

**A ESTÉTICA LUKACSIANA COMO FUNDAMENTO DO ENSINO DA ARTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA***Lukacsian Aesthetics as the Foundation of Art Teaching in Historic-Critical Pedagogy*Mariana de Cássia Assumpção<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-3557-8852>Efrain Maciel e Silva<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1175-3430>Newton Duarte<sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1837-8004>**RESUMO**

O objetivo deste artigo é apresentar a gênese e o desenvolvimento da arte na concepção estética lukacsiana, estabelecendo relações entre esta concepção de arte e as suas formas de ensino na pedagogia histórico-crítica. Este é um estudo teórico que utilizou o método histórico-dialético e a pesquisa bibliográfica tendo como fonte principal a estética lukacsiana e a pedagogia histórico-crítica. Em sua gênese, a arte apresentou traços mágicos, que foram sendo superados dialeticamente no percurso de seu desenvolvimento humano-social, apresentando uma forma imanente e concreta de expressar a realidade e a subjetividade humana. A educação escolar, valendo-se dessa evolução dialética da arte, deve tomá-la com objeto de ensino promovendo, assim, o desenvolvimento dos

<sup>1</sup> Professora na Universidade Federal de Goiás, Brasil. E-mail: [assumpcao@ufg.br](mailto:assumpcao@ufg.br)

<sup>2</sup> Professor na Universidade Federal de Goiás, Brasil. E-mail: [efrain@ufg.br](mailto:efrain@ufg.br)

<sup>3</sup> Professor na Universidade Estadual Paulista. E-mail: [newton.duarte@unesp.br](mailto:newton.duarte@unesp.br)

indivíduos em suas máximas potencialidades e possibilidades, na medida em que transforma a subjetividade, a concepção de mundo, a compreensão da realidade e a vida dos seres humanos.

**Palavras-Chave:** Estética. Educação escolar. Pedagogia histórico-crítica. Arte.

### **ABSTRACT**

The point of this paper was to present the genesis and development of art in the Lukacsian aesthetic conception, establishing relations between this conception of art and its teaching forms in historical-critical pedagogy. This was a theoretical study that used the historical-dialectical method and the bibliographic research having as main source the Lukacsian aesthetics and the historical-critical pedagogy. In its genesis, art presented magical traits that were dialectically overcome in the course of its human-social development, presenting an immanent and concrete way of expressing human reality and subjectivity. School education, taking advantage of this dialectical evolution of art, should take it as a teaching object, thus promoting the development of individuals in their maximum potentialities and possibilities, as it transforms subjectivity, the conception of the world, the understanding of reality and the life of human beings.

**Keywords:** Aesthetics. School education. Historical-critical pedagogy. Art.

### **Introdução**

O objetivo deste artigo foi tratar da gênese e do desenvolvimento da concepção de arte em Lukács (1966) estabelecendo relações com a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013; 2018). Ambos autores partem de uma mesma fundamentação teórica, ou seja, do materialismo histórico-dialético. Situamos a origem da arte e da educação na categoria trabalho e apresentamos um entendimento de como o ensino da arte pode contribuir com o máximo desenvolvimento dos indivíduos.

O princípio nuclear que diferencia o materialismo histórico-dialético de outras correntes filosóficas, em especial, do idealismo objetivo e subjetivo, é aquele no qual se entende que a realidade existe independentemente do fato dos seres humanos terem ou não consciência dela. Para o materialismo, ao mesmo tempo em que a realidade existe independente do indivíduo, essa mesma realidade passa da condição de algo que existe em si à condição de algo que existe para o indivíduo quando é tomada por este como objeto de sua atividade e de sua consciência.

O idealismo analisa as ideias como algo separado e isolado das condições objetivas que determinam a realidade, entendendo o conhecimento humano como produto de um direcionamento

realizado pelo espírito. Para o materialismo, ao contrário, as elaborações ideativas e todo o universo cultural construídos pelos seres humanos resultam de suas próprias atividades sobre a realidade.

O materialismo histórico-dialético compreende os produtos do pensamento a partir da prática social humana, em uma relação dialética na qual os produtos do pensamento advêm da prática social e, ao mesmo tempo, incidem sobre ela transformando-a. Isso significa dizer que os elementos da cultura resultam, tanto da prática social, como das elaborações ideativas incorporadas e exteriorizadas pelos indivíduos.

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21).

É comum, porém, cairmos em um equívoco conceitual que, muitas vezes, ocorre ao se estabelecer uma relação direta entre os conceitos de ideia e subjetividade e entre os conceitos de realidade e objetividade. Ou melhor, ao se afirmar que o termo ideia pertence estritamente àquilo que seja de ordem subjetiva e que o termo realidade corresponde apenas ao que é objetivo. Não podemos tratar essas categorias como correspondentes diretas. Na tentativa de esclarecer esse engano podemos afirmar que “[...] aquilo que é ideal pode ser tão objetivo quanto aquilo que é material, ou seja, o grau de idealidade de um fenômeno não mantém obrigatoriamente uma relação de proporcionalidade inversa ao grau de objetividade desse fenômeno” (DUARTE, 2008, p. 86-87).

As ideias produzidas pelos seres humanos possuem uma dupla determinação, ou seja, uma existência social e objetiva. As ideias estão presentes na cultura e na estrutura da sociedade. Elas não fazem parte apenas dos indivíduos, não pertencem, exclusivamente, a eles. As ideias estão integradas e interagem na realidade social, existindo objetivamente.

Entendendo que a ideia possui também objetividade, a arte e a educação escolar, assim como os demais elementos da cultura, são produtos ideativos resultantes da criação do conjunto dos seres humanos que foram objetivadas e que ganharam traços delineados, isto é, ganharam objetividade material.

## Gênese e desenvolvimento da arte e da educação

A arte é um produto da subjetividade humana que ao ser objetivada, ao possuir forma e conteúdo definidos, passa a ter também existência objetiva. A arte é resultado de uma autoafirmação da humanidade, isto é, uma “[...] atividade teleológica que reúne o projeto subjetivo do homem ao mundo material, a arte é entendida não só como um modo de conhecer o mundo exterior, mas também como um fazer, como umas práxis que permite ao homem afirmar-se ontologicamente” (FREDERICO, 2013, p. 44-45).

A característica dialética da prática social dos seres humanos e o enriquecimento humano-genérico do artista determinam as produções artísticas. A obra de arte expressa e, ao mesmo tempo, cria uma realidade que passa a existir enquanto arte. “Uma catedral da Idade Média não é apenas expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo” (KOSIK, 1976, p. 115). A partir deste exemplo podemos perceber que a verdadeira obra de arte não é apenas um espelhamento da realidade, pois a reprodução do real na arte é feita a partir da intensificação dos traços contidos na própria realidade.

O materialismo histórico-dialético é uma maneira coerente de alcançar a compreensão do fenômeno estético em sua essência como síntese de múltiplas determinações. “Somente realizando e mantendo, durante a própria investigação esse método, a orientação desses caminhos, se oferece a possibilidade de se alcançar o buscado, de construir corretamente a estética marxista ou, pelo menos, de se acercar à sua essência verdadeira” (LUKÁCS, 1966, p. 16).

Lukács (1966) situou a gênese e o desenvolvimento da estética em suas formas mais genuínas de expressão ao longo da história, definindo-a como uma maneira específica de objetivação do gênero humano que coloca em relevo aspectos objetivos e subjetivos da realidade e dos seres humanos. “Na estética lukacsiana, a arte em momento algum pode ser pensada independentemente do homem: em sua gênese, em seu desenvolvimento, em sua necessidade social, a arte está irresistivelmente vinculada ao devir de nossa espécie” (CARLI, 2012, p. 7).

É possível justificar o estudo da gênese do fenômeno artístico admitindo que “a verdadeira estrutura categorial de cada fenômeno desta classe está vinculada do modo mais íntimo à sua gênese” (LUKÁCS, 1966, p. 24). A ideia central que emerge e confere todo o movimento à estética lukacsiana é a de que a arte nem sempre existiu. Ela é um produto histórico que veio a responder às necessidades mais elaboradas surgidas em um processo contínuo e cada vez mais complexo de evolução e autodesenvolvimento da humanidade. A verdadeira obra de arte enfatiza uma visão

histórica para todas as ações humanas, por isso, “[...] o progresso cultural nunca começa a partir de uma página em branco, mas sim incorpora as realizações de épocas anteriores de acordo com suas necessidades atuais” (KIRALYFÁLVI, 1975, p. 42-43).

O surgimento da arte resultou da atividade complexa e específica do trabalho “[...] do mesmo modo que o trabalho, que a ciência e que todas as atividades sociais do homem, a arte é um produto da evolução social, do homem que se faz homem mediante o seu trabalho” (LUKÁCS, 1966, p. 24). Contrariando as teorias idealistas, a estética lukacsiana reforça a imanência das obras artísticas no trabalho “[...] como gerador de todo o desenvolvimento humano, inclusive a arte. Ele rejeita, dessa maneira, o mito idealista de que a arte é inata ao ser humano, que a poesia é a língua materna da humanidade” (KIRALYFÁLVI, 1975, p. 43-44).

O trabalho é a atividade dialética de transformação intencional do ser humano sobre natureza. Ao transformar a natureza o ser humano é também por ela transformado, criando possibilidades e necessidades cada vez mais complexas. É neste processo de produção e satisfação de necessidades historicamente constituídas que surgiu a arte. Ela é um produto derivado do trabalho que evidencia o desenvolvimento das capacidades humanas, físicas e mentais. Ou seja, as formas mais elaboradas de expressão artísticas evidenciam um processo inicial do desenvolvimento da objetividade e da subjetividade humanas.

A estética lukacsiana constitui os fundamentos da arte para a pedagogia histórico-crítica e para esta pedagogia a educação “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Tal formação caracteriza-se, sobretudo, por um movimento no qual o indivíduo passa de uma concepção de mundo baseada no senso comum à ampliação da autoconsciência do gênero humano a partir da apropriação das objetivações mais elaboradas já produzidas pela humanidade, tais como a ciência, a arte e a filosofia.

A arte é uma maneira específica de expressão dos mais desenvolvidos sentimentos e posicionamentos humanos perante o mundo. A obra de arte, mesmo quando se utiliza de elementos transcendentais, apresenta-se como um testemunho da realidade, como produto do trabalho.

A estrutura categorial objetiva da obra de arte faz com que todo movimento da consciência para o transcendente, tão natural e frequente na história do gênero humano, se transforme de novo em imanência ao obrigar-lhe a aparecer como o que é, como elemento de vida humana, de vida imanente, como sintoma de seu ser-assim de cada momento. (LUKÁCS, 1966, p. 28).

Em estágios primitivos do desenvolvimento humano a relação dos seres humanos com o mundo produziu formas personificadas de compreensão da realidade e a arte não ficou fora do círculo de compreensão transcendental. Lukács (1966) estudou a existência do que ele denominou de pré-história da arte, demonstrando a origem das diferentes formas de manifestação artísticas presentes nas sociedades primitivas e o seu progressivo desenvolvimento.

A arte se originou em um período imaturo em termos de desenvolvimento humano como resposta às necessidades elementares impostas pela realidade e pela vida cotidiana dos indivíduos. Nesse momento, a arte esteve vinculada a aspectos místicos e mágicos que eram parte dos esforços realizados pelos seres humanos daquela época no sentido de dominar as forças da natureza, incluindo-se a própria natureza humana (FISCHER, 1987).

Nos primórdios da história humana, a função da arte foi diferente daquelas que ela assume na atualidade. No início, a arte ainda não se diferenciava da magia, sendo também possível entender que as práticas mágico-artísticas infundiam nos indivíduos emoções que lhes ajudavam no enfrentamento dos desafios que lhes colocava a luta pela sobrevivência, da mesma forma que se pode ver que esse início de representações miméticas da realidade foi uma forma de se trabalhar mentalmente com fatos ocorridos e de se imaginar fatos que poderiam vir a ocorrer.

A gênese da arte ocorreu mais tardiamente do que a da ciência. Isso porque a própria produção de instrumentos e seu emprego na luta pela sobrevivência teriam que impulsionar o avanço do conhecimento das legalidades objetivas da natureza, por mais incipiente que tal conhecimento possa parecer na atualidade. Já no caso da arte, para que surgissem suas primeiras manifestações teria sido necessário que a atividade de transformação da natureza já tivesse alcançado um certo nível de desenvolvimento tanto dos instrumentos produzidos como das capacidades físicas e mentais necessárias à produção e ao uso desses instrumentos (LUKÁCS, 1966).

Eram vários os elementos que constituíam as formas de expressão artísticas nesse período. Não seria correto considerar apenas um elemento como o responsável pelo surgimento das expressões artísticas, pois, foi um conjunto complexo de elementos da natureza, bem como a forma dos seres humanos se relacionarem uns com os outros que favoreceram o surgimento da arte. Alguns desses elementos são “[...] a atração das cores brilhantes, luminosas, resplandecentes [...] a atração sexual, as cores vivas, os cheiros fortes, as esplêndidas peles, pelos e plumagens do reino animal, as pedras preciosas, fibras, palavras, gestos de sedução, tudo isso pode ter funcionado como estímulo” (FISCHER, 1987, p. 44).

Na fase pré-histórica da arte os elementos próprios da vida cotidiana se colocavam como fundamentais para as primeiras formas, ainda que rudimentares, de objetivação artística. As manifestações estéticas foram produzidas a partir de fenômenos existentes na própria natureza, mas ao serem incorporados à atividade social humana assumiram, aos poucos, uma finalidade genuinamente estética. Ou seja, formas de mimese da realidade que foram se constituindo nos prenúncios da forma artística de objetivação (LUKÁCS, 1966).

Com o passar do tempo, a arte foi seguindo um rumo diametralmente oposto às premissas transcendentais, foi perdendo seu elo inicial com as formas místicas de compreensão da realidade e se tornando independente, constituindo o seu mundo próprio, ou seja, o mundo próprio das obras de arte. Nos quadros e pinturas os aspectos místicos começaram a dar lugar às representações de figuras humanas, os tipos de personagens se remetem ao humano e à realidade objetiva e concreta. A ênfase no ser humano foi, paulatinamente, sendo um ponto predominante nas obras de arte.

A arte foi se afirmando enquanto um reflexo factual que provoca uma evocação terrena e que se dirige aos indivíduos. Isto é, a arte apresentou, ao longo da história, uma tendência a se libertar de seus vínculos iniciais com a magia e, posteriormente, com a religião. Ela foi se lapidando e se tornando uma forma cada vez mais genuína de reflexo da realidade. Desse modo, passou a ser analisada como uma objetivação que reflete o ser humano e a realidade material do mundo. E começou, portanto, a ser entendida não como um resultado transcendente, mas sim como um produto imanente, como um produto resultante da atividade de trabalho.

“A arte, criando um ‘mundo próprio’ conformando às mais profundas necessidades humanas, permite ao homem, enfim, tornar-se autoconsciente, reconhecendo-se como criador da própria existência” (FREDERICO, 2013, p. 125). Tal como arte, a pedagogia histórico-crítica defende a educação escolar enquanto um instrumento que permite aos indivíduos desenvolver a autoconsciência. A partir da seleção dos conteúdos, inclusive artísticos, essa pedagogia considera que “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201). A educação dos sentidos, o refinamento da percepção humana para além das aparências são também objetivos da pedagogia histórico-crítica.

A arte não é mais uma categoria originária de aspectos espirituais e transcendentais, mas sim, o reflexo de um longo e complexo desenvolvimento social e cultural dos seres humanos e que ainda está em processo de construção. O caráter imanente da arte relaciona-se ao processo pelo qual

os seres humanos reconhecem a realidade social como resultante da sua própria atividade, da sua própria atuação no mundo.

### **As formas abstratas de reflexo artístico da realidade**

Referindo-se às formas abstratas de reflexo artístico da realidade podemos constatar que elas possuem uma “longa história de desenvolvimento da peculiaridade do reflexo artístico que consiste no desenvolvimento de certas formas abstratas preliminares que em si mesmas não constituem a arte por si só, mas transformam-se em componentes essenciais da arte em estágios posteriores” (KIRALYFÁLVI, 1975, p. 44).

A primeira forma abstrata de manifestação seria o ritmo. O ritmo esteve e, ainda está, presente tanto na natureza quanto na vida cotidiana. A estética lukacsiana contrapõe-se à teoria idealista que entende o ritmo como “[...] uma característica humana dada pelos céus e, também, ao pressuposto aristotélico na Poética de que o senso de ritmo seria natural ao ser humano” (KIRALYFÁLVI, 1975, p. 44).

O ritmo animal é espontâneo e inato, já o ritmo, especificamente, humano é desenvolvido e aperfeiçoado por meio da atividade consciente. Há, porém, os elementos rítmicos que integram a natureza. Nós percebemos os elementos rítmicos naturais pela sua constância e regularidade e eles se expressam em fenômenos como a alternância entre o dia e a noite, as quatro estações do ano, as fases da Lua etc.

Outro tipo de ritmo observado é aquele próprio à fisiologia humana como podemos notar nos movimentos específicos da nossa respiração, nos batimentos cardíacos, além dos hábitos cotidianos que adquirimos no decorrer de nossa formação e que se tornam reflexos condicionados, ou seja, que são de certa maneira naturalizados por nós, como o ritmo com o qual caminhamos. A passagem da esfera natural para a esfera social, ou seja, o salto ontológico aconteceu devido à atividade de trabalho. Esse momento da história humana foi considerado por Lukács (2012) como um divisor de águas no que se refere à compreensão da evolução social.

O ritmo, ao ser incorporado como forma de expressão humana pelo trabalho deixa de lado as conexões naturais e casuais e ganha propriedades que estão diretamente submetidas à necessidade e, principalmente, à intencionalidade humana em sua atividade. Ou seja, o ritmo não se limita somente a uma expressão regular da natureza, mas também passa a ser dirigido por fins

conscientes. Em linhas gerais, o ritmo nada mais é que o resultado da relação entre os ritmos de base fisiológica e os ritmos da atividade social humana, isto é, o ritmo é um intercâmbio entre a natureza e a sociedade. E foi o ser humano que deu significado e função ao ritmo na atividade de trabalho.

Quando o ritmo está associado ao trabalho a sua função é a de facilitar sua execução. Quanto mais automatizados estão os movimentos durante a atividade, menor é o desgaste físico e mental da pessoa. A característica do ritmo, nesse momento, não é a de despertar um sentimento estético, mas sim, a de auxiliar no cumprimento de tarefas práticas. Aos poucos foram surgindo na própria atividade de trabalho algumas formas de ritmo com características artísticas como é o caso de cantos e de certos movimentos que podem ser considerados precursores da dança.

A evolução e diversificação das atividades de trabalho e das ferramentas contribuíram para que o ritmo se libertasse da sua aplicação imediata na vida cotidiana dos indivíduos e ganhasse um significado estético, sendo empregado, ao longo do tempo, como um elemento essencial no processo de criação artística. O que ocorreu foi a migração do ritmo da natureza para o trabalho e do trabalho para os domínios da arte que lhe conferiu, portanto, uma peculiaridade estética.

O ritmo ganha propriedades estéticas quando é representado não mais como um momento do trabalho, ou seja, quando ele se destaca como reflexo da realidade na consciência. O ritmo quando refletido em uma forma e um conteúdo específicos alcança o seu caráter estético e é inserido no mundo dos indivíduos com um significado e uma intensidade consciente e decisivamente estéticos.

O ritmo, ao ser incorporado como parte da expressão artística, é empregado de forma muito mais elaborada. Nas obras de arte, o ritmo é encontrado nas danças, nas melodias, nas rimas e métricas poéticas. O ritmo era fundamental nas cerimônias mágicas, atendendo uma necessidade prática dos indivíduos. Nesse período histórico, os ritos eram realizados com a intenção de se “[...] conseguir a regularidade das estações, a produção normal da colheita, a abundância dos frutos, insetos e animais comestíveis” (LUKÁCS, 1966, p. 266).

A simetria e a proporção também são elementos basilares para a estética, pois elas são “[...] características do mundo objetivo e também foram descobertas pelo homem por meio do trabalho como um resultado de ter ele criado instrumentos proporcionais e úteis, o que tornava o processo em si mesmo mais eficiente” (KIRALYFÁLVI, 1975, p. 45).

Além de ser produto do trabalho humano a simetria, assim como o ritmo, é encontrada também na natureza e está intimamente vinculada ao seu contrário, ou seja, à assimetria. Passando

dos domínios da natureza para os domínios da arte, podemos pensar, por exemplo, nos traços do rosto humano. O rosto humano representa a contradição que se instala entre a simetria e a assimetria, mas quando se trata de arte essa contradição existente nos traços do rosto humano é intensificada.

A proporção também está presente na natureza e no trabalho humano, mais especificamente, nas produções artesanais. No trabalho artesanal, a proporção é um reflexo da realidade que tem apenas uma função técnica e não artística. A proporção passa a ser uma forma abstrata e artística de reflexo da realidade quando começa a transmitir e evocar determinados sentimentos no sujeito receptor.

O ornamento é um elemento que existe tanto para os seres humanos quanto para os demais animais, ele é usado pelo ser humano não como algo inato, natural e dirigido por necessidades fisiológicas. Os demais animais não produzem nem modificam os ornamentos, sendo que a função desses objetos no reino animal obedece às demandas biológicas, especialmente, no caso de favorecer a reprodução. Para o ser humano, a utilização de ornamentos está relacionada com necessidades de ordem social, pois “[...] o homem não está adornado por natureza, senão que se adorna ele mesmo; adornar-se é para ele atividade própria, um resultado do seu trabalho” (LUKÁCS, 1966, p. 330).

De início os ornamentos eram feitos com objetos retirados da natureza, como flores, galhos, folhas, penas de aves, ossos de animais etc. Esses objetos retirados da natureza podem ter uma utilização prática e imediata como adorno. Podemos pensar em uma flor, por exemplo, que pode ser retirada da natureza e colocada nos cabelos a fim de enfeitá-los. Essa flor pode ser colocada também em um jarro deixando-o, desse modo, mais bonito. É necessário entender que o ornamento não altera a utilidade do objeto, uma vez que a sua função é a de ornamentar. Mas, o jarro pode perder a sua função social primeira e se tornar, de forma deliberada pelos indivíduos, apenas um objeto de decoração.

Quando a representação e a função do objeto começam a ser a de manifestar a beleza podemos dizer que estamos em zonas limítrofes ao mundo das obras de arte. “Até os objetos mais ‘naturais’ (pedras, conchas etc.), quando usados como adornos, despregam-se da fixidez a que estavam condenados e passam a ganhar novos significados pelo contexto humano e social em que são inseridos” (FREDERICO, 2005, p. 125).

As formas como os grupos humanos se organizavam nos primórdios da história muito se diferenciava da forma como hoje nos organizamos. Naquele momento a sociedade era, sobretudo,

coletiva e comunal, não havia divisão em classes sociais. As atividades eram realizadas pelo grupo local em um estreito vínculo de cooperação e ajuda mútua. Nesse contexto, a arte também era uma ação coletiva.

Não existia uma forma de expressão artística isolada e produzida por um único indivíduo, não havia bandeiras que se erguiam por meio da arte, nem ideologias que se disseminavam, muito menos, propagandas. “A arte, em todas as suas formas – a linguagem, a dança, os cantos rítmicos, as cerimônias mágicas – era a atividade social por excelência, comum a todos e elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal” (FISCHER, 1987, p. 47).

A arte é uma forma de expressão da subjetividade humana edificada pelo trabalho, que desde o seu surgimento, trouxe possibilidades fundamentais de desenvolvimento humano, mesmo em um período no qual ela assumia um papel mágico. A arte contribuiu com o trabalho no sentido de produzir o desenvolvimento, pelos indivíduos, de um certo domínio de si mesmos perante as adversidades e necessidades impostas pela natureza.

Se pensarmos na situação de caça nos tempos antigos, era fundamental ao indivíduo ter precisão e uma postura agressiva diante de seu alvo. Essa maneira de comportamento ganhava reforço em ritos e cerimônias, nos quais os indivíduos se encorajavam e se orientavam para agir em momentos de extrema necessidade, onde a sobrevivência estava em jogo. Esse poder que a arte conferia aos homens primitivos teria modificado consideravelmente a sua maneira de se colocar no mundo, de entender o outro, fortalecendo o coletivo e enriquecendo as relações humanas em seu interior.

### **Arte e educação escolar**

A função que a arte exerce é a agir sobre a subjetividade humana mesmo quando, no caso das práticas mágicas, o ser humano acreditava estar agindo sobre a natureza externa a ele. Os elementos abstratos do reflexo estético reiteram a ideia de que a arte é um produto das necessidades criadas pelos próprios seres humanos, ou seja, reforça a ideia da natureza imanente da arte e do seu fundamento no trabalho.

Não há a gênese da arte sem a gênese das capacidades e forças humanas. As forças e as necessidades humanas emergem de uma atividade primeira que é o trabalho. Da atividade de trabalho surgem novos meios, novas mediações, novas capacidades humanas e novas necessidades. O professor entendendo essa dinâmica de produção de capacidades e necessidades, produz nos

alunos a necessidade de se apropriar das expressões artísticas mais desenvolvidas. Ou seja, a educação escolar, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, tem de proporcionar as condições para o desenvolvimento de novos interesses, novas necessidades qualitativamente mais elaboradas.

A partir do desenvolvimento de novas necessidades, aptidões e interesses, o ser humano passa a se reconhecer como membro de gênero humano e cada vez mais “[...] seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade” (SAVIANI, 2004, p. 49).

A realidade histórica gera necessidades que serão satisfeitas à medida que incitam os indivíduos a agirem, mobilizando suas capacidades, no processo de criação de mediações para atender as demandas que lhes são colocadas pela prática social, isso porque “[...] ao transformar a natureza, o homem se transforma, desenvolvendo habilidades, criando necessidades, tornando complexa sobremaneira sua atividade vital, isto é, constituindo-se como ser prático” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 319).

A educação escolar, como defende a pedagogia histórico-crítica, é um espaço privilegiado para se provocar nos sujeitos a necessidade de se relacionar com as produções culturais mais desenvolvidas, ocasionando o enriquecimento humano-genérico da subjetividade dos alunos, desde sua visão de mundo até seus sentimentos mais íntimos e suas formas de percepção das pessoas, de si mesmo e de sua vida. Isso ocorre porque a arte não é apenas uma forma de se conhecer a realidade humana, mas de se vivenciá-la de maneira a que ela se torna parte de nossa vida e nossa individualidade.

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. (MARX, 1978, p. 12, grifos no original).

Por meio do contato com as grandes obras de arte, o indivíduo entra em contato com as experiências e momentos importantes da humanidade como se fossem parte da sua própria existência. “Uma obra de arte produzida em sociedades do passado gera em nós essa autoconsciência porque a relação entre seu conteúdo e sua forma leva-nos a viver os conflitos humanos representados na obra artística como nossos conflitos” (DUARTE, 2009, p. 469).

Existem obras de arte modulares, produzidas em sociedades antigas, que se comparadas à atual, apresentavam níveis mais elementares de desenvolvimento. Podemos ver um exemplo disso nesta citação de Marx sobre a grandeza das obras de arte greco-romanas:

Na arte é sabido que determinadas épocas de florescimento não guardam nenhuma relação com o desenvolvimento geral da sociedade, nem, portanto, com o da base material, que é, por assim dizer, a ossatura de sua organização. Por exemplo, os gregos comparados com os modernos, ou mesmo Shakespeare. Para certas formas de arte, a epopeia, é até mesmo reconhecido que não podem ser produzidas em sua forma clássica, que fez época, tão logo entra em cena a produção artística enquanto tal; que, portanto, no domínio da própria arte, certas formas significativas de arte só são possíveis em um estágio pouco desenvolvido do desenvolvimento artístico. Se esse é o caso na relação dos diferentes gêneros artísticos no domínio da arte, não surpreende que seja também o caso na relação do domínio da arte como um todo com o desenvolvimento geral da sociedade. A dificuldade consiste simplesmente na compreensão geral dessas contradições. Tão logo são especificadas, são explicadas. (MARX, 2011, p. 62-63).

Independentemente do momento histórico em que foi concebida, a obra de arte pode ser considerada uma obra de arte genuína, na medida em que o seu conteúdo e a sua forma provoquem no indivíduo uma reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a realidade, revelando-se novas traços de relações humanas possíveis de serem realizadas e situando-o como indivíduo participante das grandes questões humanas. Mesmo quando a obra de arte não mostra a realidade como uma construção humana, mas como resultado de vontades divinas ela tende a refletir a realidade de forma imanente, pois o próprio fato de a obra de arte existir, de alguém a produzir já é um testemunho da capacidade do ser humano de criar.

A arte deve ser considerada como uma intensificação da vida, por meio da qual os indivíduos estabelecem contato com sentimentos que provavelmente não experimentariam senão pela via artística. A arte impulsiona o indivíduo à superação dialética da singularidade. Tal superação transforma ao mesmo tempo em que vai além, incorpora o que existia antes, mas agora numa forma superior, qualitativamente diferente. A arte se coloca como conteúdo indispensável da educação escolar ao propiciar a elevação da autoconsciência dos alunos.

## Considerações finais

As expressões artísticas devem ser objeto de ensino na escola para que os alunos ampliem seu contato com as diversas manifestações artísticas e conheçam suas singularidades e especificidades para assim desenvolverem ao máximo a sua individualidade.

Cada conteúdo artístico deve ser ensinado na escola com procedimentos e recursos didáticos diferenciados, pois “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Assim, a maneira de ensinar a música não será exatamente a mesma de ensinar a literatura, pois essas manifestações artísticas por se diferenciarem em seu conteúdo requerem, para que a prática educativa seja bem-sucedida, uma forma específica e a mais adequada de ser transmitida.

O ensino de literatura na escola acontece predominantemente de duas formas: uma delas se limita ao conhecimento das características das várias escolas ou tradições literárias ao longo da história e, dentro dessas fases e tendências, aquisição de informações sobre os mais importantes escritores. A outra posição é a que considera importante incentivar o hábito e o prazer da leitura, onde bastaria o aluno ler aquilo que ele gosta que a experiência literária já estaria satisfeita.

Na primeira forma não se trata de não estudar as correntes literárias e seus autores, o problema está em reduzir o ensino de literatura a eles e suprimir o contato direto com a própria obra literária.

Na segunda forma o prazer e o interesse imediato não deveriam ser os únicos mobilizadores do ensino de literatura porque, na maioria das vezes, o que o aluno gosta de ler não está compatível com o conteúdo escolar. Não que ele não possa ler aquilo que gosta, mas a escola deve ampliar as possibilidades de apropriação estéticas dos alunos, pois [...] “o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos” (SAVIANI, 2018, p. 40).

A função da obra de arte não é a de promover uma ação imediata do indivíduo sobre a realidade. Trata-se de incidir, em primeiro plano, na subjetividade humana, enriquecendo-a, ou seja, a arte é uma mediação entre indivíduo e gênero humano. Há, ainda, a possibilidade de uma ação

imediate<sup>4</sup> entre sujeito e objeto artístico, no entanto, nas relações sociais capitalista este processo é limitado.

Portanto, não seria válida a ideia de que a relação dos indivíduos com as objetivações artísticas dispense a mediação, muito menos que as artes seriam um conteúdo secundário ou dispensável na educação escolar. O ensino de arte é elementar na escola para o desenvolvimento de patamares superiores de individualidade, bem como que nesse processo é indispensável a figura do professor na transmissão e na mediação dos conhecimentos essenciais para a recepção e fruição das obras de arte pelos alunos.

A arte é uma forma de expressão da subjetividade humana que historicamente apresentou um vínculo com maneiras místicas de se entender a realidade. Em seu processo de desenvolvimento, a arte foi superando dialeticamente os princípios mágicos e se consolidando enquanto uma objetivação imanente, ou seja, colocando o ser humano como elemento essencial do movimento do real.

Na perspectiva “[...] ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma elevação na consciência sensível dos homens” (FREDERICO, 2000, p. 302). A arte pode promover uma transformação na subjetividade e na concepção de mundo dos indivíduos, na medida em que desperta sentimentos e faz refletir criticamente sobre a realidade.

## Referências

ABRANTES, Ângelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>. Acesso em: 2 out. 2019.

CARLI, Ranieri. **A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p461>. Acesso em: 2 out. 2019.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1 reimp. Campinas: Autores Associados, 2008.

<sup>4</sup> Apesar deste ser um tema relevante não o aprofundamos aqui, já que este não foi objeto deste artigo. Sobre esse assunto indicamos a leitura da tese de Ferreira (2012).

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura.** 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154610>. Acesso em: 2 out. 2019.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, set./dez 2000. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000300022>. Acesso em: 2 out. 2019.

FREDERICO, Celso. **Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica.** Natal: UFRN, 2005.

KIRALYFÁLVI, Béla. **The Aesthetics of György Lukács.** Princeton: Princeton University Press, 1975.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estetico.** v. 1. Cuestiones previas y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade.  
In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores  
Associados, 2004. p. 21-52.

*Recebido em: 07/10/2019*

*Aceito em: 23/10/2019*

*Publicado em: 02/12/2019*