

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

EDUCAÇÃO ESTÉTICA ESCOLAR

EM BUSCA DE PRINCÍPIOS ORIENTADORES

MARCOS ANTÔNIO SOARES

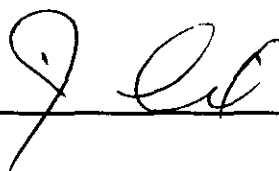
Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo

GOIÂNIA - 1995

Comissão Julgadora:



Maria Cereza



À Ivone,
amor inseparável
da realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao Libâneo pela seriedade e competência no trabalho de orientação e, sobretudo, pelo companheirismo demonstrado ao longo de nossa convivência.

Ao Estércio Cunha e Walderês Loreiro pelas indicações teóricas e metodológicas no exame de qualificação.

A todos os Professores e Colegas do Mestrado que contribuíram direta ou indiretamente nesta trajetória acadêmica.

Aos amigos Ataíde, Sônia, Gerda, Erineu, Lenir, Luiz, Nivaldo e Iara que sempre apoiaram-me com carinho e otimismo.

À Zilma de Oliveira, Heloísa Ferraz e Maria Resende Fusari pela atenção, colaboração e incentivo.

Aos alunos do Instituto de Artes da UFG que compreenderam e compartilharam comigo certas dificuldades decorrentes do Mestrado.

Aos meus pais Irany e Geracina, ao meu irmão Márcio, aos tios Divino, Dalva e Divina pelo apoio e afeto.

Ao meu irmão Marcelo pela atenção e eficiência na digitação do trabalho.

À Iraci que auxiliou nas várias atividades domésticas.

Aos filhos Natássia, Kárita e Diego, pela paciência e carinho, pelas alegrias que vieram temperando minha vida.

À Ivone, leitora atenta e companheira amada de todos os momentos.

RESUMO

Este estudo resultou de uma investigação sobre princípios pedagógicos da educação estética escolar, dentro da concepção histórico-dialética, visando contribuir para os objetivos e conteúdos do ensino de Arte no ensino fundamental e médio. A motivação do estudo partiu da constatação da secundarização da educação estética nos objetivos da educação escolar propostos por pedagogos brasileiros de influência marxista. Para discutir tal problemática, procedeu-se a uma investigação minuciosa das obras de alguns autores brasileiros, em especial a de Dermeval Saviani, e dos autores clássicos marxistas Lunatcharski, Suchodolski e Snyders, com a finalidade de apreender nas premissas básicas de suas propostas pedagógicas os elementos específicos da educação estética. De posse desses elementos, concluiu-se que não há, de fato, na formulação da pedagogia histórico-crítica e na de outros autores brasileiros, um destaque à dimensão e às finalidades da educação estética nos processos pedagógicos escolares, ao contrário do que propõem os pedagogos marxistas clássicos mencionados.

A partir das contribuições teóricas de Lunatcharski, Suchodolski, Snyders e agregando idéias de Vazquez, Fischer, Forquin, Ferraz e Fusari, buscou-se fundamentar a inserção da educação estética no ensino escolar como elemento integrante dos objetivos gerais e específicos de uma educação escolar transformadora e progressista. Ao mesmo tempo, pretendeu-se ampliar o entendimento do ato educativo, em toda a sua complexidade, como um ato também estético que precisa ser formado cotidianamente nos diferentes níveis e aspectos sócio-individuais, assim como ser compreendido e fundamentado pedagogicamente.

O estudo conclui colocando em exame uma proposta de princípios pedagógicos orientadores para a educação estética escolar, na perspectiva histórico-dialética, como contribuição para a superação das lacunas apontadas nas obras de pedagogos progressistas brasileiros referentes à formação estética.

SUMÁRIO

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Introdução	1
CAPÍTULO 1 - PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA ESCOLAR	11
1. Situando a problemática da educação estética escolar na concepção pedagógica de Saviani.	13
CAPÍTULO 2 - ELEMENTOS PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA	26
1. Lunatcharski: a educação estética como condição fundamental para o desenvolvimento onilateral dos indivíduos	27
2. Suchodolski: a integração da educação estética à totalidade dos processos pedagógicos	38
3. Snyders: a necessidade das "alegrias estéticas" para a construção da escola progressista	50
CAPÍTULO 3 - ESTÉTICA, ARTE E EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS E RELAÇÕES	61
1. Estética	62
2. Arte	67
3. Educação	73
Educação Estética e Educação Artística	77
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO ESTÉTICA ESCOLAR: PRINCÍPIOS ORIENTADORES	81

1. A especificidade da educação estética escolar. Objetivos gerais.	81
2. Propondo princípios à educação estética escolar	83
Desenvolvimento da percepção e da consciência	83
Desenvolvimento onilateral e interdisciplinar	86
Desenvolvimento da criatividade, imaginação e expressividade	90
3. Os processos e meios pedagógicos da educação estética: algumas orientações metodológicas.	93
 CONCLUSÃO	 99
 BIBLIOGRAFIA	 101
 ANEXOS	 105

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas com a educação estética e, em especial, com o ensino da Arte vêm frequentando sempre mais os encontros e publicações da área educacional nos últimos anos, evidenciando o interesse dos educadores pelo assunto. Centrado nessas questões, este trabalho pretende ser uma contribuição a mais no estudo da educação estética, investigando os princípios pedagógicos orientadores da educação estética escolar, sistematicamente concretizados na escola pelo ensino de Arte.

Educação estética escolar diz respeito, aqui, à totalidade dos processos estéticos direta ou indiretamente relacionados às práxis artísticas pedagogicamente desenvolvidas e aprendidas na escola. Ou seja, a educação estética escolar refere-se aos processos educativos escolares relacionados tanto com o pensar-fazer-expressar arte, quanto com os juízos e posicionamentos estéticos dos educandos nas situações por eles experienciadas, mesmo que não resultem em processos e produções artísticas. Desse modo, a educação estética escolar abarca os objetivos, conteúdos e métodos referentes aos processos artísticos em sentido mais amplo, incluindo outras interações e processos estéticos nem sempre contemplados nos programas e atividades do ensino de Arte - ou de "Educação Artística"¹, como é a denominação mais conhecida.

O estudo e a investigação da educação estética escolar - no sentido de avançar a compreensão e fundamentação dos processos estéticos na educação - têm se ampliado como consequência tanto do acúmulo de experiências e práticas pedagógicas específicas em Arte quanto do compromisso e resistência de educadores brasileiros em favor da especificidade e, principalmente, da manutenção

¹ Os termos "*Educação Através da Arte*" e "*Arte-Educação*" são também usuais no meio educacional brasileiro e, concordando com Ferraz & Fusari (1992:15), ambos "estão ocupando um espaço equivalente ao da disciplina trabalhada no sistema formal de ensino, desde 1971, com o nome de Educação Artística", mesmo que os referenciais que os embasam sejam diferentes.

da Arte na educação escolar². Todavia, cumpre registrar que as preocupações e debates em torno dos significados da Arte na educação têm ficado restritas mais aos educadores envolvidos com esta área de ensino. É através desses educadores que se tem garantido, ainda que geralmente nos limites do ensino e aprendizagem dos processos artísticos na escola, a análise, o questionamento e a fundamentação de práticas pedagógicas de desenvolvimento dos processos estéticos dos educandos.

Por isso, não é por acaso que, no Brasil, a temática das pesquisas, discussões e publicações na área da educação estética escolar recaia, geralmente, sobre os problemas teóricos-metodológicos da Arte na educação escolar³. Este estudo não foge à regra, ao priorizar questões relacionadas à especificidade do processo pedagógico em Arte, embora não perdendo de vista outros processos pedagógicos escolares que estão presentes na educação estética.

As experiências relacionadas com o ensino de arte na educação escolar aparecem no Brasil no final do Império, mas desenvolvem-se com bastante lentidão nos anos posteriores. Dispensamo-nos, todavia, de fazer esse retrospecto, ocupando-nos mais diretamente do contexto histórico da regulamentação da disciplina “Educação Artística” nos currículos escolares em 1971⁴.

Ao longo da história da educação brasileira, as práticas educativas escolares em Arte têm sido, frequentemente, marcadas pelo desinteresse por parte de legisladores e educadores. O próprio processo de regulamentação da disciplina “Educação Artística” nos currículos escolares de 1º e 2º Graus, depois consolidada na Lei Federal nº 5.692/71, atesta essa situação. A começar pela inconsistência da justificativa oficial contida no Parecer 540/77, apresentado seis anos após a regulamentação da “Educação Artística” que, não reconhecendo a Arte como disciplina, isto é, como campo específico de conhecimento, a define como “atividade”:

“(…) confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, fluando ao sabor das tendências e dos interesses. (...) (A educação artística) deve se desenvolver

² Alguns nomes significativos podem ser citados, como o de Mário de Andrade, Augusto Rodrigues, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa, entre outros.

³ Para exemplificar essa situação, basta consultar na bibliografia o enfoque das publicações dos autores brasileiros utilizados para deste trabalho.

⁴ Para um resgate histórico das teorias e práticas educativas em arte no Brasil, anteriores a década de 70, consultar as obras de Ana Mae Barbosa, *Arte-Educação no Brasil* e de Ivone Garcia Barbosa, *O ensino de Arte na educação brasileira: discurso e versões veiculadas na revista de ensino da assosiação do professorado paulista de São Paulo (1902-1918)*. Goiânia, mimeo, 1995.

sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva.

(...) a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados. (...) a Educação Artística pode prescindir de um horário rígido preestabelecido". (MEC, 1982:11-12)

Além da secundarização da Arte nos currículos escolares, a orientação dos órgãos oficiais do regime autoritário-militar teve outras implicações. A introdução de "atividades" artísticas na escola teria um significado político-ideológico à medida que estariam servindo para "mostrar a abertura e ausência de preconceito (da política de ensino do MEC) contra as ciências humanas e contra a criação" (Barbosa, 1982:25). Além disso, sob o domínio da concepção tecnicista e profissionalizante de educação, fruto da estratégia do "autoritarismo triunfante" (Cf. Saviani, 1988:11), os procedimentos de um aprendizado e desenvolvimento crítico e criativo através da Arte na escola foram praticamente eliminados.

Com isso, a aprendizagem e desenvolvimento no campo da educação artística foi se configurando no meio educacional brasileiro como "atividade periférica" no currículo escolar, quando não um "apêndice" que, pela sua "obrigatoriedade compulsória" atrapalharia o "bom" andamento e o aproveitamento de outras matérias tidas como "prioritárias" na escola. Ferraz & Fusari (1992:16-17) sintetizam bem a situação da "Educação Artística" quando afirmam:

"Na prática, a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculados de um verdadeiro saber artístico.

Além disso, geralmente a Educação Artística é enfocada de modo muito abrangente, e os professores se comprometem com objetivos que, por sua própria natureza, configuram-se como inatingíveis. Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é uma atitude habitual que converge a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, "produtos" artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte."

Além desses aspectos, há outros a considerar:(i) a quantidade ínfima de horas-aulas regimentalmente dedicadas especificamente ao aprendizado e desenvolvimento artístico na escola; (ii) escassez de materiais e condições inadequadas para um efetivo trabalho pedagógico em Arte; (iii) baixa qualidade da

maioria dos cursos de formação dos professores de Arte; (iv) freqüente desvalorização (na própria escola), tanto do trabalho pedagógico em Arte quanto dos profissionais que atuam na área; (v) freqüente utilização das aulas de Arte por professores de outras áreas, a fim de adequar o programa de Arte aos objetivos e conteúdos de suas respectivas matérias e/ou ampliar a carga horária do contrato de trabalho na escola.

Apesar desse quadro problemático da Arte na educação escolar, variadas e significativas iniciativas surgiram desde o início dos anos 80. Tais iniciativas situam-se no bojo das amplas transformações sócio-econômicas, políticas e educacionais que o país veio passando a partir dessa época. No campo educacional, por exemplo, pode-se destacar a intensificação de publicações críticas em torno do papel sócio-político da escola na sociedade brasileira, do processo de construção e apropriação do conhecimento na escola, das formas de organização e estruturação curricular, da redefinição de objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Ao mesmo tempo, intensifica-se a mobilização pela expansão, democratização e qualidade do ensino escolar voltado aos interesses das camadas populares e marginalizadas.

A resposta dos professores de Arte aos problemas e desafios do ensino dessa disciplina na educação escolar brasileira ocorre, significativamente, no início dos anos 80 quando encadeiam um amplo movimento de organização profissional, resultando na criação de Associações Estaduais e na Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil-FAEB, na realização de congressos e encontros estaduais, nacionais e internacionais⁵. Os estudos e pesquisas na área do ensino de Arte no Brasil receberam, também, impulso por ocasião da discussão e mobilização dos educadores em torno da manutenção da obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, a ser regulamentada pelo texto da Nova LDB (ainda em fase de tramitação e aprovação no Senado e Congresso Nacional). Cumpre destacar, além disso, o surgimento de cursos de pós-graduação na área, a ampliação e aprofundamento dos debates em congressos e encontros, aumento da publicação de estudos e pesquisas realizadas. São esses alguns dos fatores que explicam o avanço, nos últimos anos, das discussões em torno das teorias e práticas na área do ensino de Arte no Brasil.

É nesse quadro que se situa a temática da educação estética escolar, objeto de estudo deste trabalho. Com efeito, nosso propósito é pesquisar as

⁵ Cf. Ana Mae Barbosa, *A imagem no ensino da arte: anos atenta e novos tempos*, São Paulo, Perspectiva, Porto Alegre, Oichpe, 1991, pp. 13-15.

contribuições de autores da concepção histórico-dialética para a proposição de princípios orientadores para a educação estética escolar.

A opção por esse tema decorreu da preocupação que, ao longo de minha atuação e formação profissional, venho tendo com a qualidade dos processos educacionais na escola brasileira e, em especial, com as questões teórico-metodológicas relacionados com o aprendizado e desenvolvimento estético. Como professor de Arte em escolas de 1º Grau e, atualmente, na Universidade, defronto-me constantemente com as questões da educação estética no contexto escolar. Dentre elas, destaca-se a dificuldade dos educadores em geral de compreenderem o significado e a necessidade da Arte na educação, e num sentido mais amplo, a dificuldade de compreenderem a importância dos indivíduos se educarem em seus vários aspectos estéticos na escola.

A oportunidade de aprofundamento de estudos no Mestrado possibilitou-me o acesso às obras de autores ligados à concepção marxista de educação, que acabou por servir-me de referencial teórico para minhas análises. As idéias de Marx, Gramsci, Suchodolski, Vazquez, Snyders e outros, sobre a formação unilateral do homem foram significativos no entendimento e (re)afirmação da minha convicção de que a educação escolar deve prover todos os indivíduos de uma formação geral plena abarcando a educação moral, científica, técnica, motora, estética, etc., na escola. Nesse sentido, a perspectiva histórico-dialética de uma educação comprometida com a emancipação do homem, i.e., com a totalidade da riqueza de seu ser, encaminha-se para a valorização dos processos estéticos no processo formativo escolar. Conforme expressa Marx:

“(...) é necessária a objetivação do ser humano, tanto do ponto de vista teórico como prático, para tornar humano o sentido do homem e também para criar um sentido humano correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural” (1980:24-25).

No entanto, durante o Mestrado, houve um fato marcante que acabou por dar uma direção às minhas investigações. Ao estudar as obras pedagógicas de autores brasileiros de orientação marxista⁶, chamou-me a atenção a ausência, ou pelo menos, a minimização de referências à dimensão estética na formação humana. Os objetivos educacionais preconizados em suas formulações teóricas, via de regra, não contemplam explicitamente o desenvolvimento de

⁶ Refiro-me, aqui, aos autores que tem-se destacado (ao meu ver) como importantes referências para uma análise progressista e realista dos problemas educacionais brasileiros: Arroyo (1986), Cury (1986), Freire (1986a, 1986b), Frigotto (1989), Gadotti (1986, 1987), Libâneo (1985, 1990) Ribeiro (1991), Rodrigues (1986) e Saviani (1991, 1992).

processos estéticos na escola. Quando fazem análises sobre a escola e suas funções, é comum a secundarização da formação estética em relação a outras “prioridades” da educação escolar. Na definição dos conteúdos considerados fundamentais no currículo escolar, inclusive, desconsideram freqüentemente a importância do saber artístico como parte dos saberes que interessam à escola. É ilustrativa, nesse sentido, a afirmação de Saviani, um dos mais conhecidos teóricos da pedagogia progressista no Brasil, sobre a especificidade da educação escolar:

“Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (...)

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desses saberes. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (...) Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (1991:22-23).

Considerando, pois, os problemas e desafios enfrentados pelo ensino de Arte no Brasil, a omissão de boa parte dos intelectuais da pedagogia progressista em relação à importância da formação estética e, por outro lado, a relevância que pedagogos marxistas mais clássicos dão a essa formação no conjunto dos processos educativos, propomo-nos neste trabalho os seguintes objetivos: (i) identificar, nas concepções pedagógicas de autores marxistas, os elementos teóricos que indicam a inserção da educação estética nos processos educacionais escolares; (ii) formular conceitos básicos que sirvam de suporte para uma compreensão crítica do tema; (iii) explicitar, a partir de um referencial histórico-dialético, os princípios básicos que podem orientar o aprendizado e o desenvolvimento estético dos indivíduos na práxis pedagógica escolar; (iv) contribuir no redimensionamento dos objetivos educacionais preconizados pelas teorias pedagógicas progressistas no Brasil.

Justificativa do estudo

A educação estética escolar insere-se no conceito mais amplo de educação que, por sua vez, encontra-se subordinada a determinantes sociais. Implica, pois, uma determinada prática educativa e, como tal, apresenta-se como um

fenômeno social integrado às diversas práticas e relações humanas em uma sociedade. Refletir sobre o seu significado na educação escolar brasileira significa compreendê-la como parte das necessidades, relações e contradições de uma sociedade de classes.

Ou seja, o ensino da Arte relaciona-se concretamente com os processos educacionais que sócio-historicamente ocorrem dentro e fora da escola. De fato, ao constituir-se como ser sócio-histórico, sujeito de sua própria práxis, o homem é, também capaz de sentir e posicionar-se valorativamente diante do mundo que humaniza.

Ao analisarmos a educação brasileira no quadro do capitalismo, é inevitável constatar-se seu papel na reprodução das relações e práticas sociais. Como diz Libâneo:

"A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação. Com efeito a classe social dominante detem os meios de produção material como também os meios de produção cultural e a sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses. Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (...) para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista" (1990:20).

Por outro lado, tratando-se de uma prática social que ocorre em meio a contradições, a educação desempenha simultaneamente um papel coadjuvante na transformação das relações e estruturas sociais. De acordo com Severino:

"(...) se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora" (1986:95).

Neste entendimento, a educação escolar configura-se também como o "terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras" (Snyders, 1981:105). A preocupação com uma educação estética escolar voltada às

“forças do progresso” tem a ver, portanto, com uma educação emancipadora dos indivíduos, uma educação que favoreça seu desenvolvimento estético junto com o desenvolvimento intelectual, físico, afetivo, social, moral e técnico. O que está se afirmando não é nada mais que a aplicação de uma das idéias mais legítimas do pensamento marxista: o desenvolvimento onilateral dos indivíduos como condição imprescindível nas lutas pela emancipação humana e democratização da sociedade.

“(…) ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade” (Libâneo, 1991:33).

Esse pensar sobre as funções social e política da educação escolar está presente no discurso dos intelectuais que tem investigado as bases teóricas da educação na perspectiva histórico-dialética. Porém, ao constatarmos que as propostas pedagógicas de esquerda no Brasil não tem dado a devida atenção à educação estética no âmbito escolar, torna-se necessário questionar as razões que explicam essas posições e verificar até que ponto contribuem na reprodução da desvalorização dos aspectos estéticos nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Em contrapartida, faz-se necessário explicitar teoricamente a importância sócio-histórica e pedagógica do desenvolvimento estético dos indivíduos, reavaliando o papel secundário que lhe têm sido reservado nas propostas pedagógicas.

Com efeito, partimos do entendimento de que uma concepção pedagógica que se declara crítica, dialética, histórica, revolucionária, humanizadora em função da produção de um homem novo e da construção de uma nova sociedade, não pode privar-se de oferecer as condições para o progresso estético dos indivíduos. Se a educação nessas últimas décadas no Brasil vem sendo compreendida e assumida como um “ato político”, põe-se em questão neste trabalho justamente a ampliação do entendimento do ato educativo entendido, também, em sua complexidade como um “ato estético” que precisa ser formado cotidianamente nos seus diferentes níveis e aspectos.

Partindo dessas premissas, impõem-se algumas questões básicas a serem investigadas. Que objetivos educacionais predominam em concepções pedagógicas progressistas no Brasil? Que lugar essas concepções reservam à educação estética? O que dizem os autores clássicos da pedagogia marxista sobre a questão? Quais significados e relações contém os termos estética, arte e educação

na perspectiva histórico-dialética? Por fim, que princípios devem nortear uma educação estética escolar nas reais condições da educação escolar brasileira?

São estas as questões a serem encaradas nesta investigação. Para isso, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de analisar textos de conhecidos autores brasileiros de orientação marxista objetivando saber como tratavam o tema da educação estética. Todavia, visando dar mais consistência ao trabalho, optamos por centrar a investigação na obra de Dermeval Saviani. Fizemos essa opção pelo menos por três razões: 1ª) trata-se de um autor que exerceu e exerce profunda influência entre os educadores, especialmente pela ênfase que dá à educação escolar e ao seu objetivo ligado ao domínio dos conhecimentos sistematizados; 2ª) os autores que valorizam a instituição escolar e seu papel foram ou são, em sua maioria, adeptos do pensamento de Saviani; 3ª) como nossa intenção era de refletir sobre a educação estética escolar dentro do quadro teórico do marxismo, a escolha mais natural seria a de fazer uma interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica preconizada por Dermeval Saviani, reconhecidamente fundamentada no marxismo.

Após esse estudo, e constatando nessa corrente pedagógica poucas e vagas referências ao tema, encaminhamos outra investigação bibliográfica, desta vez para recorrer a autores clássicos da educação que se empenharam em cunhar, a partir de Marx, uma pedagogia sócio-histórica e em apontar a dimensão estética na formação humana. Desse modo, decidimos estudar as obras de Lunatcharski, Suchodolski e Snyders. Buscou-se na leitura desses autores elementos teóricos que pudessem referendar a necessidade e os princípios básicos da educação estética nos processos escolares. Não passou-nos despercebido o fato de as correntes pedagógicas progressistas no Brasil utilizarem esses mesmos autores para fundamentar suas formulações, em especial Suchodolski e Snyders, dos quais, no entanto, não extrairam as idéias sobre educação estética.

O passo seguinte de nossa investigação, recorrendo ainda à pesquisa bibliográfica, foi a busca de uma compreensão mais precisa dos conceitos empregados neste estudo: educação, estética e arte. Neste momento, aproveitamos as indicações dos autores clássicos estudados, acrescentando contribuições de Vazquez, Fischer, Canclini, Charlot, Libâneo entre outros para esclarecer a dimensão sócio-histórica dos processos estéticos e artísticos na existência dos homens e suas implicações na educação escolar.

Como uma decorrência das análises anteriores, finalizamos nosso estudo com a explicitação da especificidade da educação estética escolar e dos seus princípios básicos, à luz da concepção pedagógica histórico-dialética. Para este

capítulo final apoiamo-nos, principalmente, em Suchodolski, Snyders, Forquin, Barbosa, Ferraz & Fusari, entre outros, autores que têm se voltado criticamente ao entendimento da educação estética nos processos pedagógicos escolares e a contribuição dela para o projeto de emancipação das classes exploradas e à construção de uma nova escola em uma sociedade transformada.

Seguindo o mesmo percurso da investigação, o estudo está organizado em 4 capítulos. No primeiro, é discutida a problemática da educação estética escolar, principalmente verificando o posicionamento da pedagogia histórico-crítica e sua insuficiência na abordagem do tema objeto de estudo. No segundo, apresentamos as idéias sobre educação e educação estética de 3 autores da pedagogia marxista - Lunatcharski, Suchodolski e Snyders - dos quais colhemos subsídios para nossas análises posteriores. No terceiro, formulamos o nosso entendimento dos principais termos empregados ao longo do estudo, a saber: estética, arte, educação, educação estética e educação artística. Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos a proposta de princípios pedagógicos orientadores da educação estética escolar e algumas considerações metodológicas para o ensino de Arte na escola.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA ESCOLAR

O presente capítulo analisa as idéias sobre educação e educação estética escolar presentes em obras vinculadas à pedagogia progressista, com destaque à pedagogia histórico-crítica. O objetivo mais imediato é verificar o tratamento dado nessas obras à educação estética escolar e ao ensino e aprendizagem da Arte na escola.

Com o intuito de apreender nos escritos de intelectuais progressistas ligados à educação escolar sua visão de educação estética e do seu papel no ensino, consultamos algumas obras conhecidas dos educadores. O resultado de nossa investigação é muito claro: tais autores, ao tratarem dos objetivos e finalidades da educação escolar, deixam lacunas ou omitem-se em relação ao objetivo de formação estética dos alunos. Como ilustração, vejamos algumas formulações de conhecidos e influentes nomes da educação brasileira:

“Saviani afirmou que “ler, escrever e contar” são os instrumentos, que as classes populares podem encontrar e buscar na escola, para se “apropriarem” do conhecimento. Isso certamente é verdade. (...) Será que a escola transformadora não poderia, ao ensinar a “ler, escrever e contar”, valoriza, igualmente, o “falar”, o “gritar”, o “conscientizar”, saber ver e ouvir o que se passa no cotidiano de cada um, buscar, intransigentemente, constantemente, o saber que lhe possibilitará mais poder, poder este que lhe possibilitará, dialeticamente, mais saber?”

“Nas séries iniciais, a escola básica precisa *garantir a todos* condições para aprender a ler, escrever, contar e operar com noções de ciências em geral e nas séries mais avançadas deverá se voltar para o aprimoramento do domínio da linguagem, o aprofundamento dos conhecimentos científicos, a integração entre reflexão e trabalho” (Mello, 1990:92).

"A escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura (...) indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora" (Frigotto, 1990:189)

"(...) julgamos imprescindível que a escola básica, nos seus primeiros oito anos de escolaridade, centre sua tarefa na forma de alfabetização e no ensino da língua, no ensino do processo histórico de produção e de desenvolvimento do conhecimento científico, no caso das ciências físicas e biológicas; e, no conhecimento da história e da geografia, como processo de interação do homem na criação do espaço cultural" (Rodrigues, 1990:95)

"(...) é necessário afirmar que o conhecimento é o *instrumento básico* de ação sobre a referida matéria-prima (*a consciência do aluno*); e é preciso ressaltar que não é qualquer forma de conhecimento; em se tratando de educação escolar trata-se do *conhecimento científico*" (Ribeiro, 1986:40).

Verifica-se nessas citações a ausência de qualquer menção à dimensão estética da formação geral, embora seus autores, por ocasião da publicação de seus textos, fossem conhecidos intérpretes da visão marxista em educação.

Para reafirmar com mais ênfase nossa hipótese, consultamos mais detidamente a obra pedagógica de Dermeval Saviani, conhecido teórico da educação brasileira que cunhou sua posição de pedagogia histórico-crítica. A opção por essa corrente da pedagogia progressista decorreu, sobretudo, da valiosa e histórica contribuição desse autor ao avanço das práticas e teorias educativas no Brasil e que, direta ou indiretamente, influenciou nas demais correntes da pedagogia progressista em nosso país.

Snyders utiliza, em seus livros, a dialética entre continuidade e ruptura para compreender o trabalho pedagógico. É o mesmo processo que intentamos encontrar na pedagogia histórico-crítica, ou seja, apoiando-nos na continuidade das contribuições teóricas dessa proposta pretendemos, por outro lado, lançar alguns elementos de ruptura no sentido de agregar aos objetivos e fins da educação escolar que propõe, a dimensão estética ou, mais precisamente, objetivos e finalidades de formação estética dos alunos.

Sendo assim, a lógica de estruturação da nossa análise inicia-se com a apresentação do autor e suas principais obras, seguindo-se os aspectos gerais que configuram seu pensamento pedagógico e, por fim, o destaque e questionamento das formulações que dizem respeito à educação estética escolar.

1. Situando a problemática da educação estética escolar na concepção pedagógica de Saviani.

Dermeval Saviani (Santo Antônio de Posse - SP, 1944), graduou-se em Filosofia na PUC-SP em 1966 e, na mesma instituição, doutorou-se em Filosofia da Educação em 1971. Obteve na UNICAMP, em 1986, o título de livre-docente em História da Educação. Desde 1967 é professor universitário, lecionando atualmente nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UNICAMP, em Campinas-SP.

De sua valiosa produção teórica no campo da educação, destacam-se as seguintes obras: *Educação brasileira: estrutura e sistema* (São Paulo, Saraiva, 1973), *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (3ª ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1983), *Escola e democracia* (26ª ed., Campinas-SP, Autores Associados, 1992), *Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade* (São Paulo, Autores Associados - Cortez, 1984), *Política e educação no Brasil* (2ª ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1988) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiros aproximações* (2ª ed., São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1991).

Desde início da década de 70 quando publica seus primeiros textos, tem sido bastante significativa a contribuição de Saviani à análise e proposição de perspectivas para a superação dos impasses da educação brasileira. Entre suas preocupações intelectuais, destaca-se a de fundamentar uma pedagogia capaz de apreender de forma crítica e historicizada o processo educativo escolar, articulando-o com os interesses e necessidades das camadas populares.

Este é o principal enfoque de seu livro *Educação e Democracia*, publicado em 1980, no qual busca demarcar as principais diferenças entre as teorias educacionais existentes no Brasil, categorizadas por ele em três tendências: as teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), as teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista) e as teorias críticas, no âmbito das quais o autor se situa⁷.

⁷ Cf. o 1º Capítulo "As teorias da educação e o problema da marginalidade" em *Educação e Democracia*, op. cit., pp 15-45

A partir das análises contidas nessa obra, segundo ele, vai se esboçando a concepção pedagógica histórico-crítica, então denominada de “pedagogia revolucionária”. Saviani expressa assim sua proposta pedagógica:

“Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. (...) Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de um sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

(...) Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela (pedagogia revolucionária) elemento secundário e determinado. Entretanto, (...) entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (1992:75).

Complementando as afirmações acima, o autor define em outro texto que o sentido fundamental da pedagogia histórico-crítica implica a compreensão

“dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenrredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional” (1991:103).

Ao buscar compreender historicamente a natureza e a especificidade da educação, Saviani a situa face às exigências e necessidades individuais e aos determinantes sociais. Segundo ele, para compreendermos a natureza da educação enquanto fenômeno propriamente humano, faz-se necessário a compreensão da própria natureza humana. Apoiando-se no referencial teórico marxista, concebe o homem como ser que “necessita produzir continuamente sua própria existência”, capaz de transformar e adaptar a natureza pela ação ativa e intencional de seu trabalho. Ou seja, ao intervir na natureza através do trabalho, o

homem estaria criando e transformando seu próprio mundo, transformando-o “num mundo humano (o mundo da cultura)” (1992:19)⁸

A seu ver, a cultura apresenta-se como um processo social (portanto, humano) de “produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas” (1983:123), que se caracteriza e se diferencia conforme as direções dadas e os modos de apreensão de tais processos sociais, conforme as condições objetivas e subjetivas de existência, relações e interesses dos próprios homens em sua praxis. E como elemento orgânico desse processo cultural a educação apresenta-se, ao mesmo tempo, como “uma exigência do e para o processo de trabalho”, assim como “um (próprio) processo de trabalho” (1992:19).

Aprofundando sua reflexão sobre a natureza da educação, distingue duas categorias básicas do processo de produção existencial dos homens⁹. A primeira refere-se às produções materiais voltadas à subsistência material dos indivíduos, categoria que ele denomina de “trabalho material”. A outra é a do “trabalho não-material”, isto é, à medida que o homem se lança na transformação-produção material, ele elabora interiormente (subjetivamente) suas intenções, formaliza mentalmente os objetivos de sua ação e, nas próprias palavras do autor,

“ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos (...) abrem a perspectivas de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material” (1992:20).

A educação, a seu ver, está situada propriamente dentro dessa categoria de “trabalho não-material”, entendido em dois sentidos. No primeiro, refere-se a atividades em que o produto e a produção “se separam”, havendo um “intervalo”, uma “autonomia” entre o ato de produzir e consumir (exemplifica com “o caso dos livros e objetos artísticos”). No segundo sentido, estariam aquelas atividades em que produto e ato de produção “não se separam”, imbricam-se, compondo uma unidade específica, que é própria da natureza da educação. Conforme exemplifica, a aula (atividade de ensino) é um processo que supõe a simultaneidade e inseparabilidade “da produção desse ato (pelo professor) e de seu consumo (pelos alunos)”. Entretanto, ressalte-se que essa especificidade do papel do

⁸ No artigo “Valores e objetivos da educação” (1983, pp.39-41), o autor explicita com maiores detalhes suas concepção de homem.

⁹ Vale ressaltar que a distinção de categorias só tem sentido na medida em que estas se apresentam como dimensões interacionais do mesmo processo, portanto, como dimensões distintas, mas não absolutizadas e autônomas.

professor e aluno na aula, ou seja, o professor (produtor) como aquele que “transmite” e os alunos (consumidores) como aqueles que “assimilam” determinado saber escolar, não é compreendida de modo mecânico e unilateral pela pedagogia histórico-crítica¹⁰.

Ao analisar a especificidade da educação, Saviani compreende que esta se define a partir das necessidades concretas que os indivíduos têm de “assimilarem” os elementos do saber, - ou seja, idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades - que situam-se na categoria do “trabalho não-material”. Mas, segundo ele, tais elementos do saber não interessam à educação por si mesmos, mas enquanto se apresentam como necessidade para o favorecimento, o desenvolvimento, a humanização dos homens. Sendo a educação um processo social e histórico, cabe-lhe a tarefa de produzir concretamente em cada indivíduo “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1991:21).

Ademais, por estar situada numa sociedade capitalista onde predomina a desigualdade social, a educação adquire, também, um papel fundamental na construção de uma nova ordem social, na determinação de uma nova hegemonia sob direção das classes trabalhadores desfavorecidas e majoritárias. Apoiando-se no referencial gramsciano, defende Saviani que a educação deve se configurar com um duplo papel na luta hegemônica,

“um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa) e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vista à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares” (1983:11).

A educação” se definiria, portanto, a partir da “identificação dos elementos culturais” que necessitam ser “transmitidos-assimilados” pelos indivíduos, de modo a favorecer-lhes amplo desenvolvimento, “para que se tomem (mais)

¹⁰ Considerando o referencial adotado por Saviani - “o âmbito da pedagogia socialista de inspiração marxista” (1992:9) - e a sua coerência com esse referencial, entende o autor que há uma predominância de fatores que determinam a especificidade de ser professor (“transmissor”) e aluno (“assimilador”) na dialeticidade do processo educacional escolar. Partindo-se dessa compreensão, não se nega, porém determinadas influências significativas e recíprocas entre ambos (reciprocamente professor e alunos, cada um de forma específica, são transmissores e assimiladores de saber). Como sujeitos históricos, ambos são capazes de (re)agir ativamente diante das situações, intervir “pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar”, logo, são sujeitos capazes de “superar os condicionamentos da situação” (1983:40), mesmo aquelas determinações específicas processadas nas relações pedagógicas entre professor e alunos na aula. Além do mais, conforme define o próprio autor, tais relações pedagógicas buscam ser “horizontais”, travadas entre sujeitos “não-autogônicos” (1992:92).

humanos". Concomitantemente a esse aspecto, caberia à educação a definição e organização dos meios pedagógicos ("conteúdos, espaço, tempo e procedimentos") adequados à concretização desses fins, ou seja, para a realização - em cada indivíduo - da humanidade produzida historicamente.

É precisamente na identificação de tais elementos culturais e nos meios para sua realização, ou seja, na definição dos conteúdos e meios adequados para os homens tomarem-se humanos, que encontramos uma lacuna na obra de Saviani. Evidentemente, estamos frente a uma concepção de educação profundamente humanista. Todavia, vejamos como podemos operar a dialética continuidade-ruptura em relação à fundamentação da educação estética.

Para explicitar os objetivos da educação escolar preconizados por Saviani apoiar-nos-emos, principalmente, nos textos "Valores e objetivos na educação (1983:39:44) e "Sobre a natureza e especificidade da educação" (1991:19-30). Entendemos que ambas as formulações se completam, embora publicadas num espaço de mais de 10 anos.

Em "Valores e objetivos na educação", de 1971, é interessante destacar a idéia de educação escolar voltada para a promoção do homem. Nesse sentido, é justamente a partir das necessidades existenciais concretas dos homens que poderão se definir os objetivos educacionais. Considerando a situação sócio-existencial do homem, e nesse caso, a do homem brasileiro da década de 70, compreende Saviani que a educação deve "promover o homem", tornando-o "cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens" (p.41); em outras palavras, afirma a necessidade da educação para a subsistência ("é preciso que o homem brasileiro aprenda a tirar da situação adversa os meios de sobreviver"), a libertação ("é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção"), a comunicação ("é preciso que se adquiram os instrumentos aptos para a comunicação intersubjetiva") e a transformação (é preciso que mudem sensivelmente o "panorama nacional atual, quer geral, quer educacional") (p.43).¹¹

No decorrer do mesmo artigo, o autor faz referência a outras necessidades que, mesmo não fazendo parte dos pontos conclusivos de seu texto, consideramos de extrema importância - tanto em seus aspectos gerais para a educação escolar brasileira quando nos aspectos específicos para a compreensão da educação estética escolar nas teorias pedagógicas de cunho progressista. O

¹¹ Na recente publicação *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*, o autor reafirma esta sua posição, ver pp. 278-280

autor faz referência à necessidade de uma educação para a colaboração (“se a relação vertical do homem para com as coisas é uma relação de dominação, a relação horizontal do homem para com os outros será uma relação de colaboração”). Ao agir solidariamente com outros homens, ao comunicar-se com outros, o homem não se satisfaz apenas com “o domínio do prático-utilitário”, ele busca ir além (transcender) as necessidades de subsistência, elevando sua humanização a outras necessidades. Conforme afirma o autor:

“(...) outro campo se abre ao homem para a valorização e os valores: são as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas” (p.41).

No outro texto, de 1984, Saviani avança na sua reflexão, explicitando com mais detalhes a concepção que defende em relação aos objetivos da escola básica. Para ele, primordialmente, cabe à escola a “socialização do saber sistematizado”, ou seja, a socialização de um conhecimento metódico e elaborado, que “tem a ver com o problema da ciência” e com a cultura erudita. Conforme afirma:

“A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem com o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografias humanas)” (1991:23).

A validade desses objetivos educacionais defendidos acima por Saviani é inegável, pois, situados historicamente, são objetivos que decorrem de amplos anseios sociais, são expressões das exigências em favor de uma educação que concretamente eleve o nível de desenvolvimento-humanização dos indivíduos. Enfim, tais objetivos condizem realmente com aspectos imprescindíveis para a promoção do homem. Entretanto, tendo por referência a concepção histórico-dialética, cumpre-nos questionar sobre que aspectos o homem deve ser educado tendo em vista a pretendida promoção humana.

Ao afirmar no texto de 1971, “Valores e objetivos na educação”) que é a partir das necessidades existenciais concretas dos homens que devemos definir os objetivos educacionais, o autor está entendendo que a educação precisa atender a todas as dimensões existenciais dos homens, ou seja, todos os aspectos de seu ser enquanto uma individualidade multifacetada e socialmente formada.

É nessa perspectiva que, nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos” de 1844, Marx aponta a necessidade de se compreender e formar o homem em sua totalidade existencial, ou seja:

“O homem apropria-se do seu ser universal de uma maneira universal, portanto, como homem total.(...) Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza dos ser humano é que a riqueza dos sentidos *humanos* subjetivos (...) se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser *humano* e são quer desenvolvidos, quer produzidos. Porque não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, do sentido *humano*, do caráter humano dos sentidos que se formam apenas através da existência de um *objeto*, através da natureza *tomada humano*. (...) é necessária a objetivação do ser humano, tanto do ponto de vista teórico como prático, para tomar *humano* o *sentido* do homem e também par criar um *sentido* humano correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural.

(...) O homem rico é ao mesmo tempo aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida” (1974:45-51) (grifos do autor)

Reiterando essa concepção de Marx, é interessante destacar a afirmativa de Engels em “Princípios do Comunismo” de 1847:

“A industria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função de um plano feito de acordo com o conjunto da sociedade, implica em homens completos, cujas faculdades tenham se desenvolvido em todos os sentidos e que estejam em condições de ter uma visão clara de todo o sistema produtivo (...) a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidade para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões” (1983:95).

Podemos recorrer, também, à concepção de Gramsci analisada por Manacorda no livro O Princípio educativo em Gramsci. Numa das suas “Cartas do cárcere”, refere-se à necessidade de uma formação global dos indivíduos.

"Creio que em cada um deles (refere-se o autor aos seus filhos Délio e Giuliano) subsistem todas as tendências, como em todas as crianças, seja em relação à prática, seja em relação à teoria ou à fantasia, e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para um equilíbrio harmônico de todas as faculdades intelectuais e práticas, as quais terão como especializar-se no devido tempo, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido global e integral" (1990:106).

As citações anteriores mostram que as posições doutrinárias de Saviani são consoantes com as premissas do marxismo. Entretanto, talvez devido ao contexto histórico em que foi escrito o primeiro texto, - início dos anos 70 (em pleno período de ditadura militar) - e das limitações teórico-pedagógicas da época, o autor não analisa e evidencia com maiores detalhes certos aspectos da educação global, gerando com isso algumas lacunas em sua concepção pedagógica.

Assim, quando ele afirma a necessidade do homem brasileiro "conhecer os elementos de sua situação", questiona-se em que dimensão está analisando essa "situação" e quais são esses elementos mencionados. Trata-se de elementos concretos e dotados historicamente de significados, portanto, são justamente estes que precisam ser transformados para uma maior "liberdade, comunicação e colaboração" entre os homens. Se no decorrer da sua análise nesse texto, partindo da premissa de totalidade, ele compreende que o homem é um sujeito social - um ser não "indiferente à pessoa dos outros" - que necessita relacionar em colaboração com outros para se afirmar como ser humano, por que não destacar o objetivo geral de numa educação para a colaboração? E no que diz respeito à educação estética, quando afirma que "o homem é aquele animal para o qual o supérfluo é necessário!"¹², para o qual as "formas estéticas" são necessárias, por que não uma explicitação, dentre os objetivos gerais, de uma educação para a criação, sensibilização e análise estética?

Parece-nos, também, estranho ou ao menos insuficiente o entendimento de Saviani sobre as "formas estéticas" que corresponderiam à "apreciação ds coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas". Estaria entendendo o autor que a necessidade estética do homem se esgota na "relação" imediata e espontânea que mantemos com as coisas e as pessoas, isto é, esgota-se no "relacionar por relacionar", esgota-se numa relação sem significado e valores?

¹² Segundo Saviani, "Cf. Ortega y Gasset, J. *Meditação da técnica*, pp. 21-22"

Em relação ao segundo texto "Sobre a natureza e especificidade da educação" publicado no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, levantamos questões mais pontuais uma vez que Saiani aborda de maneira mais atualizada a concepção pedagógica que defende.

Sua categórica afirmação de que a tarefa básica da escola é a socialização do conhecimento sistematizado, metódico e elaborado - mormente o conhecimento científico, (o autor escreve que, "em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência" (Saviani; 1991:22) -, leva-nos a questionar os motivos da secundarização (e, em alguns momentos, a negação) da presença da educação estética escolar o que, a nosso ver, não condiz com o anunciado referencial "socialista de inspiração marxista" (1992:9) que preconiza para sua concepção pedagógica.

Conforme nosso entendimento, uma perspectiva pedagógica de orientação marxista apoia-se, basicamente, na idéia de formação humana onilateral, considerando-se o homem em todas as suas dimensões sócio-existenciais. Essa necessidade de formação onilateral dos homens decorre, não de uma abstração idealista, mas de uma concreta necessidade social e, portanto, histórica de se compreender e desenvolver intencionalmente todas as potencialidades e possibilidades da essência humana (objetiva e subjetivamente). E por "essência humana" entenda-se que ela "não é uma abstração inerente ao indivíduo singular", mas sim, "em sua realidade, é o conjunto das relações sociais" (1989:13). Desse modo, devemos entender inicialmente, que o princípio pede uma "vontade coletiva" (sócio-historicamente determinada), construída no bojo das contradições, lutas e relações sociais, para que o homem se promova humanamente no conjunto de suas praxis.

Manacorda afirma que, para a superação da alienação humana, exige-se a onilateralidade, ou seja, o desenvolvimento total, multilateral, completo das diversos aspectos das faculdades e forças produtivas do homem. À medida que a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade e do homem, torna-se imprescindível a objetivação de novos fins (sociais e individuais) da educação, tendo em vista a superação dessa divisão e fragmentação do homem em uma sociedade estratificada (Cf. Manacorda, 1991:70).

Gramsci (1989) também traz uma contribuição marcante ao refletir sobre o papel da escola única na sociedade "moderna". Para ele, a solução racional da "crise escolar que hoje se agudiza" devido a falta de "princípios claros e precisos" numa sociedade industrial complexificada, pode ser dada através da escola unitária. Propõe uma

“escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (p.118).

“O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (p.125).

Tendo como referência essas significativas referências do pensamento marxista, podemos retomar os questionamentos em relação a especificidade dos objetivos e conteúdos educacionais defendidos por Saviani em sua concepção pedagógica, e de modo especial, naqueles aspectos que direta e indiretamente dizem respeito à educação estética escolar.

Após analisarmos as formulações teóricas de Saviani constata-se que ele parte inicialmente de uma premissa de totalidade cultural, em que não se nega a diversidade das praxis sociais e a importância dos homens terem acesso e domínio dos processos, produtos e conhecimentos inerentes a essas praxis. Constata-se essa sua preocupação ao afirmar:

“(...) a produção não-material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma através da qual o homem apreende o mundo expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis porque se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimentos tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tomem humanos. (...) o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo.”

“(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1991:15-21).

Entretanto, ao conduzir sua análise para a definição dos elementos culturais (o saber, os conteúdos) que interessam como referência específica para a educação escolar, o autor parte de uma premissa particular - agora restrita - voltada principalmente ao saber científico, excluindo-se ou secundarizando-se, conseqüentemente, outras dimensões (apontadas acima) do saber e práticas essenciais para o desenvolvimento humano, dentre as quais o saber e os processos relacionadas à educação estética.

Segundo ele, na definição do saber que interessa à educação escolar, há que se distinguir entre "o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório" (idem:21). Partindo desse critério, estaria ele desconsiderando o saber e os processos relacionados com a educação estética, por situá-los num campo dos elementos culturais "acidentais", "secundários" e "acessórios?" E quando afirma, que "o principal" - a atividade nuclear da escola - corresponde à transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados e elaborados, estaria considerando, por exemplo, que os processos de apreciação estética e produção artística decorreria de ações humanas não-intencionais, assistemáticas, sem elaboração? Estaria entendendo que os processos de desenvolvimento estético ocorrem "naturalmente", independentemente da escola e dos processos sistemáticas de ensino-aprendizagem?

Não nos parece razoável restringir o papel da escola aos "problemas da ciência". Gramsci alerta-nos sobre os perigos de uma "superstição científica":

"(...) o que interessa à ciência não é tanto a objetividade do real quanto o homem que elabora os seus métodos de pesquisa, que retifica continuamente os seus instrumentos materiais que reforçam os órgãos sensoriais e os instrumentos lógicos (...) de discriminação e de verificação, isto é, a cultura, a concepção do mundo, a relação entre o homem e a realidade com a mediação da tecnologia. (...) Toda a ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem. Sem a atividade do homem, criadora de todos os valores, inclusive os científicos, que seria a "objetividade"? (...) Para a filosofia da praxis (o materialismo histórico-dialético), o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido.

(...) não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como uma noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou num sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo.

(...) já que se espera muito da ciência, ela é concebida como uma bruxaria superior e, por isso, torna-se impossível valorizar com realismo o que a ciência oferece de concreto" (1987, pp.70-2).

Entendemos, assim, que valorizar a ciência com realismo na educação escolar implica, entre outras coisas, compreendê-la enquanto relacionada às demais atividades humanas, inclusive às atividades estéticas, pois ambas as dimensões (científica e estética) estão ligadas às atividades e necessidades essenciais do homem e, como tal, apresentam-se na educação como dimensões que devem ser conquistadas, construídas, apreendidas e educadas para que os homens se desenvolvam humanamente. Para uma pedagogia que visa compreender e promover o homem onilateralmente, que finalidades atingirá se se ignora a possibilidade e necessidade de relacionamento dos "problemas da ciência" com os processos estéticos no âmbito escolar?

Quando Saviani afirmou (1983:80) que a cultura é produzida sócio-historicamente, i.e. como resultado de conquistas de um "esforço conjunto de toda a sociedade" mas que, na nossa sociedade, "grande parte da população participa da produção da cultura mas não participa de sua fruição", certamente não atinou que negligenciar a importância do acesso e fruição das produções culturais artísticas na escola significa reforçar/contribuir para a própria "desapropriação da cultura por aqueles que (direta ou indiretamente) a produzem", ou seja, reproduz-se o elitismo que ele mesmo critica. Como poderemos realizar na escola, intencional e sistematicamente, uma elevação das concepções estéticas das camadas populares - naquilo que há de mais elaborado socialmente - se não favorecemos - como atividade nuclear da escola - uma real possibilidade dessas camadas ao acesso, fruição e assimilação de determinadas produções artísticas e de vivências e experimentações estéticas que lhes favoreçam humanamente?

Por fim, diante dessas considerações, é compreensível que a concepção pedagógica de Saviani, ao se referendar nas formulações mais explícitas de Marx e, principalmente, Gramsci, quanto ao papel da escola básica, não analise e abarque a educação estética como elemento essencial de uma pedagogia histórico-dialética uma vez que, tanto a teoria de Marx (em meados do século XIX) quanto a de Gramsci (primeira metade do século XX), além de não se configurarem, propriamente, como teorias pedagógicas, também não analisam especificamente o papel da educação estética escolar. Entretanto, como se justifica essa concepção de Saviani, quando constatamos que ela está também referendada em teóricos da educação como Suchodolshi e Snyders, os quais, explicitamente definem a

necessidade da educação estética escolar como parte dos processos educativos fundamentais de uma pedagogia progressista?

Buscando aprofundar a análise dessas questões bem como compreender as implicações e especificidades da educação estética escolar, passemos ao estudo das obras de Lunatcharski, Suchodolski e Snyders.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Com a finalidade de destacar elementos teóricos que indicam a necessidade da Educação Estética nos processos educativos escolares e, ao mesmo tempo, buscar referências para sua fundamentação numa perspectiva histórico-dialética, faz-se necessário considerar as contribuições pedagógicas produzidas ao longo deste século por alguns teóricos marxistas da educação.

Dentre renomados teóricos ligados à vertente histórico-dialética, optou-se em analisar as concepções pedagógicas de três autores: o russo Anatoliev V. Lunatcharski, o polonês Bogdan Suchodolski e o francês Georges Snyders¹³. A escolha desses nomes decorreu da rica contribuição de suas teorias para a construção de uma pedagogia progressista e, sobretudo, devido às considerações e análises que fazem dos aspectos estéticos ao fundamentarem essa pedagogia.

Deve-se destacar que as obras destes autores (especialmente de Suchodolski e Snyders) têm sido amplamente consultadas pelos educadores progressistas brasileiros ao longo destes últimos anos, apresentando-se como referenciais importantes para a elaboração de suas teorias pedagógicas.

Neste capítulo, pretende-se mais uma leitura afirmativa do pensamento destes autores do que propriamente uma análise comparativa entre os mesmos ou com outras concepções divergentes à deles (procedimento este que nos remeteria a um outro interessante estudo). Assim, pretende-se apontar, dentro de suas concepções pedagógicas, os elementos essenciais que servirão para nortear a análise dos princípios orientadores da Educação Estética Escolar (a ser desenvolvida no *Capítulo 4*).

¹³ Além desses três autores, vale aqui lembrar o nome de Anton S. Makarenko, Nadejda Krupskaja, Pavel Blonski, Lothar Klingberg, Aleksei N. Leontiev, Mário A. Manacorda, Bernard Charlot, entre outros.

Para não enveredarmos em equívocos, deve-se considerar as compreensões pedagógicas dos autores estudados em relação aos contextos sócio-históricos em que realizaram suas reflexões e obras, haja vista, as grandes e dinâmicas transformações ocorridas neste final de século nos países onde atuaram (Lunatcharski, após a revolução de 1917 na ex-URSS, Suchodolski na ex-Polónia Socialista, e Snyders, nas últimas décadas na França).

Em função dos objetivos já apresentados, será desenvolvido em relação a cada autor - uma exposição que situe os dados biográficos, suas principais obras, os aspectos gerais de seu pensamento na compreensão da sociedade, do homem e da educação e, por fim, os aspectos específicos de fundamentação da educação estética. A ordem de apresentação dos autores seguirá a cronologia de suas atuações nos respectivos países e momentos históricos.

1. Lunatcharski: a educação estética como condição fundamental para o desenvolvimento onilateral dos indivíduos

Anatoli Vassilievitch Lunatcharski nasceu em 12 de novembro de 1875 em Poltava (Ucrânia). Aluno no Liceu de Kiev, participou ativamente em vários movimentos revolucionários. Ligou-se à Social Democracia Russa em 1895, intensificando a sua luta pelo socialismo. Impossibilitado de estudar na Universidade de Moscou (devido a motivos políticos), cursou Filosofia e Ciências Naturais (1895-1897) na Universidade de Zurique, Suíça. Ao regressar à Rússia em 1897, foi eleito membro do comitê de Moscou do Partido Operário Social-Democrata da Rússia (POSDR). Mesmo preso e exilado em 1899, continuou contribuindo com suas publicações revolucionárias nos jornais *Holdreniques Vperiod* e *O Proletário*, em Genebra. De volta à Rússia em 1905, atuou em Petersburgo, destacando-se como propagandista das idéias de Lênin no jornal *Novaia Zizn*. Outra vez detido e exilado, participou nos congressos da II Internacional de Estugarda em 1907 e de Copenhague em 1910. De volta à Rússia, em abril de 1917, desenvolveu em Petrogrado uma intensa atividade revolucionária. Após a Revolução Socialista de Outubro, foi indicado por Lênin para a direção do Comissariado do Povo para a Instrução, o qual liderou por 12 anos. Em 1929 foi nomeado presidente do Comitê Científico junto ao Comitê Executivo Central da URSS. Em 1933, tomou-se representante da URSS na Espanha e, em 26 de dezembro do mesmo ano, em Menton (Sul da França), gravemente adoentado veio a falecer.

Sua produção teórica estende-se a um grande número de trabalhos sobre literatura, música, teatro, pintura, arquitetura, ética e estética, e sobre questões

do pensamento filosófico e revolucionário, de política internacional, de pedagogia e instrução pública. Entretanto, é no campo da educação que sua atividade intelectual e política esteve centrada. Dentre centenas de trabalhos elaborados, destacam-se os que se referem mais diretamente aos objetivos deste estudo: "Discurso no I Congresso de toda a Rússia para a Instrução Pública" (1918), "O que é a instrução" (1918), "Objetivos da instrução extra-escolar na Rússia Soviética" (1919), "Da escola de classe" (1920), "A Filosofia da Escola e a Revolução" (1923), "A arte verbal na escola" (1927), "Premissas sociológicas da Pedagogia Soviética" (1927), "A Formação de um homem novo" (1928), entre vários outros¹⁴.

Ao lado de Nadejda Krupskaja (1869-1939), Pavel Blonski (1884-1941) e outros colaboradores, Lunatcharski empreendeu durante os primeiros anos pós-revolucionários (1917-1929) a construção do novo sistema socialista soviético de instrução pública, com base numa concepção marxista de cultura e educação, de homem e sociedade. Num contexto de extremas dificuldades, colocou em prática as bases para a edificação de uma nova pedagogia, apoiada nos princípios da escola politécnica unificada do trabalho, objetivando superar os elevados índices de analfabetismo e educar técnica e politicamente a nova sociedade em construção¹⁵.

Os princípios pedagógicos postulados nas teses lunatcharskianas, baseiam-se no entendimento de que a educação é um processo indissociável das esferas sócio-políticas, econômicas e culturais. Escreve Lunatcharski:

"A educação política das novas gerações, que deverão tomar o lugar dos atuais, está longe de ser tudo: as tarefas econômicas exigem com não menor premência uma atenção em relação ao indivíduo. Reeducar os adultos, educar os adolescentes e as crianças são outras tantas premissas para ulteriores êxitos, econômicos e políticos, sem falar do fato de que assim se transforma a vida dos homens, o que confere a todo o movimento proletário o seu verdadeiro sentido. É dentro deste espírito que o processo pedagógico ocupa um dos lugares capitais" (1988:224).

Partindo deste entendimento, é compreensível sua preocupação com os destinos da revolução socialista e com as transformações essenciais a serem

¹⁴ Os artigos e discursos aqui utilizados como referência estão contidos em duas coletâneas: *Sobre a instrução e a educação*, Moscou, Edições Progresso, 1988; e *As artes plásticas e a Política na URSS*, Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

¹⁵ Para um aprofundamento histórico das condições sócio-políticas e educacionais da URSS nesse período, ver: M.A. Manacorda, *História da educação: da antiguidade até aos nossos dias*, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989, pp. 313-316; T.R. Giles, *História da Educação*, São Paulo, EPU, 1987, pp. 1980, vol.3, pp. 386-407; A.S. Makarenko, *Problemas da educação escolar*, Moscou, Edições Progresso, 1986, pp.3-48; R. Capriles, *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*, São Paulo, Scipione, 1989, pp.18-36.

operadas. Com efeito, esse momento histórico, caracterizado fundamentalmente pela idéia de comunidade dos homens para o bem coletivo de todos, implicaria complexas e difíceis tarefas. Diante do princípio de socialização dos bens na sociedade socialista, a grande questão que se colocava era como fazê-lo. Afirma o autor:

"(...) para que cesse a exploração do homem pelo homem é preciso unir forças com vistas a um objetivo comum. (...) Só a partir deste momento a pedagogia começa a tomar-se normal, pelo menos em esperança. A educação normal é social, por isso - no que respeita às finalidades da educação - não é questão de contradição entre educação individualista e social" (idem:36).

A concretização dessas relações sociais em torno de um projeto coletivo de sociedade, decorreria de uma ampla mobilização espiritual e material na perspectiva de fundar uma "sociedade harmoniosa". Para o autor, faz-se necessário distinguir o socialismo em processo de luta e o socialismo em sua fase mais avançada, "triumfante":

"O socialismo triunfante é a sociedade sem classes, ao passo que o socialismo durante a luta é a humanidade escravizada que arranca os seus grilhões vivos constituídos por corpos humanos e pela viva consciência dos seus inimigos de classe. (...) Queremos que, numa base coletiva, os traços próprios de cada um sejam alvos de pleno desenvolvimento. (...) Só uma sociedade com a força da diversidade dos seus diferentes indivíduos, constituída por individualidades claramente afirmados, é verdadeiramente culta e rica" (idem:228-9).

Ao afirmar a necessidade desse novo homem, harmonioso, verdadeiramente consciente e participante dos processos sociais, numa sociedade socialista, tornar-se-ia imprescindível o esboço de uma nova escola, coerente com tal estrutura social. Compreendendo que a escola sempre foi e não deixará de ser um instrumento político, de classe, faz-se necessário que cumpra objetivamente sua função emancipadora das massas. "Sabeis que em ninguém existem formas universais pré-determinadas, cada classe forma a criança consoante a seu ideal de classe"(idem:211) Para ele, caberia à escola socialista essa tarefa, ou seja:

"(...) interpor nesta corrente humana viva (a sociedade) algum potente filtro, (...) que dê a possibilidade de a nova matéria humana se omar de tudo o que a civilização criou de positivo, mas que não deixe passar as monstruosidades sociais, os preconceitos, as diferentes doenças, e deixe correr para jusante uma corrente perfeitamente limpa" (idem:225).

Ao analisar a situação da escola no capitalismo num contexto com interesses antagônicos de classe, Lunatcharski salienta que esta escola - sob a direção das classes burguesas - só pôde ser científica e honesta em certa medida, além de educar as classes populares para submissão, para uma posição acrítica diante da realidade em que vivem. Compreende que não é possível à escola burguesa um domínio cientificamente verdadeiro em todos os seus nexos, pois,

"constatar cientificamente todos os fatos, tais como eles são, colocar à criança os problemas tal como eles são colocados pela vida em geral - isso significa justamente levantá-la contra a burguesia" (idem:147).

Na perspectiva de superar os limites impostos pela exploração de classe decorre, na concepção de Lunatcharski, a preocupação com os objetivos da escola socialista, ou seja, a escola única para todos, do trabalho e politécnica. Argumenta o autor que a escola deve ser única para todas as classes sociais, utilizando-se dos mesmos métodos e conteúdos de ensino, sem distinção entre escola popular (onde os alunos ao fim de quatro anos são impedidos de prosseguirem os estudos) e escola para as classes burguesas. Deve ser uma escola apoiada numa concepção profundamente realista e ligada ao trabalho como princípio pedagógico, na qual os indivíduos são instruído por meio do trabalho, através de métodos "únicos e ativos", assim como envolvidos diretamente no processo produtivo e criativo dos bens sócio-materiais. A criança iria gradativamente "dos processos simples de trabalho aos cada vez mais complexos e produtivos que proporcionam conhecimentos práticos", desenvolvendo multilateralmente suas capacidades e possibilidades de intervenção e compreensão de si mesma e do mundo social e material que a rodeia (idem:148). Através da educação pelo trabalho, os indivíduos aproximar-se-iam de seus próprios interesses, ampliando suas aptidões e os laços de cooperação no coletivo. O ensino do trabalho, portanto, seria compreendido como parte da instrução geral, um modo de assimilar dinamicamente o trabalho e a vida real. Não se trata apenas de formar tecnicamente um homem num bom operário; trata-se, também, de formá-lo com conhecimentos politécnicos, ou seja, num indivíduo consciente do trabalho em seus processos e naturezas variadas, das suas leis e princípios fundamentais, assim como dos seus avanços essenciais para aperfeiçoamento e organização científica da produção. Além desses objetivos, acrescenta o autor:

"(...)nós temos também o objetivo da educação: que pode ser realizado por um ensino justo da história e da ciência social e por um boa organização da vida escolar.
(...) Queremos formar um homem que seja o mais

harmonioso possível no plano moral e espiritual, que tenha uma instrução geral completa e que facilmente possa adquirir uma qualificação num qualquer domínio. Propomos também formar um autêntico colaborador benevolente para com os seus concidadãos, queremos formar um camarada para com todas as outras pessoas e, enquanto a luta durar, um combatente pelo ideal socialista" (Idem: 148 e 150).

Diante de tais objetivos e pressupostos pedagógicos elaborados durante o processo de luta pela escola socialista, evidencia-se a complexidade e a dimensão dessa difícil tarefa educativa. Para Lunatcharski, entretanto, a responsabilidade com a instrução não seria unicamente da escola, pois esta é um entre outros instrumentos educativos do novo homem. Exercendo uma função preponderante tanto quanto a educação escolar, estaria a instrução extra-escolar, isto é, as organizações da infância e da juventude destinadas a concederem instrução aqueles que não tiveram a oportunidade de irem à escola. Tais organizações constituiriam um importante órgão de propaganda dos valores culturais-científicos e artísticos da nova sociedade, correspondendo a uma "poderosa alavanca" que possibilitaria às diversas classes populares uma mais ampla e elevada cultura, assim como para transformar aqueles que se acham instruídos, mas desvinculados do trabalho produtivo-criativo e das massas trabalhadoras.

Na construção dessa nova pedagogia liga-se, também, a preocupação com a postura do novo pedagogo inserido nesse processo. Diz o autor:

"O pedagogo é aquele que deve transmitir à nova geração tudo o que os séculos acumularam de válido e não deve transmitir o preconceito, vícios e doenças. (...) tomar consciência de que, por intermédio de suas mãos, fazeis crescer o ramo vivaz em nome do qual lutamos, em nome do qual existimos, e sem o qual não valeria a pena viver nem lutar" (Idem:209-210).

Dentre outras questões, vale destacar sua preocupação com a gestão escolar, a responsabilidade do Estado com a cultura e a educação, a crítica da escola burguesa, as tarefas do socialismo com a educação pela/para a sociedade a importância dos jogos e brinquedos no processo educativo, os conteúdos científicos, políticos, morais da escola socialista.

Essas considerações em torno do pensamento pedagógico de Lunatcharski permitem uma ligação com sua preocupação e busca de uma fundamentação da educação estética no processo escolar.

Desde os anos que se seguiram à Revolução de outubro, Lunatcharski já demonstrava sua grande preocupação com as bases essenciais para

o desenvolvimento das novas gerações e, assim, com os fundamentos básicos da escola socialista na formação dessas gerações em uma nova sociedade. No discurso do "I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública" (26 de agosto de 1918), ao tratar dessas base e fundamentos, expressa seu entendimento de que "é óbvio que a educação estética não pode ser posta de lado" (Idem:20). Para ele, a educação estética deve desenvolver no homem todas as suas inclinações criativas pela e para a beleza, proporcionando-lhe por todos os meios possíveis o máximo de alegria e beleza a si mesmo e ao mundo circundante. Isso não levaria à oposição entre o intelecto e a vida emotiva, a razão e a emoção: ao contrário, implicaria na convergência desses aspectos, de modo que cada vez mais, se relacionem e interpenetrem mutuamente na existência humana. "A mais límpida razão pode e deve andar a par de uma coração cheio de ardor e compaixão" (Idem:182).

Para o autor, o homem, através das criações artísticas, expressa objetivamente a sua subjetividade, seus sentimentos e emoções, idéias e convicções, comunicando-se e relacionando-se com outros indivíduos e com o mundo. Ele, afirma:

"A arte é a gigantesca canção da humanidade sobre si mesma e sobre a sua circunstância. É, cabalmente, uma lírica e fantástica autobiografia da nossa espécie" (1975:97).

Ao analisar a arte como um reflexo subjetivo do real ou dos processos imaginativos da consciência humana, propunha situar os interesses e antagonismos de tais consciências que, segundo ele, refletiriam a vida social. Nesse sentido, os sujeitos do processo artístico estão ligados a determinados interesses de classe, a determinados grupos em que a expressão de sua subjetividade interage de modo original e organicamente.

"A arte reflete, através da personalidade de um homem, a vida social da humanidade. Esta vida social - em todos os tempos, em qualquer povo - leva a marca da classe dominante ou o reflexo da luta de classes pelo poder. Entre estas classes existem as que estão intimamente ligadas a gente do trabalho, que lutam pela sua liberal e pela sua felicidade; mas há também outros cujos objetivos e vivências pouco relação tem com as do mundo atual; finalmente, não faltam aquelas que, pela sua própria essência, não podem deixar de ser profundamente hostis ao ideal do trabalho" (Idem:98).

A constatação de antagonismos entre as classes leva Lunatcharski a preocupar-se com o conteúdo das obras de arte condizente com os interesses das classes trabalhadoras. Com isso, não estaria em causa deixar de considerar as obras

de arte do passado, mas sim, compreendê-las em seus valores e limites, épocas e grupos de quem elas exprimiam uma determinada ideologia.

"(...) o conhecimento das formas artísticas é importante, sobretudo para o crescimento da atividade artística das próprias massas.(...) não haverá obra autenticamente artística, quer dizer, obra que reflita realmente, e na forma correspondente, profundas vivências humanas, que possa ser arrancada da memória e considerada como algo proibido para o herdeiro da antiga cultura, que é o homem do trabalho" (Idem:97-99).

Nessa sua compreensão, seria um grande erro rejeitar a produção artística contemporânea, mesmo que esta, em algumas de suas manifestações, não estivesse em plena ressonância com os princípios em curso na sociedade socialista¹⁶.

Assim, ao estudar os nexos constitutivos e valor ativos da antiga cultura, o proletário edificaria uma nova, correspondente às suas necessidades e aspirações. Para ele, caberia a este homem novo desenvolver o mais amplamente possível a sua criatividade artística e científica, devendo conhecer a historicidade e os rudimentos de todas as ciências e de todas as artes. À educação corresponderia uma tarefa imprescindível nesse processo, ou seja,

"tomar acessível a cada um, tudo o que a humanidade cria, a sua história e a sua cultura, o que se reflete nas obras dos quais o homem tira proveito, consolação ou, simplesmente, alegria de viver" (1988:45).

Para o autor, quando o homem humaniza o mundo através de suas criações, humaniza-se a si próprio. Não só forma o seu meio social e o seu meio físico, como este, por sua vez, também o forma espiritualmente e materialmente. Para que possa perceber os resultados das suas criações, construções mediados pelo trabalho, torna-se necessária a consciência de seu agir e dos produtos conseqüentes das suas ações, sendo necessário, além disso, educar seus órgãos sensitivos, aprender valorativamente o significado e a necessidade destas criações. Nesta dialética de ser criador e ser criado no processo da criação, "edifica uma vida que responde a todas as necessidades espirituais do homem que se formou a si próprio" (Idem:69).

¹⁶ No artigo "A arte" em *Artes Plásticas e a Política na URSS*, o autor critica o "inovacionismo artístico" existente, o qual, considera reflexo de um modo de vida "inseguro e titubeante" do século XX. Além do mais, distante ainda das reais necessidades: "A arte nova não se encontra, como vemos, em nenhuma posição favorável no que respeita ao socialismo" (1975:62).

Mais do que em qualquer outra circunstância, Lunatcharski considera que nos momentos revolucionários e de confrontos o desejo de criação torna-se, também, um essencial elemento de luta. Tais criações não devem restringir-se somente ao campo da ciência e da técnica, ou somente na criação de mecanismos que garantam a sobrevivência de um "simples aglomerado de homens" numa dada sociedade. Devem abarcar outras dimensões e aspectos, de modo a elevar as individualidades às vivências mais sutis da sua existência na humanidade. Afirma ele:

"A nossa época está cada vez mais consciente da necessidade de aprender a exprimir a realidade e os sentimentos íntimos de uma maneira artística(...); Todo o grandioso processo revolucionário em curso à nossa volta ultrapassa o quadro dos problemas intelectuais, os levantados e os solucionados. A ciência e a técnica por si só não bastam: é necessário um enorme esforço de vontade, um profundo entendimento mútuo, é preciso saber harmonizar seres heteróclitos, assegurar a cooperação, proceder - com vistas a formar o homem novo - a uma revisão das nossas relações em todos os fenômenos fundamentais, quase imutáveis, como o amor, a morte, etc." (Idem:184).

Esta "maneira artística", a qual se refere nosso autor, de aprender e expressar as relações da realidade, objetiva e subjetiva, denota sua profunda preocupação com os aspectos estéticos, os quais, inerentes aos processos educativo e criativo, estão incluídos dentre os "fenômenos fundamentais, quase imutáveis", do processo de desenvolvimento humano. Defende, portanto, que no processo educativo a educação estética deva ser compreendida como um fator essencial e, profundamente ligada à vida sócio-material dos homens.

Para Lunatcharski, existem concepções que se propõem, através da educação estética, a desenvolver no indivíduo determinados interesses e/ou capacidades artísticas, para que possa expressar-se por algum nível e forma artística. Avançando nestas concepções que visam "formar artistas" existe a concepção de que a educação estética, tem por finalidade desenvolver, desde a infância, a capacidade do indivíduo de fluir "corretamente" as obras artísticas, de perceber e apreciar as formulações estéticas e criativas destas obras. Além do mais, deveria a Educação Estética propiciar "o prazer estético perante as obras do talento humano e perante a natureza, perante os fenômenos da vida humana que transportam neles a marca da luz e da graça" (Idem:237).

Explicitando sua concepção, Lunatcharski considera que o essencial da educação estética reside no fato de esta ser um "meio de educar as emoções humanas e, por conseguinte, a vontade humana" (Idem:215). Uma possibilidade de

"encontrar os meios que ajam sobre os sentimentos das crianças, meios esses possíveis de, do modo mais forte e mais profundo, as educar no espírito dos instintos comunistas, práticos comunistas, dos reflexos comunistas" (Idem:237).

Significaria dizer, portanto, que ao agir como sujeito criativo, o homem define e organiza meios expressivos através da arte, a fim de que estes atuem direta e significativamente sobre os sentimentos e emoções humanas, de modo a poder transformá-las. Para o autor, respondendo a uma realidade "caótica e contraditória", cabe à arte, sobretudo, a tarefa de conseguir organizá-la, pois esta suscita uma espécie de influência e reações nas práticas sociais.

"(...) ela provoca, cultiva, organiza as simpatias do indivíduo em relação ao seu meio. Ela leva à compreensão, ao amor, ao ódio, a reagir de modo vivo à existência das pessoas, dos animais, das coisas, ao passado, ao futuro; e se para isso pudermos utilizar a arte antiga, escolhendo nela os elementos que nos convém, devemos desejar ainda mais que a nossa própria arte desenvolva, por intermédio da qual serão expressas as nossas idéias, os nossos princípios, a nossa maneira de ver, e que terá uma colossal importância educativa" (Idem:215).

Diante de tais considerações, a arte apresenta-se como fator essencial de (re)educação do homem, não devendo perder-se de vista as inter-relações que possui com a vida social. Para ele, quanto maior a contribuição da arte nesse processo educativo, tanto mais significativa será a sua "faceta ideológica". Haver-se-ia, pois, de utilizar as obras artísticas em todas as suas modalidades, para edificar uma "cultura mais elevada". Reforçando a idéia de Lênin sobre a importância dos "monumentos como meio de propaganda" da nova cultura, afirma Lunatcharski:

"Queremos gravar por toda a parte inscrições que glorifiquem as belas idéias e os altos sentimentos que iremos buscar aos grandes pensadores. Queremos erigir os nossos templos, onde os retratos dos grandes homens tomarão o lugar dos ícones. (...) O nosso templo é um ponteão da Humanidade reunindo tudo o que os homens criaram de precioso, de grande. Queremos que as cidades sejam não só um mercado mas também um templo, para que, ao dirigimo-nos para o trabalho, possamos gozar de nobres sentimentos. A educação por meio de estátuas e pinturas é uma marca de grande cultura" (idem:26).

Entretanto, o autor ressalta que no processo criativo são essenciais não apenas os aspectos exteriorizados (objetivados) em determinadas formas e/ou representações. O que está em processo de concretização com o socialismo é, justamente, a possibilidade de elevar ao mais alto grau possível a consciência do homem em relação às suas necessidades e capacidades de criação da sua história, sua cultura, seu pensamento, sua fantasia etc.. Assim, afirma:

"(...) os elementos da fantasia, nos quais o jovem organismo expande as suas necessidades, os seus desideratos, os seus ideais são um excelente fator da formação no homem de um sistema de reflexos extremamente sutil; (...) deve lembrar-se que se ignorarmos os reflexos que não chegam a exteriorizar-se - o que chamamos pensamentos, sentimentos e desejos (...) - é impossível conhecer o homem. E sem harmonizar este universo íntimo, ou seja, que não se manifesta externamente, é impossível educá-lo. É por isso que consideramos a criatividade infantil - o desenho, e sobretudo, a narração oral e escrita - um elemento importante da educação, devendo desenvolver-se normalmente à medida que a criança se toma adolescente, depois jovem" (idem, p.187).

Ao analisar a criatividade infantil, o autor defende que devem ser considerados os variados aspectos da vida social da criança. O desenho, por exemplo, seria entendido não só como uma "exigência estética", pois "é preciso sabermos ilustrar as nossas considerações". Assim, para que se possa, diante das variadas circunstâncias e vivências, expressar e apreender a realidade, é necessário a utilização do desenho como um instrumento imprescindível tanto quanto a escrita e a palavra. E pode-se fazê-lo em vários momentos e modos.

"As crianças foram a passeio - pois que o desenhem. Eis aqui um edifício: desenhai-o. Aqui está uma árvore que pela primeira vez se encontra - no regresso desenhai-a de memória. Faz um esboço da casa onde vives, desenha-lhe a planta; a disposição das divisões, dos móveis, o sítio da cama, da janela. (...) As crianças foram encarregadas de organizar isto ou aquilo - pegai numa folha de papel, desenhai um esquema da organização" (idem:93-4).

Para Lunatcharski, entretanto, deve-se destacar o quanto é necessário o domínio da língua falada e escrita. Através dessas formas de comunicação é que se torna possível descrever e apreender subjetivamente a realidade exterior, possibilitando-nos formular raciocínios, tirar conclusões, comunicarmo-nos com os outros, definir finalidades e significados para a própria

existência etc., assim como construir uma realidade imaginária envolvendo a poesia, o romance, a crônica e todas as formas literárias de comunicação oral ou escrita. Fundamentalmente, em sua visão, distingue-se em dois objetivos os usos da língua: ao buscar "eliminar o aspecto pessoal", ao constatar e expressar com objetividade de pensamento a realidade percebida e analisada, está se fazendo uso da "linguagem objetiva" (científica); enquanto que, ao perceber artisticamente o mundo exterior (objetivo) dando a este "cores vivas, temperamento, o matiz do momento que determinam a individualidade em si" (idem:183), faz-se uso da linguagem literária. Mas, adverte o autor:

"Um cientista pode - não só numa obra de vulgarização, mas num trabalho puramente científico - usar de vez em quando, cedendo à necessidade de uma comunicação emocional, viva, com o leitor, uma linguagem literária" (idem:183).

Assim, segundo ele, ao comunicar-se com outras individualidades, o homem encontra-se num complexo e dinâmico processo de construção da sua realidade externa e interna. E, através das suas criações expressas artisticamente, torna-se possível dar um caráter humano, não exclusivamente utilitarista e mecanicista, a essa realidade. Ao conferir a outros suas intenções, o homem não a faz de qualquer modo; preocupando-se em ser convincente, organiza uma série de imagens e relações, as quais, só podem ser "cativantes e emocionantes" se organizadas esteticamente. Afirma Lunatcharski:

"(...) uma conferência é artística quando é bem dada, que a arte consiste não só em recheá-la de imagens e em pronunciá-la com calor, mas também em saber como dá-la. Trata-se de uma arte de construção e, neste sentido, o ensino é uma das maiores artes na qual o docente, (...) molda o mais nobre material que pode existir: as almas humanas" (idem:72).

Tal noção suscita a questão do entendimento do que vem a ser a prática pedagógica. Compreendendo o pedagogo como um sujeito expressivo, por excelência, este deveria ater-se a todos os elementos que compõe a sua prática docente, às finalidades da educação, ao modo de realizá-la e, especialmente, aos aspectos expressivos e estéticos do ato educativo:

"(...) o pedagogo deve exprimir-se calorosamente, numa linguagem simples, com sinceridade e ardor. (...) deve também saber extrair dos quadros de um qualquer museu, (...) elementos que eduquem a emoção da criança" (idem:236-7).

Essencialmente, a escola assumiria a tarefa de diversificar a criatividade artística infantil, sendo compreendida e estendida na sua dimensão coletiva na escola. Ao organizar e participar das festas, o coletivo escolar participaria artisticamente da vida social. A festa na escola, escreve o autor, cria um sentimento coletivo de cooperação e organização, onde "tudo se reveste da mais eficaz e emocionante forma" (idem:237), tornando a vida lá presente.

O autor destaca outras formas artísticas como essenciais ao desenvolvimento da criatividade infantil, ligadas ao princípio do coletivismo e à vida social: a ginástica em seu caráter rítmico, a encenação e apreciação teatral, a confecção de álbuns sobre variados temas, criação e exposição de artes plásticas, visitas a museus e monumentos artísticos, composição e fruição de obras musicais, organização de jogos e brincadeiras, o envolvimento com os acontecimentos artísticos e sócio-políticos, redação de jornais, apreciação cinematográfica etc.

Tais considerações sobre o pensamento de Lunatcharski, evidenciam o papel fundamental da educação estética para o desenvolvimento multifacético dos indivíduos e sua importância na construção de uma sociedade mais humanizada. Além do mais, fundamenta-se o entendimento de que, através da educação estética, torna-se possível aos homens elevarem-se a uma dimensão mais ampla e aprofundada de percepção e vivência do real imaginário e físico em uma determinada circunstância; assim como, afirmarem-se como indivíduos criadores ativos do mundo, tornando-o mais alegre e belo.

2. Suchodolski: a integração da educação estética à totalidade dos processos pedagógicos

Bogdan Suchodolski nasceu em 1907, Polônia. Realizou estudos nas Universidades de Cracóvia e Varsóvia, Posteriormente em Berlim e Paris. Atuou como professor liceal até 1939, em seguida, como professor agregado na Universidade de Varsóvia. Com a ocupação da Polônia pelos alemães durante a II Guerra, foi um dos importantes participantes da Universidade clandestina. No período pós-guerra, tornou-se diretor de um centro de ensino médio em Varsóvia e, depois, professor de Pedagogia Geral na Universidade de Varsóvia, diretor do Instituto de Ciências Pedagógicas e do Conselho da Sociedade de Educação comparada na Europa.¹⁷

¹⁷ Devido ao reduzido número de publicações em português das obras de Suchodolski, e, por outro lado, às poucas referências feitas a ele pelos teóricos da educação no Brasil, foi difícil situar de modo mais aprofundado a sua biografia e o seu contexto histórico-pedagógico na Polônia. Mas, esse fato não

Sua importante produção teórica centra-se, principalmente, nas questões filosóficas da educação em conexão com as questões histórico-sociais, tendo em vista uma ampla compreensão e efetivação dos princípios e objetivos da pedagogia socialista. Entre suas principais obras às quais foi possível ter acesso, destacam-se: *Teoria Marxista da educação* (Lisboa: Estampa, 1976), *Tratado de pedagogia* (Barcelona: Península, 1971), *Fundamentos de pedagogia socialista* (Barcelona: Laia, 1974), *La educación humana del hombre* (Barcelona: Laia, 1977) e *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas* (Lisboa: Horizonte, 1978).

Ao preocupar-se com as questões educacionais, Suchodolski não às compreende de um modo isolado da realidade social. Ao contrário, contextualiza-as no quadro das condições concretas da realidade sócio-educacional em que os sujeitos da praxis pedagógica, educadores e educandos, estão dinamicamente envolvidos. De um modo particular, as preocupações do autor estão voltadas para o contexto político-cultural vivido por ele durante o processo de construção do socialismo na Polônia, o qual impunha determinadas necessidades, dentre as quais, a superação dos obstáculos conservadores e reacionários do passado burguês, assim como a criação de mecanismos organizados e de amplo alcance social para propiciar uma efetiva compreensão e avanço do socialismo naquele contexto e no futuro.

O socialismo para ele tem o significado de uma "ideologia racional", um processo organizacional útil para os homens dominarem as forças naturais, assim como determinar a direção consciente e humanística dos processos sociais. Implica conhecer cientificamente o movimento e o dinamismo dos acontecimentos, suas origens, causas e conseqüências, de modo a propiciar melhorias nas condições de vida de uma massa cada vez maior de indivíduos. Afirma o autor:

"O socialismo opõe-se à aceitação passiva da realidade (...), pois o socialismo é uma ideologia de luta e trabalho voltada a transformar o mundo de acordo com as necessidades cada vez maiores e as aspirações dos homens, é uma ideologia criadora de um mundo novo e de homens novos" (1974:10).

Implica, portanto, na criação de uma nova ordem social em que os homens possam reconciliar-se entre si, superando as diferenças de classe e as formas de domínio e exploração classista; onde os indivíduos possam manifestar sua

reduz a riqueza das suas produções, ao contrário, motiva-nos a divulgá-las. Como leitura complementar pode ser consultada a obra de: M.A. Manacorda, *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*, op.cit.,pp.335-355; I.G. Barbosa, *Psicologia Sócio-Histórico-dialética e Pedagogia Sócio-Histórico-Dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*, Goiânia, Dissertação de Mestrado, FE-UFGO, set/1991, pp.99-100.

atividade criadora e consciente através do trabalho, em vez do trabalho ser o meio de sua opressão, alienação e espoliação, de modo que a produção converta-se na expressão de todos e para o bem estar de toda a sociedade; onde os homens possam desenvolver multilateralmente e integrem-se com consciência e organização na produção dos meios materiais e sociais de sua existência, assim como, com o mundo natural; onde encaminhem a superação da propriedade privada, fonte da "destruição da comunidade humana" e da manutenção do Estado como instrumento de opressão e monopólio das classes dominantes, "desorganizador da cultura humana" (1974:30-31).

Na afirmação desse "homem novo" - porque ainda em formação -, apresenta-se a noção de um ser historicamente mutável, determinando-se pelas inter-relações sócio-culturais e pelos processos de produção da sua existência real, pois, tudo aquilo que o homem produz e a forma que o faz, constitui-se fundamentalmente como fator da formação de sua consciência, de sua maneira de ser e agir no mundo. Além do mais, situado concretamente numa determinada realidade social e material, afirma-se como ser ativo, criador, sujeito capaz de criar " seu próprio ambiente material e social, e muito especialmente o mundo da ciência, da arte e da técnica" (1977:77). Mesmo que determinado por condicionantes sócio-econômicos e naturais-biológicos, busca sempre superar as condições da realidade presente, a fim de criar uma nova realidade, transformando e superando a si mesmo, reconstruindo as dimensões e os conteúdos de seus próprios limites sócio-materiais. Como já afirmava Marx (Cf. 1989:11 e 17), o autor polaco compreende que o "homem é o mundo do homem", ou seja, constantemente age como um sujeito que cria o mundo civilizado, ao mesmo tempo que continuamente cria a si mesmo (1974:11).

Para Suchodolski, a sociedade caracteriza-se por uma realidade objetiva e em constante (re)criação pelos homens, mesmo que os homens - de um modo geral - não tenham ainda consciência da dimensão e das implicações desse fato. A sociedade determina-se pela existência de regras objetivas de desenvolvimento ligadas à vida subjetiva dos indivíduos. Há uma concepção de união dialética, uma interdependência e interposição de fatores objetivos e subjetivos nos processos de realização histórico-sociais dos homens. Ele afirma:

"(...) o mundo real que vivem os homens é subjetivo-objetivo, é um mundo edificado pela ação social dos homens de acordo com as leis que o regem (...); o mundo subjetivo do homem interage e desenvolve-se com base no influxo material e social da realidade objetiva, e por sua vez, esta realidade objetiva se

transforma e desenvolve apoiado na influência das atividades humanas" (idem:68-69).

Ao compreender a realidade como contradição e unidade dialética objetiva-subjetiva, como relações históricas e recíprocas entre diversidades individuais e sociais, apresenta-se coerente a idéia defendida pelo autor ao tratar da relação sujeito-objeto, ou seja, "quando o 'sujeito' transforma o 'objeto', sempre também o 'objeto' transforma o 'sujeito' " (idem:70). Compreende-se, assim, que o desenvolvimento dos processos técnicos implicam num domínio cada vez maior da natureza pelo homem, o que por sua vez, transforma-o em sua relação consigo mesmo e com a própria natureza, ou seja, que ao construir a ciência o homem se constrói como cientista, ao fazer arte esta o faz como artista. A sua essência subjetiva se faz plasmar nas realizações objetivas, e estas convertem-se, reciprocamente, em influências que enriquecem a consciência humana, pois tais realidades objetivas sempre foram realidades dos sujeitos e os sujeitos sempre estiveram ligados às realidades humanas objetivas.

Suchodolski considera imprescindível ao desenvolvimento histórico do socialismo pensar e destacar a importância do futuro como categoria cronológica, o que possibilita criar questões essenciais para o presente. Neste sentido, a necessidade histórica de transformação do mundo sócio-material, a criação de uma nova ordem social entre os homens, conduz a uma necessidade de compreensão real do presente, assim como a uma definição da realidade futura. Por isso, o socialismo não se limita somente àquilo que já tem concretizado, movimenta-se a fim de novas conquistas e realizações, pois ainda muito há por se fazer. Segundo ele, a realização plena do socialismo está por vir, implica num processo contraditório e real, de muita luta e trabalho, uma concentração de esforços organizados e conscientes dos homens para criação e manutenção de uma nova sociedade. Os esforços empreendidos até o momento não foram suficientes para a concretização do socialismo em sua totalidade, e o que se conseguiu até o momento foi criar os fundamentos da construção do socialismo, uma etapa histórica transitória, mas de fundamental importância para a construção do futuro. Afirma ele:

"Resta ainda muito por se fazer, tanto no que se refere à organização das realizações objetivas e institucionais, como, sobretudo, ao que corresponde à postura dos indivíduos, às motivações de sua atuação e capacidade de convivência social" (idem:76).

Tendo por referência essa perspectiva processual e histórica das mudanças sociais, o autor defende que ao se tratar da emancipação do homem,

sempre se estará tratando, também, dos processos educacionais e de formação desse novo homem. A essência da educação caracterizar-se-ia pelo "desejo do homem ser mais completo que na atualidade, se elevando a um nível superior ao que se alcançou até o momento" (1977:86). Implica, portanto, numa atuação presente com perspectiva de futuro, de superação das condições reais e atuais, para que o homem possa ser humanamente mais do que se é. Caberia à educação não preocupar-se somente com a realidade presente, com o homem atual mas, também, com a esperança racional e conseqüente de sua transformação. A educação não restringir-se-ia somente em preparar os indivíduos para satisfazerem suas necessidades de vida imediata e nas condições atuais, de prepará-los para o trabalho, para as responsabilidades e dificuldades sócio-individuais de dado contexto histórico mas seria, além disso, a possibilidade de avançar o ritmo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da vida social, criando novas e concretas possibilidades de uma educação multifacética dos indivíduos.

"Se queremos educar os jovens de modo a tomarem-se verdadeiros e autênticos artífices de um mundo melhor é necessário ensiná-los a trabalhar para o futuro, a compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, pela observação lúcida dos erros e lacunas do presente, por um programa mais lógico da nossa atividade presente" (1978:120).

Compreende-se, pois, que o socialismo, assim como a educação, corresponderia a um contínuo e infundável "caminho aberto para o futuro". Sendo a educação uma atividade social fundamental nas reflexões e direções desse futuro, torna-se necessário saber, sobretudo, quais são as suas tarefas essenciais dentro de possibilidades concretas de realização.

A educação, para Suchodolski, tem uma tarefa muito "transcendental e responsável" a cumprir na sociedade socialista¹⁸. E, à medida que uma realidade social gradativamente complexifica-se, tanto maiores são as tarefas e os esforços que os homens tendem a realizar, a fim de satisfazerem suas necessidades e aspirações. Afirma ele:

"na civilização socialista, na qual o trabalho profissional e a organização social exigem uma boa assimilação dos princípios da ciência e das técnicas modernas, assim como uma adequada aptidão para a convivência e a cooperação, a própria realidade social exige dos homens

¹⁸ Como as finalidades educacionais estão sujeitas às condições histórico-materiais de cada época e sociedade, Suchodolski apresenta-nos em sua obra *A Pedagogia e as correntes filosóficas*, uma análise histórica sobre as importantes correntes filosóficas que fundamentam as finalidades pedagógicas, evidenciando os conflitos entre, conforme ele designa, a "pedagogia da existência" e a "pedagogia da essência".

conhecimentos bem maiores, maiores aptidões, mais inteligência e disposição na participação dos problemas comuns de tipo social e político" (1974:86).

Assim, com o avanço da organização socialista, implicando em novas exigências e esforços, a educação apresenta-se como fator essencial de formação dos indivíduos, viabilizadora dos esforços tendentes a formação dos "novos" homens de uma nova circunstância social em constante desenvolvimento, para que possam assumir, consciente e conseqüentemente, a produção de sua existência e a solução de novas praxis sociais, assim como, responder e usufruir das múltiplas oportunidades que apresentam-se nessa "nova realidade".

Para Suchodolski, a educação socialista deve ater-se, essencialmente, à função de reduzir as diferenças existentes entre a qualidade dos indivíduos e as condições reais de sua existência na sociedade, entre suas obrigações e as suas possibilidades de desenvolvimento humano. Deve preparar os homens para situarem-se, consciente e responsavelmente, diante das tarefas de construção e desenvolvimento histórico da civilização, e propiciar-lhes o aproveitamento de todas as condições para uma vida gradativamente mais humana. Implica, por sua vez, em capacitar os indivíduos a viverem e atuarem coletivamente, de compreenderem as necessidades imediatas e cotidianas, quanto às problemáticas mediatas e gerais, de desenvolverem os sentimentos patrióticos, a solidariedade internacional e o progresso social e mundial da democracia socialista.

Assim, a educação não restringir-se-ia unicamente a socializar os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados ou em aperfeiçoar as habilidades técnico-profissionais necessárias à existência da sociedade. Mais que isso, caberia à educação o papel de ensinar os indivíduos a compartilharem ativamente dos múltiplos valores da existência e do mundo, de socializarem-se mutuamente, de estabelecerem práticas criativas e construtivas da civilização atual. Somente através de tais possibilidades, acredita Suchodolski, ocorrerá a superação da contradição entre o "homem" e o "cidadão", podendo-se afirmar que "a educação do indivíduo converte-se na educação do cidadão" (1974:124) e, reciprocamente, que a formação do cidadão coincida-se com a educação do indivíduo.

Outro grupo de tarefas essenciais ligadas à educação, na perspectiva do autor polonês, diz respeito aos aspectos de formação profissional. Para ele, o trabalho corresponde a um elemento fundamental da educação dos homens. Mediante os avanços sócio-tecnológicos, a cada dia o trabalho apresenta-se mais complexo, exigindo dos homens uma qualificação cada vez maior e geral, como também uma responsabilidade e empenho maior nas suas profissões. Assim,

em sua vinculação com o progresso técnico, o trabalho converte-se em uma "complexa atividade técnica" que, ao ser assumida no processo educacional socialista, converte-se na formação politécnica dos indivíduos.

"A formação politécnica tomou-se em um dos aspectos mais importantes do trabalho educacional; (...) não só tem ampliado muito significativamente a antiga interpretação da educação intelectual, como também, através do postulado de ligação da teoria com a prática, tem determinado uma nova orientação" (idem:142).

Na sua concepção, assim como a educação do "homem" converte-se e condiciona-se reciprocamente com a educação do "cidadão", a educação do "trabalhador" apresenta-se, da mesma forma, convergente e condicionante da educação do "homem".

Além dessas tarefas educacionais, considera que a educação deve integrar-se com os processos de desenvolvimento da vida cultural. Cabe à educação o processo de envolvimento dos indivíduos com a cultura, isto é, prepará-los para que assumam de forma ativa e consciente, sistemática e seletivamente as reais e diversas possibilidades da cultura. Para o autor, rompendo-se as barreiras do capitalismo que dificultam o acesso a cultura e instrução à maioria dos indivíduos, é possível pensar e viver a cultura de uma forma intensa, não somente em alguns momentos, mas cotidianamente. Na organização social socialista, cultura e vida não se contradizem, ao contrário, complementam-se, satisfazendo tanto necessidades individuais quanto sociais. A cultura converte-se

"numa esfera de atividades e experiências que assume valor para toda a sociedade e sua vida concreta. Por isso, a sociedade em seu conjunto depende que seus membros sejam os mais cultos possíveis, já que assim elevar-se-á cada vez mais o seu nível de existência, o seu nível de trabalho profissional e de sua atividade social" (idem:126).

Para tanto, faz-se-ia necessária uma educação multifacética dos indivíduos, de modo a integrá-los à vida social, com as problemáticas da ciência, da técnica e da arte, com a organização e produção do trabalho profissional, com as questões históricas e políticas da contemporaneidade, com as perspectivas de vida futura, entre outros fatores. Propõe o autor que a educação integre as variadas esferas e formas de manifestação da vida sócio-cultural, pois é assim que a realidade concretamente se apresenta.

Os aspectos de formação multifacética dos indivíduos, caracterizados em atividades pedagógicas de formação intelectual, moral, física e

estética apresentam-se, pois, organizadas como esferas educacionais específicas, o que não exclui as necessidades e possibilidades de recíproca integração entre elas. Tal divisão é compreendida por Suchodolski como uma possibilidade de abordagem e formação de aspectos específicos, distintos, mas não isolados e excludentes, formando o conjunto dos processos pedagógicos. Cada uma dessas atividades pedagógicas específicas será tanto mais rica quanto maior for sua integração com as problemáticas de formação multifacética dos indivíduos. Afirma o autor:

"(...) a atividade educacional em cada uma dessas esferas não deixa de se enriquecer, de ser mais duradoura e eficiente na medida que, desde qualquer dessas esferas em si, se assuma concretamente os problemas e as tarefas das demais esferas da educação. Ao ensinar a educação intelectual pode-se, e deve-se, encaminhar conjuntamente a formação moral e a formação estética, da mesma maneira que na educação estética existe um lugar para a formação intelectual e para a formação moral, enquanto que dentro da educação moral cabe, por sua vez, esses demais tipos de formação" (idem:134-5).

Assim, para ele, como nenhuma dessas esferas e suas relações se produzem por si só, o trabalho pedagógico assume uma grande dimensão, cabendo aos educadores um complexo esforço consciente e determinado na compreensão dos múltiplos vínculos das atividades pedagógicas multifacéticas de formação dos indivíduos.

Segundo Suchodolski, a pedagogia é a expressão máxima desse esforço organizado e coletivo, uma ciência da e para a educação, preocupada em compreender teoricamente os indivíduos como são e nas suas reais possibilidades de vir a ser, como também, em definir as práticas processuais de transformação dos mesmos. Conforme diz, "uma ciência das ações modeladoras dos homens em seu desenvolvimento histórico" (1977:10), uma orientadora racional da educação dos homens.

Entre esses processos educativos integrados que constituem a pedagogia socialista teorizada por Suchodolski, destacam-se os fundamentos básicos da educação estética e suas implicações no processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Conforme as considerações anteriores em torno das idéias do pedagogo polonês, a sociedade, ao avançar na sua forma de organização e produção sócio-material, necessitará cada vez mais de indivíduos "superiores", capazes de responderem num nível mais elevado às necessidades e perspectivas

futuras, cabendo à educação um papel fundamental no processo de desenvolvimento desses indivíduos.

A elevação desse nível de existência material e espiritual dos indivíduos dar-se-ia pela sua participação na vida cultural, o que implica, segundo o autor, numa total mobilização das ações pedagógicas em todas as manifestações da cultura, ou seja, no envolvimento ativo e consciente dos indivíduos com a literatura, o cinema, o rádio, a televisão, as artes plásticas, a música, com os juízos estéticos, com os conhecimentos científicos e técnicos historicamente acumulados, com os aspectos espaciais, temporais e cinéticos da realidade sócio-material, como a formação psíquico-corporal, entre outros aspectos.

A arte, entendida por Suchodolski num sentido amplo, diferentemente do que vinha ocorrendo séculos anteriores, em que era restrita a determinados grupos sociais e a certos momentos festivos e religiosos, tem-se convertido num elemento cotidiano das amplas massas "na sociedade socialista". Tais elementos artísticos estão presentes nessa sociedade de variadas formas: na urbanização, na arquitetura, nos produtos industrializados e artefatos, nos meios de comunicação de massa (rádio, televisão e cinema), de modo que "a arte tem deixado de ser o privilégio de uma elite" (1977:168).

Aliada a esta necessidade cotidiana da arte na sociedade socialista está a preocupação do autor com a educação dos sentidos, que se apresenta como uma das questões fundamentais da educação.

"(...) temos de recordar que o papel dos sentidos na vida humana não se limita a esfera dos contatos inter-humanos, pois refere-se do mesmo modo a experimentação da vida. O homem é uma criatura que não só vive de certa maneira mas que deve experimentar de certa maneira a vida, referindo-se a ela através da reflexão e das sensações" (1974:216).

Partindo desse fato concreto, a arte, em todas as suas modalidades, afirma-se como fator essencial e o mais elevado para o desenvolvimento e educação sensorial dos indivíduos. Converte-se num mundo de amplas e variadas sensações, incentivos e satisfações, através do qual a vida transforma-se em novas dimensões e experiências, enriquecendo-se profundamente. A arte coopera com a integração dos homens à vida, permitindo-lhes superar uma existência sócio-cultural passiva e alienada. Para ele,

"a arte é uma magnífica criação humana graças a qual o homem - seu criador - pode ultrapassar as fronteiras e as dimensões do mundo natural, encontrando a si mesmo não só naquilo que existe, mas também no que cria" (idem:218).

"(...) a arte é um reflexo da realidade na medida que todos os produtos da criação artística cria uma realidade específica, diferente da verdadeira, dando luz a um mundo qualquer da ficção. (...) Graças ao fato de criar uma realidade absolutamente nova, a imagem artística dessa realidade é muito mais duradoura que a própria realidade concreta. (...) a ficção artística que encontra-se nela, permite uma melhor compreensão da verdade em relação a realidade concreta" (1977:179).

No entendimento de Suchodolski, a arte resulta de um processo criativo e construtivo que implica na exteriorização de uma dada realidade humanizada. A arte apresenta-se, assim, como uma necessidade histórica de expressão-comunicação do homem, condição imprescindível para o seu desenvolvimento: "se o homem deixasse de exteriorizar-se nas distintas esferas e formas sócio-materiais da vida, deixaria de progredir e extinguir-se a sua essência espiritual" (idem:86).

Situada entre as praxis sociais, a arte pode vincular-se às mais variadas atividades humanas. Para Suchodolski, a perspectiva socialista vai ao encontro de uma integração cada vez maior entre a ciência, a técnica e a arte.¹⁹ Diz ele:

"(...) Na atualidade todos podemos observar como a produção técnica assume uma clara beleza nas mais amplas esferas da indústria, desde a construção até a indústria pesada. Por outro lado, as possibilidades criadas pela técnica moderna no terreno dos novos tipos de materiais e das novas formas de construção, constituem um grande alicerce para a imaginação criadora dos artistas, sendo uma nova fonte de novas correntes da arte. (...) parece que na esfera cognoscitiva, a ciência e arte se aproximam cada vez mais e se complementam reciprocamente. O conhecimento da realidade mediante o conceito abstrato e seu conhecimento das imagens concretas constituem nos diferentes âmbitos da vida processos igualmente essenciais. Sem dúvida, é um fato que a arte nos permite obter um conhecimento muito peculiar da realidade (sobretudo humanístico) mediante as construções fictícias que são, certamente, a chave para penetrar seus segredos. Finalmente, fora da esfera da problemática cognoscitiva, a arte é força criadora de uma nova realidade, da realidade do mundo humano. E é precisamente nesta esfera que a arte encontra-se com a ciência e, da mesma forma, com a técnica" (1977:170).

¹⁹ Para exemplificar tais relações entre a técnica, a ciência e a arte, ver também pp.180-182 da mesma obra.

Partindo desse entendimento, ampliam-se as possibilidades do homem como ser criador e compreendedor da sua realidade social e individual. É por esse motivo, segundo ele, que na sociedade socialista a ciência, a técnica e a arte devem integrar-se concretamente na "realidade cotidiana dos homens como condições de sua existência, como elementos de suas ambições e necessidades, como alegria de suas realizações e como essência de suas esperanças" (idem:171).

Dentro do cotidiano escolar, essa integração entre ciência, técnica e arte se reafirma como uma necessidade de entendimento das condições reais dos indivíduos e como forma de auxiliá-los nas suas ações e experiências para que se humanizem plenamente.

Na escola socialista, ensino e educação não se distinguem, pois o ensino não se reduz exclusivamente ao repassar de conhecimentos e experiências. Para além disso, converte-se num processo amplo de formação para uma determinada concepção do mundo que não se reduz às questões do intelecto, implicando, também, a formação da sensibilidade e da vontade, da imaginação e representação desse mundo.

Ao situar a arte no contexto da educação e instrução, Suchodolski atribui-lhe um papel específico no desenvolvimento da sensibilidade dos indivíduos enquanto integrante da formação intelectual e moral: "(...) a educação estética não se limita à formação da postura estética, mas abarca o homem inteiro: suas idéias e sua sensibilidade espiritual" (idem:24).

A educação estética não tem, pois, um fim em si mesma. Suas relações com outras esferas da atividade humana devem ser consideradas e integradas, contrariando a divisão tradicional da educação em áreas específicas e separadas - educação intelectual, sócio-cultural, moral, física e estética - que conduziu histórica e pedagogicamente a uma compreensão fragmentada e "distorcida" do homem. Na sua visão, só mediante a superação dessas esferas estanques será possível compreender o homem efetiva e multifacetadamente, integrado nas condições objetivas de determinada civilização.

Suchodolski tem, então, por referência uma concepção mais profunda e ampla daquela noção tradicional de educação estética, a qual sempre esteve restrita à "formação das chamadas atitudes estéticas, como a formação do bom gosto, a capacidade de relacionar-se com as obras de arte" (1974:146). Mais que isso, defende a necessidade de que o próprio trabalho pedagógico, no seu conjunto, assuma a dimensão estética de modo a interferir globalmente na formação dos alunos, desenvolvendo as suas personalidades como um todo. A educação

estética adquire aqui uma outra dimensão, mais ampliada, implicando num processo articulado com a formação multifacética dos indivíduos.

Mais especificamente, a educação através da arte possibilita aos homens relacionarem-se entre si e com todos os aspectos das suas atividades e experiências sócio-individuais. Sendo a arte a objetivação de um determinado conhecimento do mundo, através dela é possível aos homens educarem seus sentidos, perceberem melhor os variados e novos aspectos de dada realidade, assim como compreenderem seus processos de elaboração e criação sócio-material - principalmente aqueles relacionados à arte.

Por esse entendimento a educação estética contribui, também, no processo de formação científica dos indivíduos. Embora, arte e ciência diferenciem-se profundamente, ambas desenvolvem-se mediante "as forças criadoras que na personalidade humana se colocam em movimento tanto para uma como para a outra", apresentando-se em variados momentos como forças convergentes, podendo-se afirmar que "quase todos os caminhos para a criação científica passam pela arte e os caminhos da criação artística, por sua vez, passam pela ciência" (idem:146-7).

Ademais, a educação estética conduziria a uma educação moral dos indivíduos, aprimorando as suas vontades. Na medida em que através da arte é possível aos homens expressarem suas vivências e aspirações morais, ela afirma-se na educação como uma força essencial de formação da consciência política, instrumento poderoso dos indivíduos na "busca pela paz e justiça social". Questiona o autor: "Quem se atreveria a negar que em nossos dias os grandes filmes, ao exporem a difícil problemática de nossa época, são os que melhor estremecem a consciência dos homens?" (idem:147).

Por fim, a idéia de educação estética como formadora multifacética dos indivíduos não resulta exclusivamente dessa sua possibilidade de articulação com outras atividades humanas. Mais que isso, a educação estética possibilita aos indivíduos executarem e desenvolverem suas variadas faculdades e necessidades, favorecendo

"(...) não somente suas faculdades cognoscitivas do mundo ao enriquecer seu intelecto, mas também sua capacidade de edificação do mundo; não apenas sua capacidade de expressar aos indivíduos e às situações, mas também sua capacidade de exteriorizar-se, que permite descarregar certos impulsos internos, inquietantes e estabelecer as bases para comunicar com os demais indivíduos; não só a imaginação como força para refazer a realidade presente e espiritual, assim como as necessidades criadoras que se refletem

na invenção, no planejamento, nas tentativas de plasmar numa forma material suas especulações e visões. (...) não só experimentar com audácia as diferentes situações e os distintos comportamentos, mas também estar em condições de opinar, especialmente através da identificação com os 'mestres da arte' ou opondo-se à eles; e não só desenvolve o sentido da liberdade independentemente das sombrias condições do presente, como também a disciplina, a mais difícil e severa disciplina artística, a partir da qual o homem pode descobrir sua liberdade" (idem: 147-8).

Enfim, Suchodolski situa a educação estética como uma necessidade histórica fundamental, condição imprescindível no processo de formação e humanização do homem como um todo. Conforme afirma:

"Em nada exageraríamos se afirmássemos que é possível educar exclusivamente o homem com a ajuda da arte, um homem que em todos os aspectos seria um homem moderno, capaz de participar tanto na vida científica como técnica, e em suas obrigações sociais" (idem:148).

3. Snyders: a necessidade das "alegrias estéticas" para a construção da escola progressista

Georges Snyders nasceu em Paris em 28 de abril de 1917. Realizou seus estudos na Escola Normal Superior e titulouse em Filosofia em 1946. Em 1965 recebeu o título de Doutor em Letras e Ciências Humanas. É membro do Partido Comunista Francês desde 1945. Durante 20 anos, desde 1967, foi professor de Filosofia da Educação no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris V (Sorbonne). Desde que iniciou a publicação de suas obras - uma das primeiras intitulada "Pedagogia Progressista" - tornou-se um dos mais conhecidos pensadores marxistas no campo da educação e da pedagogia. Sua influência no Brasil foi marcante, especialmente nos teóricos ligados à Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Em 1988, esteve no Brasil ministrando diversas palestras e cursos, a convite do Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação da UFG proferiu conferências no seminário "Educação, classe e luta de classe".

De sua contribuição teórica no campo da educação, acessível a nós para este estudo, destacam-se as seguintes obras: *Pedagogia Progressista* (Coimbra, Almedina, 1974), *Escola, classe e luta de classes* (Lisboa, Moraes, 1981), *Para onde vão as Pedagogias Não-Diretivas?* (Lisboa, Moraes, 1976), *La actitud de*

izquierda en pedagogía (México, Ed. de Cultura Popular, 1979), *Correntes actuais da Pedagogia* (et.al.) (Lisboa, Livros Horizonte, 1984a), *A alegria na escola* (São Paulo, Mamole, 1988), *Não é fácil amar os nossos filhos* (Lisboa, Dom Quixote, 1984b) e *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (São Paulo, Cortez, 1992).

Ao pensar a escola, tema central de suas obras, Snyders não a considera isolada das contradições da sociedade onde se encontra. Sua pretensão é situá-la concretamente na organização capitalista da sociedade, compreendê-la inserida ativamente nos antagonismos e conflitos das classes sociais.

Para ele, o capitalismo apresenta-se contraditoriamente criando forças de conservação e, simultaneamente, de evolução. É dentro deste processo social que decorre a necessidade de organização das formas de luta das classes exploradas, em todos os sentidos e espaços, a fim de superar o regime de dominação e exploração que estão submetidas.

"O capitalismo é o mundo da exploração, mas esse mundo nunca é uma propriedade exclusiva, lugar seguro e aprazível da classe dominante; esta não deixa de esbarrar com as forças de oposição - pois ela própria as suscita. (...) A história como dialética significa que o proletariado é humilhado, aviltado - e simultaneamente, forma-se, forja-se, adquire poder e lucidez" (1981:12).

No entanto, esta premente necessidade de superação do capitalismo só se concretizará mediante a articulação das "forças revolucionárias" - de uma enorme e efetiva união e ação conjunta das classes trabalhadoras -, centrando seus esforços contra a organização classista da sociedade e as mistificações ideológicas das classes aí dominantes - tanto na escola, como em todas as outras instituições sociais. Além do mais, ao seu ver, a luta por uma nova organização da sociedade implicaria, inseparavelmente, a luta por novos e avançados processos pedagógicos:

"(...) o único fundamento real de uma renovação pedagógica é o questionamento desta sociedade, a possibilidade de denunciá-la e descobrir por sua vez como se consolidam em seu seio as forças capazes de transformá-la concretamente" (1979:7-8).

Na medida em que defende essa necessária união entre as lutas pedagógicas e as lutas sociais, Snyders compreende que a luta por uma nova sociedade - avançada em seus processos de relações e produções da vida material e espiritual entre os homens - conduz, inevitavelmente, à luta por uma pedagogia progressista, pois, "uma escola progressista tem necessidade de ser apoiada pelo conjunto de uma sociedade progressista" (1981:108).

Na fundamentação dessa sua proposta pedagógica, e na perspectiva de uma sociedade progressista, defende a necessidade da compreensão e distinção dos valores e práticas sociais dos homens, condições para que se definam as opções e as diretrizes do avanço em direção a novas conquistas. Para ele, somente aqueles que acreditam nos homens, nas possibilidades destes serem "melhores" a cada dia, são capazes de engajarem-se na luta em favor dos avanços revolucionários. Tais avanços, conduziram por sua vez a conquistas culturais, satisfações do homem em afirmar-se humanamente: "(...) significa que a caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação, abre mais esperança que permanecer na incoerência, no aproximativo, no indeciso."(idem:20)

Mas esta convergência à "verdade", a este estado de consciência do real vivido, à "satisfação cultural" de envolver-se com o mundo, não resultaria de um processo simples e espontâneo. Ao contrário, decorreria de um complexo e enorme esforço consciente - uma "luta cultural" - tanto do indivíduo com si mesmo, quanto com os outros, não somente nos planos intelectuais, mas amplamente ligado às diversas práticas sociais. Como afirma ele:

"É precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade da satisfação, que vou esforçar-me para atingir a satisfação. Satisfações bem intensas para me fazer sentir que vale a pena viver, satisfações da cultura que me farão sentir o possível desabrochar do homem, o escândalo de sua sorte atual, em apelo à harmonia, e a satisfação de persuadir-me de que sou capaz de juntar-me a esses esforços" (idem:21).

Tais "satisfações", ligar-se-iam, portanto, a uma necessidade de vivenciar a cultura, assimilá-la em seus diversos níveis e manifestações, apropriando-se das conquistas culturais historicamente produzidas pelo homem, criando as condições para uma vida mais elevada e humanizada.

Vivenciar a cultura para Snyders, implica em envolver-se em um processo contínuo e amplo, pois a cultura apresenta-se para ele, não somente como um conjunto de saberes e valores de apreciação e compreensão do mundo, mas simultaneamente, a totalidade dos produtos realizados pelos homens, a maneira de se relacionarem e produzirem a existência humana assim como as perspectivas de construção das novas existências. Somente a vivência consciente da cultura, na dimensão tratada acima, poderia propiciar uma compreensão do "que se passa no mundo - e desde então proíbe-me de acreditar ser inocente" (1988:69); e agir no sentido da sua transformação. Assim, a cultura dá satisfação, e uma satisfação necessária, pois a sua presença possibilita aos indivíduos um desenvolvimento, uma

progressão das capacidades em todos os sentidos: na percepção, compreensão e ação em relação aos desafios existentes na sociedade.

Nessa sua compreensão de cultura, a necessidade de envolver-se, cada vez mais amplamente, com as "alegrias" culturais "mais elaboradas", não se contradiz com a necessidade do envolvimento com os aspectos elementares - "primeiros" - da cultura. Snyders utiliza-se da concepção de Gramsci para dizer que a questão em causa é a necessidade de elevação da consciência e participação das "amplas massas" no processo de produção da sua cultura, uma efetiva elevação do "senso comum" ao "senso filosófico"²⁰ E, precisamente, por querer ampliar tais possibilidades de compreensão e satisfação cultural é que se necessita da "cultura elaborada": Compreende ele que

"(...) a elaboração teórica e prática da cultura elaborada visa não apenas destruir, mas dar toda sua intensidade aos valores e às alegrias ao mesmo tempo desejadas, esboçadas - e que apesar de tudo tinham sido apenas muito parcialmente atingidas na cultura primeira". (1988:29)

Adverte Snyders que a "cultura primeira" não deve ser pensada como um ponto inicial "que se abandonaria em seguida, ela não é apenas matéria primeira, mas matéria constante" (idem:89), contém valores que se mantêm ao longo de qualquer processo de redimensionamento da cultura "elaborada". Deve-se compreender, assim, que há um prolongamento, uma continuidade de uma dimensão a outra. Como analogicamente afirma:

"A alegria não é a mesma na obra-prima e na prática costumeira - mas trata-se da mesma alegria, da mesma alegria em mais alegria; assim como o dia apaga a luz da lâmpada, embora a lâmpada continue a brilhar" (1992:17).

Além do mais, na medida em que as "alegrias simples" da vida cotidiana - adquiridas "sem" uma sistematização metódica e teorizada, sem necessidade de um esforço planejado - ambicionam novas possibilidades de satisfação e esbarram nos seus próprios limites, somente através da "cultura elaborada" se terá uma maior chance de concretização e "vivenciação" desses mesmos interesses, em sua plenitude. Assim, compreende que não são níveis culturais que se polarizam, se sobrepõem, mas que se interpõem nas suas sutilezas

²⁰ Para situar essa problemática em Antonia Gramsci, ver *Concepção dialética da história*, 7ª ed., Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1987, pp. 11-139; *Os intelectuais e a organização da cultura*, 7ª ed., Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1989, pp. 177-157.

e complexidades, nas suas realizações e satisfações, criando condições de apreensão e inserção nas contradições da realidade social.

Ao buscar o conhecimento dos nexos constitutivos das totalidades sociais, defende o autor, a necessidade de se envolver com o presente de forma satisfatória, como um espaço-momento de realização e compreensão da existência. Para ele, no presente (sem negligenciar o passado) está a real possibilidade de vivenciar as conquistas culturais e lutar por outras novas. E a "cultura elaborada" deve contribuir nessa condução ao presente, no envolvimento com as obras, técnicas e tarefas contemporâneas, na tomada de consciência do mundo atual e das alegrias advindas desse processo. Conforme afirma:

"Tenho necessidade de uma cultura que me ajude a gostar do presente, manter-me no presente e manter o presente com intensidade e fervor e não na espera. Antes de tudo, apreender as possibilidades. os recuos que este presente encerra, reconhecer as forças que o animam no que elas têm de ativo e de criador e porque, na maioria das vezes, seu impulso foi contido. Uma cultura que me dê a alegria de viver minha época em sua amplitude que sou capaz, de partilhar o ardor de sua procura e o terror de suas falências; (...) participar com todas as forças de minha adesão e de minha revolta, das esperanças e das lutas" (idem:46).

Entretanto, exatamente para compreender e vivenciar melhor o presente, faz-se necessário ligá-lo ao passado. Na sua compreensão, só é possível apreender o real presente compreendendo o desenvolvimento, os encadeamentos do movimento histórico. O que implica em "renovar" o passado no presente, apreender as obras passadas sem desligá-las dos sentidos e necessidades presentes, vivenciar a continuidade histórica dos esforços humanos na construção sócio-cultural do mundo. Nesse sentido, afirma:

"Simultaneamente, o passado diz respeito aos homens de hoje se soubermos examiná-lo no seu encadeamento dialético com o nosso hoje - e o presente tanto da cultura como da ação, só atingirá a criatividade se conseguir alicerçar-se nas aquisições já realizadas" (1981:324).

Além do mais, é esta compreensão da continuidade histórica que possibilita aos homens projetarem o seu desenvolvimento. O progresso se faz por continuidades mas, também, por rupturas. Para o pedagogo francês, há que se unir "continuidade e ruptura" - não renunciar às aquisições e, cada vez mais, ampliar os horizontes: englobar as experiências e conquistas acumuladas com novas possibilidades humanas de existência, mais plenas de realização, coerência e

unidade com o conjunto dos homens. Afirmar essa possibilidade de continuidade-ruptura significa a convicção de que, quanto mais o sujeito aprofunda o entendimento e envolvimento com o "real", mais poderá se beneficiar das "alegrias" que nele se encerra. Significa, também, confiar e engajar-se na luta conjunta com as massas, com as classes exploradas.

"(...) os esforços dos 'grandes' que fundaram, fundam, continuam a fundar a cultura elaborada tem diretamente a ver com a sorte de todos os homens, para ajuda-los a transformá-los; (...) dá-se como tarefa dirigir-se ao conjunto dos homens para lhes insuflar mais força no seu movimento de emancipação - e, antes de tudo, àqueles que têm necessidade mais urgente disso, os mais explorados" (1988:97).

Todavia, segundo Snyders, não se pode cair numa "ilusão pedagoga", isto é, no equivoco de achar que somente a pedagogia será capaz de solucionar os problemas educacionais, nem numa concepção que negue a escola como espaço de luta para o avanço das conquistas sociais. Para ele, há que se integrar as lutas pedagógicas e sociais. Em meio a uma complexa sociedade fundada na divisão social entre as classes sociais, a escola apresenta-se como espaço complexo, de contradições e de segregações, mas, também, de lutas - uma real e necessária possibilidade do processo de emancipação das classes exploradas. Ele escreve:

"A escola não é o feudo da classe dominante; ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe exploradora. ela é terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. (...) A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (...) É esta dualidade, característica de luta de classes, que constitui a possibilidade objetiva de luta" (1981:105-106)

Para Snyders, o fundamental da luta nesse contexto histórico é a consolidação da combatividade de variadas frentes - dentro e fora da escola - a fim de se conquistar avanços, mesmo que parciais e isolados, mas imprescindíveis na criação das "condições revolucionárias". No interior da escola, há que se lutar pela qualificação dos professores e as condições de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, lutar para desmistificar os conhecimentos transmitidos etc.; Compreende que tais lutas exprimem os anseios e reivindicações dos trabalhadores,

pois são os que lutam por uma verdadeira escola democrática para todos, que necessitam e objetivam uma maior compreensão e domínio de suas práticas construtivas, uma maior apreensão da "cultura elaborada", mesmo que as forças contrárias, as forças dominantes, lutem para impedir a efetivação desses progressos.

Nessa sua compreensão, o aspecto essencial de transformação da escola "atual", de superação dos fracassos escolares vividos pelas crianças, principalmente das classes exploradas, decorreria de uma renovação dos conteúdos e métodos escolares, uma nova postura dos professores e alunos em relação às satisfações culturais vividas na escola. Defende ele:

“(...) a renovação da escola é de início uma renovação dos conteúdos ensinados tal como conduzem à satisfação - e é de lá que espero renovação dos métodos e das relações entre professores e alunos: para eles como para os outros essa alegria implica que a cultura inculcada esteja em continuidade - ruptura com a cultura que já é a sua, na qual eles já evoluem; (...) Esses deverão ser portanto conteúdos culturais ligados à vida das massas, ao que melhor sustentou as massas, nas suas lutas e aspirações” (idem:108).

Propõe o autor uma escola aberta e voltada para todos, onde todos possam progredir rumo aos variados graus de liberdade de pensamento e ação, onde possam ter e dar satisfação, pois, renunciar à condução e envolvimento das “crianças populares às formas elaboradas e difíceis da cultura (...) é desprezar o povo” (idem:125). E na medida em que a escola apresenta-se para os alunos como espaço de ruptura da “cultura primeira” para uma “cultura elaborada”, um lugar do sistemático, do rigoroso, do difícil, torna-se imprescindível a orientação, a mediação, a intervenção do professor, a fim de que possam obter as mais elevadas satisfações culturais. Essa relação entre professores e alunos tem, para o autor, o significado de uma relação de “parceiros” na luta cultural; é preciso que os alunos sejam tratados respeitosamente, há que “gostar dos alunos como eles são para levá-los a ser tais como deveriam ser” (idem:217), que sejam tratados seriamente pelos professores, visto que ambos buscam compartilhar das mesmas “alegrias”. Deve-se diferenciar professores e alunos, mas não considerar os alunos como subordinados, sujeitos inferiores que precisam ser “amestrados” autoritariamente pelos professores. Espera-se, ao contrário, que os professores estejam realmente abertos aos “seus” alunos, fazendo-os progredir cada vez mais nas “alegrias” da “cultura elaborada”.

Entre outras “rupturas”, sem desconhecer a “continuidade”, caberia à escola estabelecer um real conhecimento do mundo tecnológico e científico atual, tomando as atividades do trabalho algo vivido e compreendido pelos educandos;

desenvolver a “consciência política” dos educandos, apoiando-a naquilo que já têm de concreto e fazendo-os avançar em novos desafios; passar do projeto individualista e imediato para a realização de projetos comuns e consistentes que levam em conta a globalidade e sejam coordenados coletivamente; consolidar a solidariedade e, além de tudo, desenvolver a “alegria estética”. Ao seu ver, trata-se de promover na escola a unidade da cultura:

“(…) é preciso que a escola transmita aos jovens, durante todo o tempo que lhe for possível, o sentido da cultura no seu conjunto, o sentido da unidade da cultura. Todas as alegrias culturais estão relacionadas, quer tenha nascido da ciência, da arte ou das técnicas - daí a importância de que o aluno se sinta, pelo menos uma vez, fascinado por uma obra-prima, fascinação esta que pode se irradiar para outras obras-primas”. (1992:18)

É justamente dentro dessa unidade cultural que Snyders se preocupa em situar a arte e as problemáticas da educação estética na escola. Quando afirma que a cultura (num sentido amplo) implica numa necessidade de envolver-se com o mundo, de modo a vivê-lo, compreendê-lo e transformá-lo, Snyders leva em consideração (agora num sentido específico) o significativo papel exercido pela arte nesse processo. Para ele, o envolvimento com a arte propicia um maior acesso e apreensão do mundo,

“(…) a arte retoma por sua conta (...) as indicações ainda imprecisas que poderiam me escapar ou ao menos, não penetrar em mim profundamente - e ela torna o real não só mais claro, mais visível, mais legível, mas também mais próximo, corporalmente próximo: as coisas agora ‘tocam-me’” (1988:55).

Tal possibilidade, através da arte, de “transmutar o obscuro da vida”, levando-nos a apreender esteticamente determinadas minúcias, dimensões e significações da realidade (re)apresentadas nas obras artísticas - “alegrias” que somente elas são capazes de propiciar - influencia profundamente a existência dos indivíduos, possibilitando-lhes agir como sujeitos “menos desorientados, menos perdidos, menos solitários também” (idem:53). Assim, o envolvimento com a arte não deve restringir-se a uma “elite privilegiada”, ao contrário, deve estender-se a amplas massas, pois “todos são capazes de sentir uma emoção artística e ter uma prática artística, mesmo se (...) diferentes indivíduos progredam por caminhos diferentes” (1992:131).

A partir desse entendimento de arte e, tendo por referência a concepção de B. Brechet (ao tratar das peças teatrais), o autor defende a

necessidade de uma fusão entre “uma consciência vigilante e a efervescência do emotivo, do sonho, do imaginário” ou seja, uma união entre o racional e o afetivo, onde ambos mutuamente se vivificariam (1988:53). Afirma, ainda, como essencial nesse processo, uma participação ativa e crítica do espectador ao vivenciar as obras artísticas - nesse caso, a peça teatral - fazendo com que ele experimente uma “continuidade” de sua vida com a realidade teatralizada e possa, por fim, objetivar efetivamente rupturas significativas na vida real, transformando-se numa força prática, pois “a emoção estética exige prolongar-se em atividade” (1992:125).

Se a escola tem por objetivo integrar e preparar os indivíduos para um confronto, uma apreensão das “obras-primas”, das produções “mais elaboradas”, das conquistas humanas “maiores”, esta apreensão deve ser diferente, ou seja, mais exigente e ambiciosa que a “vida cotidiana”. Nesse sentido, há que se manter um processo de continuidade com as verdades e emoções que o jovem já descobriu em sua vida cotidiana mas, a cada momento, levá-lo a incorporar novas “alegrias”.

“(…) é certamente proveitoso que o gosto popular coloque a estética no mesmo nível da vida cotidiana, que não a separe dos valores habituais da existência, mas ao mesmo tempo ele corre o risco de permanecer naquilo que não choca, aquilo que é facilmente aceitável - e uma grande parte do domínio das artes será rejeitada” (1988:124).

Assim, a superação das limitações da vida cotidiana leva a ampliar as exigências e possibilidades de novas “alegrias” estéticas na escola, de modo a promover a educação estética dos indivíduos:

“(…) gostaria de dizer que há lugar para a educação estética e educação estética escolar. certamente esta educação pode ser procurada também em outros lugares (conservatório, animação...) mas a escola não deve abandoná-la: se ela se priva, mutila-se dos domínios mais atraentes, domínios que podem se tornar mais atraentes (...); uma satisfação cultural, uma conquista cultural que vai quase de uma extremidade a outra da existência, operando aos poucos modificações desta existência” (idem:151-152).

O autor ressalta que somente é possível admitir e compreender a necessidade desse progresso estético, na medida em que esse progresso se insere num desenvolvimento efetivo da totalidade existencial dos indivíduos, ou seja, a especificidade da educação estética deve estar sempre integrada organicamente com às variadas práticas do processo educativo escolar.

Para ele, o que caracterizaria, essencialmente, a especificidade da educação estética é a sua condição de “ajudar os alunos atingir a experiência, a

emoção de que a obra (artística) é bela” (idem:252); ajudá-los a (re)conhecerem-se em sua sensibilidade, naquilo que são capazes de sentir e fazer através das “grandes obras” e das suas próprias. Trata-se, assim, de conduzi-los a progredirem esteticamente, fazendo com que a visão do “belo” torne-se cada vez mais presente em suas obras e ações.

Através da educação estética, os alunos seriam levados a estabelecer um diálogo com as grandes obras artísticas, uma interação com as “obras-primas”, instaurando uma rica relação com variados “modelos”, possibilitando-os “admirar de vários tipos, vivê-los, (...) tentando reencontrar em si mesmo um pouco de tal estilo, de tal perspectiva sobre o mundo” (idem:255). Além do mais, criar-se-iam as possibilidades de se lançarem em suas iniciativas, construir criativamente e com originalidade suas próprias obras, sempre em meio a uma convivência comum com as grandes obras de outros.

Ao ressaltar a importância do ensino musical, Snyders apresenta-nos algumas referências sobre as contribuições do processo artístico ao ser desenvolvido na escola. Considera que o ensino da música, numa perspectiva “progressista”, poderia acelerar o “próprio progresso” das outras disciplinas na escola, propiciando novas compreensões e relações pedagógicas.

“De uma forma ampla, eu veria o ensino da música como podendo desempenhar um papel exemplar quando se trata de articular a direção do professor, que é a característica própria da escola, e a liberdade do aluno, sem a qual não se pode esperar nenhum engajamento da sua pessoa. (...) Este engajamento (de professor e aluno) não fazendo concorrência aos argumentos mas unindo-se a eles, parece-me brilhante no ensino da música - e dá muito o que pensar quando se consideram todas as outras matérias” (1992:128-129).

Entre outras coisas, o ensino da música²¹ propiciaria aos alunos um contato com as produções artísticas desde as idades iniciais de seu desenvolvimento. “Há obras de Mozart que se pode gostar aos seis anos e que se pode continuar a gostar toda sua vida” (1988:252). No cotidiano escolar, as “alegrias” culturais se fariam voltadas ao presente, “a vida se desenvolveria no presente, seria dado valor à existência presente dos alunos” (1992:133). Progredir-se-ia na interdisciplinaridade, “fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas” (idem:135), e, reciprocamente, integrar-se-iam elementos técnico-

²¹ Esta compreensão pode também se estender às outras modalidades artísticas não abordadas diretamente pelo autor, mas que devem ser ensinadas na escola, como por exemplo, o teatro, a dança, as artes plásticas, a literatura

científicos às produções artísticas; ampliar-se-ia o respeito à diversidade, ao pluralismo; propiciar-se-iam novas possibilidades de comunicação estética, comunicando-se qualitativamente diferente com os outros e desfrutando as belezas inesgotáveis de cada singularidade humana.

Por fim, vale destacar de sua concepção que, as “alegrias estéticas” vividas na escola - sem desconsiderar a importância de outras “alegrias” ali vividas - tem um caráter amplo, coletivo, social e impulsionador dos indivíduos nas lutas sociais, nos avanços culturais dentro e fora do sistema escolar. Ao tratar da música, ele escreve:

“Onde encontramos a música (e também outras manifestações artísticas) como fenômeno coletivo, o entusiasmo musical incita-me a tomar meu lugar neste imenso movimento de contradições e de lutas com o qual, apesar de tudo, os homens fazem a história avançar” (idem:125).

CAPÍTULO 3

ESTÉTICA, ARTE E EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS E RELAÇÕES

Tendo por referência o eixo temático desse estudo, assim como as considerações já apresentadas nos capítulos anteriores, desenvolveremos neste capítulo uma análise dos significados e das relações entre os principais termos aqui tratados: os de *estética*, *arte* e *educação*. Os significados dessas palavras são sempre históricos, ou seja, são referidos a variados contextos econômicos, sociais, culturais, já que correspondem a necessidades socialmente constituídas. A partir desse entendimento, far-se-á uma reflexão que esclareça o sentido genérico desses termos, de modo a chegar a uma conceituação coerente que contemple, ao mesmo tempo, a unidade e a diferenciação entre eles. Considera-se que a análise histórica e conceitual, objeto deste capítulo, é essencial para a compreensão do capítulo seguinte que trata dos princípios básicos da educação estética escolar.

Partiremos do entendimento de que a estética, a arte e a educação são manifestações que se apresentam dinamicamente na práxis social, ou seja, determinadas e voltadas a certos interesses de grupos e classes sociais. Devem ser compreendidas, portanto, no contexto histórico-social não podendo ser analisadas como realidades autônomas, neutras, homogêneas e eternas, conforme afirmam freqüentemente as teorias de orientação positivista (Cf. Lowy, :1987)

A perspectiva teórica histórico-dialética que serve de referência para a conceituação dos termos mencionados, busca num entendimento que dê conta de apreender analiticamente a realidade humana em suas várias dimensões, relações e contradições. Ou seja, visa a coerência da teoria em relação a uma determinada concretude social e, portanto, não deixa de considerar a necessidade de desenvolvimento integrado dos diversos aspectos - intelectual, motor, afetivo, moral, estético, - que compõem a totalidade existencial dos indivíduos em uma dada realidade.

Sendo assim, abordaremos os processos estéticos, artísticos e educacionais tendo como suporte as formulações de Lunatcharski, Suchodolski e Snyders apresentadas, especificamente, no capítulo anterior, como também as

encontradas em Vazquez (1977; 1978), Gramsci (1987, 1989), Fischer (1983), Canclini (1984), Bosi (1986), Charlot (1986), Adorno (1985, 1986) e Libâneo (1991; 1992a; 1992b).

1. Estética

O sentido etimológico da palavra grega *aisthesis*, que originou o termo *estética*, corresponde a sensível, perspectivo, tudo o que se refere a sensibilidade.

Em sua acepção moderna o termo Estética, tomado como disciplina filosófica, foi utilizado inicialmente pelo filósofo alemão Alexander Gattlieb Baumgarten (1714-1762) em "Reflexões sobre o texto poético" e, mais tarde, utilizado como título e objeto de estudo em sua obra "Aesthética" de 1750, no sentido de uma teoria do conhecimento sensível em geral e, em particular, do gosto (tendo como objeto a beleza). Essa área de conhecimento seria inferior e contrária à lógica (tendo como objeto a verdade, a racionalidade).

Emmanuel Kant (1724-1804) em sua obra "Crítica do juízo" (1790), utilizou-se do termo para designar as análises dos princípios e formas *a priori* da experiência sensorial, referindo-se aos juízos em relação à beleza e a arte. Kant distingue a experiência estética em relação às experiências do conhecimento intelectual (cognoscitivo) e prático. Compreende que a dimensão da experiência estética ligar-se-ia à intuição, com o sentimento de que os objetos, independentemente das funções, naturezas e conceitos que possuem, nos satisfazem por si mesmos, assim como com a contemplação e satisfação desinteressadas.

No século seguinte, em contraposição à visão kantiana, a concepção idealista defendida por Friedrich Hegel (1770-1831) estabelece que o "belo" e a arte ("manifestação sensível da idéia") devem ser reconhecidos em sua "autonomia" pela Estética, a qual cabe demonstrar (racionalmente) a simultaneidade da beleza artística como sujeito e objeto que se autodetermina dialeticamente num processo situado na história.

Como se pode verificar, a concepção da Estética como disciplina filosófica, definida inicialmente por Baumgarten e consolidada a partir de Kant, veio adquirindo variadas configurações desde o século XVIII²². Sem desconsiderar a

²² Para uma leitura básica sobre a História da Estética ver: Benedito Nunes, *Introdução à Filosofia da Arte*, São Paulo, Ática, 1989; Sérgio Givone, *Historia de la estética*, Madrid, Tecnos, 1990; Fernando

riqueza dos desdobramentos e especificidades das variadas teorias que compõem a História da Estética, centraremos nossa atenção no significado do termo estética referendado pela perspectiva histórico-dialética.

A perspectiva marxista legou-nos contribuições fundamentais para a análise dos processos estéticos. Todavia, Konder, em seu livro *Os marxistas e a arte*, aponta as condições e implicações das teorias marxista sobre a estética destacando que, ao longo da história do marxismo, variadas teorias estéticas foram se formando, dando uma "feição contraditória à elaboração conceitual da doutrina estética do marxismo" (Konder, s/d:1). Dentre os motivos que justificam esse controvertido desenvolvimento, cita: 1) o fato do marxismo não se constituir num sistema pronto, definitivo, pois ainda encontra-se em processo de elaboração; 2) o fato das teorias de Marx e Engels referentes à estética não serem explícitas e sistemáticas; 3) e, também, devido a uma tardia divulgação e análise apropriada das poucas, embora significativas, referências formuladas por Marx e Engels sobre as questões da estética. Outro motivo negativo levantado por esse autor refere-se ao equívoco de certas concepções de orientação marxista que ainda subestimam a estética e o estudo dos processos da arte na vida do homem:

"Ainda hoje, a tendência para menoscar a importância do fato estético e encarar a arte em termos estreitos se manifesta em autores marxistas, ou influenciados pelo marxismo" (s/ d:5).

Levando em consideração o alerta de Konder, situemos agora alguns aspectos que caracterizam a dimensão estética. Todo processo estético integra uma determinada realidade humana. Trata-se, pois, de buscar o entendimento do que é o homem para que, compreendendo suas necessidades e intencionalidades, possamos traçar as diretrizes de sua educação.

Na perspectiva histórico-dialética, o homem é entendido como um indivíduo social, um ser de múltiplas necessidades, relações e determinações. Ou seja, um sujeito forjado historicamente pela relação criativa, ativa, voluntária e consciente com o mundo social e natural. Conforme diz GRAMSCI:

"(...) deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas, (um processo) no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza.

(...) O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos ou materiais - com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. (...) a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é "individual", mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive - até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano." (1987:39-47)

Tendo por base essa concepção de Gramsci, podemos afirmar que o homem é um ser sócio-interacional: interage com praticidade a fim de transformar o mundo e produzir os meios básicos para sua subsistência; interage reflexivamente conhecendo suas práticas, levantando hipóteses, construindo as ciências; interage politicamente definindo perspectivas para o presente e o futuro; interage tecnologicamente, aprimorando os meios materiais e técnicos de produção; interage economicamente nas relações de troca, socialização e apropriação dos bens que produz; interage esteticamente ao valorizar, apreciar e (re)apresentar por variados meios o mundo sócio-material que sente, percebe, simboliza e expressa.

Todas as transformações que o homem empreendeu - objetiva e subjetivamente - correspondem à historicidade de suas múltiplas necessidades que se ampliam e complexificam cada vez mais com o desenvolvimento social. Sua riqueza e grandeza como sujeito humano decorre, assim, do grau de aprimoramento e diversificação das relações teórico-práticas que mantém com o mundo sócio-material e espiritual, a fim de satisfazer sua existência como indivíduo e ser cultural.

Na relação ativa que estabelece com o mundo, o homem afirma-se como sujeito e objeto de sua ação na medida que constrói suas necessidades. Nesse processo de relação-construção, define e prioriza certos conteúdos e formas de suas observações e aprendizagens o que, por sua vez, será fator determinante do desenvolvimento de suas várias dimensões humanas e, num aspecto específico, de sua dimensão estética.

O contínuo processo de ampliação e diversificação do mundo sócio-material construído pelo homem, mediado por suas atividades, contradições e interesses de classe e grupo social e, ao mesmo tempo, a percepção e consciência que veio adquirindo das propriedades e relações nesse mundo, conduziu à existência e desenvolvimento de determinadas e peculiares experiências sócio-culturais. Isso

possibilitou ao homem ampliar e diversificar sua capacidade de sentir e se posicionar valorativamente no mundo, isto é, constituir processos estéticos frente aos variados contextos sociais e naturais com os quais interage.

Deste os primórdios tempos de sua evolução sócio-histórica, o homem não poderia deixar de (re)agir diante da diversidade e riqueza do mundo social e natural que a cada dia ia por ele sendo construído e apreendido, tornando-se mundo humano. Com isso, o homem veio se formando, se educando e se posiciando mediante variados elementos materiais e simbólicos, como sons, cores, formas, movimentos, palavras, gestos, medo, dor, idéias, prazeres etc. Ou seja, foi afirmando a sua existência e essência humana.

Assim, sendo um ser consciente de múltiplas interações, o homem em sua concretude não se mantém inerte, apático, insensível, indiferente ao mundo formal e simbólico que compõe sua realidade, sua humanização. Sendo um sujeito que sente, age e expressa esteticamente o mundo, o homem elabora juízos de valor, define categorias qualitativas de apreciação e valoração da realidade social e natural. Partindo de determinados critérios estéticos - beleza/feiúra, harmonia/desarmonia, satisfação/insatisfação etc. - estabelece sua maneira estética de se relacionar socialmente, portanto, consolidando uma das necessidades básicas da sua existência.

Relacionando-se esteticamente com determinada realidade, torna-se possível ao homem conhecer aspectos objetivos dessa realidade e, ao mesmo tempo, reagir expressivamente a ela. Através de gestos, palavras, sons, cores, volumes etc., o homem exterioriza de certo modo sua própria subjetividade, ou seja, formula e expressa suas intenções, emoções, percepções e sentimentos surgidos na relação com o mundo objetivo. Humanizando a si mesmos pela relação estética, os indivíduos humanizam o próprio social que percebem e vivenciam. Apoiado no pensamento de Marx, analisa Howard Press:

"(...) ao produzir o objeto estético eu produzo a mim mesmo como objeto estético e os outros homens como sujeitos estéticos. 'O Homem torna-se o objeto'. O Homem torna-se o Homem Estético. Porque ao 'agir no mundo externo e mudá-lo, o homem, ao mesmo tempo, muda a sua própria personalidade.

"(...) esta ação no mundo externo, pela qual o homem se toma um objeto estético - esta ação coletiva que 'produz não apenas o objeto para o indivíduo mas, também, o indivíduo para o objeto' (Marx dá aqui o exemplo da obra de arte) - é uma ação revolucionária, a praxis revolucionária. (...) E esta ação é, naturalmente, histórica; porque o Marxismo é, acima de tudo o mais, uma filosofia da História. Portanto, a Beleza é histórica;

porque, na verdade, como Marx escreve: 'o cultivo dos cinco sentidos é o trabalho de toda a História anterior' (in Battcock, 1975:199).

Em meio a uma totalidade social, as relações estéticas implicam em relações de particularidade - "eu-outros", "eu-isso", "artista-obra", "público-obra" etc. - que se complementam mutuamente. Através das relações estéticas os indivíduos refletem uma unidade entre interior e exterior e, de certo modo, conhecem melhor a si mesmos e o mundo à sua volta. A dimensão estética das relações humanas implica, portanto, uma condição essencial para existência humana e, como tal, deve ser reconhecida e desenvolvida. Conforme escreve Vazquez, tendo por referência Marx:

"A necessidade humana é, portanto, necessidade de um objeto que não existe fora do homem e que, todavia, como diria Marx, 'é indispensável para sua integração e para a manifestação de seu ser'. A necessidade humana faz do homem um ser ativo, e sua atividade é, antes de mais nada, criação de um mundo humano que não existe por si mesmo, fora do homem" (1978:66)

Assim, o desenvolvimento da sensibilidade estética do homem condiz com a necessidade de humanizar a sua própria natureza e a natureza "exterior", dotando-a de elementos significativos e enriquecedores de sua existência. Através de sua intervenção criadora o homem projeta-se no mundo, humaniza-o para que este adquira um sentido, um valor, uma esteticidade: "em si" o mundo carece desse valor, cabendo ao homem apropriar-se dele para que se explicita e concretize esteticamente. Dessa relação objetivam-se determinados significados, isto é, conteúdos do humano mediados por uma determinada forma concreto-sensível que tem sua expressão mais intencional, explícita e significativa nas obras artísticas - da música, poesia, dança, teatro, pintura, entre outras manifestações da arte.

Diante dessas considerações, constata-se que a estética abrange um vasto domínio. Desde um nível sistemático e filosófico, isto é, um pensar sobre a atividade estética, estabelecendo-se categorias de análise e apreciação de um dado objeto, artístico ou não, até um nível cotidiano e imediato, isto é, um fazer-sentir estético em que os indivíduos procuram organizar suas condições de existência, no sentido de uma melhor qualidade de vida.

Pode-se concluir que o significado do termo estética neste trabalho, condiz basicamente com quatro aspectos interligados, ou seja, (i) com as atitudes de apreciação e emoção estética dos indivíduos diante de certas relações, circunstâncias e produções naturais ou humanas, dentro ou fora do campo da arte;

(ii) com a teoria e a prática dos processos de representação e criação artística; (iii) com a investigação sistemática e crítica das obras de arte, o estudo dos sistemas tanto genéricos como específicos das obras artísticas - analisadas em seus objetivos, temáticas, princípios formais, propriedades técnicas, influências sócio-culturais etc.; (iv) e, diferentemente das produções artísticas, condiz com todas as atitudes de organização e intervenção estética dos indivíduos na realidade cotidiana, ao (re)agirem esteticamente diante os aspectos formais e sensoriais do meio social e natural que vivenciam, como por exemplo, ao embelezar o corpo, sentir prazer com certo estilo de roupa, dispor os espaços e os móveis da sala, optar por uma cor de um carro, definir a melhor posição das flores num jarro colocado numa certa posição sobre a mesa, escolher o tipo e disposição "agradável" de letras na confecção de um cartaz etc.

2. Arte

Arte é sempre um fenômeno desafiador a qualquer teoria que busca compreendê-la em seus aspectos genéricos. Ao evitarmos uma compreensão simplista, mecanicista e unilateral do processo-produto artístico, pretendemos assumir teoricamente uma postura crítica e aberta à riqueza, diversidade e dinamismo da arte em seu conceito, relações, finalidades e particularidades, em seus processos de produção, apreciação e desenvolvimento histórico. Adotaremos, assim, uma concepção que visa compreender histórico-dialeticamente a arte em sua "concretude genérica" inserida no dinamismo e nas contradições de nossa sociedade atual.

O sentido etimológico do termo *arte* (originado das flexões latinas *ars*, *artis*) significa ação de construir, fazer, formar, agir sobre determinado material ou realidade. Diz Bosi (1986:13-14):

"A arte é uma produção; logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos. Techné chamavam-na os gregos: modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias.

A palavra latina *ars*, matriz do português *arte*, está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer juntas as partes de um todo. Porque eram operações estruturantes, podiam receber o mesmo nome de arte não só as atividades que visavam comover a alma (a música, a poesia, o teatro), quanto os ofícios de artesanato, a cerâmica, a tecelagem e a ourivesaria, que ativam o útil ao belo."

Arte é um fazer, e como tal, é um fenômeno-produto social construído e situado historicamente (Wolff, 1982:13), sendo determinada em cada tempo-lugar por certas necessidades e especificidades.

Ao analisar as funções da arte, Fischer sintetiza muito bem os aspectos predominantes da arte ao longo da história:

“No primeiro período do desenvolvimento humano coletivo, a arte foi a grande arma que serviu de auxílio na luta contra a força misteriosa da natureza. Em sua origem, a arte foi magia: compunha, essencialmente, uma coisa só com a religião e a ciência. No segundo período do desenvolvimento - o período da divisão do trabalho, da separação das classes e do início dos antagonismos sociais - a arte se tomou um dos principais meios de aquisição da compreensão da natureza desses antagonismos, se tomou um meio de indicação daquilo que a realidade podia ser (mostrando a realidade tal como era) e um meio de superação da solidão individual, proporcionando a cada indivíduo uma ponte para aquilo que o unia aos demais, aquilo de que todos participavam. No mundo burguês atual, declinante, porém, neste mundo no qual a luta de classes se intensificou, a arte tende a se divorciar das idéias sociais, tende a encerrar-se com o indivíduo na sua desesperada alienação, tende a encorajar um egoísmo impotente e a transformar a realidade num falso mito, encobrendo-a com uma embriaguez ritualizada” (1983:248).

Devemos entender, porém, que mesmo estando condicionada ideológico-materialmente em determinada sociedade, a arte revela um caráter de permanência relativa, um movimento de “continuidade” histórica que supera o próprio contexto que a fez nascer. Ou seja, não podemos restringir o entendimento dos significados da arte à satisfação de determinados interesses e limites ideológicos de classe. Como afirma Adorno (1986:111):

“as obras de arte estão sujeitas a uma outra lógica que não a do conceito, do juízo e da conclusão, uma certa sombra do relativo adere ao conhecimento do conteúdo artístico concreto”

Assim, mesmo estando situada e determinada em uma sociedade dividida em classes e grupos sociais com interesses antagônicos, a arte não se limita a refletir mecanicamente e somente a realidade social a que está vinculada. Devido a uma coerência interna, a uma autonomia relativa específica e característica das obras artísticas, torna-se possível compreender que a arte não se reduz a um mero

“reflexo” dos interesses sociais de classe. De forma singular, a arte se transcende sócio-historicamente em novas possibilidades, significações e relações estéticas. Destaquemos mais uma vez a compreensão de Fischer (1983:17):

“(...) toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento. Jamais devemos subestimar o grau de continuidade que persiste em meio às lutas de classes, apesar dos períodos de mudança violenta e de revolução social”. (1983:17)

Para apreendemos esse aspecto de continuidade da arte, essa sua capacidade de ligar-nos no presente ao feitos humanos passados e/ou de outros contextos histórico-culturais, vale a pena recorrermos diretamente a algumas ilustrações de obras artísticas²³: podemos ter como referência as pinturas rupestres do homem pré-histórico, as quais, até hoje fascinam-nos como testemunho vivo e simbólico da intervenção humana de milhares de anos atrás (Ilustração 1). Mesmo numa sociedade escravocrata, a arte da antigüidade grega clássica sobrevive até hoje, transcendendo os aspectos funcionais e ideológicos de seu tempo e ligando-se a determinadas intencionalidades apreciativas e valorativas de cada época seguinte a sua produção, chegando até a atualidade (Ilustração 2). Para o “mundo medieval” (Ilustração 3), o significado “profano” da arte da antigüidade grega é extremamente diferente, enquanto para o “mundo renascentista” (Ilustração 4) esse busca reiterá-la através de princípios formais e simbólicos ligados à antigüidade clássica greco-romana. Configurando o dinamismo da história, não é difícil percebermos que o “olhar” do homem do renascimento é profundamente diferente do homem atual (Ilustração 5). Assim, diante de variados momentos e interesses sociais para e entre os quais foram produzidas essas obras artísticas, estamos diante de um elemento essencial que caracteriza a arte, ou seja, a condição de apresentar-se como um produto humanizado e, portanto, reconhecido mesmo em outros tempos e lugares. Essa sua essência de “universalidade” condiz com a capacidade do homem de se

²³ Respeitando os limites propostos para esses estudo, não analisar-se-á aqui as condições sócio-históricas e estéticas de produção da cada uma das obras referidas. No entanto, para uma fundamentação teórica básica sobre tais produções artísticas, surgio como leitura: A. Hauser, *História social da literatura e da arte* (São Paulo: Mestre Jou, v. 1-2); H. Osborne, *Estética e teoria da arte: uma introdução histórica* (São Paulo: Cultrix); A. Bosi, *Reflexões sobre a arte* (São Paulo: Ática); F. Bastos, *Panorama das idéias estéticas no Ocidente: de Platão a Kant* (Brasília Ed. da UnB); H. Read, *Arte e alienação* (Rio de Janeiro: Zahar).

reconhecer em suas produções - mesmo que passadas -, e relacionar-se com elas em suas particularidades presentes.

Quando se afirma humanamente nas obras artísticas, o homem afirma o seu saber do e no mundo, sua forma de apreciar e (re)conhecer a realidade na qual está inserido. Como escreve BOSI (1986:41):

“(...) o trabalho estético é uma inversão de figuras; e o fato de nestas predominarem ora traços ora manchas não significa opção exclusivista entre duas correntes históricas inconciliáveis, mas resulta de atos perceptivos diferenciados cuja matriz se deverá sondar na relação entre o olho (físico-mental) do artista e o que se convencionou chamar a sua realidade. O mundo se encontra dentro e fora do artista como nos recorda a bela confiança de Cézanne: ‘Um sentido agudo dos matizes me atormenta. Sinto-me colorido de todos os matizes do infinito. Nesse momento, eu e o meu quadro somos um só. Somos um caos irizado. Vou ao encontro do meu motivo, perco-me nele’.”

Diferentemente do conhecimento científico - caracterizado por uma posição e compreensão externa de dada realidade por um processo descritivo, analítico e explicativo de dado objeto sócio-material - o conhecimento através da arte conduz os indivíduos a uma relação direta e recíproca com o mundo (um envolvimento interno e intenso com o objeto de seu conhecimento)e, de uma forma peculiar, às relações nas quais estão situados seus conflitos, desejos, angústias, alegrias etc. Destaca Vazquez (1978:35):

“O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem. São portadores (...) de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana”.

Através da arte, o mundo humanizado (re)apresenta-se em sua particularidade mediatas, simbólicas, o que por sua vez, não deixa de estar em unidade com as múltiplas determinações gerais, sociais. CANCLINI (1984:35) compreende que a arte decorre de uma “apropriação e transformação da realidade material e cultural” para satisfazer uma necessidade social, determinada por fatores hegemônicos em cada sociedade.

Entretanto, sendo resultante de um processo produtivo, a arte surge de um sujeito criador, isto é, um sujeito capaz de transformar o mundo natural e social e, portanto, a si próprio, que vai apropriando-se de uma dada realidade concreta, objetivando-a, transformando-a num concreto artístico. Trata-se, precisamente, de um processo de criação, um fazer, um conhecer. E só pode ser conhecimento à medida que transforma uma realidade exterior em uma realidade artística ou obra de arte. Dito de outra forma, partindo de uma realidade objetiva exterior uma nova realidade objetiva se faz como obra artística, mediada pela cognição humana, por determinadas intenções, compreensões e representações, pelo “olhar” e atividade laboral do homem que visa um produto artístico. É expressão e conhecimento de aspectos essenciais da realidade social e individual, de determinada realidade objetiva que foi subjetivada pelo homem.

Sendo a realidade um processo dinâmico, complexo e contraditório, de múltiplas determinações, e a arte uma das formas pelas quais esta realidade revela-se ao homem, devemos compreender, então, que ao longo do desenvolvimento histórico das sociedades a arte sempre respondeu expressivamente a todas as mudanças sociais - mesmo quando seus produtores não tiveram uma consciência crítica da dimensão sócio-histórica de suas produções. Escreve CANCLINI (1984:27):

“(...) a arte representa as contradições sociais e a contradição do próprio artista entre a sua inserção real nas relações sociais e a elaboração imaginária dessa mesma inserção. (...) alguns artistas avançam mais em suas obras de ficção do que em suas declarações e reportagens, mais em suas fantasias inconscientes do que em sua conceituação das contradições sociais”.

Esta capacidade da arte de expressar as contradições sociais possibilita-nos uma leitura contemporaneizada de dada realidade e uma interação com ela através de formas-conteúdos que explicitam esteticamente as condições existenciais e espirituais humanas. Por exemplo, ao apreciarmos “*Guernica*” (Ilustração 6) e “*Os Retirantes*” (Ilustração 7), interagimos com certas realidades simbólico-pictóricas que nos lançam a tais dimensões essenciais da condição humana - diante da tragédia da guerra civil espanhola pintada por Pablo Picasso ou a fome e morte do povo brasileiro representadas plasticamente por Cândido Portinari. Como se vê, essas obras captam e transfiguram a condição humana em um dado contexto social e, como tal, influenciam-nos enquanto sujeitos perceptivos que participam de um processo comunicacional, cognoscitivo e estético. Em mais:

motivam-nos para inserções práticas de transformação e superação dos desafios vividos em nossa sociedade.

Podemos afirmar que a arte sempre resulta de uma atividade criadora do homem, decorre de sua capacidade de animar, vivificar, transformar e criar artisticamente o mundo que apreende e representa. Ela não só “reflete” ou expressa o homem, mas torna-o presente no mundo como ser criativo. Mesmo quando as referências artísticas a um dada realidade se façam de uma forma não-figurativa e imediata, a arte sempre reapresenta a essência humana em sua diversidade, objetivando-se, por exemplo, numa cadeira pintada no quadro da Van Gogh (Ilustração 8), numa *Quinta Sinfonia* de Beethoven, num poema de Carlos Drummond:

“FRAGILIDADE

Este verso, apenas um arabesco
em torno do elemento essencial-inatingível.
Fazem nuvens de verão, passam aves, navios, ondas,
e teu rosto é quase um espelho onde brinca o incerto movimento,
ai! já brincou, e tudo se fez imóvel, quantidades e quantidades
de sono se depositavam sobre a terra esfacelada.
Não mais o desejo de explicar e múltiplas palavras em feixe
subindo, e o espírito que escolhe, o olho que visita, a música
feita de depurações de depurações, a delicada modelagem
de um cristal de mil suspiros límpidos e frígidos: não mais
que um arabesco, apenas um arabesco
abraça as coisas, sem reduzi-las.” (1987:60)

A arte apresenta-se, pois, como uma objetivação da atividade criadora, uma forma específica e essencial do trabalho criador humano; ela “não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser *construída*, precisa tomar forma através da objetividade”. (Fischer, 1983:14)

Mesmo cumprindo historicamente variadas funções - religiosa, ideológica, educativa, decorativa, - a arte sempre se caracterizou como objeto criado pelo e para o homem. Tendo por referência uma realidade exterior ou imaginária, através da arte cria-se sempre uma nova realidade enriquecedora da totalidade social já existente. Para Vazquez, a criação artística resulta de uma atividade criadora e intencional, sendo expressão da própria praxis:

“Como processo prático, a criação artística tem princípio e fim. No começo, é apenas uma forma, ou projeto inicial, e uma matéria disposta a ser operada. No final, encontramos: a) a forma original já materializada depois de ter perdido sua forma anterior; b) o conteúdo já formado; e c) a matéria que, vencida sua resistência, se apresenta já formada. Mas encontramos tudo isso em unidade indissolúvel nesse produto já acabado que é a

obra de arte. (...) A obra de arte, como produto que é de uma atividade prática objetiva, situa-se também no terreno subjetivo. (...) É o subjetivo objetivado, mas sem que o produto artístico seja mera transposição do sujeito nem possa ser reduzido a ele. O objeto não é mera expressão do sujeito; é uma nova realidade que o transcende" (1977:255-7).

Em síntese, a arte liga-se organicamente à essência humana, elevando a sua própria condição existencial, humanizando-a, impulsionando-a para novas transformações da realidade. Enquanto o trabalho habitual tem por função, sobretudo, uma satisfação técnico-utilitária das necessidades básicas sócio-biológicas, o trabalho artístico tem por fim, fundamentalmente, uma possibilidade de prazer com o lúdico, a invenção, o possível, uma satisfação espiritual enriquecedora do mundo e das relações humanas. Como expressa Fischer (1983:57):

"A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de tomá-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. *A arte, ela própria, é uma realidade social*" (1983:57)

3. Educação

Neste tópico será analisado o conceito mais amplo de *educação para*, em seguida, detalhar o significado dos termos *educação estética* e *educação artística*, freqüentemente tomados por educadores como sinônimos, sem distinguir suas peculiaridades. Fazer uma análise sintética do termo *educação* é uma tarefa bastante difícil, seja pelas diferentes abordagens das variadas tendências educacionais²⁴, seja pelas posições controversas entre os autores no seio da própria concepção histórico-dialética. Diante disso, nosso propósito é evitar uma análise demasiado simplista e reducionista e tentar demonstrar o significado multidimensional próprio do fenômeno educativo.

Embora este tópico esteja voltado mais especificamente à compreensão de uma modalidade peculiar de educação, a educação estética escolar, é necessário partir do conceito mais amplo de educação. Com efeito, há uma variedade de manifestações de práticas educativas que se expressam em diversas modalidades (educação informal, não-formal e formal), instâncias (família,

²⁴ Para uma análise mais apurada das concepções de educação confira os trabalhos de Libâneo (1992b), Cury (1986), Severino (1986) e Saviani (1992).

sindicato, local de trabalho, escola etc.) e enfoques (sociológico, psicológico, histórico, filosófico, pedagógico, entre outros). A escola destaca-se por suas funções específicas ligadas à instrução e ao ensino. Todavia, ainda que caracterizada pela sua "formalidade", é óbvio que não se desvincula dos processos informais e não-formais de educação, fazendo-se imprescindível o reconhecimento da interpenetração dessas modalidades²⁵.

Etimologicamente, o termo *educação* origina-se de duas palavras latinas: *educare* (referido à atividade de alimentar, criar, cuidar das plantas, dos animais, assim como, das crianças); *educere* (evoluir ou colocar para fora; apresentar exteriormente; encaminhar de um lugar ou nível ou estado para outro; modificar ou intervir num estado ou condição).

Tais significados são, freqüentemente, utilizados no linguajar comum, denotando a compreensão da educação como um procedimento (intencional) de preparação dos indivíduos para satisfazerem as exigências de um dado meio social. Entendida assim, a educação seria um meio de adaptação do comportamento humano (desde os seus primeiros anos de vida) em relação aos valores, conhecimentos, regras e hábitos socialmente estabelecidos numa sociedade. Como diz Libâneo (1992b:70):

"A educação tem, de fato, uma função adaptadora. Há vínculos reais entre o ser humano que se educa e o meio natural e social, há um certo grau de adaptação às exigências desse meio. A educação é, também, uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para a comunidade da vida social. Nesses sentido, é inevitável que as gerações adultas cuidem de transmitir às gerações mais novas os conhecimentos, experiências, modos de ação que a humanidade foi acumulando em decorrência das relações incessantes entre o homem e o meio natural e social".

Entretanto, ao buscarmos uma compreensão mais ampliada do termo *educação*, apoiada na perspectiva histórico-dialética, devemos fazê-lo reconhecendo outros vínculos e dimensões do processo educativo, indo além do entendimento corrente que a vê como um processo de reprodução e adaptação dos indivíduos a um certo meio social.

A educação é um fenômeno social, logo, é inerente à existência do homem. Sem as práticas educativas os homens não poderiam se afirmar e

²⁵ Ver artigo de José Carlos Libâneo, "Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional", in: *Inter-Ação*, Rev. da Fac.de Educação da UFG, 16 (1-2):67-90, Jan/Dez, 1992.

desenvolver historicamente como ser social. Com efeito, o homem um ser interativo e consciente nas relações e produções que estabelece socialmente, conhecendo, expressando e transformando o mundo natural e sócio-material em que está inserido. Construindo e transformando o mundo exterior, constrói e transforma a si mesmo (interiormente), define princípios e fins para sua existência, expressa (de variados modos) sua historicidade e seus desejos. O homem constitui-se, assim, como ser social e histórico, cabendo à educação precisamente propiciar-lhe os elementos de sua "humanização". A dinâmica de produção e reprodução do processo de existência humana resulta da inserção intencional-prática do homem no mundo social e natural, tornada possível graças à apropriação que o homem faz dos instrumentos, conhecimentos, técnicas, valores e experiências culturais historicamente acumuladas. É, especificamente, pela mediação do processo educativo que essa apropriação se concretiza, podendo se realizar nas variadas instituições e organizações constitutivas do social - na família, na fábrica, no sindicato, na igreja, pelos meios de comunicação de massa, na escola etc.

A necessidade do homem desenvolver conhecimentos, habilidades e capacidades teórico-práticas, bem como valores éticos, políticos, morais e estéticos, leva-o a inserir-se no processo educativo que, por sua vez, lhe provê as condições para aprender e dominar conscientemente aqueles conteúdos fornecendo-lhe, assim, o poder de enfrentar e superar os desafios e exigências sócio-materiais de sua existência num determinado contexto. Nesse sentido, a práxis educativa caracteriza-se, essencialmente, por tornar mais completas, mais integradas e mais eficazes, a cada dia, as várias dimensões humanas. Enquanto atividade propiciadora do domínio de experiências e conquistas sociais acumuladas, a educação provê as possibilidades reais de atuação e satisfação do homem não só em função das necessidades e exigências do presente imediato mas, também, em relação ao futuro. O processo educativo implica, pois, uma mediação na relação entre continuidade e ruptura da cultura, um processo de aquisição, construção e ampliação dos saberes e realizações entre os homens. Segundo Snyders (1981:324):

"Simultaneamente, o passado diz respeito aos homens de hoje se soubermos examiná-lo no seu encadeamento dialético com o nosso hoje - e o presente tanto da cultura como da ação, só atingirá a criatividade se conseguir alicerçar-se nas aquisições já realizadas".

A práxis educativa, no entanto, ocorre em meio à dinâmica das relações sociais existentes numa sociedade. Na sociedade capitalista acaba por subordinar-se aos interesses dominantes - os dos grupos sociais economicamente privilegiados - assumindo, por consequência, não só o papel de representante

desses interesses como também o de instrumento de elaboração e transmissão dos princípios, valores, saberes e práticas que servem e interessem a essas classes e grupos sociais hegemônicos.

Entretanto, pelo seu caráter processual e contraditório, a educação não é imutável nem precisa atender de forma idêntica os distintos grupos sociais a que serve. diversas e divergentes classes/grupos sócio-culturais. Entender a práxis educativa como situada na dinâmica das relações entre classes e grupos sociais significa compreendê-la no seu movimento contraditório. Ou seja, ao mesmo tempo que reproduz as relações sociais dominantes numa sociedade pode produzir, também, as forças de transformação dessas mesmas relações. É o que escreve Severino (1986:52):

“A educação pode também desenvolver e implementar um discurso contra-ideológico. (...) é preciso levar em consideração sua força de mediação na ruptura (dos processos hegemônicos)”.

É inegável, pois, o papel adquirido pela educação escolar como mediação necessária ao desenvolvimento do ser humano. A fim de responder às necessidades de uma vida social cada vez mais complexa e exigente, a escola representa uma instituição preocupada em organizar, sistematizar, realizar de forma racional e efetiva o processo de formação dos indivíduos, sem excluir as inter-relações com outras instituições sociais e modalidades da prática educativa. Como define Libâneo (1992b:77):

“A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz face às tarefas da praxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se produz na interação entre os homens onde a atividade humana condensada sob a forma de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, é comunicada e assimilada.”

E ainda que a escola apresente-se com limitações de toda ordem em nossa sociedade, é preciso apostar no seu papel de propiciar os instrumentos cognoscitivos e operativos para que os vários grupos sociais, especialmente os mais marginalizados, possam lutar pela superação da dominação social e das condições sociais adversas. Snyders expressa bem a força que queremos atribuir à escola (1981:105-6):

“A escola não é o feudo da classe dominante; ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. (...) A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (...) É esta dualidade, característica da luta de classes, que constitui a possibilidade objetiva de luta”.

Com base nessas considerações, tomamos como referência para as análises que se seguirão as seguintes finalidades da educação escolar: (a) preparar os educandos para a atuação consciente na sociedade, buscando superar antagonismos e as desigualdades entre classes e grupos sociais; (b) criar as condições para uma efetiva apreensão do mundo tecnológico, científico e artístico atual, possibilitando que o trabalho e os seus produtos realizem-se de forma criativa, hábil e coerente com as necessidades sociais globais e individuais; (c) desenvolver e ampliar os projetos sócio-individuais de curto e longo prazo, as capacidades de criação, crítica e solidariedade; (d) desenvolver e propiciar a participação cotidiana dos indivíduos nos diversos momentos e aspectos da cultura.

Em síntese, propõe-se nessa perspectiva que a pedagogia escolar direcione sua atuação para a formação multifacética dos indivíduos em suas relações mútuas, favorecendo uma mais ampla e efetiva unidade das diversas produções, relações e dimensões humanas - principalmente em seus aspectos políticos, econômicos, técnicos, científicos, éticos e estéticos.

Educação Estética e Educação Artística

A educação, enquanto processo fundamental da realidade humana, inclui os elementos estéticos vividos pelos indivíduos em uma dada sociedade. Mesmo antes da criação da escola como instância institucional e formal da educação, que teria sido instituída desde meados da Idade Média²⁶, a arte e outras manifestações estéticas sempre desempenharam e, certamente, continuarão a desempenhar, papel essencial e condicionante na educação dos indivíduos. A danças mágico-ritualísticas da pré-história, os poemas homéricos, as esculturas da antigüidade grega, as pinturas do cristianismo primitivo, entre outros, são exemplos

²⁶ Cf. H. Franco Jr., *A Idade Média: nascimento do Ocidente*, São Paulo, Brasiliense, 1986; A. Ponce, *Educação e luta de classes*, São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1988.

significativos dessa necessidade e ocorrência dos elementos estéticos na formação sócio-cultural dos homens. Sempre inseridas em contextos histórico-sociais, a estética, a arte e a educação enquanto atividades de múltiplas determinações e contradições, caracterizam-se como dimensões do processo social global, interrelacionadas com outras dimensões da vida humana tais como a economia, a política, a ciência, a tecnologia, sendo imprescindíveis para a existência e o desenvolvimento do homem.

Como analisamos anteriormente, Estética, Arte e Educação influenciam-se mutuamente e já vimos de que forma a dimensão estética compõe os aspectos abrangidos pela educação unilateral do homem. Consideremos, agora, aspectos específicos que definem a *especificidade da educação estética e educação artística no âmbito da educação escolar*.

O conceito de educação estética é relativamente recente na história da educação. Adquire maior expressividade a partir do início do século XX na Europa, através do movimento de educadores que, reagindo à concepção intelectualista de educação, postulavam uma formação estética das crianças. A Alemanha se destaca, nesse período, como primeiro país propiciador desses movimentos, através de iniciativas e eventos em torno de uma "pedagogia artística". Por exemplo, os congressos de Dresde (1901), Weimar (1903) e Hamburgo (1905). Além da Alemanha, outros países também se destacaram, principalmente através dos nomes de Ebenezer Cooke na Inglaterra, Franz Cizek na Austria, Wesley Dow nos Estados Unidos. Desde então a educação estética veio se expandindo para outros países, que passaram a incluir o estético nos planos de estudo de seus sistemas educativos (Cf. Ribas in: Hoz, 1970:302).

O Brasil, no entanto, destoou desse movimento europeu do início do século, não contemplando a educação estética no sistema de ensino. Entre outras razões para esse desconhecimento, inclui-se a forte tendência técnico-funcionalista prevalente na história da educação brasileira, ainda tem contribuído significativamente para uma não compreensão e prática efetiva da educação estética no âmbito escolar. Somente mais tarde, com o surgimento das associações, exposições infantis, publicações especializadas, discussões em congressos entre outros, a educação estética começou a ser reconhecida e defendida como uma dimensão específica e fundamental da educação.

Em sentido amplo, a educação estética corresponde a uma manifestação específica da práxis educativa, à medida que compõe-se com a totalidade das práticas educativas voltadas para o desenvolvimento das percepções, apreciações, sentimentos e juízos estéticos. Nesse sentido, a educação estética

contribui no aprimoramento dos processos expressivos e criativos dos indivíduos, tanto no que se refere às produções artísticas (nas várias manifestações da arte) quanto no tocante às elaborações estéticas não restritas diretamente no campo da arte, quando, por exemplo, o professor e os alunos organizam a sala-de-aula para dar-lhe uma "aparência mais agradável", ou quando num trabalho em grupo, numa aula de Ciências, se aprecia a beleza de uma animal, ou, ainda, quando uma aluna preocupa-se com a deselegância de seu corpo ao caminhar.

A educação estética, assim, assume um lugar relevante na educação escolar, ocorrendo em todos os processos educativos que direta ou indiretamente influem na formação estética dos educandos. Isso significa que a educação estética interage com diversos processos educativos, perpassa diferentes práticas e relações no âmbito escolar, sem restringir-se a uma disciplina (a educação artística), nem à responsabilidade exclusiva do professor de Arte.

Entretanto, reconhecer a presença da educação estética nas várias manifestações da prática educativa e escolar não significa excluir a necessidade da disciplina *educação artística* como campo específico, privilegiado e sistemático de reflexão, produção, expressão e criatividade estética na escola, principalmente por meio das mais diversas e elaboradas possibilidades da arte (música, dança, teatro, literatura, artes plásticas etc.)

Tanto quanto se diz que a educação escolar é uma modalidade da educação, também a educação artística escolar corresponde a uma modalidade da educação estética, centrando-se principalmente nos processos pedagógico-didáticos que objetivam o conhecer, expressar, apreciar, fazer a arte em contextos formais como é o caso da escola. Ou seja, a educação artística, nas suas dimensões teóricas e práticas, é uma das mediações escolares que intervém nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, é uma das "disciplinas" curriculares, uma vez que organiza-se em termos de objetivos, conteúdos e métodos específicos, além de ter um objeto próprio de conhecimento.

Buscando ordenar as considerações feitas até aqui, e admitindo os riscos e limitações de um esquema, ousamos compor um quadro-síntese que mostra, graficamente, as inter-relações das dimensões estética, artística e educativa e, destas, com outras dimensões sociais (econômica, política, tecnológica, cultural etc.), sem esquecer o âmbito da educação escolar com suas especificidades estética e artística. Optamos pelo linha interrompida porque achamos que representa melhor a dinâmica dessa inter-relação.



QUADRO SÍNTESE

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ESTÉTICA ESCOLAR: PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Uma Pedagogia que se propõe os atributos de crítica e transformadora, que objetiva elevar o desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões, potencialidades e capacidades, há de incluir os fundamentos e as diretrizes da formação estética dos educandos. Com base nas reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, este capítulo tratará da especificidade da educação estética escolar e de seus princípios orientadores. É o momento de rearticulação dos entendimentos apresentados no decorrer do trabalho, ou seja, um momento de síntese e reflexão dos pressupostos teóricos básicos ao desenvolvimento da educação estética escolar.

1. A especificidade da educação estética escolar. Objetivos gerais.

Como todos os objetivos e tarefas educacionais, a necessidade da educação estética escolar decorre de amplas e diversas necessidades sócio-históricas, e de uma maneira específica, de necessidades pedagógicas, já que é um trabalho pedagógico que viabiliza o educativo.

Conforme explicitamos, a necessidade da educação estética surge da própria essência e condição existencial do homem. Como sujeito histórico e social, capaz de construir as características de seu ser frente às necessidades sócio-existenciais, o homem vem se afirmando e se educando como ser estético ao longo do processo de hominização.

Longínquos registros pré-históricos encontrados a partir do século passado expressam, ainda, com força e vivacidade, as relações simbólicas estabelecidas pelos homens em seus primeiros contextos de luta e sobrevivência no mundo. Os desenhos nas paredes das cavernas, os enfeites corporais, as

ferramentas decoradas, as narrativas mitológicas, os rituais festivos, as reações aos sentimentos de medo, angústia e perigo, as emoções diante do nascer do sol, a tempestade e o arco-iris, entre outros exemplos, são remotas expressões do processo histórico de socialização e humanização do homem, por meio do qual ele veio estabelecendo significados, relações simbólicas e valorações estéticas com a realidade à sua volta. Ou seja, ao longo da história o homem vem educando a sua maneira de perceber, compreender e expressar o mundo.

Compreende-se, assim, que a educação estética tem sua origem na própria evolução do homem, como atividade suscitada no próprio processo vital. A existência do homem como ser social implica já, desde o seu nascimento, uma condição fundamental para se educar como ser estético. Como já se afirmou no capítulo anterior, o desenvolvimento estético do homem corresponde a uma necessidade de humanizar o próprio homem e o mundo a sua volta, criando as condições para o desenvolvimento de processos significativos e enriquecedores de sua vida.

Na perspectiva pedagógica histórico-dialética, a educação estética vem favorecer o desenvolvimento global dos indivíduos, e num sentido específico, o desenvolvimento dos aspectos estéticos. Com efeito, a escola lida com o mundo da cultura e os processos e produtos estéticos compõe esse mundo cultural construído pela atividade sócio-histórica da humanidade. A educação estética implica, portanto, levar os educandos a terem acesso ao patrimônio cultural produzido e em produção socialmente, de modo especial, às produções que compõem o universo da arte.

Tal relação do homem com o mundo da cultura e, especialmente, das produções artísticas se viabiliza, na escola, mediante procedimentos sistemáticos, progressivos, ativos, crítico e criativos da educação estética tendo em vista o desenvolvimento dos educandos em suas possibilidades, capacidades e habilidades de perceber, analisar, compreender, valorizar, expressar e transformar esteticamente o mundo em sua infindável diversidade de relações, produções e fenômenos sociais e naturais. De um modo específico, espera-se que a educação estética favoreça o desenvolvimento de capacidades e habilidades de criação artística dos educandos em variadas modalidades de expressão e elaboração, de apreciação estética e conhecimento histórico das produções artísticas. Trata-se, pois, de formar sujeitos capazes de apreensão crítica da realidade e de desenvolver sensibilidade, imaginação e percepção frente aos valores e formalizações estéticas.

Em suma, o desenvolvimento estético dos indivíduos não pode se fazer de modo isolado de outros processos fundamentais ao seu desenvolvimento global. Assim, uma pedagogia que se propõe partir da compreensão global da

personalidade e, portanto, do desenvolvimento multilateral, não pode fazê-los através de processos educativos unilaterais, estanques, fragmentados e desintegrados. Muito ao contrário, tais processos devem ser entendidos como se interpenetrando, se relacionando e se desenvolvendo simultaneamente, de modo a resultar na formação de personalidades sólidas e autônomas.

É essa direção que propõem dois dos autores que mencionamos anteriormente. Para Snyders (1982), é preciso criar na escola um “sentido de unidade da cultura”, onde todas as “alegrias culturais” devem ser e estar relacionadas. Isto é, a necessidade do progresso estético não pode ser vista em si mesma, pois ela surge justamente a partir da necessidade de fazer progredir a totalidade sócio-existencial dos indivíduos, educando-os integralmente em seus aspectos intelectuais, científicos, morais, técnicos, afetivos, estéticos, políticos. Para Suchodolski (1977), a educação estética escolar não deve limitar-se à formação de uma sensibilidade e postura estéticas dos indivíduos, mas deve abarcar o homem por inteiro, relacioná-lo e integrá-lo com todas as esferas e aspectos da vida humana.

2. Propondo princípios à educação estética escolar

Dentro dos objetivos formulados neste estudo, propomos a seguir os princípios básicos que, dentro de uma concepção histórico-dialética, podem nortear um projeto pedagógico de formação estética dos educandos. Convém explicitar que, embora a educação estética não seja particularidade exclusiva da escola, é nela que pensamos mais detidamente ao propor os princípios a seguir. Além disso, trata-se realmente de uma proposta, ou seja, princípios que se oferecem a exame aos estudiosos do tema da educação estética escolar.

Desenvolvimento da percepção e da consciência

A educação estética possibilita a apreciação e valorização estética dos variados aspectos do mundo e, com isso, o homem pode educar e desenvolver seus sentidos, elevar o nível de percepção e apreciação da realidade, identificar e estabelecer significados nos objetos com os quais interage. Isso significa que a interação do homem com o mundo não se restringe aos aspectos cognoscitivos, analíticos, implica, também, uma relação sensitiva em que todos os órgãos dos sentidos atuam e se educam. Marx escreve que “não foi apenas pelo pensamento,

mas através de todos os sentidos que o homem se afirmou no mundo objetivo” (1974:49).

Nessa perspectiva, ver o mundo humanamente, isto é, por uma referência humana, implica, sobretudo, apreender as riquezas, possibilidades e diversidades do mundo em sua totalidade. Implica, portanto, humanizar o próprio homem, torná-lo sensível à totalidade dos bens culturais historicamente produzidos. Significa, inclusive, criar as condições para que os indivíduos ampliem seus “olhares” e a qualidade de sua sensibilidade diante das novas nuances sociais, possibilitando-lhes novas experiências, relações e satisfações no mundo. Ademais, implica educar a sensibilidade dos indivíduos para que se percebam como sujeitos sócio-interativos, conscientes do próprio processo de percepção. Afirma Ostrower (1987:13):

“A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não-ser.”

Como um ser perceptivo, ativo e pensante, o homem socialmente interage no mundo, interpreta-o e constroi-lhes significados culturais. Todos os fenômenos do mundo que apreende, ao mesmo tempo que determina o seu ser, determina os significados do mundo. O mundo passa ser apreendido como mundo humano, o mundo da cultura. Nesse sentido, o processo de formação de uma sensibilidade criativa dos educandos no âmbito escolar deverá, portanto, ocorrer integrado e simultâneo ao processo de transformação, criação e consciencia do mundo culturalmente percebido.

Conforme analisa Marx, as condições para que os indivíduos se apropriem do mundo decorrem, principalmente, do modo com que se defrontam humanamente com ele. Assim, para o pleno desenvolvimento deste processo, faz-se imprescindível a educação dos sentidos:

“A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. A força do meu ser é uma disposição subjetiva para si, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um sentido correspondente e vai precisamente tão longe quanto o meu sentido.(...) Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que uma palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam

em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são, quer desenvolvidas, quer produzidas” (1974:49-50).

Ao referirmo-nos, pois, a processos de percepção e apreciação estética, os parâmetros subjetivos constituem-se em referências fundamentais quando se determina um sentido estético a um dado produto objetivado, isto é, a dimensão subjetiva é essencial na constituição dos significados e funções estéticas atribuídas aos objetos pelos indivíduos em suas relações e produções sócio-culturais.

É nesse sentido que a educação estética pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade dos educandos. Pela percepção do mundo à sua volta, os educandos organizam-se mentalmente, estruturam os níveis de compreensão da realidade por eles sentida e vivida. Cabe, portanto, à escola favorecer os mais diversos e significativos procedimentos pedagógicos que levem os alunos a interagirem com os produtos culturais, de modo a propiciar-lhes o conhecimento de suas origens, finalidades sociais, propriedades técnicas, qualidades estéticas etc., e favorecer-lhes uma inter-relação com maior proveito, satisfação, intimidade e consciência dos fenômenos e fatos que de um modo imediato e mediato compõem o mundo circundante. Por exemplo: - ao interagir com o violão durante uma execução musical, ao conhecer suas características sonoras, ao dominar as suas possibilidades musicais e estruturas harmônicas, o educando, ao mesmo tempo, se conhece e se educa como instrumentista e apreciador. Adquire consciência de sua capacidade de perceber, agir, expressar, refletir e emocionar com a música; - ao desenvolver uma atividade escultórica, ao interagir com a pedra que será transformada, o educando apreende a sua dureza e as possibilidades técnicas de sua execução e, assim, se educa e conhece sua capacidade de criação, elaboração, valoração e expressão estética.

São apenas dois exemplos da rica possibilidade interacional, perceptiva e educativa envolvendo os processos estéticos. O que se pode constatar é que a atividade dos educandos sobre determinado objeto artístico condiz com a própria extensão de suas forças, capacidades, habilidades etc., qualifica o seu modo de sentir, pensar e expressar, tomando-o consciente do mundo no qual interage.

Em resumo, põe-se como objetivo da educação estética escolar o desenvolver e exercitar as capacidades perceptivas dos alunos, de modo a educá-los para uma percepção globalizante do real, superando as lacunas, os embotamentos e as superficialidades da percepção imediatista e utilitária. Nesse sentido é que se preocupa Forquim com uma “aprendizagem das aparências”, ou seja:

“Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as

distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes - eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo (...) eis uma tarefa específica, tanto mais urgente quanto mais o mundo fica cheio de evidências ofuscantes; tanto mais útil quanto mais jovem as crianças sobre as quais ela for exercida, e quanto mais consciente for o seu exercício" (1982:28-9).

Desenvolvimento onilateral e interdisciplinar

Como se afirmou em outros momentos, através da educação estética escolar se quer atingir o desenvolvimento onilateral dos educandos, ou seja, um processo ativo, consciente e criativo para o desenvolvimento intelectual, científico, político, físico e, principalmente, estético dos indivíduos.

Partindo desse entendimento, afirma-se a necessidade de um trabalho pedagógico específico e interdisciplinar voltado a atender o desenvolvimento estético em reciprocidade com as demais áreas do conhecimento escolar. Como indica Snyders (1992:135), na escola é justamente "a especificidade estética que criará um laço entre atividades diversas (...) dando um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas".

Entre as contribuições da educação estética para o desenvolvimento global da personalidade está o aprimoramento dos processos cognitivos e criativos. O desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais relacionam-se com a educação estética à medida que esta possibilita desenvolver capacidades de percepção, compreensão, comparação, expressão e valoração estética frente a determinadas circunstâncias e ações humanas, obras de arte, natureza etc. Quanto mais amplas e diversas as possibilidades de desenvolvimento estético dos educandos, mais significativas serão as possibilidades de desenvolvimento intelectual, mais conscientes e consequentes serão os momentos de criação, tanto em relação à arte quanto à ciência. Segundo Forquin, algumas pesquisas tem demonstrado o quanto o processo artístico favorece um efetivo desenvolvimento global dos indivíduos, especialmente, em seus aspectos intelectuais:

"Sabemos, através de pesquisas realizadas particularmente na Hungria, nas escolas Kodaly (escolas com horário musical reforçado, 45 minutos por dia desde o primeiro ano), que os alunos dessas escolas apresentam resultados significativamente superiores aos dos outros alunos no que diz respeito ao cálculo mental, à leitura, à escrita, ao desenho, às atividades que colocam em jogo a memória e a imaginação; e, bem entendido, quanto à capacidade pulmonar e à ginástica" (1982:30).

Presentemente, tem se acentuado de forma bastante profícua a interação da ciência com os processos e produtos estéticos. Como se sabe, a ciência trabalha com determinado objeto de investigação, utiliza-se de certos métodos de observação e análise, e seus resultados são expostos (divulgados) através de uma determinada "forma", uma "expressividade". O critério e determinação dessa "forma" científica decorre de formulações lógicas e sistemáticas, coerentes com a especificidade da linguagem científica. O que queremos dizer com isso é que, mesmo de modo restrito e específico, o processo de investigação científica é mediado por determinadas "formatividades", ou seja, é mediado, também, por determinados aspectos estéticos (aspectos esses que, infelizmente, ainda não levados em consideração por grande parte dos que fazem ciência). Como diz Lunatcharski, "cedendo à necessidade de uma comunicação emocional, viva, com o leitor", um cientista pode fazer uso da linguagem literária "num trabalho puramente científico" (1988:183).

A impregnação de aspectos estéticos no conhecimento escolar pode ocorrer em variadas situações de ensino. Por ex.: ao depararem com a ilustração de um vegetal em um livro de botânica, os alunos poderão observar, apreender, classificar, as características e denominações científicas do vegetal e, junto com isso, conhecê-lo melhor através de suas características visuais, perceber os contrastes de cores e harmonia de formas, apreciar o "belo" de certos detalhes. Em outra situação, ao estudarem "relevo" em geografia, os alunos poderão se utilizar de determinadas técnicas de artes plásticas e de ilustração para construir uma maquete ilustrativa dos principais tipos de relevos. À medida que estabelecem parâmetros de escolha e organização dos elementos que compõem a maquete (formas, cores, texturas etc.), poderão também redimensionar o seu senso de preservação, julgamento e relação com a natureza. Ou seja, habilidades de observação, comparação, construção e valoração conjugam-se com o desenvolvimento de habilidades científicas como análise, generalização e classificação. A natureza do processo de criação e apreciação artística favorecido pela educação estética escolar possibilita, também,

uma real possibilidade de desenvolvimento da linguagem verbal dos alunos, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas. Com efeito, durante o processo de criação, o indivíduo pode mentalmente, subjetivamente, confrontar os resultados de sua ação com as intenções preestabelecidas, reformulando quando necessário suas ações e objetivos; após a concretização de seu trabalho, o indivíduo julga, aprecia, interpreta, analisa os resultados de seu esforço, a obra construída, enfim, reflete sobre as possibilidades que foram ou não realizadas. Todo esse processo se faz mediado pela prática reflexiva, pelo pensamento verbal, por elaborações conceituais que estruturam significados. Nesse sentido, analisa Schaff:

“(...) no ato de criação, o artista recorre (de uma maneira geralmente consciente) a uma certa língua (linguagem artística), que está sempre em relação com a linguagem verbal. A essa língua específica vem juntar-se a linguagem da reflexão, a que o artista procede sobre a sua própria criação; não sendo essa reflexão uma operação *exterior* em relação ao ato de criação, não se manifestando *ex postea*, mas estando organicamente implicada no próprio ato de criação, que ela influencia e com o qual cria um todo” (s.d.:202).

Outra contribuição da educação estética relaciona-se com a formação dos alunos para tornarem-se sujeitos partícipes dos processos sociais, das lutas e transformações operadas em nossa sociedade. Ela não está à margem dos processos político-ideológicos que permeiam a dinâmica das relações sociais, pois, como integrante do processo educacional, é parte orgânica das contradições sociais, de modo que pode atuar tanto na reprodução das desigualdades quanto na construção de uma nova organização social.

A educação estética deverá, portanto, integrar na escola as práticas políticas com as práticas, interesses e ideais estéticos dos educandos. Através desta integração, a educação estética pretende também contribuir na formação e consciência política dos alunos, os quais, conscientes de seu papel sócio-histórico, estarão sedimentando um conteúdo social significativo para suas concepções estéticas e produções artísticas. Compreendendo o significado político de suas ações, os alunos agirão com mais criticidade diante variadas situações por eles vividas dentro e fora da escola. Por exemplo, ao se depararem com uma atividade pedagógica em que devam desenhar a bandeira brasileira são, certamente, provocados pelas cores que a identificam, interrogam sobre as contradições e elementos históricos que lhe dizem respeito, questionam a coerência dos significados

e a realidade nacional, situam o lema "Ordem e Progresso" em relação ao contexto social que está inserido etc.

Uma terceira contribuição da educação estética para o desenvolvimento onilateral é no aspecto psico-motor. Processos artísticos como a dança, a pintura, a música, o canto, a escultura, entre outros, favorecem o desenvolvimento das capacidades e habilidades psico-motoras dos alunos. À medida que existe uma recíproca influência entre os vários aspectos que compõem a individualidade humana, pode-se afirmar que os processos estéticos mantêm uma unidade de reciprocidade com desenvolvimento físico dos indivíduos, como é o caso da dança, quando a atividade e flexibilidade corporal integram-se com a graciosidade e ritmo do corpo em movimento; da pintura, quando unem-se a observação, a agilidade e a precisão da mão com as combinações de cores, planos, texturas; do canto, quando integram-se o aprimoramento e domínio da respiração e das cordas com o desenvolvimento de melodia cantada pela voz humana.

Com a mesma preocupação de integrar o conhecimento estético às demais áreas de conhecimento do currículo escolar, a educação estética deve também favorecer uma integração das várias modalidades artísticas que compõe o seu âmbito, as quais deverão interdisciplinarmente ser ensinadas na escola.

Tendo por base o princípio onilateral e interdisciplinar, o ensino de arte deverá ser desenvolvido de forma ampla na escola, explorando a sua diversidade de expressão e as possíveis inter-relações entre a música, dança, artes plásticas, teatro e literatura. A integração dessas modalidades artísticas entre si um fator fundamental para um trabalho pedagógico mais efetivo. A unidade entre a poesia e a melodia no canto, o movimento rítmico e a música na dança, o texto dramático, o cenário e a interpretação do ator no teatro são exemplos típicos dessa integração. Além dessas possibilidades, a educação estética poderá valer-se de procedimentos que favoreçam outras inter-relações dos processos expressivo-criativos da arte na escola: uma música pode se tornar um motivo temático para uma pintura ou poesia, um canto poderá ser representado através de um desenho ou mímica, a composição com determinadas figuras numa pintura poderá motivar um conto. Tendo por referência um determinado movimento corporal poderá buscar-se uma expressão "equivalente" por meio de sons, cores e linhas, e assim por diante.

Em síntese, as modalidades de construção e expressão artísticas passam a compor um todo com múltipla e mútua influência entre seus elementos, tanto em relação ao campo estético quanto deste em relação a outras áreas de conhecimento enfocadas na educação escolar - , buscando educar os indivíduos em suas várias dimensões, formando-os por inteiro.

Consideremos mais de perto o desenvolvimento da atividade criadora da imaginação, considerada aqui condição fundamental a qualquer pedagogia que valorize as atividades criativas na escola. Com efeito, à medida que os alunos são educados e estimulados para o desenvolvimento de sua sensibilidade diante a riqueza do mundo circundante objetiva-se, ao mesmo tempo, que tais elementos percebidos, sentidos, apreendidos em suas qualidades (visuais, sonoras e táteis) sejam estruturantes de pensamentos criativos (imaginativos), os quais passa a ser, também, orientadores das intervenções práticas no processo de criação. Desse modo, a imaginação corresponde a uma organização de imagens, símbolos e idéias, constituindo-se a partir de uma recombinação dos elementos vivenciados, percebidos e apreendidos pelos alunos na realidade escolar e social. Sobre isso escreve Vygotsky (1982:17):

"(...) la actividad creadora de la imaginación encontra-se en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, al imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia."

Entretanto, convém assinalar que a atividade humana não se orienta exclusivamente pela criação. São, também, relevantes para a vida humana as atividades reprodutoras ou reiterativas cotidianamente desenvolvidas pelos indivíduos. Os processos criativos se conjungam e se inter-relacionam com os processos reprodutivos embora seja inegável que, em última instância, é a atividade criadora a determinante do processo de evolução e aprimoramento das práticas dos homens, portanto, uma referência fundamental para o desenvolvimento estético dos educandos na escola. Recorremos novamente em Vygotsky (1982:9) para esclarecer essa questão:

"El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente."

A importância dada pela educação estética aos processos imaginativos decorre, assim, do fato desta ser uma das bases principais de realização dos processos criativos - não só em relação às criações artísticas mas também em relação às criações científicas e técnicas. Isso nos leva a destacar duas funções relevantes da atuação da escola no desenvolvimento da imaginação dos educandos: a) possibilitar-lhes o acesso a diversas experiências pedagógicas que contribuam na aquisição de novos entendimentos, percepções, sentimentos e vivências, isto é, os elementos necessários para estruturação de suas fantasias e elaborações mentais; b) propiciar-lhes os processos pedagógicos necessários para a externalização, expressão, objetivação do "mundo interno" por eles imaginado, isto é, criar na escola um profícuo ambiente educativo para que os educandos formalizem concretamente suas imaginações, fantasias e criações estéticas.

Se o desenvolvimento da imaginação se dá no processo de interação dos indivíduos com o mundo natural e social, em contrapartida, são justamente os produtos construídos pelos indivíduos resultantes de processos imaginativos que compõem as particularidades do contexto social. Sendo assim, a educação estética, ao mesmo tempo que favorece um conhecimento mais próximo dos educandos com os produtos da cultura, busca favorecer-lhes uma noção de que participam como produtores diretos da cultura, capazes que são de expressarem e produzirem artisticamente.

Por fim, cumpre ressaltar o vínculo da expressividade com o mundo sócio-material. A expressividade não é mera exteriorização de formas. Ao contrário, resulta de uma necessidade de afirmação dos desejos, percepções, idéias, simbolizações estabelecidas pelos indivíduos ao relacionarem-se socialmente com o mundo. Ao expressar, o homem busca sempre estabelecer um diálogo, uma interação, uma íntima proximidade com o mundo no qual faz parte. Sendo a arte um meio expressivo-comunicativo, uma linguagem específica que se manifesta de variados modos, ela sintetiza a relação de percepção-imaginação-expressão-consciência do mundo sensível vivido pelos homens. Num sentido amplo, a expressividade artística reflete a própria necessidade dos indivíduos afirmarem-se intencionalmente como seres sociais. Afirma Marx (1989:43):

"Desde o início pesa sobre 'o espírito' a maldição de estar 'contaminado' pela matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens.(...) A consciência, portanto, é desde

o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de mais nada mera consciência do meio sensível mais próximo e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente”(1989:43).

A capacidade de comunicação humana não se restringe aos processos expressivos da linguagem verbal. Os indivíduos comunicam-se entre si mediados, também, por outros conteúdos simbólicos diferentes das palavras tais como gestos, cores, símbolos etc. Dentro de cada especificidade das manifestações artísticas (artes plásticas, música, dança, teatro, literatura), ou seja, através de uma dada organização de formas, por meio de uma determinada formatividade, os educandos estabelecem significativamente relações comunicativas que lhes possibilitam um diálogo, uma proximidade, uma interação comunicacional com outros indivíduos. Atenta a essas possibilidades diversas de comunicação, a educação estética deve favorecer no cotidiano escolar as mais amplas e consequentes atividades de expressão dos seus educandos. Por meio dos processos artísticos, espera-se que essas diversas possibilidades de comunicação sejam desenvolvidas, criadas e expressas, cada vez mais com originalidade e consciência pelos alunos.

3. Os processos e meios pedagógicos da educação estética. Algumas orientações metodológicas.

A educação estética, como viemos explicitando, visa o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, expressividade e de outros elementos estéticos, concorrendo para a formação global dos indivíduos. Todo campo de conhecimento que se converte em conhecimento escolar requer, para sua viabilização, um conjunto de práticas pedagógicas destinadas a orientar e organizar o ensino voltado para o desenvolvimento estético dos educandos.

Segundo alguns autores, o desenvolvimento estético dos indivíduos corresponderia a um processo “natural” ou uma potencialidade “inata”, um “dom” preestabelecido desde o nascimento dos indivíduos. Sendo assim, não se demandaria uma educação específica e continuada conforme ocorre em relação ao desenvolvimento intelectual, tecnológico, linguístico etc. Entretanto, acreditamos que, a contrário, é possível “formar” os indivíduos, é possível um processo educativo e pedagógico para o desenvolvimento estético. Como diz Forquin(1982:25):

“A educação estética pressupõe a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a

alfabetização estética (plástica, musical etc.), sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória.”

Compreende-se, assim, que o desenvolvimento estético não somente resulta de processos individuais ligados às emoções e valorações subjetivas, domínios técnicos etc., como também decorre de determinadas intervenções, convenções, ideais e possibilidades estabelecidas pelas práticas sociais, através das quais se configura o processo educativo. Implica, portanto, a sistematização de processos pedagógicos. Sem sua efetivação, o desenvolvimento estético dos educandos mantém-se restrito às limitações do cotidiano, e dos valores imediatistas, consumistas e pragmáticos vigentes em nossa sociedade.

A sistematização dos processos estéticos, por sua vez, condiz com a necessidade de uma definição do campo específico de conhecimento a ser apropriado pelos alunos nos processos de ensino, ou seja, a arte (os processos e produtos artísticos em suas várias modalidades). Assim sendo, o ensino da arte apresenta-se na educação escolar com sua especificidade pedagógica, ou seja, como processo de ensino-aprendizagem organizado por objetivos, conteúdos e métodos específicos, contínuos, progressivos e sistemáticos em torno das questões teórico-práticas da arte.

O motivo de se privilegiar a arte como objeto de conhecimento e ensino da educação estética escolar advém do fato de esta sintetizar da forma mais elevada a atividade estética do homem. Conforme nossas considerações anteriores, compreende-se que a arte, enquanto produção-fenômeno social, é o meio que melhor expressa a diversidade e profundidade que se pode dar à relação estética dos educandos com o mundo. Como processo criador, a arte contribui de um modo específico na transformação da realidade, humaniza as relações dos homens com o mundo natural e social, amplia e enriquece constantemente a cultura. São essas algumas das razões que justificam a presença da educação estética no currículo escolar, onde tem recebido a denominação de educação artística.

Se considerarmos a importância da arte na vida dos indivíduos, o seu ensino é imprescindível em toda proposta pedagógica que postule qualificativos de crítica, emancipatória, democrática. É certo que seu estabelecimento em forma de lei não é condição suficiente para o pleno desenvolvimento dos processos em arte na escola. Aliás, o ensino de arte no Brasil é um bom exemplo disso. Entretanto, é uma das garantias para que os educandos, desde os primeiros anos de escolaridade, tenham acesso aos processos e produtos artísticos necessário ao seu desenvolvimento estético e à sua formação global.

Assim como as concepções de educação, homem, sociedade etc., influem no referencial educacional e nos procedimentos de ensino na escola, num sentido específico pode-se afirmar que o ensino de arte tem por base significados que refletem ou traduzem as concepções estéticas vividas pelo mundo da arte. As contínuas mudanças que ocorrem no mundo da arte, leva-nos constantemente a refletir sobre os processos de fazer-pensar arte na escola, os referenciais estéticos que embasam o nosso projeto pedagógico, o nível de envolvimento com a contemporaneidade artística e a coerência de sua articulação com o ensino escolar, entre outras questões. Percebe-se, pois, que os referenciais estéticos dominantes nos meios artísticos atuais determinam, embora não necessariamente de forma imediata, os valores, concepções e processos estéticos adotados como parâmetro conceitual e metodológico para o ensino de arte. Como bem escreve Brent Wilson:

“embora a arte-educação seja apenas uma pequena parte do mundo da arte - e aos olhos de muitos, uma parte insignificante - ela é, apesar disso, formada e modelada pelo mundo da arte, e reflete as suas crenças. A arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte, os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte” (1990:51).

Pensando na organização do ensino da Arte na escola trata-se, em primeiro lugar, de criar as condições pedagógicas para que todos os alunos desenvolvam o processo de conhecimento, apreciação, criação e expressão em relação às várias modalidades artísticas (música, artes plásticas, teatro, literatura, dança, cinema, fotografia). Isso implica, sobretudo, conforme o entendimento de Ferraz & Fusari, a estruturação de um trabalho pedagógico consistente e consequente,

“através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da Arte, inter-relacionadas com a sociedade em que eles (alunos) vivem. Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente” (1992:20).

Por esse entendimento, objetiva-se encaminhar os alunos para uma significativa interação com as variadas formas de arte, possibilitando-lhes aproximar, analisar, apreciar, julgar e assimilar as produções artísticas historicamente

produzidas e em processo de produção pela humanidade, ou seja, favorecer-lhes no conhecimento e apreensão dos valores culturais mais significativos expressos nas importantes obras de arte. Como diz Wilson:

"(...) o novo ensino da arte deve estar centralizado no estudo de importantes obras de arte - obras de arte que são universalmente importantes, obras de arte que são importantes para um país em particular, obras de arte que são importantes para uma região específica de um país, e obras de arte que são importantes para estudantes de uma comunidade em particular" (1990:61).

Deve-se levar em conta, também, a dimensão crítica no ensino da arte. A arte é um produto comunicacional estruturado e codificado, resultante de uma atividade prática e cognoscitiva dos indivíduos, logo, é um produto social situado historicamente, construído para satisfazer determinados interesses, necessidades, vontades e valores sócio-indivíduos. A apreensão dessa especificidade pressupõe, pois, o conhecimento de um código, uma leitura de seus significados e processos de realização.

"A legitimidade de uma obra de arte se define pelo grau de correspondência entre a riqueza intrínseca da mensagem (a complexidade do código de construção) e a competência artística do indivíduo, seu grau de conhecimento dos códigos e seu domínio das classificações estilísticas, o que permite a atribuição, a interpretação e o sentimento de familiaridade com a obra" (Forquin, 1982: 43).

No sentido de uma leitura "crítica" das obras artísticas, a educação estética adquire um importante papel na "instrumentalização" dos educandos, principalmente àqueles que são discriminados no acesso a essas produções. Por estar situada numa sociedade caracterizada por valores e interesses culturais diversos e antagônicos de classes e grupos sociais, a arte não só recebe um acesso diferenciado dos indivíduos em nossa sociedade, como também interpretações conexas com visões particulares de mundo. Em suas análises, Forquin categoriza do seguinte modo a interpretação dos grupos familiarizados ou não com a pintura: os primeiros utilizam-se de esquemas estilísticos e estéticos de apreciação de um quadro, enquanto os segundos dispõem-se de esquemas realistas-utilitários ou sensórios-afetivos de apreciação.

É dentro desse contexto que cabe à educação estética contribuir, junto com as demais disciplinas do currículo, para a organização de um trabalho pedagógico coletivo e democrático que atenda aos anseios e necessidades de uma

formação onilateral dos educandos, possibilitando uma ampla e significativa familiaridade de todos os educandos com as produções artísticas:

“Sabe-se que a apreensão da obra de arte não é nunca imediata; ela pressupõe uma informação, uma familiarização, uma frequentação, únicos elementos capazes de propiciar ao indivíduo esses esquemas, esses sistemas de referências, esse programa de percepção equipada, mais apto a criar no indivíduo o amor pela arte do que as efêmeras ou ilusórias paixões à primeira vista” (Forquin, 1982:44).

A educação estética deverá, portanto, propiciar os conhecimentos e práticas necessárias à familiarização dos educandos com o saber artístico, mesmo que estes sejam rudimentares e primários em comparação com níveis de conhecimentos mais exigentes e aprofundados:

“o reconhecimento dos estilos e das características, a familiaridade cultural, devem ser um instrumento do gozo estético, e não um substituto desse gozo, que é e permanece sendo um fenômeno basicamente emocional, suscetível de ser provocado, ativado, educado, sem dúvida, mas em caso algum passível de ser reduzido ao seu embasamento ou acompanhamento cultural” (Forquin, 1982:46).

Nesse processo de familiarização estética dos educandos, a educação estética deverá favorecer aos educandos o contato direto, intenso e frequente com as obras de arte desde os primeiros anos de escolaridade. A possibilidade da expressão favorece a reformulação dos códigos estéticos existentes, o que implica uma aproximação com as produções artísticas contemporâneas.

“Na verdade, elas devem ser iniciadas de uma só vez à arte de seu tempo (dança, música, artes plásticas, cinema etc.). Mas, talvez mais ainda do que para a arte clássica, esta iniciação deve lançar mão de todos os recursos de envolvimento ativo, de curiosidade, de expressividade: encontros com artistas, comentários sobre as obras, transposição das artes umas para dentro das outras, mímica, jogo, comunhão das emoções e das descobertas de acordo com as oportunidades e os estímulos do momento” (Forquin, 1982:47).

O que se espera, no final de contas, é uma atuação pedagógica competente e consciente no ensino e aprendizagem em arte, sem a qual não se viabiliza um projeto educativo de desenvolvimento estético no âmbito escolar. Assim, para o desenvolvimento de um programa de ensino do saber artístico, orientado por valores estéticos significativos de nossa realidade cultural, é condição básica o

comprometimento e a atuação profissional criativa, crítica e consequente dos professores de arte. É preciso contar, sempre mais, com professores atualizados no conhecimento da problemática educacional em geral e, em particular, da educação estética, capazes de uma compreensão atualizada e aprofundada do saber estético a ser ensinado e praticado na escola, de perceber a dimensão de sua responsabilidade e atuação pedagógica, de participar nas discussões, estudos, cursos de aperfeiçoamento e associações.

CONCLUSÃO

Em meio às contradições e interesses adversos de nossa realidade sócio-educacional, a problemática da Educação Estética Escolar impõe-se como mais um desafio à educação brasileira. Este desafio não está reservado somente aos professores do ensino de arte. Na perspectiva histórico-dialética, todos os professores têm sua parcela específica de participação e responsabilidade na formação onilateral dos educandos. Como nenhuma dimensão específica dos processos educacionais se faz por si mesma, desarticulada da totalidade, os professores devem reconhecer as inter-relações dos variados objetivos, conteúdos e métodos entre si, perceber as influências, determinações e contribuições das diferentes áreas do conhecimento, enfim, saber da importância de um trabalho integrado em torno de um projeto pedagógico comum.

Uma concepção educacional orientada por essa referência, deve compreender, portanto, que a defesa da necessidade da educação estética escolar não se restringe somente aos profissionais que diretamente atuam na área do ensino de arte. A luta em favor de um efetivo trabalho pedagógico de formação estética na escola implica, pois, uma causa ampla e conjunta dos educadores em torno do desenvolvimento de uma dimensão essencial à vida humana, uma causa que não só favorece o desenvolvimento individual dos educandos como também dos educadores e da sociedade na qual estão situados.

Neste sentido, qualquer pedagogia que objetiva educar e desenvolver multifacetadamente os indivíduos, ou seja, desenvolvê-los ativa e conscientemente em todas as suas dimensões e potencialidades para que satisfaçam plenamente seus interesses e necessidades sócio-existências, não poderá privar-se de destacar e compreender a educação estética como um elemento curricular fundamental ao processo pedagógico escolar. Composto-se como um elemento essencial à vida humana, os processos estéticos devem ser considerados em toda a sua relevância pela educação, devendo a mesma ser favorecida nos vários níveis da educação escolar. Se desde a origem do homem este se afirma como ser estético, constroi parâmetros de valoração de sua realidade, expressa através da arte seus conhecimentos, sentimentos e domínios técnicos, torna-se realmente difícil concordar ou ficar indiferente com as posições pedagógicas que

negligenciam ou secundarizam o papel da educação estética no processo educacional escolar. Nesse sentido, no corpo deste trabalho demonstrou-se que a educação estética escolar corresponde a todos os processos que direta ou indiretamente determinam o aprendizado e desenvolvimento estético dos indivíduos, isto é, esta corresponde a uma possibilidade específica, sistemática e concreta para o desenvolvimento da percepção, consciência, criatividade, imaginação e expressão estética dos educandos na escola.

As concepções pedagógicas que ainda não assimilaram a dimensão sócio-histórica e pedagógica dos processos estéticos na formação dos indivíduos, certamente não perceberam o quanto influenciam na reprodução de uma visão limitada e limitadora do próprio homem, conseqüentemente, na reprodução de uma educação humana parcializada e fragmentada.

Pelo que foi exposto no presente trabalho, a perspectiva clássica do marxismo de uma formação onilateral dos indivíduos não é condição suficiente para se impedir que, contraditoriamente, no encaminhamento de sua realização, haja enfoques parcializados ou voltados a certos aspectos do desenvolvimento humano. A negação ou secundarização do ensino de arte e, num sentido mais amplo, da educação estética nas teorias educacionais de educadores brasileiros demonstra ainda, de modo particular, a presença de uma orientação intelectualista, pragmática e funcionalista nessas teorias. Os objetivos e fins estabelecidos nas concepções progressistas de educação em nossa país, certamente refletem a tendência de algumas abordagens marxistas que priorizam os processos educativos em torno da objetividade, racionalidade e cientificidade, secundarizando por outro lado os processos ligados à subjetividade, às fantasias, aos valores estéticos.

Vimos, entretanto, que as concepções formuladas por certos autores clássicos da pedagogia de orientação marxista contribuem justamente no sentido de afirmar e integrar a educação estética dentre as necessidades essenciais dos processos educacionais escolares. As concepções formuladas por Lunatcharski, Suchodolski e Snyders apontam com propriedade a importância do desenvolvimento onilateral dos indivíduos nos processos pedagógicos escolares, e dentro desse processo o papel a ser assumido pela a educação estética.

A par de tais pressupostos teóricos que orientam quanto à importância da educação estética escolar, espera-se, portanto, que este trabalho contribua no repensar das finalidades e objetivos educacionais formulados com frequência por variados teóricos da educação brasileira, especialmente no que se refere à compreensão e incorporação do aprendizado e desenvolvimento estético como uma prioridade educacional da escola.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W., "Teses sobre sociologia da arte", in COHN, G. (org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986.
- BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil - das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- _____. *Recorte e colagem - influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados-Cortez, 1982.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BARBOSA, I. G. *Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia, Dissertação de Mestrado. Fac. de Educação-UFG, 1991.
- _____. *O ensino da arte na educação brasileira: discurso e versões veiculados na Revista de Ensino da Associação do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. mimeo, Goiânia, 1995.
- BASTOS, F. *Panorama das idéias estéticas no Ocidente: de Platão à Kant*. Brasília: Ed. UnB, 1987.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.
- CALABRESE, O. *A linguagem da arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CAPRILES, R. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHARLOT, B. A. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 2a. ed., São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- DANTAS, P. da S. *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

- FORQUIN, J. C. "A educação artística - Para quê?", in PORCHER, L. (org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Sumus, 1982.
- FRANCO JR., H. *A idade média: nascimento no Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986a.
- _____ e SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986b.
- _____ e MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 4a. ed., São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 3a. ed., São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.
- FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo Cortez, 1992.
- _____. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, M. *Educação e compromisso*. 2a. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1986.
- _____, FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3a. ed., São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.
- GILES, T. R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1977.
- GIVONE, S. *História de la estética*. Madrid: Tecnos, 1990.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1972-1982, v. 1-2.
- LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974, tomo II.
- LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1990.
- _____. *Democratização da escola pública*. 2a. ed., São Paulo: 1985.
- _____. "Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional", in *Inter-Ação*, R. Fac. Educ. UFG, 16(1-2): 67-90, Jan./Dez. 1992.
- LUNATCHARSKI, A. V. *As artes plásticas e a política na URSS*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- _____. *Sobre a instrução e a educação*. Moscou: Edições Progresso, 1988.

- MACHADO, L. R. de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.
- MAKARENKO, A. S. *Problemas da educação escolar*. Moscou: Edições Progresso, 1986.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade até aos nossos dias*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. *Sobre literatura e arte*. 2a. ed., São Paulo: Global, 1980.
- MELLO, G. N. de. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- OSBORNE, A. *Estética e teoria da arte: uma introdução histórica*. São Paulo: Cuytrix, 1970.
- PONCE, A. *Educação e luta de classe*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1988.
- READ, H. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- RIBEIRO, M. L. S. *Educação escolar e praxis*. São Paulo: Iglu, 1991.
- _____. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1988.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 4a. ed., São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- SANS, P. de T. C. *A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 26a. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1992.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2a. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1991.
- _____. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez-Autores associados, 1988.
- SCHAFF, A. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, s/d.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA JR., C. A. da. *Demerval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. *Correntes actuais de Pedagogia: pedagogias não diretivas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984a.
- _____. *Não é fácil amar os nossos filhos*. Lisboa: Dom Quixote, 1984b.
- _____. *A escola pode ensinar as alegrias da música*. São Paulo: Cortez, 1992.

- _____. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes, 1981.
- _____. *La actitud de izquierda en pedagogía*. México: Ed. de Cultura Popular, 1979.
- _____. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*. Lisboa: Moraes, 1976.
- _____. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Portugal: Almedina, 1974.
- SUCHODOLSKI, B. *Fundamentos de pedagogia socialista*. Barcelona: Laia, 1974.
- _____. *La educación humana del hombre*. Barcelona: Laia, 1977.
- _____. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- _____. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Estampa, 1976.
- _____. *Tratado de pedagogia*. Barcelona: Península, 1976.
- VASQUEZ, A. S. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WOLFF, J. *A produção social da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ANEXOS



Ilustração 1. Bisão, encontrado na caverna de Altamira, Espanha, c. 15000 a.C.



Ilustração 2. Vênus de Milo, estátua grega do séc. I a.C. (provavelmente imitação de uma obra do séc. IV), Louvre, Paris.



Ilustração 3. Cristo lavando os pés dos apóstolos, iluminura, c. 1000, Munique, Staatsbibliothek.



Ilustração 4. Miguel Ângelo: Criação de Adão, 1508-1512, detalhe do teto da Capela Sistina, Vaticano, Roma.



Ilustração 5. Robert Rauschenberg: Odalisca, 1955-58, estrutura de madeira com recortes de revistas e outros materiais, Galeria Leo Castelli, Nova York.



Ilustração 6. Pablo Picasso: Guernica, 1937, óleo s/ tela.



Ilustração 7. Cândido Portinari: O menino morto, 1944, MASP.



Ilustração 8. Van Gogh: O quarto do artista em Arles, 1889, Louvre, Paris.