

## O ESTADO E O ENSINO DA ARTE: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONCEPÇÕES ESTÉTICAS DE LUKÁCS

Carla Irene Roggenkamp

**Resumo:** O presente artigo tem por objeto de pesquisa o ensino das artes na escola básica, ensino este gerenciado pelo Estado de características neoliberais. A fragilidade da situação das artes na escola pode ser vinculada, a partir das concepções estéticas de Lukács (1966; 1970; 2010; 2013), às contradições entre a sociedade capitalista, que demanda um sistema de ensino utilitarista, e as características próprias da arte humanizadora e libertadora. Apoiam essa discussão autores fundamentados no Materialismo Histórico e Dialético como Bosi (2000), Ostrower (1987), Mészáros (2015) Tertulian (2008; 2010), Fischer (2002) e Tonet (2005).

**Palavras-chave:** Estado; Arte; Trabalho; Educação

### Introdução

O ensino das artes, com especial atenção ao ensino da música, foi (e ainda é) amparado sucessivamente pela Lei nº 5.692/71, Lei nº 9.394/96 (modificada pela Lei nº 11.769/08), Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, e, a ainda em discussão e submetida à consulta pública, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2015, além de outros documentos que definem o “que” e o “como” da educação, como as diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais e os Planos Nacionais de Educação.

Sendo assim, uma reflexão sobre o papel do Estado, e, no caso brasileiro, do Estado de características neoliberais, como proponente de políticas e diretrizes curriculares, é proposto aqui como ponto de partida para a elucidação dos sucessivos entraves que se tem apresentado a professores e gestores na efetivação do direito ao acesso às artes pelos estudantes nas instituições de ensino, principalmente nas escolas públicas.

A necessidade de se estudar e compreender melhor estas relações surgiu da prática da pesquisadora enquanto professora de um curso de Licenciatura em Música. Embora o ensino de música na Educação Básica tenha se tornado obrigatório pela Lei nº 11.769/08, a realidade encontrada pelos licenciados em música, seguidamente questionados em suas práticas e não respeitados segundo a especificidade de sua formação, reflete um problema maior, não apenas de logística e falta de estrutura física, mas de compreensão, por parte dos gestores nos diferentes níveis de atuação e influência, da função e relevância do ensino das artes em geral para a formação humana dos estudantes (o homem *para-si*) e, conseqüentemente, da sociedade.

Apesar da grande maioria dos cursos de formação de professores em artes estarem configurados, há mais de uma década, em distintas especificidades, e dos documentos oficiais preconizarem a disciplina de “Arte” na Educação Básica como composta de quatro subáreas,

a organização escolar, que passa pela interpretação de diversos gestores e Núcleos de Educação, ainda frequentemente insiste que, em sua atuação na sala de aula, o licenciado ensine igualmente artes visuais, dança, teatro e música. Essa incompreensão, por parte dos gestores, tem sido motivo de angústia para professores das licenciaturas e, mais ainda, para os egressos dos cursos de licenciatura específicos ao defrontarem-se com a realidade da escola.

Também em relação aos documentos oficiais em si cabe uma crítica, uma vez que se considera que parte das diretrizes e conteúdos designados para as artes, bem como formas de ensino e aplicação desses conteúdos, encontram-se frequentemente em contradição com a própria função social e filosófica da arte. A arte na escola tem sido considerada, em muitos casos, como uma ferramenta para solucionar questões outras, que não as estéticas, como, por exemplo, o uso recorrente da música para disciplinar, entreter, motivar, acalmar, reforçar conteúdo das ciências em geral.

Um discurso muitas vezes vacilante por parte dos docentes da área das artes pode ser relacionado, ao menos no universo da pesquisa em educação musical, à fragilidade da produção acadêmica e da investigação crítica fundamentada na discussão estética, produção esta que tem se destacado, nas principais publicações da área, pelo seu caráter acrítico, enfocando a música como ferramenta para “transformação social”. Trata-se, no entanto, de uma transformação social, na maioria dos casos, voltada para a satisfação individual e adaptação dos indivíduos ao *status quo* da sociedade de classes e à sua conseqüente acomodação para a exploração capitalista.

O resultado dessa fragilidade conceitual no campo da educação musical pode ser detectado, no contato diário com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Música, ao se perceber que alunos de 3º ou 4º ano de formação ainda vacilam quando questionados sobre a importância da música na escola e na sociedade – tem-se a impressão que as universidades têm formado professores de música para a escola básica que, na verdade, não sabem porque estão na escola e tem poucos argumentos para defender sua atuação, fator que dificulta ainda mais a questão da inserção das artes em suas diferentes linguagens (música, artes visuais, teatro e dança) na prática cotidiana escolar.

A realidade ainda posta no Brasil contemporâneo é a condução política e econômica baseada no Estado de características neoliberais. Todas as angústias acima referidas podem ser conectadas, em última instância, à ambigüidade do Estado em relação às artes, pois, ao mesmo tempo que este insere a arte obrigatoriamente no currículo da educação básica e a fomenta por meio de leis de incentivo, também a comprime na camisa-de-força do utilitarismo e do entretenimento.

Tertulian afirma, em seu posfácio aos *Prolegômenos* de Lukács (2010), que

enquanto as objetivações da espécie humana, em sua maior parte (as instituições políticas, jurídicas, religiosas, etc.) nasceram para assegurar o funcionamento do gênero humano em-si, pelo contrário, as grandes ações morais, a grande arte e a verdadeira filosofia encarnam, na história, as aspirações do gênero humano *para-si* (TERTULIAN, 2010, p. 398).

O termo “angústia”, utilizado para descrever a relação de professores, pesquisadores e artistas em relação à sua atuação na realidade escolar, se justifica ao considerar-se que esses profissionais encontram-se entre a cruz, na tentativa cotidiano de resistir à sublevação das artes pelo mercado, e a espada, na rendição à sistemática da arte utilitária. Neste trabalho parte-se da questão permanente, colocada perante os profissionais da educação e da arte, da escolha entre a educação estética do homem *para-si*, ou do homem *para-o-mercado*.

## 1. O papel do Estado

A título de ilustração da disposição do Estado, na atual gestão federal, para com a educação para as artes apontar-se-ão neste trabalho alguns elementos constitutivos da Base Nacional Curricular Comum (ainda em discussão), iniciando-se com a fala do então ministro da educação Renato Janine Ribeiro<sup>1</sup>, que, durante o Seminário Internacional de Brasília, em julho de 2015, afirmou que a BNCC se fazia necessária para nortear a formação dos professores e, com maior ênfase, para direcionar a geração de material didático (e os subsídios públicos para esta produção), que

deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015).

Em seu discurso, o ex-ministro declarou que a BNCC estava sendo construída a partir de uma ampla participação da sociedade e destacou a presença, nas discussões e comissões, de trinta e cinco universidades, sociedades científicas, representantes de sistemas de ensino e especialistas estrangeiros. Uma pesquisa cuidadosa dos antecedentes da discussão da BNCC aponta, no entanto, não para a participação da sociedade como um todo, mas de grupos representantes de sistemas de ensino privados, nacionais e internacionais, tais como Fundação Itaú Social, CENPEC, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto

---

<sup>1</sup> Extraído da fala do Ministro Renato Janine Ribeiro (Seminário Internacional, em Brasília – julho/2015). Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5fjD2wNyRqE>

Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Fernando Henrique Cardoso, entre outros.

Sobre a formação humana e estética dos estudantes, espaço das artes por excelência, a BNCC aponta direções preocupantes. Logo no início, ao indicar os doze direitos de aprendizagem, o texto do documento enfatiza o esporte e a cultura (incluída a arte) como situados no campo do entretenimento (BRASIL, 2015). Admite-se que o divertimento é legítimo e deve ter seu espaço na sociedade e, fundamentalmente, na escola, e que as artes podem também, eventualmente, ter esse caráter. Mas, o entretenimento dificilmente pode ser considerado central no ensino das artes.

Quando se refere ao lugar das artes (ou da arte, no singular, como disciplina única, como está posto na BNCC) na escola, o documento permite perceber a importância relativa que se dá a elas.

Enquanto as disciplinas (ou, componentes curriculares, segundo a BNCC) da matemática e das ciências naturais e exatas têm seu caráter obrigatório apontado para todos os anos da Educação Básica, as artes, juntamente com a educação física, são delegadas à interpretação e ao “gosto” de gestores e instituições locais, como pode ser lido no recorte:

No caso dos componentes Arte e Educação Física, os objetivos de aprendizagem são apresentados em relação a ciclos de escolarização mais amplos e, ainda, em referência às diferentes linguagens e práticas em que se desdobram esses componentes. A proposta é a de que cada sistema de ensino e/ou escola possa fazer suas escolhas em termos de quais linguagens e objetivos privilegiar a cada ano de escolarização (BRASIL, 2015).

Assim, o ensino das artes (artes visuais, dança, teatro e música), embora “de certa forma” obrigatório por lei (vide Lei nº 11.769/2008), na prática se torna flexível e condicionado às determinações contingenciais.

O componente curricular Arte (com seus subcomponentes Artes visuais, Música, Dança e Teatro) se encontra, na BNCC, atrelado à grande área das Linguagens. O documento, no entanto, reconhece que:

Cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo, compõe transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas. Sua presença, como conteúdo obrigatório nas diferentes etapas da Educação Básica, está assegurada pelo disposto na Lei 11.769/2008 (música) e no Projeto de Lei 7.032/2010 (demais subcomponentes), que alteram a redação dos parágrafos 2º e 6º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015).

E ainda:

Ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da Educação Básica. Igualmente, é fundamental assegurar espaços físicos e materiais adequados para a prática de cada subcomponente, bem como tempo apropriado para o desenvolvimento do trabalho (BRASIL, 2015).

Pode-se perceber aqui a contradição entre a presença flexibilizada e a critério dos gestores locais preconizada para o componente curricular Arte e a garantia que cada subcomponente seja ensinado por um professor formado em sua especificidade para “todas as etapas” da Educação Básica.

Considera-se, no entanto, que o documento avança ao afirmar a necessidade da “preparação adequada dos espaços escolares voltados para as práticas musicais e pela compreensão das necessidades específicas de formação para o trabalho com o subcomponente” (BRASIL, 2015).

Nesse trabalho, parte-se da premissa marxiana de que o Estado representa os interesses do capital, e, no contexto educacional, esses interesses se voltam para a escola enquanto mercado de consumo de materiais didáticos subsidiados pelo Estado, e também enquanto espaço de preparação da força de trabalho para a exploração capitalista.

A disparidade do tratamento dado às ciências (química, física, matemática, biologia) e ao estudo da Língua Portuguesa em relação ao tempo e cuidado dedicado às artes reflete os interesses de uma gestão da educação de características neoliberais, tendo a produção e o trabalho (abstrato e explorado) como normativa, pois, como explica Lukács em sua obra *Estética*, “la ciencia penetra totalmente en la industria, esto es, en el proceso del trabajo” (1966, p. 43). Nesse contexto, as artes e a formação humana integral e integrada parecem ficar em segundo plano.

Em contrapartida à BNCC, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica (DCN’s) apontam, em uma leitura inicial, para a educação de todos como direito, visando “o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos” (BRASIL, 2013) e ainda, “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013).

As DCN’s trazem em seu bojo a noção que a escola deve proporcionar a todos os estudante o ensino e a compreensão da arte “em todas as suas formas de expressão, incluindo a música” (BRASIL, 2013), mas reconhece, simultaneamente, que

a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino

ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013).

A efetiva valorização das artes no contexto escolar passa, portanto, segundo afirmam as DCN's, pela conscientização de gestores da educação nos diversos níveis de atuação, pela ação de professores, pela exigência dos pais e responsáveis pelos estudantes, e, fundamentalmente, pelas demandas do mercado, demandas estas que gerem os interesses de diferentes grupos quanto à qualificação para o trabalho (ou melhor dizendo, para o emprego). Retorna-se aqui ao disposto acima sobre a difícil posição das artes no currículo escolar atrelado aos interesses do capital, personificado sob a máscara da competição e da empregabilidade. A arte, nesse contexto social, ou se apresenta como utilitária ou passa a ser compreendida como inútil pela própria população preocupada em garantir a sua subsistência material.

Na tentativa de aprofundar a discussão das questões colocadas até aqui, assumir-se-á, como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico e Dialético, a partir das concepções estéticas de Lukács, pois considera-se este o melhor método para estabelecer uma crítica das relações de poder (principalmente de caráter econômico) que determinam as políticas e diretrizes curriculares para a Educação Básica, e, conseqüentemente, a formação de professores.

## **2. Arte, trabalho e sociedade**

O trabalho concreto, ou seja, o intercâmbio do homem com a natureza, concebido como práxis humana criadora, transformadora e, fundamentalmente, consciente, é responsável, segundo Lukács, por introduzir “no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais” (LUKÁCS, 2010, p. 44). O pôr teleológico representa e, simultaneamente, possibilita, portanto, uma distinção do homem frente à natureza, um salto ontológico que “implica em uma mudança qualitativa e estrutural do ser, [...] onde a essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento” (LUKÁCS, 2013, p. 46).

O pôr teleológico, ou ainda, a intencionalidade vinculada ao trabalho concreto, ontológico, está nas bases da constituição do homem como ser social e histórico, caracterizada

pela sociabilidade e liberdade alcançada pela construção consciente de um mundo humanizado. Nesse sentido Tonet (2005) afirma que:

O tornar-se homem do homem implica, essencialmente, ser ativo, isto é, criar objetos, criar um mundo cada vez mais amplo, criar-se a si mesmo e de um modo cada vez mais rico, mais multifacetado, mais complexo; tornar-se cada vez mais consciente e mais livre e, com isto, cada vez mais senhor do seu destino (TONET, 2005, p. 61).

Segundo Lukács, “toda práxis tem como base um por teleológico” (LUKÁCS, 2010, p. 80), e, através de sua práxis teleológica, a humanidade “introduz no determinismo natural uma ordem nova; submete o movimento da matéria a suas intenções” (TERTULIAN, 2008, p. 198).

O trabalho, enquanto espaço fundante da práxis teleológica, é caracterizado por traduzir a “posibilidad abstracta de apartarse de las tradiciones presentes, intentar algo nuevo o actuar, en ciertas condiciones, sobre lo viejo para modificarlo” (LUKÁCS, 1966, p. 41). Essas modificações alcançadas pelo homem em seu processo de trabalho se realizam em um desencadeamento histórico e se desdobram em cultura. Cada modificação no processo de produção, na medida em que se torna efetiva, também ocasiona uma “mudança nos seres humanos que de alguma forma dela participam, naqueles comportamentos que costumam estar ligados àquele processo objetivamente” (LUKÁCS, 2010, p. 316).

É importante destacar, no entanto, o papel central da característica humana da criatividade, da possibilidade de criar algo novo, no processo de tornar-se “homem do homem” (TONET, 2010) a partir do trabalho. Sobre a relação do trabalho com a criatividade Ostrower afirma que “consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (OSTROWER, 1987, p.5), e acrescenta:

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas (OSTROWER, 1987, p.31).

Ostrower segue apontando para a relação dialética entre a natureza criativa do homem e o seu entorno cultural. Embora a criatividade, baseada na capacidade humana do agir teleológico, potencialize o desenvolvimento cultural, não existe homem propriamente dito, ou seja, enquanto ser social, que não seja moldado pela cultura de seu grupo. Nesse sentido, a sua criatividade, “que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (OSTROWER, 1987, p.5), se encontram em relação de mútua determinação.

Sobre o papel da arte no mundo criado a partir do pôr teleológico do homem, Lukács afirma que a técnica artística se diferencia substancialmente da técnica científica, ou seja, da tecnologia do trabalho transformador, apenas com o advento da manufatura e com o conseqüente desmembramento do processo do trabalho (LUKÁCS, 1970, p. 173).

A arte surge como uma mediação do homem em seu processo de autoconstrução pelo trabalho, desvelando o caráter antropomorfizante da consciência (TERTULIAN, 2008). Como exemplo, Tertulian recorre ao conceito musical do ritmo afirmando:

A gênese do ritmo em si é um fenômeno que pertence exclusivamente ao trabalho e a mais nada. Estamos no plano da pura atividade utilitária e nada nos permite ainda decifrar aí a antecipação de um processo estético. Mas o olhar do esteta é forçosamente atraído pelos encadeamentos do processo que permite a passagem do plano da atividade utilitária, que é o da vida cotidiana, ao plano da atividade estética propriamente dita (TERTULIAN, 2008, p. 213-214).

Seguindo o raciocínio acima, Bosi articula o mundo da arte ao mundo do trabalho produtivo ao apontar para as origens da expressão estética, quando da primeira aliança entre “útil” e “belo”, associando ainda essa distinção às determinações econômicas e de classe social. Ele escreve:

A palavra latina *ars*, matriz do português arte, está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer juntas as partes e o todo. Porque eram operações estruturantes, podiam receber o mesmo nome de arte não só as atividades que visavam a comover a alma (a música, a poesia, o teatro), quanto os ofícios de artesanato, a cerâmica, a tecelagem e a ourivesaria, que aliavam o útil ao belo. Aliás, a distinção entre as primeiras e os últimos, que se impôs durante o Império Romano, tinha um claro sentido econômico-social. As *artes liberales* eram exercidas por homens livres; já os ofícios, *artes serviles*, relegavam-se a gente de condição humilde. E os termos *artista* e *artífice* (de *artifex*: o que faz a arte) mantêm hoje a milenar oposição de classe entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (BOSI, 2000, p. 13-14).

Pode-se inferir, portanto, a íntima relação entre o advento do pôr teleológico humano, que se exprime inicialmente como um processo criativo que transforma a natureza e o próprio homem pelo trabalho, e seu desenvolve em cultura. Ora, o homem transforma a si mesmo no processo do trabalho ao reconhecer-se no produto deste trabalho, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência antropomorfizante característica do olhar estético.

Ostrower dá um passo adiante nessa discussão ao apontar para a própria arte transformadora da natureza e, portanto, reflexivamente transformadora do homem a partir de sua criatividade, como um importante elemento do mundo do trabalho. A autora propõe que

nem na arte existiria criatividade se não pudessemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter do trabalho, ela é reduzida a algo supérfluo, enfeite talvez porém prescindível à existência humana. Em nossa época, é

bastante difundido este pensamento: arte sim, arte como obra de circunstância e de gosto, mas não arte como engajamento de trabalho. Entretanto, a atividade artística é considerada uma atividade sobretudo criativa, ou seja, a noção de criatividade é desligada da ideia de trabalho, o criativo tornando-se criativo justamente por ser livre, solto e isento de compromissos de trabalho. Na lógica de tal pensamento [...] o trabalho em si seria não-criador (OSTROWER, 1987, p.31).

Essas relações entre trabalho e arte precisam ser compreendidas em seu processo histórico, e como produtos da práxis, na medida em que o ser humano individual se relaciona com o grupo dialeticamente e a generidade humana se estabelece.

O reflexo cotidiano, científico e estético na história humana se configura quando os problemas sociais são “postos na ordem do dia pelo desenvolvimento da sociedade como um todo” (LUKÁCS, 2010, p. 92), exigindo respostas do ser humano individual. Os objetos artísticos produzidos, que “influenciam de algum modo as ações presentes” (LUKÁCS, 2010, p. 105) são resultado de atos de homens individuais. Lukács reafirma o papel do indivíduo que, simultaneamente, se apropria da generidade humana e a cria, ao destacar que

todas as questões, tanto de conteúdo como de forma, que emergem nas objetivações práticas do desenvolvimento atual da individualidade humana, que nela se tornam efetivos de maneira puramente prática, ou por objetivação filosófica, artística, etc. de problemas práticos, têm esta dupla determinação: por um lado, mostram num caso singular uma das múltiplas possibilidades que podem nascer necessariamente em determinada etapa da generidade, e, por outro, apontam, enquanto decisões singulares, para aqueles problemas atuais da generidade precisamente realizados, cujo fundamento econômico provoca imediatamente sua realização individual (...). Somente assim, nessa mudança dúplice por princípio, o curso histórico da generidade pode tornar-se para os seres humanos sua própria história (LUKÁCS, 2010, p. 103-104).

As respostas individuais, com potencial para a generidade, que caracterizam o reflexo cotidiano, científico e estético são descritas por Lukács, em sua *Estética*, como formas de recepção e reprodução da realidade. Para esse autor, a ciência e a arte, enquanto formas superiores de recepção e reprodução, “alcanzan su forma pura en esa especificidad – que nace de las necesidades de la vida social – para luego, [...] desembocar de nuevo en la corriente de la vida cotidiana” (LUKÁCS, 1966, p. 10-11). A arte e a ciência se relacionam diretamente com a vida cotidiana dando profundidade aos fatos aparentemente elementares e, por sua vez, identificando os problemas que necessitam de atenção e elaboração científica ou estética, considerando-se que “el comportamiento cotidiano del hombre es comienzo y final al mismo tiempo de toda actividad humana” (LUKÁCS, 1966, p. 11).

A cultura é o resultado dessa evolução do pensamento humano, que supera a imediatez da cotidianidade, ou seja, supera a conexão direta entre reflexo (interpretação mental) da realidade e a realidade mesma (LUKÁCS, 1966, p. 50), sendo que “la realidad – y por eso,

también, su reflejo y reproducción mental – es una unidad dialéctica de continuidad y discontinuidad, de tradición y revolución, de transiciones paulatinas y saltos” (LUKÁCS, 1966, p. 17).

São duas as formas básicas de interpretação (reflexo) mediata da realidade, a saber, a ciência e a arte. O reflexo científico apresenta acentuado caráter desantropomorfizante, enquanto “a arte se singulariza, na constelação do espírito humano, por sua função de reflexo antropomorfizante da existência” (TERTULIAN, 2008, p. 62), ou seja, “la ciencia y el arte reflejan la misma realidad objetiva, pero que – según los tipos concretos de objetivos originados em la vida social de los hombres – el contenido y la forma de la refiguración pueden y tienen que resultar distintos” (LUKÁCS, 1966, p. 57). Assim, enquanto a ciência desvenda o mundo para o homem, a arte descobre o homem no mundo, pois, como afirma Bosi:

Na verdade, um laço íntimo entre sujeito e objeto é o que distingue os dois modos fundamentais de conhecimento (que a Renascença ainda conseguia fundir): a percepção estética e a percepção científica. Esta última, porém, renunciou a ‘habitar as coisas’, preferiu apenas manipulá-las, [...]. Na arte, a habitação do mundo percebido pelo sujeito e, em direção contrária, a presença ativa deste naquele, fazem parte de uma experiência singular e poderosa que talvez só se possa comparar ao ato amoroso (BOSI, 2000, p. 41).

Apesar dessa distinção fundamental entre os dois tipos de reflexo da realidade, Lukács afirma:

Porque las dos diferenciadas formas de reflejo nacen de las necesidades de la vida cotidiana, tienen que dar respuesta a sus problemas y, al volverse a mezclar resultados de ambas con las formas de manifestación de la vida cotidiana, hacen a ésta más amplia, más diferenciada, más rica, más profunda, etc., llevándola constantemente a superiores niveles de desarrollo (LUKÁCS, 1966, p. 35).

Arte e ciência têm, portanto, seu papel fundamental para o processo histórico, tanto passado quanto futuro, da realização do “tornar-se homem do homem”, enriquecendo e ampliando sua experiência cotidiana e aprofundando a relação dialética entre indivíduo e gênero.

O pensamento da cotidianidade é baseado na analogia, ou seja, por comparação e justaposição. Segundo Lukács,

cada existente es un análogo de todo lo que existe; por eso la existencia se nos parece siempre simultáneamente separada y unida. Si se sigue demasiado fielmente la analogía, todo se confunde en una identidad; si se la evita totalmente, todo se dispersa hasta el infinito (LUKÁCS, 1966, p. 56).

É nesse encontro entre a identidade absoluta (o universal) e o estranhamento (o singular) que reside a arte enquanto caracterizada pela particularidade, e é justamente o particular que representa a “mediação entre os homens singulares e a sociedade” (LUKÁCS, 1970, p. 85), ou seja, a relação indivíduo/gênero.

Segundo Lukács, “no processo do trabalho artístico a singularidade imediata do fenômeno é igualmente superada” (LUKÁCS, 1970, p. 204), mas, diferentemente do que ocorre com o processo científica da passagem do fenômeno (concreto) à essência (concreto pensado), que tem a particularidade como momento mediador,

no reflexo estético o termo intermediário torna-se literalmente o ponto do meio, o ponto de recolhimento para o qual os movimentos convergem. (...) existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa), bem como da particularidade à singularidade (e vice-versa), e em ambos os casos o movimento para a particularidade é o conclusivo (LUKÁCS, 1970, p. 149).

Lukács enfatiza que o “reino da liberdade” se configura justamente na unidade de gênero e indivíduo (LUKÁCS, 2010, p. 111), e a arte desvela a reação entre o homem e a humanidade (LUKÁCS, 1970, p. 263). Fischer complementa esse ponto de vista ao afirmar:

A arte do povo expressa algo que é comum a muitos e reflete, assim, as ideias da comunidade; porém isso é verdadeiro não só para a arte do povo como para toda a arte. A arte se origina de uma necessidade coletiva (FISCHER, 2002, p.74-75).

Lukács aponta ainda que “toda obra de valor discute intensamente a totalidade dos grandes problemas de sua época” (LUKÁCS, 1970, p.150), e que “nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro [...] como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual” (LUKÁCS, 1970, p. 268-269), além de várias outras considerações sobre esse impulso da arte para a generidade.

Os dois traços fundamentais da atividade artística são, segundo Tertulian, o caráter de *mimesis* e a vocação antropomorfizante da arte (TERTULIAN, 2008, p. 251). Sobre a *mimesis* pode-se afirmar que a imaginação construtiva do artista se desenvolve, simultaneamente, “no plano do conhecimento do mundo (*mimesis*) e no plano da construção original de um outro mundo (a obra)” (BOSI, 2000, p. 36).

O conceito de *mimesis* identifica a arte como percepção analógica da experiência ao reproduzir o *ethos*, mas não a forma, de determinada situação vivida. Mas a arte supera, em suas grandes obras, o reflexo mimético da realidade incorporando também a caracterização da imagem eidética, uma vez que a arte “não se contenta em transmitir o conceito, mas é uma via para a construção do conceito”. (BOSI, 2000, p. 47), e, nesse processo, se torna capaz de

“desentranhar, desmascarar, tornar visível o processo social que o espectador vive tantas vezes inconscientemente” (BOSI, 2000, p. 47-48).

Por último, a arte incorpora também certo caráter profético ao ser capaz (como comprova sua história) de

construir obras que possam atravessar os reflexos da vida presente para se constituírem em projeto de uma realidade futura. Uma arte verdadeira e revolucionária ao mesmo tempo. Uma arte que produza a imagem densa e dramática de uma humanidade em mudança, carente, dominada, mas rebelde. Uma arte na qual a consciência mais lúcida do universal penetre a representação mais viva da cada particular (BOSI, 2000, p. 47).

Os aspectos mimético, eidético e profético do reflexo estético estabelecem uma significativa base para a construção do homem *para-si*.

Tertulian, a partir de sua interpretação de Lukács, define a arte como a “expressão ‘da consciência de si do homem como espécie’, oferecendo, assim, um fundamento sólido à ideia de que a gênese de toda obra de arte é, na verdade, determinada socialmente pelas relações de classe” (TERTULIAN, 2008, p. 229), sendo que a consciência de si “exprime tanto a estabilidade e a autonomia do homem solidamente estabelecido em seu ambiente concreto como a iluminação da consciência por sua própria reflexividade interna, por uma volta da força mental sobre si mesma” (TERTULIAN, 2008, p. 217).

A consciência de si do gênero humano transparece e distingue as verdadeiras obras de arte, sendo compreendidas mesmo fora de seu campo imediato de criação (sua classe social, seu período histórico), uma vez que não se dispõe a satisfazer meramente as inclinações de um indivíduo ou grupo social (TERTULIAN, 2008, p. 269), o que a distingue imediatamente da arte de entretenimento vulgar. Nas palavras de Lukács:

Uma criação realmente artística, a particularidade de uma etapa do desenvolvimento otimamente elaborada e conformada, conserva a sua validade artística mesmo que todos os seus elementos estruturais, em seus aspectos formais e na técnica artística, já tenham a muito tempo sido superados no curso da evolução (LUKÁCS, 1970, p. 150).

Diferentemente do que ocorre ao reflexo científico, o reflexo artístico é sempre partidário, não há neutralidade frente à criação e à fruição estética (LUKÁCS, 1970, p. 200). Esse sentido da arte, que demanda uma tomada de posição, exige do ser humano que se reconhece nela, ou ainda, se percebe nela refletido, uma ampliação de sua *consciência de si*, ao provocá-lo a atribuir significado àquela obra particular, pois a apreciação da obra de arte nunca é passiva. Ainda citando Lukács,

A obra de arte autêntica é partidária de cabo a rabo, em todos os seus poros, que os princípios de sua construção implicam tomadas de posição em face dos grandes problemas da vida, que o partidarismo não pode ser separado de sua objetividade estética (LUKÁCS, 1970, p. 202).

A obra de arte original capta o que surge de novo em seu contexto histórico e revela este novo demandando de seus apreciadores uma tomada de posição em direção à conservação ou à superação do *status quo* social.

### **Considerações finais**

A sociedade complexa, estabelecida sob uma rigorosa divisão do trabalho causando a segregação dos indivíduos em classes e, ainda mais no contexto capitalista, em indivíduos isolados pela competição, fatalmente “tinha de se estender às artes” (FISCHER, 2002, p.53).

Segundo Lukács, “o atual capitalismo manipulado opera fortemente, com sua influência ‘regulamentada’ do mercado de consumo e de serviços, com suas mídias de massa, no sentido de limitar as possibilidades de decisões genuinamente pessoais” (LUKÁCS, 2010, p. 222). Considerando-se que o homem responde aos problemas de sua época de maneira criativa através dos reflexos científico e estético, modificando o seu meio de acordo com as suas possibilidades, esse cerceamento da iniciativa e da criatividade implementados pelo sistema capitalista de gerenciamento de força de trabalho (ou seja, do controle de seres humanos) através dos mecanismos de dominação dentre os quais as mídias oficiais aparecem com destaque, reduz e limita as possibilidades de decisão apontadas por Lukács, tendo como resultado direto o recrudescimento das potencialidades de reflexo científico e artístico, e consequentemente de sua aptidão para a generidade, de grande parte da população.

O Estado, como representante e conservador dos sistemas mercadológicos de educação, tem aberto caminho, nas escolas e nas discussões sobre políticas e diretrizes curriculares, para “poderosas mediações mercantis e a difusão da ideologia de que não são mais possíveis alterações na ordem social em uma perspectiva crítica à lógica do capital” (LEHER, 2011, p. 162), alterando profundamente o sentido de ser professor.

Nesse contexto, o reflexo estético, mais do que o reflexo científico dada a sua aplicabilidade à indústria da inovação capitalista, perde espaço nos sistemas educacionais, pois a formação do homem *para-si* caracterizada pela antropomorfização do mundo, não tem função real na sociedade de exploração capitalista. Pelo contrário, segundo Ostrower,

o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre

um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos (OSTROWER, 1987, p.6).

A constante crise na formação de professores de arte reflete essa realidade adversa à educação humanizadora e integral.

## Referências

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Documento Preliminar submetido à consulta pública, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

LEHER, R. Desafios para uma educação além do capital. *In*: JUNKING, I.; NOBILE, R. (Org.) **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LUKÁCS, G. **Estética**: La peculiaridad de lo estético, Livro I. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social 2**. Trad. Nélio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões sobre o Estado. Trad. Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

TERTULIAN, N. **Georg Lukács**: etapas de seu pensamento estético. Trad. Renira Lisboa de Moura Lima. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

TERTULIAN, N. Posfácio. *In*: LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

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