

Carla Roggenkamp



Universidade Estadual de Ponta Grossa
ciroggenkamp@uepg.br

Gisele Masson



Universidade Estadual de Londrina
gimasson@uol.com.br

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EDUCAÇÃO PARA AS ARTES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a formação estética como um direito humano fundamental. A formação estética deve contemplar tanto o desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais, conforme apontado por Marx, quanto a aprendizagem intencional da produção e da fruição das obras e manifestações artísticas historicamente produzidas pela humanidade. A exposição, que se baseia em pesquisa bibliográfica, procura demonstrar como o sistema capitalista molda a produção artística disponibilizada pela indústria cultural. Ao mesmo tempo, o liberalismo econômico atua sobre os sistemas de ensino, restringindo e prejudicando o desenvolvimento estético da sociedade, principalmente no que concerne aos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora.

Palavras-chave: Formação estética. Capitalismo. Educação.

AESTHETIC EDUCATION AND EDUCATION FOR ARTS IN CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT

This paper aims to present a discussion about aesthetic education as a fundamental human right. Aesthetic education should include both the development of the physical and spiritual senses, as pointed out by Marx, and the intentional learning of production and enjoyment of works of art and artistic manifestations historically produced by the humankind. The report, which is based on bibliographic research, seeks to demonstrate how the capitalist system shapes the artistic production made available by the cultural industry. At the same time, economic liberalism affects teaching systems, by limiting and harming the aesthetic development of society, especially regarding individuals belonging to the working class.

Keywords: Aesthetic education. Capitalism. Education.

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EDUCACIÓN PARA LAS ARTES EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de presentar una discusión acerca de la formación estética como un derecho humano fundamental. La formación estética debe contemplar el desarrollo de los sentidos físicos y espirituales, como señaló Marx, respecto al aprendizaje intencional de la producción y de la frucción de las obras y manifestaciones artísticas históricamente producidas por la humanidad. La exhibición, fundamentada en la pesquisa bibliográfica, busca demostrar cómo el sistema capitalista molda la producción artística que la industria cultural hace disponible. Al mismo tiempo, el liberalismo económico actúa sobre los sistemas de enseñanza, restringiendo y perjudicando el desarrollo estético de la sociedad, principalmente en lo que se refiere a los individuos pertenecientes a la clase trabajadora.

Palabras clave: Formación estética. Capitalismo. Educación.

Submetido em: 29/09/2022

Aceito em: 28/12/2022

Publicado em: 05/06/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14135](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14135)



1 INTRODUÇÃO

Consideramos, por princípio, que uma educação verdadeiramente humanizadora, que permita aos indivíduos o desenvolvimento amplo e omnilateral (ou seja, que se dê de modo a abranger as diversas facetas da vida) de suas potencialidades, não pode prescindir de uma formação estética, tanto no que concerne ao aprimoramento da sensibilidade de modo geral, como em relação aos processos de produção e de fruição das artes. Neste artigo, resultado de pesquisa bibliográfica, temos como objetivo refletir sobre o papel das artes da educação contemporânea, no sentido de sua contribuição para a emancipação humana.

Consideramos, como emancipação humana, o desenvolvimento da individualidade no pleno exercício da liberdade, que só pode se dar de fato em uma sociedade que tenha superado a divisão hierárquica do trabalho e a exploração. Nesse sentido, trata-se de algo mais abrangente e profundo do que a mera emancipação política, alvo comum do ideário liberal contemporâneo. Assumimos, como referencial teórico, o materialismo histórico e dialético, por entendermos que as contribuições de seus autores fundamentais, principalmente Marx, nos permitem uma elucidação da realidade social concreta, que inclui as relações humanas como um todo, bem como as produções artísticas e sensíveis dos seres humanos inseridos em seu contexto de vida.

Ao longo de seu desenvolvimento histórico, o conceito de estética foi interpretado, de modo geral, de duas diferentes formas: como a esfera da sensibilidade humana, que inclui o desenvolvimento dos sentidos da visão, audição, olfato, paladar e tato, ou seja, como as ferramentas humanas de apreensão da realidade concreta dispostas no corpo; ou, como a área da filosofia que se ocupa especificamente de compreender os processos de produção e fruição das obras de arte. Compreendemos, no entanto, que o segundo significado (a produção-fruição de arte) depende intrinsecamente do primeiro (a sensibilidade em si). Assim sendo, ao longo deste artigo, nos referiremos à estética buscando contemplar, de acordo com o contexto, os dois aspectos mencionados.

Consideramos, ainda, que as artes têm acompanhado a humanidade em seu processo histórico de desenvolvimento, desde eras remotas, e que elas seguem ocupando um importante espaço na cotidianidade atual. Estamos frequentemente cercados por imagens, movimentos, gestos e sons que remetem ao universo estético, seja em atividades de entretenimento, de fruição cultural ou, ainda, no caráter sonoro-

imagético da indústria da publicidade, responsável por criar e manipular vontades e interesses de grandes segmentos da população.

Nesse sentido, compreendemos que uma reflexão sobre a estética e as artes se faz necessária para um melhor entendimento das relações humanas, de modo geral, mas, também, das relações de poder que se dão nos espaços públicos, principalmente escolares e midiáticos. Essa compreensão pode contribuir para orientar nossas intervenções no sentido de transformar os mencionados espaços, colaborando para a gestação de uma sociedade mais igualitária e justa.

Este artigo se encontra organizado em duas seções, que contemplam, inicialmente, a educação da sensibilidade como um direito fundamental dos indivíduos e, em seguida, a educação para as artes propriamente dita, com suas potencialidades e limitações na escola contemporânea.

2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: FORMAÇÃO SENSÍVEL COMO DIREITO

Como ponto de partida para nossas reflexões, buscamos tratar dos sentidos humanos propriamente ditos, como estes se desenvolvem e como, a partir deles, a humanidade foi – e continuamente é – capaz de criar o mundo social e material no qual vive, incluindo e enfatizando o papel das obras de artes, como objetos prioritariamente produzidos para os sentidos.

Karl Marx (2010), em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, texto que servirá de fio condutor para nossas reflexões, discorre sobre a formação das sensibilidades humanas, considerando que os cinco sentidos básicos apenas podem se desenvolver quando entram em contato com objetos que os estimulem. Cada um dos sentidos básicos demanda seus próprios objetos, uma vez que, segundo o referido autor, “a música desperta primeiramente o sentido musical do homem.” (MARX, 2010, p. 110).

Estabelecemos, portanto, juntamente com Marx, que a educação sensível dos indivíduos, para que seja de fato plena, precisa se dar sobre cada sentido específico. Essa educação deve, necessariamente, possibilitar aos indivíduos o contato com os sons e a música, como objetos do ouvir; com as produções visuais da pintura, da escultura, do cinema, como objetos do olhar; com as sensações do movimento no esporte e na dança, além de todas as experiências com texturas possíveis, como objetos do tato; com diferentes aromas, temperos e sabores, como objetos do paladar e do olfato. Quanto mais

ricas e variadas forem as experiências com objetos sensíveis, portanto, mais profunda será a formação humana sensível de cada indivíduo singular.

A relação entre o sentido e o estímulo que o desenvolve, no entanto, precisa ser observada com mais atenção, uma vez que a música, que desperta o ouvido musical, só pode ser, por sua vez, uma produção humana. Partimos, portanto, do pressuposto fundante das concepções estéticas marxianas, ou seja, que os homens, ao produzirem e conformarem o mundo, produzem e conformam também a si mesmos. Central, para Marx (2010), é o fato de que a música, que forma o ouvido sensível, ou a imagem artística, que conforma o olho que contempla, são produtos humanos e, por consequência, os próprios modos de ouvir e ver não podem ser considerados meramente “naturais” e imediatamente dados, embora sua base constitutiva biológica seja evidente. Mas, sim, são modos de percepção da realidade apreendidos e desenvolvidos social, cultural e historicamente. Como, quanto e o que vemos ou ouvimos depende, sempre, de onde, como e quando vivemos.

Nesse importante aspecto, é possível afirmar com segurança que o processo humano de apreensão do mundo se distingue qualitativamente do processo realizado pelos animais, não apenas por seu aspecto cognitivo, mas também, essencialmente, pela constituição aprimorada dos sentidos do tato, do olfato, da audição, do paladar e da visão.

Para Marx (2010), os cinco sentidos físicos estão em processo permanente de transformação na medida em que os seres humanos se autoconstroem culturalmente. Ao mesmo tempo, como fundamento dessa autoconstrução, os homens também humanizam os objetos naturais e sociais, tornando-os objetos para si, para a relação com seus sentidos. Consideremos o seguinte argumento:

O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. [...] Da mesma forma, os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha própria apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos sociais, na forma da sociedade. [...] Compreende-se que o olho humano frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o ouvido humano diferentemente da [forma] do ouvido rude etc. Nós vimos. O homem só não se perde em seu objeto se este lhe vem a ser como objeto humano ou homem objetivo. Isto só é possível na medida em que ele vem a ser objeto social para ele, em que ele próprio se torna ser social (*gesellschaftliches Wesen*), assim como a sociedade se torna ser (*Wesen*) para ele neste objeto. (MARX, 2010, p. 109).

A relação de formação recíproca que se estabelece entre o sentido e o objeto humanizado, apresentada por Marx (2010), não deixa dúvidas de que os indivíduos só

podem se desenvolver sensivelmente em circunstâncias que permitam seu envolvimento em processos de produção-fruição de objetos sensíveis.

Ampliando a discussão, Marx (2010) passa a considerar também, além dos cinco sentidos físicos, os sentidos espirituais (que são, para ele, o conjunto das emoções e da racionalidade, ou seja, o conjunto das formas de apreensão da realidade propriamente humanas). Compreende-se, portanto, que o âmbito dos objetos sensíveis que os seres humanos produzem e apreendem constitui a base fundamental para o seu desenvolvimento intelectual e estético. O desenvolvimento intelectual tem como seu ápice o conhecimento científico, enquanto o estético, as obras e/ou manifestações artísticas.

Além disso, como seres sociais e, portanto, históricos, os objetos, para cada indivíduo, não são apenas as objetivações de sua própria subjetividade, mas, também, as objetivações dos outros sujeitos sociais. Cada indivíduo, assim, pode recolher ao âmbito de seus objetos – dos objetos para os seus sentidos individuais – potencialmente, toda a produção humana realizada ao longo da história.

As consequências de tal concepção sobre a relação dialética entre sujeito(s) e objeto(s), no marxismo, é a de que cada manifestação artística se encontra direcionada, predominantemente, para um sentido específico, tem seu próprio objeto, história e meio de expressão. As obras de arte são objetivações dos e para os sentidos humanos, e a eles correspondem. A objetivação, “tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural.” (MARX, 2010, p. 110).

Tendo compreendido que os sentidos humanos, físicos e espirituais, são múltiplos, podemos afirmar que, para uma formação humana plena e omnilateral, os objetos da apreensão sensível também devem ser múltiplos e abundantes. O ato de um indivíduo, de tornar seu um objeto, “depende da natureza do objeto e da natureza da força essencial que corresponde a ela, [...]. Ao olho um objeto se torna diferente do que ao ouvido, e o objeto do olho é um outro que o do ouvido. A peculiaridade de cada força essencial é precisamente a sua essência peculiar, portanto também o modo peculiar da sua objetivação.” (MARX, 2010, p. 110). A consequência de uma educação deficitária em estímulos sensíveis resulta, desse modo, em uma formação frágil e insuficiente, que não possibilita aos indivíduos o desenvolvimento profundo e abrangente de suas potencialidades. Um sentido não desenvolvido ou estimulado tende a se atrofiar.

O escritor e poeta brasileiro Rubem Alves, em seu pequeno texto *Educação dos Sentidos e mais...*, ecoa as considerações marxianas ao apresentar uma síntese da constituição dos sentidos humanos:

É verdade que em sua situação bruta – antes de sua educação! – os sentidos somente atendem às necessidades elementares de sobrevivência. Um homem faminto não é capaz de fazer distinções sutis entre gostos refinados: angu ou lagosta, tudo é a mesma coisa. Seu corpo vive sob o imperativo bruto do comer. Assim são os sentidos dos animais. Têm apenas uma função prática. São ‘meios’ de vida. [...] Os olhos do gavião não se prestam ao deleite estético de cenários. Eles são ferramentas óticas para localizar as presas. É sabido que os cães têm um olfato agudíssimo. Mas nunca vi um cão usando o seu olfato para deleitar-se com o perfume de flores. Para os cães o olfato tem função prática probatória: jamais abocanham um alimento sem cheirá-lo. Assim são os sentidos em sua condição natural. Mas, saindo dessa condição bruta de existência, os sentidos se refinam, despregam-se de suas funções práticas e tornam-se sensíveis a prazeres inúteis que até então lhes eram desconhecidos. (ALVES, 2005, p. 45).

Enquanto a educação estética (no duplo sentido de formação dos sentidos, mas também no da educação para as artes) humaniza os indivíduos, a negação dessa educação, por sua vez, contribui para sua desumanização ou “animalização”. Isso ocorre porque, como vimos, os sentidos de ver, ouvir e sentir, de modo geral, não são naturais e meramente biológicos, mas são consequência de um longo processo de formação histórica e cultural, e que precisam ser apropriados em espaços sociais adequados. Essa apropriação, entretanto, não é garantida a todos os seres humanos.

Consideramos que, dadas as condições de desigualdade social, empobrecimento e opressão, a sensibilização estética dos indivíduos sociais pode se dar de modo insuficiente. Entendemos que a humanização e desumanização se expandem e retraem na vida realmente vivida dos indivíduos. A humanização é o processo por meio do qual o indivíduo avança em relação à sua emancipação, enquanto, como seu oposto, a desumanização é a negação e o retraimento do direito humano básico e fundamental de avançar nessa mesma direção. Em uma sociedade onde vigoram a desigualdade social e a limitação do acesso à educação plena, inclusive em todos os âmbitos do sensível, para parte considerável dos seus integrantes, é possível inferir que os processos de desumanização tendem a ser persistentes.

Compreendemos, portanto, que o sistema de gestão social de moldes capitalistas tem forte tendência a embrutecer os indivíduos da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, muitos representantes das forças opressoras também se encontram à mercê da desumanização, uma vez que estão igualmente subordinados aos valores do consumo e da acumulação. O seu olhar estético e sensível às artes é caracterizado por uma

apreciação dos objetos fixado em seu valor prático, utilitário ou monetário, e não na riqueza humana neles objetivada.

Esse ver além da praticidade ou do preço, que implica uma apreciação humanizada, é assim descrita por Alves (2005, p. 22):

Existe algo na visão que não pertence à física. [...] 'a árvore que o sábio vê não é a mesma que o tolo vê'. Sei disso por experiência própria. Quando vejo os ipês floridos, sinto-me como Moisés diante da sarça ardente: ali está uma epifania do sagrado. Mas uma mulher que vivia perto da minha casa decretou a morte de um ipê que florescia à frente de sua casa, porque ele sujava o chão, dava muito trabalho para a sua vassoura.

A apreensão estética, seja de objetos naturais, como no caso do ipê, seja de objetos artísticos, demanda dos indivíduos a apropriação de ferramentas sensíveis que o habilitem a entrar em relação com os objetos. A exploração e a desumanização, no entanto, constituem as bases do sistema capitalista. Esse sistema não tem se esmerado em implantar projetos de educação estética e artística nas escolas, de modo a garantir uma formação humana realmente omnilateral. Pelo contrário, observamos que grande parte dos produtos de entretenimento, atualmente veiculados pela indústria cultural, tem o duplo papel de gerar lucro e formar um público consumidor o mais homogêneo possível para seus próprios objetos. A ênfase nos produtos estéticos divulgados pelos canais próprios dessa indústria, em geral repetitivos e produzidos de modo estandardizado, tem agravado o desarraigamento dos indivíduos em relação a uma cultura viva e verdadeiramente popular e, ao mesmo tempo, inibido a apreensão e a contemplação dos objetos artísticos genuínos produzidos ao longo da história humana.

Sabendo que a sensibilidade humana se desenvolve em contato com os objetos sensíveis de seu cotidiano, faz-se urgente observar que a distribuição monocrática e interessada de objetos sensíveis, por parte dos núcleos de poder econômico na contemporaneidade, a uma vasta população, fatalmente interfere na formação sensível desta. A distribuição massiva de objetos sensíveis, tanto no que concerne aos sentidos físicos quanto aos espirituais, detém o potencial de moldar e configurar, em maior ou menor grau, a percepção dos indivíduos sociais para a receptibilidade e reprodução dos interesses dominantes.

No entanto, consideramos que todos os indivíduos sociais participam, independentemente de sua condição mais ou menos humanizada, da construção da realidade social. Assim sendo, por mais complexas que se apresentem as circunstâncias, a racionalidade do capitalismo tardio não pode eliminar, nos seres humanos, seu

potencial sensível. O condicionamento dos indivíduos e grupos sociais nunca é completo, o que nos coloca diante da possibilidade de superar e modificar as relações de poder, inclusive no que concerne aos meios de divulgação do sensível, pois, como afirma Kosik (1976, p. 100), “o homem está sempre acima do sistema e – como homem – não pode ser reduzido a sistema. A existência do homem concreto se estende no espaço entre a irredutibilidade ao sistema ou a possibilidade de superar o sistema.”

Em seu texto, intitulado *Arte e experiência estética: o assombro aproximando crianças e adultos*, Nogueira (2013) afirma que a desigualdade social, que acomete de forma generalizada os países da América Latina, inibe a formação da sensibilidade essencial para a participação ativa dos indivíduos nos processos de produção-fruição das artes. A formação promovida pelas instituições de ensino nesse continente tende a ser utilitária e visando a mera inserção de indivíduos úteis no mercado de trabalho. No entanto, segue a autora, a escola é central, ainda que de modo problemático e insuficiente, para garantir às crianças e jovens provenientes da classe trabalhadora, o desenvolvimento e a imersão em experiências artísticas. Em sua argumentação, Nogueira (2013, p. 125) aponta que,

muitas vezes, em países da América Latina, marcados [...] por desigualdades históricas, a inserção da criança no mundo da arte se faz de formas muito diversas. Crianças de elites econômicas e/ou culturais frequentam os espaços da cultura junto a seus pais desde a mais tenra idade. Segundo o diretor de um tradicional museu brasileiro, uma pesquisa revelou que a maioria das pessoas ia ao museu duas vezes na vida entre os 7 e os 10 anos, levados pelos pais, e entre os 40 e 50, para levar seus filhos. De certa forma, um ciclo é mantido: ainda que não se tornem frequentadores usuais, essas crianças de grupos sociais privilegiados aprendem que o museu, assim como os demais aparelhos culturais, são espaços disponíveis. Crianças das classes populares, por sua vez, só fazem isso em situações especiais, quando uma escola ou um professor comprometido com a superação das desigualdades promove esse encontro. Em casa, seus pais, trabalhadores, repetem o ciclo anterior de modo inverso: como não tiveram esse acesso, também não lhes passa pela mente oferecê-lo a seus filhos.

As crianças provenientes da classe trabalhadora, notoriamente as mais pobres e/ou marginalizadas, encontram, por vezes, na escola o único espaço cultural e social no qual a apropriação das artes emancipatórias pode se dar. A questão da escola será aprofundada na segunda seção deste artigo.

As artes emancipatórias, segundo Nogueira (2013), diferenciam-se das artes adaptativas. Segundo a autora, os indivíduos, em seu processo vital cotidiano, apropriam-se do universo estético-artístico de dois modos distintos, a adaptação e a emancipação. A experiência estética adaptativa se dá quando o contato com a produção-fruição artística tem por objetivo inserir o indivíduo em seu próprio grupo. Esse modo de apreciação, com

seu caráter de imediaticidade, é marcado pela conexão, pelo pertencimento, pela afetividade e pela identificação. Os indivíduos, principalmente crianças e adolescentes, tendem a escolher e acolher as manifestações estéticas que contribuam para a determinação de seu lugar na sociedade, vinculando-se a outros indivíduos que gostem das mesmas músicas, assistam os mesmos filmes, usem o mesmo estilo de roupas e falem a mesma linguagem, com suas gírias e regionalismos.

As experiências estéticas emancipatórias, por sua vez, não se opõem ou negam as experiências adaptativas, mas podem complementá-las e enriquecê-las. Na experiência estética emancipatória, o que se busca é permitir e incentivar os indivíduos a explorarem um mundo estético diferente do seu, ampliando seus horizontes culturais e sensíveis e, ao mesmo tempo, munindo-se de uma consciência histórica. É no contato com diferentes modos de percepção sensível que o indivíduo se torna capaz de se autoperceber como parte da humanidade como um todo.

Conhecer e sentir o ambiente humanamente criado que existe para além dos limites de seu cotidiano imediato não é apenas experienciar coisas, objetos e sensações diferentes, mas, fundamentalmente, perceber a si mesmo pelos olhos dos outros e reconhecer que sua própria vida cotidiana não é algo dado e imutável, mas algo formado e sempre transformado pelas ações dos seres humanos. A relação intrínseca entre conhecer os demais para poder melhor compreender a si mesmo é destacada por Kater, em seu texto *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*. Nesse texto, o autor discorre especificamente sobre a música, mas suas considerações podem facilmente ser estendidas às demais artes e elementos da cultura. Para Kater (2004, p. 45):

O contato com músicas de outras regiões, épocas, povos e culturas é mais que uma oportunidade de conhecimento de novas modalidades e características de pensamento, sensibilidade, gosto e função social, que a música pode assumir, do que adereço exótico de uma pretensa cultura geral. Simultaneamente à sua apreciação instala-se a condição especial para 'desordinarizar' a visão que temos de 'nossa própria' música (das manifestações já conhecidas e presentes na realidade pessoal cotidiana), ampliar sua definição e conceito e compreender, de maneira relativa, que o que todos fazemos, nós inclusive, pode ser sempre extraordinário. O que chamamos 'normal' e 'comum' só se mostra assim devido à falta de contrastes que favoreçam a amplitude, profundidade e intensidade de nosso próprio olhar, de nosso próprio ouvir.

As experiências estéticas, sempre considerando o duplo sentido de sensibilidade e de produção-fruição artística, tem por principal função social a 'desordinarização' da vida, ou, como sintetiza Nogueira (2013, p. 123), elas exigem "um afastar de nossas certezas,

de nossos condicionamentos.” As experiências emancipatórias demonstram o aspecto extraordinário da realidade imediata – e, fazendo isso, afastam momentaneamente esse imediatismo, e põem a descoberto relações e mediações que compõem essa realidade. No entanto, para que essas experiências ocorram, fazem-se necessárias, muitas vezes, práticas de educação direcionadas e deliberadas. Isso ocorre porque as manifestações e obras artísticas plurais não surgem espontaneamente no caminho dos indivíduos, notadamente naqueles pertencentes à classe trabalhadora (no limiar, o mesmo pode ser dito das classes dominantes, que nem sempre buscam as experiências estéticas. Nesse caso, não se trata de falta de oportunidades, mas de interesse ou conhecimento). As obras e manifestações artísticas precisam, portanto, ser disponibilizadas intencionalmente para os indivíduos, e o espaço mais adequado que nossa sociedade produziu para que isso ocorra é o espaço escolar.

Na próxima seção, buscamos aprofundar nossa reflexão, apontando algumas possibilidades para a atuação de professores para as artes na escola, mas, também, demonstrando as dificuldades enfrentadas considerando a escola contemporânea.

3 EDUCAÇÃO PARA AS ARTES: AMBIGUIDADES DO ESPAÇO ESCOLAR

Retomando o neologismo introduzido por Kater (2004), compreendemos que, no cotidiano, impera o ordinário (marcado pelo imediatismo, pelo automatismo e pela irreflexão). A escola, no entanto, ao colocar os estudantes em contato com experiências de aprendizado, despertando a curiosidade e introduzindo novos conhecimentos na rotina dos estudantes é, por excelência, um ambiente ‘desordinarizador’ da existência cotidiana. Tanto as ciências quanto as artes detêm o potencial de enriquecer a experiência vivida e aprofundar o olhar dos estudantes para além das superfícies cotidianas de suas ações e condicionamentos.

As ciências realizam essa tarefa ao desvelar os objetos naturais, tornando-os conhecidos em seus sistemas, códigos e regularidade. As artes, por sua vez, revelam as leis e os encadeamentos históricos que constituem a própria vida da humanidade, suas subjetividades e sensibilidades, comportamentos e memórias. Ciências e artes demonstram que os indivíduos, como membros da humanidade, são criativos e construtores de seu mundo social e, portanto, corresponsáveis pela realidade que vivenciam, sendo capazes de transformar suas circunstâncias de vida. O poeta Vinícius

de Moraes (1979) ilustra essa função social de ciências e artes em seu poema *Operário em construção*, do qual reproduzimos alguns versos:

De forma que, certo dia,
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
– garrafa, prato, faca –
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.

A educação estética, que busca o desenvolvimento pleno da sensibilidade humana, contribui para a formação da consciência e da autoconsciência nos seres humanos. A educação para as artes, na escola, enquanto momento privilegiado de apreensão do sensível (tanto no que concerne aos sentidos físicos quanto aos espirituais) possibilita o rompimento com o imediatismo cotidiano, uma vez que as artes preservam e desvelam a “autoconsciência e memória da humanidade.” (HELLER, 2008, p. 43). A autoconsciência, por sua vez, é o fundamento a partir do qual os indivíduos sociais podem assumir a responsabilidade pela condução de suas ações e escolhas. O processo de humanização, por meio da educação, que encontra na escola seu ambiente mais próprio, implica, segundo aponta Tonet (2005, p. 61), em sua obra *Educação, cidadania e emancipação humana*, “criar um mundo cada vez mais amplo, criar-se a si mesmo e de um modo cada vez mais rico, mais multifacetado, mais complexo; tornar-se cada vez mais consciente e mais livre e, com isso, cada vez mais senhor do seu destino.”

Na escola, a educação para as artes, idealmente, ocorre a partir da inserção, na vida escolar, de processos que incentivem a produção-fruição de objetos sensíveis (obras de arte, manifestações artísticas) adequados a cada um dos sentidos humanos. Aos professores e professoras cabe: apresentar aos seus alunos tanto repertórios e acervos tradicionais e clássicos já consagrados, quanto discutir e vivenciar as artes contemporâneas e populares, sempre buscando realizar a aproximação com manifestações artísticas emancipatórias; mas, também, proporcionar estímulos e momentos de produção de novas formas e expressões artísticas por parte dos estudantes. A educação para as artes se dá, invariavelmente, por meio das próprias artes, em sua variedade e diversidade.

É no contato com a produção sensível da humanidade, e na oportunidade de participar dessa produção, que os indivíduos sociais se reconhecem como parte de um

todo social complexo e articulado. Os processos de humanização e emancipação humana decorrem da apropriação individual dos “conhecimentos, habilidades, valores, normas, criações técnicas e artísticas [...] criados por indivíduos e tornados patrimônio universal.” (TONET, 2005, p. 62).

A tomada de consciência, e de autoconsciência de si como um ser humano transformador, por parte dos indivíduos da classe trabalhadora, no entanto, aparentemente, não se apresenta como prioridade na formulação dos documentos oficiais e das políticas que delinham as ações educativas escolares. Poderíamos, inclusive, admitir que se dá o contrário.

As instituições regidas pelo sistema capitalista de gerenciamento social, que incluem os mecanismos midiáticos de difusão de informações e cultura, os sistemas jurídico e religioso, e, sem dúvida, também a escola, apesar dos discursos em prol da educação e da cidadania, muitas vezes atuam de modo a manter os sentidos humanos, físicos e espirituais, embotados e ofuscados. Tal atuação tende a dificultar, ou mesmo inibir, o desenvolvimento de uma consciência ‘desordinarizadora’ do mundo e da realidade cotidiana. O capitalismo, para sua manutenção e preservação, precisa ocultar dos indivíduos o seu potencial criador e transformador, visando a permanente reprodução de seus fundamentos de exploração e opressão. Nesse sentido, os seres humanos devem ser continuamente convencidos de que a realidade “é como é”, e que mudanças substantivas são impossíveis.

Mas, mesmo esses espaços submetidos ao poder da classe burguesa, não são impermeáveis à ação de agentes comprometidos com a revogação dos imperativos, que parecem ser hegemônicos, da desigualdade e da exploração. Consideramos que a escola, segundo os interesses de manutenção social, apresenta-se como um espaço hostil às artes e, por conseguinte, à atuação de professores para as artes. No entanto, muitos professores de artes visuais, dança, teatro, literatura e música continuam atuando no espaço escolar.

Uma das estratégias utilizadas, nas últimas décadas, pelas instâncias governamentais de gestão e controle sobre a educação, tem sido a confusão dos termos estética, sensibilidade e arte, que se encontram inseridos em muitas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) promulgadas para a educação a partir do ano de 1998. Esses documentos, de caráter ora mais, ora menos, prescritivo, recorrem a uma certa esteticização da vida, sem, no entanto, garantir que, às diversas dimensões da sensibilidade, apresentem-se objetos adequados. O mero esteticismo, ou sensibilização, proposto por gestões governamentais que se desenrolam sob as demandas de

reprodução do capitalismo, pode parecer muito promissor em uma leitura superficial, mas, em sua essência, não responde às verdadeiras demandas de uma educação humanizadora.

Consideramos que uma das dificuldades desse sistema, de proporcionar uma formação estética abrangente, pode ser encontrada nas premissas do próprio capitalismo. O sistema capitalista de reprodução social, para garantir sua manutenção, se vê na posição de congelar o tempo, ou seja, de não permitir que nada substancialmente novo, em termos de sensibilidade e sociabilidade, seja gerado. Ao eliminar a transformação em prol de um estado imutável, o capitalismo assume os piores aspectos de uma doutrina de pensamento idealista. Quando tal fenômeno ocorre, perde-se o contato com a realidade concreta que é, em sua essência, caracterizada pela mudança constante, e, também, pela diferenciação e singularização de seus elementos.

Em relação às artes, essa tendência à abstração e à indiferenciação se manifesta na contínua insistência das instâncias governamentais e, por extensão, das instituições escolares, em não reconhecer a materialidade concreta das diferentes formas artísticas – na música, na dança, na pintura, etc. – em prol de uma concepção ampla e indiferenciada de “Arte”, ou seja, uma arte sem objetos específicos.

A partir de nossa leitura da obra marxiana, compreendemos que, em seu intercâmbio com o mundo circundante, caracterizado pela transformação da realidade concreta, a humanidade criou (e, em relação dialética, foi criada por) incontáveis objetos sensíveis, dentre eles, vasta produção artística. As artes são específicas (literatura, música, dança, teatro, artes visuais, arquitetura, etc.) pois atendem às demandas de sentidos igualmente específicos. Assim, Marx (2010), percebendo com clareza essas determinações, não devaneia sobre uma arte geral abstrata, algo que era comum à filosofia idealista germânica que o antecedeu (e que ainda corrói o discurso sobre as artes na escola na atualidade), mas se concentra nas obras artísticas específicas, reais e históricas.

Uma concepção materialista e dialética das artes, portanto, precisa sempre se fundamentar nas obras e manifestações artísticas reais, concretas, singulares e múltiplas realizadas por indivíduos históricos em um *hic et nunc* distinto. É nesse sentido que Adorno, autor que se ocupou continuamente com a produção artística de seu tempo, afirma:

Diferenças como essa, que têm suas perspectivas abismais, testemunham, de todo modo, que as assim chamadas artes não constituem entre si um *continuum*

que permitiria pensar o todo com um conceito unitário não interrompido. (ADORNO, 2018, p. 54).

Na escola brasileira contemporânea, reconhecemos que, a não ser por iniciativa e esforço individual de professores para as artes distintas, a disciplina de *Ensino de Arte* se encontra domesticada sob a névoa da indiferenciação e da superficialidade. Ainda que seja possível encontrar, em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), informações sobre a abordagem de diferentes formas artísticas, como as artes visuais, a dança, a música e o teatro, reconhecemos que, na prática escolar cotidiana, nem sempre se encontram professores adequadamente formados para o desenvolvimento apropriado de cada uma dessas especificidades.

Enfatizamos, no entanto, que, de acordo com as descobertas de Marx (2010), os objetos se tornam seus, para os indivíduos, de acordo com a natureza do objeto e com a natureza do sentido humano que lhe seja compatível. A descontinuidade das produções artísticas concretas se encontra fundamentada nessa diferença essencial entre os seus objetos – nos contextos da visualidade, da audição e do tato. A cada um desses âmbitos correspondem uma história, técnicas particulares, modos de apreensão sensível únicos. Consideramos, portanto, que a educação para as artes na escola precisa ocorrer de modo interdisciplinar, articulando as diferentes matérias e formas das artes específicas. A interdisciplinaridade, no entanto, só pode ocorrer de modo substantivo se os elementos propriamente disciplinares do âmbito das artes forem delimitados e compreendidos em profundidade.

A insistência dos órgãos governamentais na manutenção de uma escola que não possibilite uma real apreensão desse *corpus* de conhecimento sensível, com suas distinções, está fadada a promover uma formação estética aligeirada e superficial. A disciplina de *Ensino de Arte*, que já nos acompanha há mais de duas décadas, pela confusão de seus temas, pela exiguidade do tempo a ela dedicado nos cronogramas escolares e pela não garantia de professores adequadamente habilitados em cada uma de suas especificidades, em todas as escolas, promove uma formação estética insuficiente, principalmente para aqueles indivíduos que dependem quase que exclusivamente da escola para avançar em seu processo de autoconsciência e humanização.

A ausência de uma clara “utilidade” na produção-fruição artística por parte dos indivíduos da classe trabalhadora, somada ao risco que o desenvolvimento da autoconsciência significa para a manutenção do sistema de exploração do trabalho,

comprometem grandemente a inserção substantiva das artes na escola. Subtil (2016, p. 900) comenta que “a gênese da Arte, ligada ao relativo antagonismo em relação ao mundo produtivo, explica, em parte, o dilema com que se depara essa área no interior da escola, em que prevalecem as disciplinas pragmáticas, úteis ao trabalho e à empregabilidade no capitalismo contemporâneo.”

A experiência cotidiana de professores para as artes tem sido, em grande parte, marcada por esse conflito entre os reais potenciais da educação estética na escola e as frágeis e insuficientes condições concretas de seus ambientes de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos demonstrar que, segundo a tradição do materialismo histórico e dialético, a constituição dos sentidos humanos, físicos e espirituais, constrói-se em relação dialética com a própria conformação dos objetos sensíveis. Nesse processo de produção-fruição sensível, os seres humanos alcançaram sua consciência. Indo mais longe, é justamente nessa mútua conformação que reside a distinção humana em relação à natureza não-consciente. Nesse sentido, a privação da educação sensível e para as artes tem como alvo, e resultado, uma certa “animalização” dos indivíduos, que se tornam, por extensão, mais facilmente domesticáveis e responsivos aos imperativos dominantes.

Compreendemos, ainda, que a sensibilização por meio da produção-fruição de objetos sensíveis apropriados, ricos e variados constitui um direito fundamental e, ao mesmo tempo, uma necessidade que deve ser suprida socialmente a cada indivíduo. Consideramos, no entanto, que a sensibilização plena não ocorre espontaneamente no contexto social de exploração e desigualdades econômicas alarmantes que nos cercam na atualidade, principalmente quando nos ocupamos em avaliar a situação de crianças e jovens da classe trabalhadora. Para eles, a educação sensível precisa ser realizada de modo deliberado e planejado.

Admitimos que a escola é o espaço que, idealmente, melhor pode realizar a tarefa da educação para as artes emancipatórias. Entretanto, temos observado que há grande escassez de vontade política para a inserção significativa das artes, em suas especificidades concretas, nos currículos escolares, uma vez que a escola se encontra subordinada aos complexos de manutenção do sistema de gestão social capitalista.

Consideramos, portanto, que uma mobilização popular ampla, e não apenas de profissionais das artes, faz-se necessária para modificar esse quadro.

A problemática que se coloca reside, justamente, no fato de que, para que ocorra uma mobilização popular na direção de uma escola e de uma educação verdadeiramente humanizadoras, é necessário que os diversos grupos sociais alcancem certo grau de autoconsciência, o que lhes é cotidianamente dificultado, ou mesmo negado, pelos meios de manutenção do *status quo*. Paradoxalmente, portanto, é preciso que a autoconsciência, ao menos em estado germinal, esteja presente para que a luta por mais autoconsciência, humanização e liberdade se estabeleça. Consideramos, no entanto, que os mecanismos de controle e imposição sociocultural não agem de modo compactamente hegemônico, e que as rachaduras no discurso dominante são espaços singulares para a gestação da transformação social.

Entretanto, a presença conflitante e incômoda das artes na escola, ainda que de modo insuficiente, é essencial para a gestação de uma escola (e uma sociedade) para as artes. Lembramos, mais uma vez, de Marx (2010), que afirmava que apenas a música pode conformar um ouvido sensível à música. Consideramos que a insistência das artes na escola pode contribuir para a formação de uma escola, e uma sociedade, mais atenta à educação estética, à sensibilização e à humanização dos indivíduos sociais. Ainda assim, uma escola humanizadora só pode se desenvolver em relação dialética com uma sociedade que se move em direção ao bem comum e à superação de todas as formas de exploração hierárquica do trabalho e de desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A arte e as artes**: primeira introdução à teoria estética. Trad. Rodrigo Duarte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004, p. 43-51.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORAES, Vinícius de. **Operário em construção e outros poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

NOGUEIRA, Monique Andries. Arte e experiência estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. (org.) **Arte, estética e formação humana**: possibilidades e críticas. Campinas: Editora Amínea, 2013, p. 119-126.

SUBTIL, Maria José Dozza. Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p.897-916, v.11, n.3, set/dez. 2016.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.