

FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS PARA PENSAR O ENSINO DE ARTE E O ENFRENTAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SOCIO-HISTORICAL FUNDAMENTALS TO THINK ABOUT ART EDUCATION AND THE CONFRONT OF EDUCACIONAL POLICIES

Raysa Serafim Farias / PPGAV - UDESC

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva / PPGAV/PPGE - UDESC

Priscila Anversa / DAV/PPGAV – UDESC

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos sócio-históricos para pensar o ensino de arte e o enfrentamento das políticas educacionais neoliberais que afetam a dinâmica deste. Nosso olhar toma como ponto de partida a concepção de arte posta por Vázquez (2010), a qual ressalta a autonomia relativa da arte que dialeticamente parte da realidade social para, então, transfigura-la. A necessidade da arte como elemento de humanização, isto é, não reificado, vislumbra na escola um espaço de disputa de um projeto de educação que considere as necessidades de ensino-aprendizagem das camadas populares. Assim, pretendemos sistematizar nesse estudo o aporte teórico capaz de identificar nas políticas públicas educacionais, o braço do Estado, como gestor do projeto conservador a serviço do capitalismo e produtor da conformação docente.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Arte; Educação Estética; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article aims to discuss the socio-historical fundamentals to think about art education and the confront of neoliberal educational policies that affect the dynamic of art education. Our point of view takes as a origin the conception of art of Vázquez (2010), which emphasizes the autonomy of art which dialectically comes from de social reality for, then, transform it. The necessity of art as humanization element, in other words, not reified, sees in school a space os dispute for na education project that considers the teaching-learning needs of the popular strata. Thus, we intend to systematize in this study the theoretical

contribution capable of identifying in educational public policies, the State arm, as manager of the conservative project in the service of capitalism and producer of the teacher conformation.

KEYWORDS

Art Education; Aesthetic Educacion; Educacional Policies.

Introdução

Dentre as diversas mudanças ocorridas na educação devido a implantação de políticas educacionais, destacamos, neste trabalho, que as muitas concepções do ensino de arte propagadas na escola, contribuem para o enfraquecimento da Arte como área do conhecimento, especialmente quando os documentos curriculares oficiais contribuem para este entendimento, na medida em que modificam o componente curricular Arte, configurando-a como linguagem. Para abarcar a compreensão dos processos implicados no projeto educativo atual e discutir aspectos sobre ensino, educação estética, arte e mercado, o texto configura uma pesquisa teórico-bibliográfica à luz da epistemologia e da estética proveniente do materialismo histórico-dialético.

Em um primeiro tópico, elucidaremos as pedagogias identificadas por Saviani (2012) como não críticas, sendo essas, parte do grupo que considera a marginalidade enquanto fenômeno que pode ser resolvido dentro da escola, e a luta de classes é um elemento que não faz parte da análise de mundo dessas pedagogias.

A divergência entre a prática pedagógica e o contexto no qual o sujeito está inserido é justificada por um desejo de doutrinação de formas enraizadas de cultura dominante para implantação o de um modelo padrão de identidade através dos documentos oficiais.

Apesar das especificidades do ensino de arte não serem abordadas por Saviani (2012), ele nos auxilia a compreender sua inserção neste cenário atual. Sendo assim, o segundo tópico deste texto pretende discutir acerca da concepção de hegemonia analisada por Gramsci (2001), além de entabular um debate sobre educação evidenciando sua subordinação ao capitalismo mediante a perspectiva de de Mészáros (2005, 2008), autor que fornece subsídios teóricos para pensar a educação estética neste cenário e a formação de sentidos em relação aos processos educativos.

Em continuidade, o terceiro tópico aprofundará as relações entre arte e trabalho pela ótica de Vázquez (2010), autor que cimentou sua teoria estética na perspectiva marxista, a qual compreende o trabalho como núcleo categorial da atividade humana que engendra todas as ações que o sucedem, como a arte. Por este ângulo, o trabalho é condição para a existência da arte e das objetivações humanas precedentes, e Kosik (2002) elucida este processo ao explicitar a práxis¹, assinalando o caráter ontocriador desta, pressupondo, portanto, que o ser humano, ao se apropriar da natureza, o fez impregnando-a e aos seus sentidos de humanidade, tornando-os teoréticos.

Por fim, o quarto tópico – ancorado em Mészáros (2008) e Reis e Requião (2013) –, discute a conjuntura econômica do capital no sentido de explicitar o sistema de arte no capitalismo e as relações de produção artística. A análise é empreendida pela perspectiva marxiana através da ideia de que a cultura não é uma esfera onde se nega os efeitos do capital ou se refugia dele, mas sua mais evidente expressão.

Não por acaso, as problemáticas que o texto suscita, derivam da estrutura do próprio sistema, o qual é edificado com estratégias políticas sólidas que respaldam as relações culturais e educacionais. É premente destacar a importância em entender como opera a formação de consensos através dos documentos oficiais, os quais incorporam as estratégias de um projeto intelectual ancorado no capitalismo, resultando no embaralhamento da compreensão dos fenômenos.

Considerando a atual conjuntura de recrudescimento do estado democrático do país e da análise das pedagogias do ensino de arte que dialogam com o "aprender a aprender" – como a pedagogia liberal que se articula com conceitos reminiscentes do Movimento da Escola Nova –, o presente artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos sócio-históricos para pensar o ensino de arte e seu enfrentamento às políticas educacionais neoliberais.

Documentos oficiais: formas de construção do consenso

No ensino de arte, as pedagogias não críticas constatadas através dos estudos de Saviani (2012), manifestam-se no ensino tradicional, focadas na cópia, na reprodução não reflexiva e em tarefas prescritivas. Também faz parte desse grupo, as pedagogias advindas da Escola Nova que consideram que a criança necessita de uma escola que, além de atender aos aspectos emocionais, seja um espaço que facilite a expressão espontânea da criança. No ensino de arte, ressalta-se o componente criativo da

criança, a capacidade de aprender fazendo e a repulsa a repertórios do campo das artes e produzidos por adultos.

Ainda no âmbito das pedagogias não críticas, temos a pedagogia tecnicista, que traz para a escola as estratégias empresariais que têm como objetivo a maior produtividade. Ressaltamos que essa pedagogia insere no âmbito educacional a pedagogia das competências, um discurso técnico importado dos processos de gestão e empreendedorismo. No ensino de arte, os exercícios livres propostos foram substituídos por exercícios metódicos e dirigidos embasados em uma concepção psicológica comportamentalista. Os objetos de medição da aprendizagem ganham força, e o ensino de arte se aproxima das necessidades de produção fabril, a partir de uma forte inserção do desenho geométrico na escola.

Embora essas pedagogias localizem-se historicamente em períodos anteriores ao século XXI, observa-se que na atualidade há uma reconfiguração do ideário pedagógico e esses discursos voltam a ter força em documentos educacionais, como por exemplo, a ideia de competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Portanto, é fundamental para as novas gerações em formação reconhecer a configuração dessas teorias pedagógicas e como elas se reconstituem no projeto educacional liberal em andamento.

Tais concepções estão inscritas no metabolismo que caracteriza a sociedade capitalista, que por sua vez é conformada por consecutivos contextos históricos, que refletem diretamente nas formas ideológicas camufladas nos currículos, por meio de práticas que favorecem as relações de produção, garantindo a opressão da classe dominada.

Por outro ângulo, as pedagogias críticas são aquelas que, segundo o autor, tomam como ponto de partida para a transformação social a luta de classes, ressaltando, então, a abordagem libertadora de Paulo Freire e a escola libertária. É também nesse escopo que situamos a Pedagogia Histórico-Crítica², cuja ação no ensino de arte privilegia um currículo amplo de modo a socializar os saberes mais representativos da produção histórica da humanidade e, desse modo, contribuir para uma educação estética crítica para além da indústria cultural. Evidentemente essa abordagem pedagógica toma o processo criador e suas condições históricas de produção como fio condutor.

As questões históricas dialogadas até o presente momento explicitam as atuais estruturas dos documentos oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, em especial, a BNCC. De maneira frustrante, a partir da leitura deste último, é possível observar que a arte deixa de ser área de conhecimento e

torna-se apenas “componente curricular” e a serviço do “desenvolvimento de competências” (BNCC, 2017) técnicas dos alunos. Além disso, como já exposto, a concepção de arte faz parte de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia de grupos dominantes. Tais contribuições, salientam os aspectos do todo, o qual remete a ineficiência da atual estruturação da educação, no que tange a propostas pedagógicas no ensino e aprendizagem do conteúdo de arte, sem a pretensão de afastar o sujeito da marginalidade³.

Na contramão do exposto, é necessário embasar o ensino de arte no trabalho intencional da educação, questão que Saviani (2012) elabora na Pedagogia Histórico-Crítica, em que o objetivo da escola está na mediação dos conteúdos entre o sujeito e os contextos em que ele está inserido, levando em consideração a cultura elaborada e sistematizando-a com a cultura popular a partir de uma abordagem crítica.

A arte começou a ser estruturada no currículo na forma de disciplina no final do ano de 1969, ainda com uma oferta não obrigatória, mudando essa realidade a partir da lei 5692/1971. Nesse início, pela falta de obrigatoriedade, ela foi cercada de estereótipos associados desde o desenho livre a cópias de desenho de datas comemorativas (BARBOSA,1989).

O primeiro documento que buscou interferir no currículo nacional foi os Parâmetros Curriculares Nacionais, criado em 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Embora não tivesse força de lei, o documento repercutiu nas formações continuadas e nas universidades. Ademais, a criação dos PCN estava fundamentada nas políticas neoliberais para a América Latina, implementadas com o apoio de organizações internacionais como UNESCO, Banco Mundial, entre outras.

Estas modificações políticas colocadas no processo de construção dos PCN e da BNCC, visam atender outros fins da formação, voltando-se para um ensino de arte com princípios economicistas de cunho neoliberal, a fim de atender às exigências do mundo do trabalho.

O objeto da educação refere-se de um lado aos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, a fim de que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003). Posto isto, espera-se que a partir dos conhecimentos objetivados na arte o sujeito se torne consciente, capaz de fazer oposição àquilo que lhe torna alienado. Essa compreensão mais esclarecida da arte na educação abre espaço para pensar não somente nas mazelas estruturadas na alienação social, mas sim, identificar sua estética política.

Vigotski (2000) salienta que a arte contribui para o desenvolvimento do pensamento, da memória e demais funções psicológicas, na medida em que assinala que a atividade humana, ou seja, a relação do sujeito com o mundo, não é uma relação direta, mas mediada por ferramentas auxiliares, constituindo-se num "processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores." (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Em suma, o processo de ensino e aprendizagem estruturado nas teorias críticas de ensino, como na Pedagogia Histórico-Crítica, defendem, conforme explicita Saviani (2003), a contextualização histórica como meio de proporcionar o conhecimento necessário avançando do senso comum para a consciência filosófica.

Educação e formação de sentidos

Em tempos correntes não é possível pensar educação estética no Brasil de forma descolada dos problemas estruturais que envolvem a educação no sistema capitalista. Segundo Marx (2015) a educação passa pelos sentidos; e o que são os sentidos? São os desdobramentos da essência humana, onde em parte é produzida e em parte é desenvolvida através da riqueza da sensibilidade humana subjetiva. Essa sensibilidade, dentro de uma sociedade capitalista, é subordinada aos interesses do mercado, ou seja, a educação estética é vinculada à estetização do consumo, à padronização das subjetividades e a criação de necessidades fantasmagóricas⁴. A indústria cultural problematizada por Adorno (1971) tem atuado na proliferação de produtos que privilegiam a estética do agradável.

Corroborando com as ideias de Marx, Antonio Gramsci – um dos pensadores que mais se aprofundou na temática da educação dentro da perspectiva marxista –, salienta que a educação deve desenvolver a sociedade em todas suas potencialidades, sendo este um dos pressupostos para a emancipação humana. De acordo com ele, a educação tem uma função ético-política, podendo de um lado adequar as necessidades da classe dominante, forjando o consenso das massas em relação à compreensão de mundo, e por outro lado, poderia romper com essa lógica hegemônica em vigor, possibilitando a construção de uma sociedade civil mais esclarecida sobre as “tramas” que constitui o Estado como uma “hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2001, p. 244).

Gramsci vê a sociedade civil como o conjunto de aparelhos, estruturas sociais, que buscam dar direção intelectual e moral à sociedade, o que determina a hegemonia cultural e política de uma das classes sobre

o conjunto da sociedade; e a sociedade política uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa por meio dos aparelhos e atividades coercitivas do Estado, visando adequar as massas à ideologia e à economia dominantes. (MARTINS, 2008, p. 83).

A sociedade civil mencionada no trecho acima, refere-se a um aparelho privado de hegemonia, já que o Estado funciona como um gestor de interesses da classe dominante, tendo como principal tarefa, a organização da educação da sociedade em seu conjunto, existindo um controle que usa o consenso para difundir a ideologia da classe hegemônica.

Mészáros (2008) analisa os processos educativos de forma crítica e profunda. Relata que não é possível pensar em um processo educacional separado da vida em sociedade, pois os processos educacionais e sociais mais abrangentes de reprodução fazem parte de um elo quase indissociável, e que estes, por sua vez, são responsáveis pela mudança na educação, mas que se mostram incorrigíveis pelo domínio do capital. Somado a isso, o sistema capitalista gerou um grande impacto sobre o sistema educacional, pois forneceu os conhecimentos necessários para que a máquina produtiva pudesse expandir o sistema capital, legitimando os interesses das classes dominantes, internalizando uma dominação estrutural. Isto fica evidente quando Mészáros (2005), ao problematizar a educação formal, aponta que uma das funções principais desta é “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A escola, vista pelas óticas apresentadas, tornou-se um aparelho ideológico do capital: um lugar onde a metodologia apresentada não deve ser reflexiva, nem deve dar espaços para a reflexão, desta forma, ela cumprirá sua função na divisão social do trabalho, onde a educação das massas está fortemente ligada ao poder da hegemonia. Para Saviani (2002) a sonegação do saber – estruturada nas concepções de ensino idealizadas pelos dominantes –, têm um certo limite ao acesso do conhecimento latente, o qual deveria ser amplo, e não relacionado de forma intencional ao mercado de trabalho.

As classes dominantes atuam sobre a mentalidade popular, buscando articular a mentalidade popular aos interesses dominantes, transformando em senso comum sua concepção de mundo, obtendo, assim, o consenso das diferentes camadas sociais. O resultado é a impossibilidade de os subalternos expressarem de forma elaborada seus interesses, inviabilizando sua organização enquanto classe. (SAVIANI, 2002, p. 3).

Para Saviani (2003), a importância fundamental da educação consiste na elevação cultural das massas, um instrumento de luta, o qual consegue estabelecer uma nova relação hegemônica, compondo um novo grupo histórico, formado pelo proletariado, ou seja, a classe dominada.

A educação não pode ser subsumida a uma esfera apartada da realidade, visto que é insubordinada a perspectivas isoladas e não reflete um fenômeno natural, mas se configura a partir do conjunto de elementos da esfera econômica, como síntese de múltiplas determinações. Por esta razão, é premente sublinhar que a necessidade de debater questões sobre arte, pauta dos tópicos a seguir, configura entendê-la enquanto elemento humano, histórico, social e político, datada, marcada e estabelecida no mesmo modo de ser e estar no mundo hoje, ou seja, no sistema capitalista, entendendo sua gênese enquanto fruto do trabalho humano e, portanto, peça chave nas discussões sobre educação, sobre estética e sobre formação humana.

Educação estética: perspectivas de formação humana

Desde o século XIX, Schiller, a fim de enfrentar os efeitos negativos de uma sociedade capitalista, propunha uma “educação estética da humanidade”. De acordo com ele, essa educação estética seria uma porta para a consciência dos indivíduos, que acabou condenada “a permanecer para sempre no reino das utopias educacionais irrealizáveis” (MÉSZAROS, 2008, p. 81). Em diálogo com este autor, Magalhães (2018) comenta que os problemas associados ao sistema capitalista estão inscritos em um funcionamento sociometabólico de uma estrutura maior, tendo a compreensão que a inteireza humana não pode tomar duas dimensões de forma dissociada, pois o ser social é uma totalidade, com subjetividade e objetividade.

Fischer (1983) e Kosik (2002) entrelaçam suas opiniões referentes a arte. Assim, para o primeiro, a arte é uma forma de trabalho tão antiga quanto o próprio homem, devido ao fato da transformação da natureza, dando nova forma aos objetos, externalizando sua imaginação através da sua realidade, capaz de transformar essa sua realidade com a arte. Já para Kosik (2002), a arte faz parte do caráter ontocriador da práxis e permite, através da educação estética, uma formação mais humana, pois o ser humano, ao se apropriar da natureza e transformá-la, o faz impregnando-a e aos seus sentidos de humanidade. O pressuposto deste autor parte da premissa de Marx (2015), que compreende a arte como trabalho, e percebe, na ação, a sensibilidade humana como força essencial alterada no e pelo trabalho criativo, resultado do seu corpo trabalhador.

Vázquez (2010) sublinha que a criação artística leva ao conhecimento da essência dos fenômenos, enriquecendo o ser humano com novos conhecimentos, destacando a tese marxiana que associa a tomada de consciência teórica à fruição estética, valorizando o conhecimento artístico como fundamental nas realizações humanas. Tanto a arte quanto o trabalho são criações de realidade em que plasmam finalidades humanas prático-utilitárias e espirituais⁵. O autor supracitado elucida que a utilidade da obra não reside na capacidade de satisfazer uma necessidade material determinada, mas “a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele”. (VÁZQUEZ, 2010, p. 62).

As referências acima mencionadas enfatizam, portanto, a arte como criação, estando ligada à essência humana como prática social e histórica, tendo como sua função primordial a ampliação e o enriquecimento através das criações da realidade já humanizada pelo trabalho humano.

Para Konder (2013, p.138), a arte “deve contribuir, através dos meios que lhes são próprios, para que o homem se apodere cada vez mais da essência da realidade em sua consciência”. Essa realidade, segundo Vázquez (2010), é apresentada em três níveis distintos: realidade exterior, realidade nova ou humanizada e realidade humana.

[...] realidade exterior, existente à margem do homem; realidade nova ou humanizada que o homem faz emergir, transcendendo ou humanizando a anterior; e realidade humana que transparece nessa realidade criada e na qual se dá certo conhecimento do homem. (VÁZQUEZ, 2010, p.32).

A arte tem um papel fundamental na constituição de um ser humano como ser social inteiro, íntegro, total (MAGALHÃES, 2018), pois ela mune o ser humano de sensibilidade e inteligência, tornando-o assim mais humanizado. Marx (2015), contribui e afirma que o homem só consegue constituir-se de sua própria riqueza como ser humano integral. Konder (2013, p.40), menciona que “o homem mais inteligente tende a ser, globalmente, o mais sensível; e o mais bem-dotado de sensibilidade tem maiores condições para o desenvolvimento de sua inteligência”. Com intuito de tornar o homem capaz de conhecer e transformar o mundo no qual vive, a arte torna-se função indispensável para esclarecer e promover a ação, a atuação no mundo.

Arte, trabalho e educação

A relação trabalho e arte enquanto criação humanizada tende a desaparecer, dando espaço ao trabalho alienado que se transforma em mercadoria, que desumaniza e subjuga o trabalhador, como observa Vázquez (2011). Kosik, (2002), vai além, e faz referência às fronteiras do trabalho industrial, colocando que a arte as perpassa, por não ser repetitiva, maquinal e pouco apreciada.

Com a divisão do trabalho cada vez mais profunda, separam-se cada vez mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; desse modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. Esquece-se, com efeito que o trabalho, como atividade consciente através da qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística. (VÁZQUEZ, 2010, p. 64).

A crescente alienação do trabalhador, através do sistema de produção provocada pela sociedade capitalista, transforma-os em maquinários, controlados e padronizados voltados ao favorecimento do acúmulo de riqueza da classe dominante. Rompendo com o trabalho de criação, a criatura do criador, transformando-o numa fadiga não criativa.

A educação estética produz o confronto entre o capital e o trabalho, que se apresenta na forma de dois projetos antagônicos: o proletariado e a burguesia. Tendo em vista que a arte tem uma forte contribuição no processo de formar os sentidos humanos, cabe a pergunta sobre quais conhecimentos escolares são fornecidos na reabilitação destes sentidos humanos e o seu resgate da posição inferior atribuída a eles pela distorção idealista (MÉSZÁROS, 2006). Com a divisão do trabalho na sociedade capitalista, a arte e seus sentidos humanos ficam empobrecidos. Reis e Requião (2013) fazem uma análise crítica desta situação da seguinte forma:

A associação conceitual que o senso comum faz do trabalho artístico com o lazer, com o entretenimento e com o ócio se estende ao sujeito que usufrui, principalmente, segundo essa visão, a quem produz. É sabido que tal conceito de atividade artística como não produtiva (ou que não gera renda) apenas reforça a ideia do senso comum de que o trabalho de arte se funda numa espécie de inspiração divina, de um talento individual ou um dom, velando a sua materialidade concreta e alimentando a dissociação entre o trabalho de arte e o trabalho em geral. Assim, o artista é visto como aquele ser que se difere dos demais por dominar certas

habilidades ou possuir certos dons, e ocultar suas necessidades humanas e suas condições reais de produção. (REIS & REQUIÃO, 2013, p. 40).

À medida que vai crescendo o racionalismo inerente ao desenvolvimento capitalista, cresce na mesma proporção a abstração das necessidades humanas em favor das necessidades do mercado (MÉSZÁROS, 2006), isto representa que os aspectos estéticos estão profundamente afetados pelo capitalismo, expostos na teoria da alienação de Marx.

Há um empobrecimento da educação em relação à questão estética apontada por Reis (2004, p. 228), pois de acordo com este autor são “raros os estudos educacionais que têm incorporado a questão estética a esse binômio como elemento de problematização da história cultural do trabalhador, e quando o fazem é apenas periféricamente”. O resultado disso são as muitas concepções de ensino de arte existentes.

Conforme já discutido anteriormente, Saviani (2012) descreve quais teorias educacionais não críticas desvalorizam os conhecimentos historicamente elaborados pelo ser humano e os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem do sujeito, resultando, grosso modo, num método pouco emancipatório.

Considerações finais

Foi possível compreender que existem muitos interesses encobertos por trás das formulações dos documentos oficiais de educação. A hegemonia atravessa a elaboração desses com interesses bem delimitados, vislumbrando na educação uma extensão do trabalho. Isto fica evidente quando é limitado, de forma simbólica, o espaço de arte no currículo da educação básica. Nesta estruturação, a arte perde o seu espaço para áreas de conhecimento consideradas mais científicas, sendo apenas uma linguagem de uma experiência de aprendizagem restrita, que não contribuirá para uma compreensão ampla de mundo.

A partir da compreensão de como se constitui o ser social e as relações de trabalho, questiona-se: como visar a emancipação humana, tão cara aos processos educacionais, sendo que a sociedade (de classes) nos torna objetos? Sumariamente, se a sociedade de classes desumaniza, estamos na contramão da sociedade sem classes, submersos em consensos que perpetuam a ideia de que as coisas devem permanecer como estão. A arte, em um movimento contra hegemônico, tem função

essencial na educação dos sentidos, sendo indispensável para a emancipação humana.

Compreendemos que o capital não quer o sujeito na sua inteireza, por isso hostiliza a arte, buscando mecanismos para subordiná-la, fragmentando seu ensino, retrocedendo conquistas e direitos. Posto isto, a educação estética deve ser vista dentro das relações sociais e percebida enquanto instrumento de desalienação que permita abranger a totalidade do gênero humano, na promoção da formação humana do estudante oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, entendendo este sujeito como situado histórica e culturalmente no espaço social.

Por fim, entende-se que é necessário empreender estudos que garantam a sistematização e o entendimento dos assuntos discutidos neste texto, encaminhando o aperfeiçoamento da produção teórica enquanto estratégia para polir os discursos contra hegemônicos engendrados na contemporaneidade.

Notas

¹ Práxis, conforme assinala Kosik (2002) é a atividade humana que produz objetos a fim de se apropriar do mundo, transformá-lo, onde pela qual o homem se caracteriza como homem em sua atividade primordial: o trabalho. O caráter ontocriador diz respeito à capacidade de transformar objetivamente a realidade pela compreensão de que um objeto pode se tornar algo diferente do que é inicialmente.

² Para saber mais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica ler Saviani (2012) e (2003).

³ Em relação ao tema da marginalidade, ver Saviani (2012).

⁴ A respeito deste termo, consultar MARX, Karl. O Capital, Livro 1, v. 1. São Paulo: Bertrand, 1994.

⁵ A utilidade espiritual em Marx refere-se à capacidade de expressar o humano em toda sua plenitude.

Referências

ADORNO, Theodor W. **A indústria cultural**. In: COHN, G. (org). Comunicação e indústria cultural. Cia Editora Nacional/Editora Universidade de São Paulo, 1971.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1989.

BASE Nacional Comum Curricular (Proposta Preliminar – Segunda versão). Ministério da Educação. Disponível em: Acesso em: 04 mai. 2019.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a. v. 1. 2001.

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

ISSN 2175-8212 – Anais do 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. [recurso eletrônico]. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Cecília Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Trabalho, Arte e Formação Humana: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA** / Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhães, 2018.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2008.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. [trad. José Paulo neto e Maria Antonia Pacheco]. 1ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS. István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Brasília. v. 6: Arte. Disponível em: Acesso em: 04 mai. 2019.

REIS, Ronaldo Rosas. **Entre a esperança e a realidade: a arte e seu ensino**. Sinais Sociais. Rio de Janeiro, v.2 nº5, p. 100-127. Setembro-Dezembro, 2007.

_____. **Trabalho e conhecimento estético**. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.2 n.2, p.227-250, 2004.

REIS, Ronaldo Rosas, REQUIÃO, Luciana. **Arte e formação humana: estatuto ontológico e sistema de arte**. Revista: Conhecimento & Diversidade. Niterói, n. 9, p. 37-47, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ISSN 2175-8212 – Anais do 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. [recurso eletrônico]. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020.

_____. Filosofia da Práxis. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2ª ed. –Buenos Aires: conselho latinoamericano de Ciências Sociais- Clacso. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

Vigotski, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2000.

Raysa Serafim Farias

Graduada em Artes visuais pela UDESC (2014), é mestranda em Ensino de artes pelo PPGAV (UDESC). É professora da rede privada de ensino. Membro do grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos e Contemporâneos da UDESC. Foi organizadora das ações educativas do projeto "Família no Museu" em 2014. Fez intercâmbio na Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes, Porto, Portugal (2012) e estágio Escola da Ponte. Contato: raysafariass@gmail.com.

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

É professora titular do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, professora do PPGAV, PPGE e PROFARTES da instituição. É Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE e do grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos. Coordena o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG). Atualmente é diretora Geral do Centro de Artes da UDESC. Contato: cristinaudesc@gmail.com.

Priscila Anversa

Possui Licenciatura em Artes Plásticas pela UDESC (2009), mestrado em Artes Visuais pelo PPGAV - UDESC (2011) e é doutoranda em Artes Visuais no mesmo programa. Atua como professora colaboradora do DAV-UDESC e no Ensino Médio em Florianópolis. Participa do grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos e Contemporâneos (UDESC) e é membro da equipe editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão. É suplente de coordenação do Programa Extensionista LIFE. Contato: pri.anversa@gmail.com.