brevidade desta análise sobre a ação de ensinar, os apontamentos desse grupo de autores clareiam a existência de uma distinção entre educação e ensino que muito nos interessa agora¹⁵. Enquanto a educação tem caráter desantropomórfico e, por isso, distancia-se da arte e aproxima-se da ciência, o ato de ensinar apresenta natureza antropomórfica, dado que se dá entre sujeitos humanos¹⁶.

Creemos haver as condições adequadas para que se realize o debate acerca da relação educação e arte em articulação ao que se convencionou chamar arte-educação.

Educação, arte e arte-educação: de Ana Mae Barbosa aos PCN-Arte

Não há como se falar na chamada arte-educação sem conferir, em primeiro plano, à Ana Mae Barbosa o reconhecimento de ter sido a pessoa que abriu o debate no Brasil sobre o tema; e o fez, com efeito, em um período em que as atrocidades do autoritarismo militarista que comandou o país por mais de duas décadas criava obstáculos a quem pleiteava o novo. Com base em documentação relativa aos acordos assinados entre o Ministério da Educação e o United States Agency for International Development, designados como acordos MEC-USAID¹⁷, Barbosa cria, para enfrentar a problemática da formação dos arte-educadores, o que ela designa de abordagem triangular, composta por três vértices: o ver/apreciar, o fazer e o contextualizar. Como explica a pesquisadora, “foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular”. Mais adiante, a professora entende que o termo é inadequado; para ela, quando se trata da arte e da educação, os problemas semânticos não são apenas semânticos, envolvem, também, a conceituação. Quem deve definir a metodologia, sustenta a investigadora, é o professor na hora que vai atuar em sala. Sobre essa inadequação

¹⁵ Aqui não nos interessa debater o fato lamentável de que hoje, na esmagadora maioria dos cursos de formação de professores, há centralidade da didática sobre os conteúdos a serem ensinados. Registramos, apenas de passo, que não pode haver didática alguma que não se realiza dialeticamente com um determinado conteúdo. E mais: esse conteúdo não pode ser dissociado das condições materiais de existência social.

¹⁶ Não há como se tematizar, aqui, a chamada Educação à Distância, em que a ação de ensinar é mediada por um meio tecnológico desantropomorfizado em sua essência. Esperamos que uma investigação específica possa apreender essa importante problemática.

¹⁷ Segundo o que constatou a pesquisa de Teixeira (2014), esses acordos foram produzidos nos anos 1960 e visavam estabelecer convênios de assistência técnica e apoio financeiro à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade do convênio, foram firmados 12 acordos, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos foi firmado no ano de 1976. Inseridos em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional e pela teoria do capital humano de Theodore Schultz, tais acordos pleiteavam submeter a concepção de educação aos pressupostos do desenvolvimento econômico” (TEIXEIRA, 2014).

semântica-conceitual, assim ela se expressa: “[...] gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 33).

De modo geral, há distinções entre as diversas reelaborações acerca de tal proposta nas salas de aula. A própria autora admite que sua proposta é aberta à reinterpretações e reelaboração, no entanto, pondera que a abertura talvez tenha sido a motivação para tantos equívocos nas interpretações e na aplicação da abordagem triangular. (BARBOSA e CUNHA, 2010). Sobre a origem da proposta, Anderson Benelli (2011) esclarece ser fácil perceber a proximidade entre Barbosa e Paulo Freire. Para aquele autor, algumas críticas se precipitaram em acusar a arte-educadora de copiar a proposta estadunidense *Discipline-Based Art Education* (DBAE), bem como a *Escuelas al Aire Libre*, que se articula à elaboração mexicana presente na escola libertária. Benelli (2011) é enfático ao defender Barbosa; ele argumenta que essas duas propostas serviram de base para que a autora estruturasse sua abordagem triangular, jamais foram copiadas por ela. Sobre suas inspirações, assim Barbosa (1991, p. 36) se expressa:

Nos anos sessenta, Richard Hamilton, com a ajuda de artistas professores como Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, em Newcastle University, lançava as bases teórico-práticas do que hoje os americanos denominam DBAE, isto é, Disciplined-Based-Art Education, a bandeira educacional do competente trabalho desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts. Precursor do DBAE foi também o trabalho desenvolvido nas "Escuelas al Aire Libre", no México, depois da revolução de 1910. Aquelas escolas seguiam a orientação de Best Maugard que pretendia, através do ensino da arte, levar a uma leitura dos padrões estéticos da arte mexicana que aliada à história destes padrões e ao fazer artístico recuperariam a consciência cultural e política do povo. Buscava-se, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da arte nacional e sua história, a solidificação da consciência da cidadania do povo. Enfim, as Escuelas al Aire Libre geraram o movimento muralista mexicano e podemos considerá-las portanto o movimento de arte-educação mais bem-sucedido da América Latina.

Mesmo que haja variações nas interpretações acerca da abordagem triangular, como admitido pela autora, o que se lê na própria Barbosa, e em alguns de seus propositivos interpretes, de modo bem geral e resumidamente, é que se deve articular os três eixos de modo que isso possa despertar e desenvolver a capacidade de percepção, de fantasia e de imaginação no estudante. Essa articulação deve considerar que o fazer – primeiro momento – é importante, pois estimula o aprendiz a produzir criativamente; que o ver/apreciar – segundo momento – deve se responsabilizar por desenvolver a observação do aprendente em relação à apreciação de obras artísticas; a

contextualização, por fim, deve valorizar o sentimento do estudante, dando-lhe condições de conhecer a história da arte, o que poderá despertar no apreciador a reinvenção, por ele mesmo, da obra. Para a autora, uma perfeita integração entre os três momentos corresponde ao que ela entende ser a epistemologia da arte; pois, “a anemia teórica domina a arte-educação que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento na e sobre artes visuais organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica” (BARBOSA, 1995, p. 13). A arte-educadora justifica sua abordagem escrevendo que, em resposta à nossa incapacidade de ler as diversas imagens que são impostas pela mídia diariamente, “a educação deveria prestar atenção ao discurso visual.” Para ela, “ensinar gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens” (BARBOSA, 1998, p. 17).

Ana Mae Barbosa, conforme afirma Teixeira (2014), é grande defensora do investimento estatal na formação dos arte-educadores. Esta professora compreende que na tese de Barbosa, os professores, por meio da arte-educação¹⁸ e de suas ações criativas e conscientes, engendrarão, “nos educandos, subjetividades criadoras e críticas, propiciadoras de um desenvolvimento individual e de uma atitude cidadã” (TEIXEIRA, 2014, p. 60). O resultado desse processo, seria, como entende Barbosa, ainda segundo a crítica de Teixeira (2014, p. 60): “Formar indivíduos capazes de usufruir e conhecer a cultura de sua pátria, compreendendo e analisando, desse modo, o contexto social, com o objetivo de transformá-lo”.

A proposta triangular alicerçada por Ana Mae Barbosa foi a referência maior para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte (PCN-Arte), publicados em 1998, conforme registra a pesquisa de Patrícia Volpe (2006). Isso impele a analisar, mesmo que rapidamente, esse documento oficial. Os parâmetros, assim como seus congêneres – as diferenças que há entre cada caso, para a presente pesquisa, não é relevante – publicados a partir da última década de século passado, inserem-se nas orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, e patrocinada pelos organismos internacionais, a exemplo da Organização

¹⁸ A pesquisa de Teixeira (2014), em diálogo com Helena Ferraz, detectou que Barbosa trocou o hífen (arte-educação) e, a partir do ano de 2000, passou a usar a barra, passando a escrever o termo do seguinte modo: arte/educação. A justificativa, dada por Barbosa, assenta-se no argumento de que a mudança resulta em uma compreensão mais avançada sobre o que é, doravante, arte/educação (TEIXEIRA, 2014).

das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Banco Mundial (BM), dentre outras agências. Conforme constatam Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), o resultado do evento de Jontien e de demais reuniões que têm se multiplicado ao redor do mundo a partir do início dos anos de 1990, objetivam universalizar a educação básica. Nada de mal nessa iniciativa, visto que, até que se prove o contrário, a universalização da educação escolar é uma bandeira progressista. Com base, entretanto, nas orientações da tal conferência, observa-se que passam a fazer parte dos currículos constantes reformulações que visam, por um lado, desvalorizar os conhecimentos construídos universalmente e, por outro, direcionar a educação para interesses diretamente mercadológicos. Soma-se a isso, a precarização do ensino superior em articulação à dita universalização do ensino básico.

Os debates dessa conferência são expressos no conhecido texto denominado de *Educação: Um tesouro a descobrir*, cuja elaboração coube a Jacques Delors. É de reconhecimento público da comunidade educacional brasileira e mundial a presença do Relatório Delors, fruto da conferência, na orientação da política educativa do Brasil, destacadamente, para o que mais interessa agora: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n° 9.394/96, os PCNs, as DCNs, dentre outros documentos. É de uma notoriedade tão evidente a influência de tal relatório sobre os PCN-Arte, que dispensa uma investigação mais aprofundada, pois o próprio documento, em seu volume 6, escreve que “a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo” (BRASIL, 1998, p. 21).

Conforme registro de Araujo (2010), esse documento associa, de modo acrítico, a arte à profissionalização, articulando-as à defesa da cidadania como sendo o último horizonte da sociabilidade humana. Como descreve o parâmetro: “A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho¹⁹ e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos”

¹⁹ Sérgio Lessa (2013, p. 11), sobre a categoria Mundo do Trabalho, considera o seguinte: “Não é raro que uma dada noção apenas possa cumprir sua função ideológica se for imprecisa. Isto é mais frequente, como fenômeno ideológico, do que pode parecer à primeira vista. Considere-se, por exemplo, o termo ‘mundo do trabalho’. Atua, na maior parte das vezes, como substituto da categoria, precisa e cientificamente estabelecida, de relações de produção. Sua enorme imprecisão possibilita que adquira, não apenas entre autores distintos, mas também no interior de um mesmo texto de um mesmo autor, significados tão distintos quanto o local de trabalho (que pode ser do escritório à fábrica, dos shoppings centers a uma repartição estatal), a linha de montagem, a totalidade das atividades produtivas de uma sociedade ou da humanidade; uma postura de classe, como na expressão mundo do trabalho versus o mundo do capital, o sujeito revolucionário, etc. Sugere mais que conceitua. No debate de ideias em uma sociedade de classes, toda

(BRASIL, 1998, p. 20). Já se sabe qual o germe que faz nascer a chamada educação profissionalizante, portanto, não causa espanto a proximidade entre o documento oficial e as pretensões da burguesia decadente do capitalismo imperialista em crise profunda: adequar a escola, mesmo que por meio da arte, aos imperativos mercadológicos.

Como visto acima, Volpe (2006) já havia nos avisado da referência das teses de Barbosa sobre o PCN-Arte. Não obstante, faltou àquela autora indicar o afastamento, tanto do documento quanto de sua principal influenciadora, de uma perspectiva educacional que se alinhe à emancipação humana. Em ambos, encontra-se a chamada arte-educação como aliada da formação cidadã e da preparação para o mercado de trabalho capitalista. Em várias passagens da produção de Barbosa, encontram-se trechos como o que se segue, em que a autora alinha sua proposta à formação cidadã: “O papel das Artes para o desenvolvimento cultural é analisado, considerando-se seus efeitos para o desenvolvimento da consciência de cidadania, para a alfabetização visual, para a potencialização da criatividade e para a preparação de um público apreciador de arte” (BARBOSA, 1995, p. 9). Há ainda, mais adiante, a defesa de que a arte-educação deve ser “[...] capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associado à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e crescimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização” (p. 14). Já os PCN-Artes, sobre cidadania, assim se expressam: “[...] o ensino e a aprendizagem de conteúdos colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte” (BRASIL, 1998, p. 55).

Outra proximidade entre a redação oficial e as elaborações teóricas de Ana Mae Barbosa aparece quando ambos tentam definir a função da arte e, para isso, desprezam a importância da ciência para a vida humana. Argumentam, cada uma a sua maneira, que a atividade artística deva ter um patamar de superioridade à ciência. Vejamos como a prolixia do texto oficial procura ressaltar que o “conhecimento artístico não tem como objetivo compreender e definir leis gerais que expliquem por que as coisas são como são” (BRASIL, 1998, p. 37). A orientadora desse documento, por seu turno, entende que “na educação, o sujeito, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso” (BARBOSA, 1995, p. 16). Nesse mesmo contexto, a autora se

imprecisão serve à classe dominante; sendo as ideias dominantes aquelas da classe dominante, as imprecisões tendem a ser interpretadas no sentido mais adequado a esta última”.

refere ao complexo artístico, escrevendo o seguinte: “Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar” (p. 16).

Mesmo que seja correto a afirmação de que a arte não reflete a realidade como ela é em-si, dado que sua refiguração não se presta a construir o ser como ele se mostra no mundo real e concreto, senão a refletir o mundo em sua verossimilhança. Ou seja, como o mundo pode ser ou deve deixar de sê-lo, o que se produz na obra é ao mesmo tempo mais e menos que conhecimento. “Mais que conhecimento, porque a arte é, frequentemente, capaz de descobrir fatos que até então são inacessíveis ao conhecimento, e pode fazê-lo de um modo tal que sua transposição em conhecimento desantropomorfizador siga sendo impossível durante muito tempo” (LUKÁCS, 1966, v.2, p. 180-81). Essa classe de conhecimento, por diversas razões que nunca venham a se esclarecer corretamente sob uma descrição cientificamente exata, pode ampliar consideravelmente o conhecimento de mundo do sujeito e até sobre ele próprio.

Ao mesmo tempo em que consegue essa classe *sui generis* de sabedoria, porém, é também menos que conhecimento em sentido *stricto*, pois o que a arte oferece ao humano, em comparação à perspectiva científica, não pode assumir um caráter de fato comprovável. O fato da existência histórica de teorias do conhecimento, que segundo Lukács (1966, v.2), põem o reflexo científico generalizando-o como realidade por cima do método científico, a exemplo das teorias irracionistas, serve da mais contundente prova de que há a necessidade de se objetar tal equívoco. A classe de comprovação que a arte exige de suas formações, “[...] não pode se levantar nunca, vista cientificamente, por cima do nível que consiste em fazer imediatamente evidente o momento da necessidade no mero-ser-assim de um fenômeno ou de um complexo de fenômenos” (p. 180). Ademais, quando se considera a ciência em sentido *stricto*, a vida cotidiana e a arte ficam, pois, muito próximas, visto que ambas guardam “um gigantesco depósito de planejamentos e observações que podem ser de extraordinária importância para a evolução da ciência, porém que não podem receber real consumação, verificação como conceitualidade e legalidade objetiva, senão na ciência mesma” (p. 180).

A crítica que Teixeira (2014, p. 61) apresenta aos pressupostos que edificam a teoria da arte-educação presente em Barbosa é suficientemente esclarecedora:

Embora concordemos com alguns elementos teóricos desta análise sobre o papel social da Arte, como, por exemplo, o de produzir sujeitos mais conscientes, e reconhecemos, ainda, que Barbosa elabora uma crítica sincera aos preceitos e limitações que a classe dominante da sociedade capitalista impõe a educação dos indivíduos, de um modo geral, suas elaborações teóricas não convergem para uma análise mais profunda sobre as bases da reprodução metabólica capitalista, como consequência deixa intacto as críticas ao o processo de trabalho sustentado na exploração humana, e na propriedade privada.

Essa autora associa a abordagem triangular de Barbosa ao chamado paradigma do “aprender a aprender”²⁰, visto que, segundo a própria arte-educadora, a sua abordagem tem por base as teses centrais do pensamento pós-moderno²¹. Teixeira (2014) justifica sua crítica apoiada no fato de que educação e arte cumprem funções sociais especificamente diferentes. Como visto anteriormente, os dois complexos, cada um a seu modo específico de atendimento às necessidades humanas, reflete os problemas sociais de formas distintas. Enquanto a arte apresenta legalidade imanente e antropomórfica, por meio de sua ‘inutilidade’ imediata, apenas pode atender à interioridade mais subjetiva do vivente. A educação, por intermédio de sua imanência desantropomórfica, propõe-se atender exigências objetivas demandadas pela correnteza social, sejam elas, como diria Marx (2008), do estômago ou da fantasia, mas que, com efeito, garantam ao vivente a apropriação das objetivações produzidas historicamente pelo conjunto humano.

Mesmo que a crítica de Teixeira (2014) ao arcabouço discursivo de Ana Mae Barbosa, mudando o que tem que ser mudado e em certa medida, sirva também para o texto oficial, dado que este foi influenciado por aquela, o alcance do documento, entretanto, acaba adentrando ao espaço escolar com muito mais intensidade. Esse é o motivo que faz com que nos ocupemos um pouco

²⁰ Newton Duarte (2001, p. 151) considera que o lema “aprender a aprender” apresenta quatro posicionamentos valorativos: “1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança”. Para a presente comunicação, melhor seria definir esse conjunto de ilusões pedagógicas como aprender a (des)conhecer, uma vez que, conforme argumenta Duarte, dentre outros aspectos críticos, em vez de facilitar o aprendizado, essas inovações educativas apenas resguardam que o conhecimento seja apenas de uma classe. Obstaculizando, portanto, que o conhecimento universal construído pela humanidade chegue à classe trabalhadora.

²¹ Escrevemos em Santos (2017a) que foi no campo da estética, de maneira geral, e nas manifestações artísticas, de modo destacado, que o pensamento pós-moderno se manifestou primeiro. O pensamento pós-moderno é a atitude teórica e/ou política empenhada em negar a existência da unidade do sujeito humano, ao mesmo tempo em que contesta a validade universal do saber, questionando normas e princípios éticos universais. A teoria pós-moderna entra em cena para acalmar os ânimos dos que acreditam em uma pesquisa científica que forneça elementos de compreensão e transformação do mundo do valor de troca, fazendo apologia acrítica a uma suspensa sociedade do conhecimento, da informação, da tecnologia, entre outras alcunhas que procuram sepultar definitivamente a luta de classes.

mais dos Parâmetros.

Com apoio de artistas consagrados, como é o caso de Caetano Veloso, Guimaraes Rosa, dentre outros, os PCN-Arte entendem, com suporte na canção do compositor baiano, que “o artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar” (BRASIL, 1998, p. 28). Sem distinguir elementos necessários para explicar os motivos pelos quais a forma artística, que por sua natureza precisa estar atada a um conteúdo específico, pode subverter a lógica. Assim se pronuncia o discurso educativo oficial:

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário (BRASIL, 1998, p. 28).

Com base nesse conjunto gnosiológico-idealista acerca de como a forma artística se manifesta, o documento chega ao cume do relativismo ao declarar que “a arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista” (p. 28). O que o discurso oficial não entende, e nem pode compreender, visto que seus pressupostos são demasiadamente idealistas, é que, como a arte tem uma imensa pluralidade, está impossibilitada de assumir a exatidão pretendida nos conceitos linguísticos. A natureza estética da arte tem necessariamente que atender ao caráter de incerteza, presente com muita força na cotidianidade, o que a faz mais próxima da linguagem do cotidiano – carregada de antropomorfismo – do que do silogismo científico – necessariamente desantropomórfico.

Algumas palavras a mais sobre educação e arte

Essa problemática, tratada aqui de modo necessariamente sintético, precisa de algumas páginas a mais. Pela importância que tem para a pretensão de se apresentar elementos que desconstruam a junção rígida e acrítica da educação com a arte, justificamos a decisão de solicitar aos leitores, que até aqui chegaram, a concessão de alguns apontamentos derradeiros a respeito dos PCN-Arte, pois tratam-se de documentos que orientam, em relação à arte, o que e como se ensina

em sala de aula. As páginas seguintes, embora declaradamente derradeiras, não pretendem encerrar a discussão, tampouco decretar o fechamento do debate, apenas objetivam conectar alguns dos elementos levantados ao logo da comunicação. Ou seja, as próximas linhas objetivam amarrar o que até aqui se levantou, na pretensão de apresentar um encadeamento conclusivo apenas para o que a presente exposição se propôs debater.

Sob essa licença, retomamos nosso debate a partir dos métodos utilizados pelos elaboradores desses Parâmetros. A opção teórico-metodológica empreendida pelos criadores do documento, em primeiro plano, se afasta diametralmente do plano onto-materialista; isto é, distancia-se da compreensão do objeto partindo das pistas dadas pelo próprio movimento da realidade objetiva. Dessa maneira, o ser não se revela adequadamente à consciência do sujeito pensante. Naturalmente, tal caminho apenas pode desembocar em falseamentos do que se quer compreender. Independente da seriedade moral-biográfica dos criadores do texto oficial, que cremos seja de caráter ilibado, toda imprecisão teórica serve, no contexto de luta de classes, a classe que detém e mantém o poder ideológico da sociedade (MARX e ENGELS, 2007). No modo de produção capitalista, mesmo que se pense criticar a elite ocidental, setentrional, meridional ou oriental, qualquer posição que não deixe claro o posicionamento teórico em favor da dissolução da luta de classes tem como resultado o favorecimento à burguesia decadente. Os PCN-Arte se distanciam da inteireza do complexo artístico por não considerarem a natureza antropomórfica da arte, tampouco os elementos que cercam a evocação que possibilita a criação artística ultrapassar os conceitos silogísticos concebidos desantropomorfizadamente, sem, no entanto, se desprender completamente da realidade em-si, pois é ela que dá o mote conteudístico para a formação artística.

Para que as palavras solicitadas a mais não se percam em ociosidade discursiva, necessitam-se, ao menos alusivamente, incorporar ao debate o que Lukács (1967, v.3) denomina de terceiro nível de sinalização, sinalização de terceira ordem, ou ainda, sistema de sinalização 1'. Essa tematização auxiliará a compreensão de um fato basilar sobre o complexo artístico. A arte, mesmo não sendo uma realidade em-si, não pode se afastar completamente do chão real e concreto onde vivem os homens e mulheres produtores e receptores do fluir artístico. Tal sistema de sinalização está em estreita articulação com o sistema que se convencionou chamar de linguagem, ao mesmo tempo em que se separa dos reflexos condicionados e incondicionados. Essa dialética permite que a atuação do sistema de sinalização 1' consiga dar respostas para uma forma específica de consciência. No caso das paixões e destinos humanos, tal sistema é capaz de captar e elevar a consciência do sujeito a um patamar superior de reflexão impossível de se alcançar puramente por

meio da linguagem. Essa classe especial de reflexão, põe o sujeito humano acima de sua realidade cotidiana, mesmo que após o efeito da obra, o vivente retorne ao chão do cotidiano; no entanto, esse regresso se dá de modo enriquecido.

Em Santos (2018) sintetizou-se o modo como o esteta de Budapeste compreende o sistema de sinalização 1'. Aqui basta recordar que a capacidade humana de agir diante de novas situações inesperadas repousa sobre um amplo e profundo sistema de reflexos condicionados e incondicionados. A proposta de estudo de Lukács (1967, v.3, p. 35) pretende mostrar que, em consequência do desenvolvimento do trabalho, de sua divisão social, “produz-se a necessidade de novas conexões, de modos mais complicados de reagir à realidade, de perceber nela conexões mais complicadas, de agir de um modo novo correspondente às novas situações”. Esse processo produz, em consequência da natureza do trabalho, no próprio processo laborativo, “reflexos que, embora não se levantem por cima da sensibilidade imediata de um modo ostensivamente abstrato como a linguagem, não são – como pensava Pavlov – simples reflexos condicionados, senão que se parecem mais com a linguagem em sentido de que são sinais de sinais” (LUKÁCS, 1967, v.3, p. 35). Isto é, já na própria atividade de trabalho, produz-se reflexos que, mesmo não se comparando à sensibilidade abstrata imediata da linguagem, são sinais de um sistema de terceira ordem, que se situaria entre os reflexos condicionados e a linguagem. Por isso, com o objeto de destacar a posição intermediária entre os reflexos condicionados e a linguagem, o autor considera coerente denominar esse tipo de reflexo de sistema de sinalização 1'.²²

Em resumo, ao mesmo tempo em que a criação artística necessita de consciência para pôr em prática seu papel social, precisa, em relação dialética com esta, de uma consciência ainda não efetivada, o que Lukács (1967, v.3) chama de ainda não-consciente. A capacidade artística, de cada arte em particular e de cada estilo em especial, será o elo capaz de resolver essa contradição, uma vez que unifica as tendências da linguagem e do sistema de sinalização 1' que, como visto, andam juntos. Com a intenção de complementar essa unificação, este sistema “recebe, com efeito, sua substância das mais profundas fontes pessoais do criador; porém, por outra parte, é o único veículo que pode levar esse tipo de reflexo fundado no sujeito a uma objetividade geral, à capacidade de

²² Apenas para complementar, leiamos o que escrevi em Santos (2018, p. 294) “[...] o objetivo de dedicar-se à psicologia reflexológica é inserir um terceiro nível de sinalização, chamado por Lukács de sistema de sinalização 1'. O que propõe o autor húngaro com este novo nível? Considerando apenas uma apresentação de partida, o filósofo propõe que entre o primeiro sistema de sinalização, os reflexos condicionados – chamado pelo autor de sistema de sinalização 1 – e o segundo nível de sinalização, a linguagem – chamado pelo esteta de sistema de sinalização 2 –, existe um terceiro nível, cujo desdobramento e interação com a humanidade seria dado pela fantasia, conceituado pelo esteta como terceiro nível de sinalização, que estaria dentro do que o autor chama de sinais de sinais.”

brotar evocativamente em todos os homens” (LUKÁCS, 1967, v.3, p. 154). Como ilustração ao seu argumento, o esteta se utiliza do seguinte exemplo: “Quando digo mesa ou cão, fica lembrado um objeto cuja existência é independente da percepção subjetiva”. Já na captação que se processa por meio do sistema sinalização 1’, ocorre uma inseparabilidade em relação ao sujeito vivente, “ainda que, naturalmente, também neste caso os sujeitos [viventes] existem em-si, independentemente do sujeito [criador ou receptor]” (LUKÁCS, 1967, v.3, p. 161).

Não há dúvida, para o autor, que a univocidade observada na linguagem formal das autênticas obras de arte seja uma comprovação nítida de classe de consciência *sui generis* promovida pela arte. Explicando de outro modo, através de uma extraordinária e patética visibilidade de determinado aspecto da cultura pessoal (particularidade)²³, de uma ampliação e aprofundamento da receptividade em relação a tudo o que necessita de destaque e enriquecimento para o desenvolvimento ampliado dos indivíduos, surge na conformação artística uma forma peculiar de consciência, nos termos de Lukács (1967, v.3): uma autoconsciência que funciona como memória da humanidade. A verdadeira arte, nas palavras do húngaro, visa o maior aprofundamento e a máxima compreensão da realidade social. Deve, ainda, “captar a vida na sua totalidade onicompreensiva”. Isto é, a verdadeira arte aprofunda-se sempre na “busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a capa dos fenômenos” (LUKÁCS, 1966, v.2, p. 29). Esses momentos essenciais não devem ser refletidos de maneira abstrata, precisam, entretanto, apreender o processo dialético vital, cuja essência transforma-se em fenômeno, ou seja, revela-se no fenômeno, “[...] fixando, também, aquele aspecto do mesmo processo segundo o qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência” (LUKÁCS, 1966, v.2, p. 29).

A arte, destarte, deve ser tratada como um reflexo da realidade: deve estar decisivamente atrelada ao sensível humanizado e objetivado e não em contraposição ao real. Como descreve o autor, a forma estética deve ser estudada em seu modo genuíno e original de manifestação, tal como encontra-se, sobretudo, na obra de arte: “[...] enquanto objetivação do reflexo estético da realidade, no processo criador e no comportamento estético-receptivo em face da arte”. É evidente, prossegue o esteta, “que a forma artística – precisamente quando tem importância estética – é a forma específica e peculiar daquela determinada matéria que constitui o conteúdo de uma dada obra”. Portanto, a forma de um conteúdo específico (LUKÁCS, 1978, p. 184).

A produção dos criadores sob o capitalismo imperialista decadente carrega a tendência a

²³ Em Santos (2017c) debatemos com a categoria da particularidade presente, por sua vez, no livro *Introdução a uma estética marxista* de Lukács (1968).

degenerar-se. Os elaboradores do PCN-Arte desconsideraram completamente a fragmentação dos sentidos decorrente, por sua vez, das imposições do capitalismo. Esse é o processo, conforme denuncia Lukács (1965), que torna sintomático o desvario, a insensibilidade entre outros sintomas psicológicos que se generalizam quando os artistas procuram se adaptar à terrível inumanidade moribunda capitalista, solicitada, por seu turno, pelos interesses da burguesia, que requer da arte sua malfadada feição. Lukács (1965, p. 279) afirma que essa estéril ebriedade que se verifica na arte sob o capitalismo atual não é “apenas um fenômeno complementar à obtusidade da adaptação, mas reforça-lhe os aspectos piores”.

Tendo essa crítica como suporte, pode-se indicar que os parâmetros orientadores do ensino de arte no Brasil, são elaborados sob a concepção da necessidade da flexibilização e aligeiramento do conhecimento, como se pode ler nos PSN-Arte, “[...] é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender” (BRASIL, 1998, p. 21). Óbvio que, como os Parâmetros são orientados pelos organismos internacionais, influenciadores maiores das reformulações educacionais iniciadas nos anos de 1990 nos países periféricos, a exemplo do Brasil, não há como o documento escapar às exigências do capitalismo imperialista decadente, necessárias para que o indivíduo possa atender às especificidades do mercado de trabalho hodierno e assim se preparar para o emprego/desemprego. Para isso, nada mais natural que os Parâmetros, mesmo os que tratam da arte, orientem os professores a preparar seus estudantes para, por exemplo, flexibilidade, empregabilidade, criatividade e produtividade, além de outras habilidades exigidas pelo capitalismo periférico brasileiro.

A aprendizagem artística, ou como quer Barbosa e a maioria esmagadora de seus interpretes, a arte-educação (arte/educação), por meio do texto oficial, tem a capacidade de promover a transformação do homem. “A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano” (BRASIL, 1998, p. 45). Note, paciente leitor, aqui, o ensino de arte, assim como a educação, ou o que se chama de arte-educação, não se afasta do *Relatório Delors*, pois é apresentada como redentora dos problemas existentes na vida do sujeito concreto que vive em um país de economia periférica, como o Brasil. O que se desconsidera na redação documental, com efeito, é que o sujeito humano concreto, que vive com os pés no chão, está inserido no capitalismo que, por sua natureza alienante, tem que explorar e desumanizar o vivente.

Para dar um adequado fechamento às conexões aqui levantadas, necessário pontuar o que se chama arte-educação no Brasil. Roberta Puccetti (2005, s/p), não por acaso com base em Barbosa e em outras pesquisas, compreende que a função a ser desempenhada pela arte no ensino é o compromisso “[...] com outra visão de mundo e de homem, que não aquela consubstanciada pelo modelo newtoniano-cartesiano, presa ao realismo materialista para o qual a realidade é constituída de objetos, independentes dos sujeitos que os produzem e o conhecem”. Claro que, diante da decadência ideológica vivida no mundo acadêmico, impregnado pelo pensamento pós-moderno, não há como cobrar da autora o devido entendimento de que realismo materialista não tem nada que ver com separação mecânica entre objetos dispersos, sobretudo quando se trata da esfera estética que, como visto, produz sua peculiar forma de antropomorfização com a realidade imanentemente dada. O modo, no entanto, como a autora entende a função da união acrítica entre arte e educação, que se manifesta nos PCN-Arte, ajuda-nos a encaminhar nossa exposição para sua conclusão.

A partir de Lukács (1967, v.3), reconhece-se que a educação, como elemento potencializador da capacidade estética do sujeito, deve ser tematizada levando-se em consideração a condição generalizadora do sistema de terceira ordem, visto que a sinalização 1’ faz suscitar, para o campo artístico, a problemática da aprendizagem. No desenvolvimento contraditório das necessidades sociais, que, por sua vez, desprendem-se dialeticamente do mesmo desenvolvimento, é preciso reconhecer, por um lado, a importância da função educadora da arte no desprendimento do sistema de sinalização 1’ e, por outro, que o papel desempenhado pela arte na expressividade dos dados antes ocultos apenas pode ser explicado por intermédio da entrada em ação desse sistema. Para que a explicação seja fértil, entretanto, é preciso se abordar a intervenção, como filtro lapidador da heterogeneidade do cotidiano, do meio homogêneo de cada arte e de cada estilo em particular.

Para que possamos nos posicionar adequadamente sobre a relação entre educação e arte, é necessário introduzir o que Lukács (1966, v.2) denomina de meio homogêneo, cuja função é lapidar as impurezas do cotidiano, filtrar a heterogeneidade da vida cotidiana. O meio homogêneo, como enfatiza o húngaro, age em três principais passos. Como explica Lukács (1967, v.3, p. 122), em primeiro lugar o meio homogêneo estreita “e especializa o reflexo da realidade, por exemplo, reduzindo-o à visualidade, audibilidade etc.; em segundo lugar levanta esse aspecto particular do mundo ao nível de uma universalidade que afeta profundamente ao homem”; e, por último, “realiza as necessárias generalizações não como abstrações conceituais, senão de tal modo que procura, encontra e faz sensível o típico no caso singular conformado”. Assim, torna-se possível, como

expressão claramente articulada, a percepção do que não é explicável com o logicismo das palavras: o inefável. Mas como o meio homogêneo opera esse ‘milagre’ mundano?²⁴ Quando seu filtro aparece, por meio da obra de que se trate, como um escuro e, contraditoriamente, rico sentimento, que, exatamente por essa contradição, conserva distância de qualquer conceito que se pretenda cientificamente exato. Essa lapidação é fruto de cada arte específica que, por meio de sua força refigurativa antropomórfica, acompanhada de um tipo peculiar de “linguagem” que, por sua especificidade, abarca importantes elementos da linguagem. Portanto, diferentemente dos reflexos incondicionados, os princípios universalmente inteligíveis do sistema 1’ precisam ser aprendidos e ensinados, visto que não nascem da espontaneidade da prática da vida cotidiana, como, de maneira geral, brotam a grande maioria dos reflexos condicionados. Logo, já temos a segurança de que arte se ensina e se aprende.

Há de se considerar, para evitar mal-entendidos, que aqui se forma uma interessante contradição, manifestada na diferença existente entre os dois sistemas de sinalização superiores: a linguagem e o sistema 1’. Como esclarece Lukács (1967, v.3, p. 123): “A língua tem que e pode se aprender no sentido estrito da palavra; ainda que não poucas palavras possam ter significações múltiplas [...]”. Já no sistema 1’, esse caráter inequívoco da aprendizagem não é garantido, ou seja, não existe uma relação direta e rígida entre o signo e o objeto, uma vez que a refiguração presente nessa classe de sinalização se orienta, no caso da vida e bem mais no da arte, “à novidade, à singularidade, ao especificamente típico da unicidade” (LUKÁCS, 1967, v.3, p. 123). Esse processo de aprendizagem é de um novo tipo, pois se direciona, como visto, a uma nova “linguagem”. O curso da aprendizagem dessa nova “linguagem” artística se dá de modo lento, paulatino, contraditório e com recuos e saltos. Isso se justifica pelo modo firme como são fixados os reflexos condicionados, cuja rigidez obstaculariza a caminhada em direção a uma nova “linguagem”.

Tal obstáculo dirige-se contra o desvelamento das transformações em germe na sociedade: o novo. A rigidez lógica da linguagem dificulta que se elimine facilmente os impedimentos favoráveis à abertura, à concretização de um mundo de nova ordem. Não se pode esquecer que a classe de aprendizagem da arte se processa em referência ao sujeito, antropomorfizadamente, carregando em si a evocação a um signo dado. Disso resulta que, no campo da arte, apenas se pode aprender determinada capacidade de criação e recepção, nunca um alfabeto ou uma sintaxe definida conceitualmente. Como aponta Lukács (1967, v.3, p. 124), trata-se, muito mais, de um processo de

²⁴ Lukács (1966, v.1/v.2, 1967, v.3/v.4) utiliza a expressão mundanidade para expressar as atividades que os sujeitos humanos desenvolvem em relação ao mundo criado pela própria ação imanente humana.

“exercitação e treinamento que se aprende em sentido estrito”. Para evitar os costumeiros mal entendimentos, no entanto, é preciso destacar, outra vez, as diferenças entre a arte e a vida. Os sinais da arte se projetam conscientemente até a evocação, enquanto que na vida o sujeito humano se vê, por assim dizer, assaltado pelos fatos que provocam tais reações, e o efeito evocador de uma reação assim, costuma ser tanto mais intensa quanto menos se percebe sua intenção evocadora.

Para contrapor as velhas concepções e principalmente as novas tendências de destruição da razão presentes na decadência capitalista burguesa, o pensador magiar adverte ser necessário destacar, com a maior clareza possível, o sentido peculiarmente objetivado que se manifesta, por meio do sistema 1', no aprendizado artístico. A complexidade dessa classe de aprendizagem se processa pelo fato de os sinais estéticos serem evocações que, a princípio, responsabilizam-se por refigurar constelações emocionais muitas vezes motivadas em antecipar novidades: o que ainda não é. Por esse motivo, o aprendido até o momento da evocação pode, dependendo de cada caso, promover ou inibir a capacidade de produção e recepção. Esse é o contexto em que o conceito de técnica, embora seja imprescindível para a arte, precisa ser utilizado com muita precaução e reservas. Pois, como confirma Lukács (1967, v.3, p. 124), “no seu terreno mais próprio, na produção, a natureza da técnica consiste precisamente em racionalizar e mecanizar, fazer que funcionem ‘por si mesmas’ no possível, as operações necessárias em cada caso”. Para o problema da sinalização de sinais 1', isso acarreta, “como consequência, a tendência psicológica a fixar subjetivamente em forma de reflexos condicionados a maior parte possível do processo de trabalho” (LUKÁCS, 1967, v.3, p. 124).

Essa constatação não autoriza a aplicação do conceito de técnica à produção artística por uma analogia direta. O decisivo no caso da arte é a irrepetibilidade.²⁵ O artista tem que se entregar a um processo de aprendizagem que, constantemente, deve seguir a dialética negar, recriar, superar. Como explica Lukács (1967, v.3, p. 125):

Por grande, pois, que seja a capacidade técnica de um artista (e tem que ser), a essência do estético obriga-lhe em cada obra a começar de novo a receber e reproduzir a realidade como se antes não tivesse visto nada nem dado forma a nada. Aqui se manifesta claramente a contrariedade fecunda e autenticamente motora da esfera estética: o “ofício” de um artista – que nunca é suficientemente grande, nem suficientemente exercitado e exitoso – apenas é autêntico quando resulta inseparável de uma constante disposição a voltar a aprender radicalmente sobretudo fenômeno essencialmente novo. Se se relaxa essa contraditória unidade,

²⁵ Sobre a relação entre arte e técnica, bem como acerca da irrepetibilidade da obra de arte, verificar Walter Benjamin (2012).

a técnica acaso grande e bem formada converte-se em um obstáculo para a verdadeira criação, o artista se converte em um virtuoso em sentido pejorativo [...].

Por essa exposição de motivos, o processo educativo em arte precisa ser analisado perante suas contradições motoras. Isto é, essa “aprendizagem” precisa revelar o novo da “linguagem artística”, que se processa frequentemente de modo lento e necessariamente contraditório. Portanto, como conclui o esteta, qualquer arte possui uma específica linguagem que torna necessária sua “aprendizagem” para que se possa acessar o conteúdo vivencial das peculiaridades das obras. No entanto, não se pode esquecer de que esse processo de “aprendizagem” não é, por um lado, somente uma assimilação dos correspondentes ‘vocábulos’; tampouco, por outro, apenas uma determinada educação que apure o juízo de gosto do receptor com a finalidade de conseguir certa inteligibilidade da capacidade receptora da obra. Tal aprendizagem trata-se, usando as palavras de Lukács (1967, v.3, p. 130), do desenvolvimento da “capacidade de receber ou formar os particulares reflexos 1’ desencadeados pelo meio homogêneo da arte de que se trate”. Como complementa o autor, “o pluralismo da esfera estética aparece claramente neste ponto”, uma vez que “cada arte tem sua ‘linguagem’ particular, que é preciso ‘aprender’ por sim mesma”. É, por isso, que o filósofo insiste na necessidade do ensino e da aprendizagem da arte, mediante o exercício, pois “ainda que se trate muito mais do conteúdo, os quais, no entanto, referem-se à imprescindíveis e ‘aprendíveis’ pressupostos” (LUKÁCS, 1967, v.3, p. 130).

A professora Adéle Araujo (2010), indica que um dos comprometimentos dos PCN-Arte diz respeito à apologia que tais parâmetros fazem da arte no contexto de materialização do projeto político pensado para uma educação perigosamente nacionalista. Os apontamentos críticos dessa autora revelam um ponto que não pode ser negligenciado. Haja vista que para o discurso oficial, a importante função que a arte tem a cumprir na sociedade é situar “[...] o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características [...]” (BRASIL, 1998, p. 45). Mesmo que o texto oficial pretenda a necessária humanização do homem, não expõe qualquer possibilidade de superação dos problemas inerentes ao capitalismo, tampouco debate que a lógica capitalista, conduzida por avanços tecnológicos, próprios do trabalho humano, possibilita, por um lado, elevadas condições de existência e, por outro, priva a classe trabalhadora de tais benefícios.

O impasse se mostra, como dito anteriormente, na possibilidade de os professores, tomando por referência as orientações dos PCN-Arte, consolidarem, no planejamento de sua prática pedagógica, a sistematização de conteúdos e atividades, assumindo a natureza da arte como linguagem sem, no entanto, compreender a relação deste complexo com o sistema de sinalização 1'. O que implica em acreditar que a arte pode ser algo que brota de alguma divindade transcendente, ou seja, sem materialidade na vida cotidiana. Decididamente, os aspectos formativos presentes nos PCN-Arte não garantem o aprofundamento do conhecimento necessário para possibilitar a formação artística dos estudantes, uma vez que, efetivamente, a arte presente no documento encontrar-se divorciada da vida concreta dos “aprendentes”, repleta das dificuldades impostas à classe trabalhadora pelo capitalismo.

Reconhecemos, com o esteta húngaro, que cada arte possui sua “linguagem” particular, sendo necessário “aprendê-la” por ela própria. Buscando situar a arte na totalidade dos complexos que compõem a sociabilidade, Lukács (1967, v.3) assinala que a educação pode promover a capacidade estética do sujeito, devendo ser considerada a condição generalizadora do sistema de sinalização 1', visto que esta sinalização traz para o campo artístico ricas e complexas mediações que soerguem a aprendizagem. Observa-se, entretanto, que tal processo não ocorre de forma linear, mas em um desenvolvimento contraditório, reflexo das necessidades humano-sociais engendradas na objetividade. Nesse sentido, evidencia-se, por um lado, a importância da função educadora da arte no desprendimento do sistema de sinalização 1' e, por outro, a riqueza do papel desempenhado pela arte na expressividade dos dados antes ocultos, os quais apenas podem ser explicados pelo sistema de sinalização 1' em articulação dialética com os silogismos advindos da linguagem. Com efeito, a arte na educação não se opera pura e simplesmente pelo ensino de vocábulos e/ou significados de palavras, indo além de evocações vindas da aprendizagem da linguagem, pois necessita do caráter da incerteza presente na cotidianidade. Vale ressaltar, para que não parem dúvidas, que o sistema de sinalização 1' mantém uma relação ontológica de dependência relativa com a linguagem, dado que este complexo é de fundamental importância na práxis educativa e na formação do ser social, cuja matriz é o trabalho, ato-gênese do ser social.

Não podemos finalizar sem repetir que a educação e a arte são de naturezas distintas. Enquanto aquela tem caráter desantropomórfico, a última apresenta natureza antropomórfica. Ainda que ambas tenham em comum o caráter da imanência humano-social, são ontologicamente distintas. A educação tem como função social garantir aos viventes o esclarecimento necessário para que eles

possam fazer as escolhas necessárias, sob condições herdadas da história humana; já a arte apresenta a função social de registrar a autoconsciência da humanidade. Mesmo que o ensino – inerente à educação – opere como o ato de operacionalizar o processo educativo entre dois distintos sujeitos humanos, portanto antropomórfico, ele tem, para preservar o caráter ontológico da educação, que realizar sua operação procurando, sempre e ineliminavelmente, se aproximar o máximo possível da verdade. Portanto, mesmo que, para se processar a educação, seja necessário um ato antropomórfico – o ensino –, não tira da educação sua natureza de ter que se reportar, sob risco de não cumprir sua função social, ao ser-em-si da realidade, a verdade como ela se apresenta.

A junção acrítica da educação com a arte, que resulta na chamada arte-educação ou arte/educação, não pode vencer a antinomia presente, por meio de suas distintas naturezas, nesses dois complexos sociais. A forma como essa mistura é exposta, apenas pode facilitar as costumeiras fantasias do pensamento pós-moderno que, pela natureza de seu irracionalismo, somente alimenta intelectualmente, ainda que de modo irracional, a decadência burguesa presente no atual estado de crise estrutural experimentada pelo capitalismo.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAUJO, Adéle Cristina Braga. **A arte na educação contemporânea e seus limites à formação humana**: um estudo à luz da ontologia marxiano-lukacsiana (Monografia). Centro de Educação Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

_____. **Estética em Lukács**: reverberações da arte no campo da formação humana. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidades**. Vol. 20. N° 2. jul/dez. 1995.

BENELLI, Anderson. **Reflexões sobre abordagem triangular**. Disponível em <http://andersonbenelli.blogspot.com.br/2011/02/reflexoes-sobre-abordagetriangular.htm> . Acesso em 12/10/2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CÉU. **10 contados**. São Paulo: Urban Jungle/Werner Music. 2005. CD.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. N° 18, Rio de Janeiro, Set/Dez. 2001.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

LESSA, Sergio. **Capital e Estado de Bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LUAIZA, Benito Almaguer. **Pedagogia e didática: duas ciências independentes**. Disponível em: <http://www.slideshare.net/joaomaria/pedagogia-e-didtica-duas-ciencias-independentes>. S/cidade, 2008.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 14. Maceió.: Coletivo Vereda, 2018

_____. *Tragédia e tragicomédia do artista no capitalismo*. *Revista Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, n. 2, 1965.*

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966, v.1.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966, v.2.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967, v.3.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967, v.4.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACENO, Talvanes. O complexo social da educação na reprodução da sociedade: entre a autonomia e a decadência. **Tese de Doutorado Educação**. Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Marx: Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

- _____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- _____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011b.
- _____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.
- _____. **O capital**: crítica à economia política. Vol 1. Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção os Economistas).
- _____; ENGELS, Friedrich. **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. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- PASSMORE, John. Explanation in everyday life. In: **Science, and in history**, reprint in G. H. Nadel (ed.), *Studies in the Philosophy of History*, New York, 1965, pp. 105-23.
- PUCCETTI, Roberta. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. **Revista Educação**. N° 25. 2005.
- RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. V. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, 9, 1-29, 2009.
- SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017a.
- _____. Trabalho, cotidiano e arte: uma síntese embasada na Estética de Georg Lukács. In: **Estudos Avançados**. Vol. 31. N° 89. Jan./Abr. 2017b.
- _____. **A particularidade na estética de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017c.
- SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C, et. Al. (Orgs.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TEIXEIRA, Rafaela, T. A natureza essencial dos complexos da arte e da educação: uma análise ontológica preliminar para a compreensão crítica do paradigma da arte/educação. **Monografia**. Centro de Educação Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.
- VOLPE, Patrícia. Parâmetros curriculares nacionais do ensino de arte: um diálogo com docentes. 2006. 138 f. **Dissertação** (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.