

A arte na formação do indivíduo:superando preconceitos

Maria Flávia Silveira Barbosa
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Parte-se da análise das concepções de alunos de diferentes licenciaturas e de profissionais da educação e da educação musical sobre a importância da arte na formação dos indivíduos e o papel da escola nesse processo. Fundamenta-se, então, na perspectiva histórico-cultural da psicologia, sobretudo nos estudos de Lev Semionovich Vigotski e, também, no pensamento do filósofo húngaro Georg Lukács para buscar os recursos teóricos e metodológicos necessários à superação de ideias limitadoras – como as de dom e talento inato – que, ainda nos dias de hoje, postulam a arte como privilégio de poucos.

Palavras-chave: Concepções de arte. Ensino de arte. Vigotski. Lukács.

El arte en la formación del individuo: superar los prejuicios

Se inicia con el análisis de las concepciones de estudiantes de diferentes grados y de profesionales de la educación y de la educación musical en la importancia del arte en la formación del individuo y el papel de la escuela en este proceso. Se basa, entonces, en la perspectiva histórica y cultural de la psicología, especialmente en los estudios de Lev Semiónovich Vygotski y también en el pensamiento del filósofo húngaro Georg Lukács para buscar los recursos teóricos y metodológicos necesarios a superación de las ideas limitantes – como regalo y el talento innato – que aún hoy, postulan el arte como un privilegio de pocos.

Palabras clave: *Concepciones del arte. La enseñanza del arte. Vygotsky. Lukács.*

Art in human development: overcoming preconceptions

It starts with the analysis of the conceptions of students from different undergraduate and of education and music education professionals on the importance of art in the formation of individuals and the school's role in this process. It is based, then, on the historical and cultural perspective of psychology, especially in Lev Semionovich Vygotsky's studies and also in the hungarian philosopher Georg Lukacs' thought to search the theoretical and methodological resources needed to overcome limiting ideas – such as gift and innate talent – that even today, postulate art as privilege of few.

Keywords: *Conceptions of art. Teaching art. Vygotsky. Lukacs.*

L'art dans la formation de l'individu : au-delà des préjugés.

On part de l'analyse de la manière dont des élèves de différents parcours de licence et master ainsi que différents professionnels de l'éducation et de l'éducation musicale perçoivent l'importance de l'art dans la formation des individus et le rôle de l'école dans cette démarche d'apprentissage. Nous nous sommes par conséquent basés sur une perspective historico-culturelle de la psychologie, et en particulier sur les écrits de Lev Semionovitch Vigotski ainsi que sur la pensée du philosophe hongrois Georg Lukács afin de rechercher les ressources théoriques et méthodologiques nécessaires au dépassement d'idées limitées – comme celles de don et de talent innés – qui, encore aujourd'hui, présentent l'art comme un privilège réservé à un groupe restreint de personnes.

Mots-clés: Conceptions d'art. Enseigner l'art. Vygotsky. Lukacs.

Introdução

O lugar da arte na formação dos indivíduos é um tema que me seduz já há algum tempo. Em outros trabalhos, tenho procurado demonstrar como até mesmo os profissionais da área denotam falta de clareza sobre essa questão, que considero fundamental sobretudo se nosso desejo é assegurar a todas as crianças e jovens o acesso à arte.

Neste artigo, partirei, então, da análise de concepções expressas por estudantes e profissionais das áreas da educação e da educação musical acerca da importância da arte na formação humana e o papel da escola nesse processo. Os dados que apresentarei não têm a pretensão de ser definitivos, mas apenas ilustrativos do ideário comum entre professores e futuros professores. Em seguida, busco nas reflexões do psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotski e do filósofo húngaro Georg Lukács os fundamentos teóricos para a compreensão da contribuição da arte para o desenvolvimento do indivíduo: a que serve a arte na vida dos indivíduos? A que serve a arte na escola? Estabelecidas essas bases, volto-me para outras questões, igualmente importantes, mas de caráter didático-metodológico: como deve ser trabalhada a arte na escola regular? Quais conteúdos? Quais estratégias?

Concepções reveladas

A pesquisa a que me referirei foi realizada de modo bastante informal, com o objetivo de ser o ponto de partida para estas minhas reflexões. O material foi coletado em minicursos realizados em eventos brasileiros de educação e de educação musical, entre os anos de 2011 e 2013, sendo os alunos participantes oriundos de diferentes cursos de graduação. A maioria deles, porém, da educação musical ou da pedagogia; alguns já trabalhando nessas áreas, outros não. A essa altura, o leitor pode estar se perguntando sobre a relevância de tratar do tema da arte na formação humana com sujeitos que não trabalham especificamente com uma linguagem artística. Entretanto, se trago esses dizeres, aqui, sem me importar em distinguir entre o que é dito por estudantes ou profissionais com formação específica e por estudantes ou profissionais de outra área é, em primeiro lugar, justamente por acreditar na importância da arte na formação de *todos* os indivíduos e por lutar pelo acesso democrático à arte – meu desejo, então, é que todos os profissionais conheçam essa importância e se constituam também através da arte e, em segundo lugar, porque não se vê tanta diferença assim nas concepções expressas por aqueles que têm e por aqueles que não têm formação específica em arte.

A análise do material obtido revela uma significativa dificuldade, por parte dos sujeitos da pesquisa, em definir clara e objetivamente o papel da arte na formação dos indivíduos. Uma concepção bastante presente foi a da arte como forma de expressão e liberação de sentimentos e emoções. Entre as respostas à questão “qual a função da arte na vida das pessoas?”, pude observar:

“Através da arte a pessoa consegue se expressar. Às vezes, através da arte, ela expressa o que não consegue dizer em palavras, ela desenvolve a criatividade, se torna uma pessoa mais concentrada”.

“A arte tem o objetivo de revelar emoções; mas a arte tem o poder de lidar com as emoções e cuidar delas”.

“A arte desperta emoções nas pessoas, é um sentimento que está dentro das pessoas e envolve criatividade, ou seja, a função da arte é extravasar emoções”.

“A arte é importante e deve ser inserida no contexto de vivência dos alunos, das crianças, pois são formas únicas de expressão”.

“O estudo da arte faz com que nós exteriorizemos sentimentos escondidos em nosso interior”.

A concepção de arte como expressão e comunicação de sentimentos e emoções está, de fato, bastante presente no ideário dos profissionais (e futuros profissionais) da área de arte, mas também no senso comum. Aparece, de maneira contundente, em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Arte) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol. 3 – Conhecimento de mundo, propostas para a Música e as Artes Visuais¹). Penna e Alves (2001), analisando a proposta pedagógica para a arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), identificam essa concepção, considerando-a um ponto frágil do documento, na medida em que não se coaduna com a busca pela valorização dos conteúdos próprios de cada linguagem artística – bandeira de luta dos educadores em arte, desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Segundo os autores, a origem da concepção de arte como comunicação e expressão de sentimentos remonta ao final do século XVIII e início do XIX, a partir do movimento artístico chamado romantismo. Dizem eles:

1 Para aprofundamento, consultar Penna (2001) e Barbosa (2011).

Marcando uma reação ao classicismo e ao neoclassicismo na Europa, o romantismo caracteriza-se pelo abandono dos ideais clássicos da razão, ordem, simetria e harmonia, em favor da emoção, imaginação e assimetria, valorizando a hegemonia da sensibilidade, ou seja, postulando que **antes de compreender é preciso sentir**. (Penna; Alves, 2001, p. 62 – grifos dos autores)

Ainda segundo Penna e Alves, o fundamento para o ideário romântico pode ser encontrado na obra de vários autores, destacadamente na de Rousseau; para quem os sentimentos dão sentido às ideias e ao mundo racional. As concepções rousseauianas embasaram uma das mais importantes correntes do ensino de arte, a arte-educação. Sua influência no Brasil data da primeira metade do século XX, mas observamos seus reflexos na prática educativa em arte até os nossos dias. A arte-educação preconiza a livre-expressão, cuja ideia subjacente é a de que não se deve interferir na criatividade natural, espontânea, da criança.

Como se pode observar nas respostas anteriormente colocadas, é recorrente a ideia de que, de alguma forma, as emoções seriam “libertas” pela criatividade; em certo sentido, a arte faria desabrochar a criatividade que os indivíduos trazem dentro de si. Outros sujeitos demonstraram concepções semelhantes, fazendo eco com a concepção romântica de arte:

“A arte é a exploração da criatividade de cada indivíduo, também é uma forma de cada um se expressar”.

“Ela é fundamental para que a criatividade, imaginação e ideias variadas sejam despertadas”.

“A arte tem a função de contextualizar, informar, estimular a criatividade e sensibilizar”.

“A função da arte é ajudar o aluno a manifestar a sua criatividade e, por isso, ela é importante na formação do indivíduo”.

É possível afirmar que o uso de termos como “explorar”, “despertar”, “estimular”, “manifestar”, referidos à questão da criatividade, traz subjacente, mesmo que de modo não consciente, a ideia de que os indivíduos são dotados (ou não), desde o nascimento, com essa habilidade. Fica implícita a concepção de criatividade artística

como talento inato ou dom, cujos efeitos negativos têm impedido, ao longo dos anos, o acesso à arte a tantas crianças e jovens.

Talvez os alunos e profissionais, sujeitos desta pesquisa, estejam apenas reproduzindo jargões do senso comum em suas declarações sobre a importância da arte na formação dos indivíduos. Isso é bastante provável, considerando que as ideias expressas são muito semelhantes. Contudo, mesmo que tenham sido formuladas com base no senso comum (quer dizer, em ideias que já se tornaram “verdades inquestionáveis” e que, portanto, acabam sendo emitidas sem uma reflexão mais aprofundada), essa visão idealizada da arte tem um forte impacto na prática educativa. Os espontaneísmos que podem ser frequentemente observados nas atividades artísticas, sobretudo, na escola regular, são exemplos significativos. Entretanto, esse já seria um outro assunto.

Embora não tenha sido solicitado aos sujeitos que definissem arte, em resposta a outras questões revelam-se algumas ideias. Senão vejamos.

“A contemplação da natureza é arte”.

“Somos uma obra de arte”.

“A verdade é que nem todo mundo sabe o que é arte. Para mim, é criar”.

“A vida é uma arte; nós somos obra de arte; desde a concepção, o desenvolvimento, o funcionamento do corpo é uma arte”.

Penso que a falta de clareza acerca do que seja a arte, ou, em outras palavras, acerca dos limites e possibilidades para que algo seja considerado arte, é uma lacuna na formação dos profissionais da área². Mesmo em tempo de relativismo exacerbado, como o que vivemos na sociedade capitalista atual, se tudo é arte, então, nada é arte! Se nos distanciamos da concepção de arte como uma atividade caracteristicamente humana, é muito fácil nos rendermos ao misticismo que considera as obras artísticas como fruto de algum tipo de inspiração transcendental – volta a questão do talento inato e do dom; fica ainda mais incerto o lugar da arte na formação dos indivíduos.

Paradoxalmente, os sujeitos da pesquisa foram unânimes em afirmar que a arte deve estar presente na escola, embora sem muita clareza acerca da sua função nesse processo. Em seus depoimentos, evidenciam também o quanto essa presença é ainda

2 Naturalmente, não estou afirmando que seja uma tarefa fácil definir arte. Entretanto, o profissional da área deve buscar estabelecer alguns parâmetros. Para aproximações ao tema, sugiro, por exemplo, Coli (2006).

relativa. Abaixo alguns exemplos.

“Acredito que nossos governantes não têm dado a devida atenção que a arte merece”.

“Ela continua em segundo plano, infelizmente”.

“Na minha opinião, há um lugar para a arte na escola, mas infelizmente, não é o lugar adequado, pois a arte é diminuída”.

“Temos a disciplina de arte no ambiente escolar, mas acho que, muitas vezes, a intenção artística se perde, e, conseqüentemente, a arte perde seu lugar. Creio que deve haver a disciplina e que seja levada a sério como matemática e português”.

Finalizo aqui a exposição desses dados. O objetivo de trazê-los foi demonstrar o quanto questões, que considero fundamentais para a concretização de uma prática significativa em arte na educação básica, são ainda obscuras tanto para profissionais de outras áreas como para profissionais e futuros profissionais do ensino de arte. As concepções expressas – pelos fundamentos que revelam, sejam eles assumidos conscientemente ou não – não sustentamos ensino de arte na escola regular. Logo, não ajudam a efetivar o direito à arte a todas as nossas crianças e jovens.

Buscando um referencial teórico que pudesse garantir um lugar concreto e autônomo para a arte na formação dos indivíduos, encontrei respaldo na teoria histórico-cultural, cujo principal formulador foi o psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotski, e nas reflexões sobre estética do filósofo húngaro Georg Lukács. Em minha opinião, esses são os autores que postulam com mais clareza e solidez o papel fundamental que a arte desempenha no desenvolvimento do indivíduo; e, conseqüentemente, asseguram o seu espaço na escola regular. Antes, porém, é preciso explicar os termos “concreto e autônomo” usados acima. Acredito que somente uma abordagem teórica que fundamente a importância da arte naquilo que ela tem de específico, de único – seu caráter estético –, pode fazer valer os esforços da área pela valorização dos conteúdos próprios de cada linguagem artística; quer dizer, pode fazer valer os esforços pela superação dos usos instrumentais que comumente se observa em relação à arte, sobretudo, na educação básica. Não que os conteúdos artísticos não se prestem ao trabalho interdisciplinar, mas considero que o ensino de arte não deve ficar limitado a ele.

A seguir, trarei, ainda que resumidamente, algumas das concepções desses dois pensadores sobre a arte e a importância da educação estética.

O papel da arte na formação humana: contribuição de Vigotski e Lukács

Em pelo menos três pontos, pode-se destacar a importância dos estudos de Lev Vigotski e de Georg Lukács para pensar o papel ou a função da arte na formação humana. Primeiramente, a filiação de ambos ao materialismo histórico e dialético permite-lhes compreender a arte e sua fruição como obra humana. Assim, a obra de arte não é dádiva das musas, bem como a sensibilidade artística não é algo que, de uma forma ou de outra, aflora em alguns indivíduos privilegiados; mas tudo resulta da experiência humana em/com arte. A historicidade no entendimento das relações que os homens estabelecem com a arte (seja para criá-la, seja para se deleitar com ela) é fundamental para a superação de concepções tão arraigadas, no meio artístico inclusive (ou melhor, sobretudo!), como as de dom e talento inato. Diz Marx:

Por outro lado, e subjetivamente considerado: é primeiramente a música que desperta o sentido musical do homem; para o ouvido não musical a mais bela música *não* tem sentido algum, não é objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de uma de minhas forças essenciais, isto é, só é para mim na medida em que minha força essencial é para si, como capacidade subjetiva, porque o sentido do objeto para mim (somente tem um sentido a ele correspondente) chega justamente até onde chega *meu* sentido; por isso também os *sentidos* do homem social são *distintos* dos do não social. 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, 1974, p. 18 – grifos do autor)

Com base na reflexão marxiana, podemos afirmar, então, que os sentidos artísticos não se desenvolvem longe do objeto artístico; não existe sensibilidade estética fora de uma relação íntima com as obras de arte; não existe criatividade artística que

desabrochará ao sabor do acaso, como gostariam os românticos. Considero esse o primeiro ponto a ser desmistificado, em relação à arte e seu lugar no desenvolvimento dos indivíduos: arte (criação e/ou fruição artística) não é algo que emana do indivíduo sem antes ter-se constituído em um processo de apropriação. De fato, como diz Leontiev (1978, p. 166), todo o desenvolvimento psíquico dos indivíduos só se dá a partir do estabelecimento de “relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores”; quer dizer, sendo a arte criação humana histórica, a sensibilidade artística é resultado de um processo de apropriação das objetivações artísticas (obras de arte) elaboradas pelos homens ao longo dos séculos.

Outro ponto em que sobrepõe a contribuição dos autores assumidos aqui é a sua concepção de arte. Em oposição a pensadores, seus contemporâneos, que defendiam a ideia da arte como contágio de sentimentos – segundo a teoria do contágio, a arte se basearia na transmissão, por contágio dos sentimentos expressos por um autor em determinada obra e seria tão-somente essa a sua função; um de seus representantes foi o escritor russo Leon Tolstói – Vigotski afirma que:

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (Vigotski, 1998, p. 307-308)

Para o autor soviético, as relações entre a arte e a vida e o papel que a primeira desempenha são muito mais complexas do que o simples contágio; do que meramente suscitar em nós alegria, tristeza, temor, paixão etc., em consonância com os sentimentos que estejam sendo expressos em uma obra artística. A arte é uma técnica social, cuja função é objetivar (quer dizer, tornar objetivos) os sentimentos, permitindo que os homens se relacionem com eles como objetos – de maneira objetiva, transformando, elaborando, encontrando soluções para esses sentimentos. Vigotski chama a esse processo, *catarse*³. Segundo ele:

³ Vigotski (1998, p. 270) assume com bastante cautela esse conceito, que foi primeiramente elaborado, no campo da arte, por Aristóteles. Afirma que, apesar da imprecisão, nenhum outro termo em psicologia reflete com tanta clareza a questão central da reação estética – “a complexa transformação dos sentimentos”.

Toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de catarse, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras artes. (Vigotski, 1998, p. 268)

Fica claro, portanto, que não se trata de mero contágio –mera assimilação passiva, mero decalque– o efeito da obra de arte sobre os indivíduos; trata-se, pois, de transformação de sentimentos. Esse processo, de acordo com Vigotski, é social, mesmo quando se realiza em apenas um indivíduo. Daí a ideia de técnica social do sentimento, cujo caminho é justamente o contrário daquele postulado pela teoria do contágio. Não é o sentimento individual do artista que se torna –por contágio– social, mas o sentimento social objetivado na obra de arte que é apropriado pelos indivíduos na fruição estética. Ainda assim, esses sentimentos não são apropriados passivamente, mas dialeticamente; são transformados, reelaborados por cada indivíduo (e, nesse momento, tornam-se individuais).

Também Lukács assume dialeticamente a categoria aristotélica de catarse em seus estudos sobre a reação estética. Para o autor húngaro, a arte é uma forma de conhecimento da realidade⁴, devendo contribuir para a sua apreensão consciente; o que difere essa de outras formas de conhecimento é seu caráter sensível. Justamente, a catarse promove a apreensão sensível da realidade, como explica Ferreira (2013, p. 202):

O efeito catártico significa a elevação do homem acima da unilateralidade, significa chegada a um estágio de plena consciência. Por meio da catarse, a consciência do sujeito liberta-se e triunfa-se em ética. Lukács enfatiza a unidade ético-estética, pois ela é capaz de cultivar a transformação do homem total. Pelo efeito catártico, a vida cotidiana do homem é elevada e o homem transforma-se no homem inteiramente, homem em plenitude condensada. Essa mudança ontológica e ética, que pode ser viabilizada pelas obras de arte, ocorre precisamente por meio do agitar catártico. No limite, a catarse é necessariamente antialienação, é, por definição, libertadora e profundamente ética.

Para nos aproximarmos um pouco mais da concepção de arte e seu papel na formação do indivíduo, no pensamento lukacsiano, é preciso compreender suas categorias

4 Lukács assume com Lenin a ideia de que a arte (como todo o conhecimento humano) é reflexo da realidade. Mas o modo como a realidade se reflete na consciência não é simplesmente direto, imediato, como em um espelho; a arte corresponde à realidade exterior, mas não coincide com ela (Konder, 1967).

“homem inteiro” e “homem inteiramente”. Segundo as elaborações de Lukács, “homem inteiro” é o indivíduo absorvido e disperso, heterogeneizado pela cotidianidade; no processo de fruição da obra de arte, esse indivíduo tem a possibilidade de tornar-se “homem inteiramente” – apropriando-se significativamente das conquistas históricas humanas, no campo da arte (Konder, 1996). De acordo com Konder (1996, p. 31), “nas imagens da arte, reconhecemos nossas contradições, os problemas da nossa existência; somos sacudidos e desafiados a reagir, a tomar posição”; esse efeito produzido pela catarse, através da arte, pode mover os homens a transformarem a realidade e a si mesmos.

Em minha opinião, as concepções elaboradas pelos dois autores aqui chamados podem fundamentar com muito mais força e solidez a presença da arte na escola e a sua importância na formação dos indivíduos do que outros referenciais que têm sido assumidos pelos profissionais do ensino de arte em nosso país. Em outro trabalho (Barbosa, 2014), refleti especificamente sobre a filiação assumida pela grande maioria dos educadores musicais brasileiros para justificar a presença da música nas escolas regulares; a saber, a perspectiva das neurociências cognitivas que, a meu ver, não contribuem em nada para o fortalecimento das linguagens artísticas no currículo escolar por sua compreensão biologizante do psiquismo humano. Lukács e Vigotski, por um lado, postulam a arte não como um presente dado a alguns poucos escolhidos – seja esse presente ofertado pela natureza ou por entidades metafísicas –, mas como conhecimento humano historicamente produzido; por outro, e em consequência, tanto a criação como a fruição artística não podem acontecer fora de um processo de apropriação da obra de arte. A importância dessa apropriação, por todos os indivíduos, está no efeito catártico que produz – o que faz da arte técnica social do sentimento: a superação das relações humanas reduzidas à cotidianidade, ao pragmatismo, em direção à transformação social e individual.

Um último ponto que gostaria de tratar neste texto: a questão da prática pedagógica em arte. E, também sobre ele, acredito que as formulações de Vigotski e de Lukács podem lançar luz. Como trabalhar a arte na escola? O que ensinar: quais conteúdos? Quais recursos didático-metodológicos? Sem a pretensão de dar respostas acabadas a essas questões, trago-as aqui para fomentar um debate que é premente, se desejamos consolidar o ensino de arte na escola regular. Penso que a perspectiva teórica adotada dá alguns direcionamentos importantes, que apresentarei a seguir em formato de itens por se tratarem ainda de elaborações embrionárias:

1. Não é qualquer criação humana no campo da arte que poderá produzir o efeito catártico de antialienação, como diz Ferreira (2013). Nesse início de século XXI, todos os aspectos da vida social são atingidos pelas relações alienadas e alienantes vividas sob a égide do capital; não é diferente em relação à arte. O professor que irá trabalhar

com as linguagens artísticas deve ter clareza a esse respeito, tomando como critério para a seleção dos conteúdos curriculares não a arte banal⁵, ligeira, veiculada pela mídia – pelo menos não só. Tenho trabalhado, em educação musical, com a ideia de tomar como ponto de partida as vivências musicais dos alunos, mas sempre com o compromisso de ir além delas, ampliando-as para voltar posteriormente a elas, com um olhar mais crítico e reflexivo. Lembro, ainda, a contribuição de Saviani (2003, p. 13-14), que afirma ser o clássico um “critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”. O que seria o clássico? Não necessariamente o que é antiquado ou ultrapassado e não necessariamente oposto ao moderno e contemporâneo, mas o que “se firmou como fundamental, como essencial”, na prática pedagógica. Esse critério nos coloca diante de uma quantidade inumerável de obras de arte, do passado e do presente; entre elas, estão todas aquelas que podem enriquecer o indivíduo nas suas relações com os outros indivíduos.

2. Fruição e criação são caminhos para a apropriação das linguagens artísticas⁶; o ensino de arte na escola deve, ao mesmo tempo, instrumentalizar o indivíduo para a fruição da obra de arte e desenvolver a imaginação e a criação artística, como diz Vigotski em seu livro “Imaginação e criação na infância” (Vigotski, 2009). Nesse sentido, não a técnica pela técnica deve ser objetivo das aulas de arte, mas ela tampouco será banida das aulas de arte. Como linguagem, a arte tem seus conjuntos de normas, regras e técnicas que precisam ser apreendidas pelo indivíduo para que ele possa através dela se expressar – entendendo-se expressão, aqui, não de acordo com a concepção romântica de arte como comunicação e expressão, que postula a arte como algo que, antes de mais nada, emana do indivíduo, sendo essa expressão o resultado de uma condição íntima, singular, *a priori*; mas, com base em Vigotski e Lukács, entendendo-a como resultado das relações sociais. As aulas de arte também não podem ser, pela perspectiva adotada, apenas momentos de deleite, prazer. A obra de arte deve ser tomada como objeto de estudo.

3. O referencial assumido ajuda ainda a superar a dicotomia razão/emoção; essa relação, talvez mais que qualquer outra, tem sido fetichizada na área artística; é uma premissa quase inquestionável que, em arte, é preciso primeiro sentir para depois compreender. É comum entre artistas e educadores, a ideia de que a arte se opõe ao racional, sendo portadora de toda emoção, opõe-se a todo tipo de regras, sendo sempre transgressão etc.; e, por outro lado, nas ciências tudo se basearia em leis, normas e não haveria espaço para criatividade ou imaginação, não haveria espaço para

5 De acordo com Coli (2006), a nossa sociedade estabelece critérios para distinguir o que é arte do que não é, o que é obra de arte do que é arte banal etc., embora ressalve que tais critérios são de natureza cultural.

6 A partir de um outro referencial, a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2001) elabora a chamada “Proposta triangular” para o ensino de arte. Nessa proposta, postula a ideia de que o conhecimento em arte é adquirido através de três eixos não excludentes: reflexão, produção e contextualização.

emoção. Os reflexos desse entendimento na prática pedagógica em arte são bastante evidentes, não será preciso falar muito sobre eles, apenas lembro os espontaneísmos tão presentes nas aulas de arte e, ainda, a primazia do uso instrumental que se faz da arte na escola regular (agora, sob a modernosa denominação de interdisciplinaridade). Com Vigotski e Lukács, entretanto, aprendemos que ciência, filosofia e arte devem fazer parte da formação omnilateral do indivíduo. Sendo uma forma de conhecimento da realidade – assim como a física, a biologia, a história, a matemática etc. – a arte promove o desenvolvimento humano. Não se presta somente ao alívio das tensões provocadas pelos conteúdos considerados sérios, intelectualizados, mas deve ser trabalhada no sentido de favorecer profundas reflexões acerca da realidade social.

Encerro aqui essas reflexões metodológicas, que, certamente, merecerão aprofundamento em próximos estudos.

Considerações finais

O ensino de arte tem sido vítima de inúmeros preconceitos ao longo da história da educação em nosso país. Preconceito acerca da origem e da natureza da arte; preconceito acerca da origem e da natureza da sensibilidade, da imaginação e da criação artística; preconceito acerca do papel da educação estética no desenvolvimento dessas potencialidades humanas; preconceito com relação ao lugar dos conteúdos artísticos no currículo escolar; e vários outros poderiam ser elencados. Assumidos conscientemente ou não, tais preconceitos tiveram e têm um efeito bastante deletério nas práticas educativas em arte. Meu objetivo, neste trabalho, foi propor um contraponto a essas concepções, buscando, nas contribuições de Lev Vigotski e Georg Lukács, um referencial teórico que estabeleça concreta e definitivamente a importância da arte na formação humana e, portanto, a sua presença em todas as escolas regulares, como garantia do direito à arte a todas as crianças e jovens brasileiros.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Em busca da consolidação da música na escola: uma análise do parecer e proposta de resolução das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. In: AMORIM, Antônio Carlos; WUNDER, Alik (orgs.). *Leituras sem margens*. Campinas: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014.p. 263-275.

_____. Formação musical do professor generalista e possibilidades de trabalho significativo. *Nuances: estudos sobre educação*, ano XVII, v. 19, n. 20, p. 57-72, maio/ago. 2011.

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 46).

FERREIRA, Nathalia B. de P. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 197-212.

KONDER, Leandro. Estética e política cultural. In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquíria L. (orgs.). *Lukács: um Galileu no século XX*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 27-33.

_____. *Os marxistas e a arte: breve estudo-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Paz e Terra, 1974 (Abril Cultural: Coleção Os pensadores; trad. José Carlos Bruni).p. 09-54.

PENNA, Maura. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 57-80.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em fevereiro de 2015
Aprovado em julho de 2015

Maria Flávia Silveira Barbosa é Doutora e mestra em Educação (USP e UNICAMP). Bacharel em piano (UFG) e licenciada em Pedagogia (UFMT). Professora do curso de Licenciatura em Música (UNASP-EC), coordena o grupo de pesquisa Estudos em Linguagem e Estruturação Musical. e-mail: mfsb65@yahoo.com

