

A TEORIA ESTÉTICA DE LUKÁCS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

LUKÁCS AESTHETIC THEORY AND VISUAL ARTS TEACHERS EDUCATION

Vinícius Luge Oliveira¹

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva²

Resumo:

O presente texto surge de estudos realizados no doutoramento em Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem como objetivo apresentar contribuições da estética lukacsiana para a formação de professores de Artes Visuais. Para tanto, o pensador húngaro (LUKÁCS, 1966, 2014, 2018a, 2018b) é relacionado com autores que tratam sobre o modo de produção capitalista, Marx (2015), sobre a educação, Seike, Souza e Evangelista (2017) e Duarte (2001) e sobre a especificidade da formação em Artes Visuais, Fonseca da Silva (2019) e Alvarenga e Fonseca da Silva (2018). Com essas articulações é possível apontar dois elementos importantes para compreender a formação em Artes Visuais. Um é a impossibilidade de a burguesia conviver com o reflexo artístico, o outro é o esvaziamento de conteúdos na formação, em consonância com as necessidades do capital em formar mão de obra precarizada.

Palavras-chave: Formação em Artes Visuais. Estética. Lukács.

Abstract:

This text arises from studies carried out in the PhD in Visual Arts, at the State University of Santa Catarina. It aims to present contributions from the Lukascian aesthetic to the formation in Visual Arts. To this end, the Hungarian thinker (LUKÁCS, 1966, 2014, 2018a, 2018b) is related to authors dealing with the capitalist mode of production, Marx (2015), about education, Seike, Souza and Evangelista (2017) and Duarte (2001) and on the specificity of Visual Arts Teachers education, Fonseca da Silva (2019) and Alvarenga and Fonseca da Silva (2018). With these articulations we can point out two important elements to understand the formation in Visual Arts. One is the impossibility for the bourgeoisie to live with the artistic reflex, the other is the emptying of content in training, in line with the needs of capital to train precarious labor.

Keywords: Training in Visual Arts. Aesthetics. Lukács.

Introdução

¹ Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela UFSM, Mestre em Educação pelo PPGE-UFSM, Doutorando em Artes Visuais pelo PPGAV-UDESC, orientado pela Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. É professor do Curso de Artes Visuais da UFRR. E-mail: v_luge@hotmail.com ou vinicius.luge@ufr.br.

² Professora doutora do Departamento de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. Atua na Licenciatura em Artes Visuais e nos Programas de Pós-Graduação em: Artes Visuais, Educação e no PROFARTES. Coordena o projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina”.

O presente artigo desenvolve análise de conceitos basilares da obra de Georg Lukács, teórico húngaro, e sua relação com a formação estéticas de professores de Artes Visuais. Parte da preocupação de que há no Brasil, mas não só no Brasil, uma imensa resistência à alguns autores, restringindo sua circulação interna, notadamente nos espaços da formação de professore. Isso ocorre não só em razão dos limites do capitalismo dependente brasileiro, que por si só limita o acesso à leitura para grande parte da população, mas também pela orientação político-ideológica das editoras e pelas tendências que hegemonizam a academia, quando pensamos na formação de professores de maneira mais específica. Lukács é um dos autores com limitada circulação, principalmente se falarmos dos textos marxistas do autor e não só dos textos de sua juventude, em que sua vinculação teórica ainda não se encontrava com a perspectiva revolucionária. Mesmo com essa constatação é importante ressaltar que, no momento, existem boas novidades. No início de 2020 foi publicada a primeira tradução de “A Destruição da Razão”, obra que foi publicada em 1954. Embora, seu principal livro sobre estética, chamado de “Estética: a peculiaridade do estético”, mesmo tendo sido publicado em 1963, com tradução para o espanhol na mesma década, permanece sem tradução para o português.

O que encontramos em português, já há um bom tempo, é um texto que seria um capítulo da sua Estética³, mas que foi publicado separadamente no fim da década de 50, com o título “Introdução a uma Estética Marxista”. Lukács que desde muito cedo teve o reconhecimento da intelectualidade europeia, tendo convivido com personagens como Max Weber⁴, inspirado personagem de Thomas Mann⁵, coordenado um Círculo de Estudos Dominical que, entre tantos participantes estava Arnold Hauser⁶, permanece ainda pouco conhecido na academia brasileira.

Para evitar demasiados riscos na aproximação com a produção teórica do autor, o texto seguirá a orientação do próprio Lukács. Em uma série de entrevistas dadas em 1966, período em que a sua Estética já havia sido publicada, respondendo a um questionamento sobre questões relativas ao seu próximo livro, que estava já sendo escrito mas que não foi terminado, embora os manuscritos foram publicados, o filósofo

³ A partir desse momento, sempre que a referência for o livro “Estética: a peculiaridade do estético” assim será denominado.

⁴ Max Weber é um dos principais clássicos da sociologia, tendo publicado diversos livros como o conhecido “A ética protestante e o espírito do capitalismo”.

⁵ Em “A Montanha Mágica” de 1924, o escritor ganhador do Nobel de Literatura se inspirou em Lukács para a caracterização de um de seus personagens.

⁶ Conhecido historiador das artes, escritor de “A história social da arte e da literatura”.

húngaro inicia respondendo que tanto o cientista, quanto as demais pessoas para dar respostas, partem das questões da vida cotidiana (LUKÁCS, 2014). Chegaremos a elas, mas antes são necessários alguns apontamentos da teoria lukacsiana.

O conhecimento da realidade objetiva

Para apresentar algumas considerações sobre a atualidade da teoria lukacsiana e suas implicações para a formação de professores de artes visuais, é necessário fazer pelo menos uma breve síntese de algumas questões preliminares que Lukács desenvolve, para que o texto, mesmo de maneira muito sintética, consiga apresentar sem grandes problemas e imprecisões teóricas algumas de suas proposições.

Partindo de questões do cotidiano para alcançar nossas respostas, comecemos com um fato comum, que embora tratado aqui de forma abstrata, ocorreu concretamente. A humanidade ao longo de seu desenvolvimento teve que para reproduzir-se enquanto espécie humana, realizar um metabolismo com a natureza. A humanidade sempre teve que realizar esse metabolismo a fim de criar valores de uso que, pela sua utilidade, possibilitassem que a humanidade produzisse e reproduzisse sua existência. Como coletar alimentos em um primeiro momento, ter algum tipo de local para proteção, mesmo em momento histórico em que predominava o nomadismo, etc. Nesse sentido, o trabalho é uma necessidade natural de mediação desse metabolismo entre a humanidade e a natureza (MARX, 2013).

Para suprir qualquer necessidade, o ser humano precisa planejar e executar o planejado com algum conhecimento do que a realidade fora dele seja em si mesma. Ele precisa conhecer o mundo, para além do que sua subjetividade imagina sobre o que o mundo é, em outras palavras, ele precisa conhecer a realidade objetiva. Darei dois exemplos. Para que um grupo de seres humanos tivesse o controle de fazer fogo quando precisasse, foram necessários milhares de anos de aproximações ao que o mundo é, em sua objetividade. Saber qual material e como atritar, a densidade do graveto inicial, o fato de que assoprar ajuda ao fogo ficar mais forte, mesmo sem ter ideia ainda do papel do oxigênio. Em alguma medida a humanidade precisa conhecer a realidade objetiva, para além do que sua subjetividade imagina que ela seja. Pensemos em outro exemplo. Não adianta um indivíduo qualquer achar que a cloroquina cure a Covid-19, é preciso que a medicação ponha em movimento elementos reais e que existam na objetividade da doença.

Essa forma de conhecer a realidade objetiva vai autonomizar-se da necessidade

imediate do cotidiano e gerar um conhecimento que busca conhecer as coisas como elas são em si-mesmas, sem projeções da subjetividade que podem falseá-las, isso Lukács chamou de conhecimento desantropomorfizado e que, em sua trajetória histórico-social resultou no conhecimento científico. Que a ciência na sociabilidade do capital seja utilizada para a ampliação do valor que se valoriza, mesmo que leve a um colapso socioambiental é uma outra coisa, da qual não é objeto deste texto.

Os conhecimentos científicos, nascem, pois, de necessidade cotidianas e retornam para a própria cotidianidade, a modificam e enriquecem a forma como a humanidade se relaciona com a realidade objetiva. Nesse processo de desantropomorfização a humanidade reflete em sua consciência, sob a forma de categorias, determinações existentes na própria realidade.

A arte é também um reflexo da realidade objetiva, surgindo do mesmo meio comum do cotidiano. Em Lukács, ambos os reflexos nascem, se autonomizam em suas peculiaridades e retornam para suprir necessidades criadas na própria vida cotidiana humana.

O reflexo artístico tem seu desenvolvimento percorrendo o processo histórico do gênero humano e, portanto, não é uma característica naturalmente inata à humanidade. Lembro aqui que o *homo sapiens* mais antigo encontrado até agora tem cerca de 300 mil anos (HUBLIN, 2017). O registro estético (HENSHILWOOD, D'ERRICO, VAN NIEKERK, *et al.*, 2018) mais antigo encontrado até hoje tem cerca de 75 mil anos (FIGURA 1). Esses dados são recentes e são dados que Lukács não tinha quando escreveu sua estética, mas que confirmam suas afirmações.

FIGURA 1: Lasca de rocha riscada com ocre. Caverna de Blombosdd, África do Sul



Fonte: Fotografia de CRAIG FOSTER, 2018. Disponível em:
<https://www.nationalgeographic.com/science/article/news-ancient-humans-art-hashtag-ochre-south-africa-archaeology>

Durante muito tempo esse reflexo esteve ligado a outros tantos reflexos

antropomorfizados, como o mágico e o religioso. E vai se autonomizar frente a eles em um momento muito avançado da história humana.

O reflexo artístico, enquanto reflexo da realidade objetiva tem uma peculiaridade, ele não apresenta um conhecimento desantropomorfizado, pelo contrário, cada obra de arte é em si um reflexo antropomorfizado. Pois, é o gênero humano, seja um indivíduo ou coletivo que a cria. Ela depende da subjetividade, mas a obra, que não se confunde com seu criador, traz em si uma objetividade. Por ela ter uma situação singular que traz questões do gênero humano, evoca, e em Lukács essa evocação é o papel da mimese, elementos da realidade que dizem respeito a conceitos mais universais e ao mesmo tempo, faz com que esses conceitos muitas vezes não perceptíveis na imediatividade da vida cotidiana, aparecem já na aparência da coisa em si, em uma situação típica.

Essa objetividade do reflexo artístico permite à humanidade se relacionar com sua autoconsciência, conecta o indivíduo às questões que a humanidade se coloca. Pela eficácia estética de cada obra, há uma suspensão frente ao cotidiano, nos conectamos às questões do gênero humano e, voltando à cotidianidade, podemos percebê-la de maneira distinta, não a sentimos da mesma forma. Para ficar mais claro a diferença entre os dois reflexos vejamos como cada um, o desantropomorfizado, da ciência, e o antropomorfizado, na arte podem apresentar o processo histórico de uma situação histórica. Pensemos na invisibilização de determinadas produções artísticas ou de artistas. Fato que ocorre e ocorreu diversas vezes como com Sofonisba Anguissola⁷ (FIGURA 2) e em apropriações de produções da classe trabalhadora pela burguesia (Baunilha do cerrado⁸, por exemplo). O processo de desantropomorfização do conhecimento possibilita que disciplinas como história e sociologia apresentem situações como estas, aproximando-se dos processos objetivos que ocorreram, como falsas assinaturas, registros feitos sem autorização etc. Mas essas mesmas apropriações e invisibilidades podem ser evocadas, de maneira antropomorfizada, na arte, da seguinte maneira:

Mas sozinho na quebrada só tô eu
Vendo a comunidade dar o sangue todo dia

⁷ Pintora italiana que viveu entre 1535 e 1625. Reconhecida em sua época, foi professora e pintora na corte espanhola de Felipe II. Somente em 2019, junto com outra pintora de sua época Lavínia Fontana, teve uma mostra de seus trabalhos que estão no Prado desde sua criação, há mais de 200 anos. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/historia-de-dos-pintoras-sofonisba-anguissola-y/5f6c56c8-e81a-bf38-5f3f-9a2c2f5c60eb>

⁸ A baunilha encontrada no cerrado brasileiro, especificamente na Associação Quilombo Kalunga, foi registrada como marca sem que a associação da comunidade tivesse conhecimento. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/07/18/alex-atala-registra-marcas-da-baunilha-do-cerrado-alimento-tradicional-dos-quilombolas/>

Pras modelete global ser rainha da bateria
Quem tem dinheiro alcança sua fantasia sem zelo
Quem bordo ela, fantasia em sair desse pesadelo

Barracão, eu ainda vejo o mesmo barracão
Mas o espírito não
Faz pensar que não valeu, faz pensar que quem morreu
Morreu em vão

Quero Ver Quarta-feira
Emicida

Ou como nos versos de Patativa do Assaré:

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paióça, da serra ao sertão

O Poeta da Roça
Patativa do Assaré

Esse é o realismo de Lukács. Em situações típicas, a realidade aparece de maneira intensificada, entramos em contato com questões do gênero humano, que mostram sua essência já na superfície da aparência, em razão da realidade aparecer de maneira intensificada.

Aqui chegamos ao que Lukács aponta como momento predominante na arte. Citarei alguns casos como exemplo de unidade no momento predominante, apesar das linguagens e períodos históricos distintos. Peço paciência ao leitor (a) pelo número de imagens, mas são necessárias para o entendimento. Tanto em Sofonisba Anguissola, ao pintar o rei e a necessidade do mesmo parecer distante, silencioso e apresentar a severidade habsbúrgica⁹:

FIGURA 2 – FELIPE II – Sofonisba Anguissola, 1565



Fonte: Arquivo do Museu do Prado. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/en/the->

⁹ Hoje sabe-se que tal “severidade” se tratava de uma condição maxilar pelo casamento entre familiares. (VILAS, CEBALLOS, AL-SOUFI et al, 2019)

Como Félix Gonzalez-Torres ao tratar da finitude dos momentos doces da vida após a morte de seu companheiro, colocando a soma do peso de ambos em balas que podiam ser levadas:

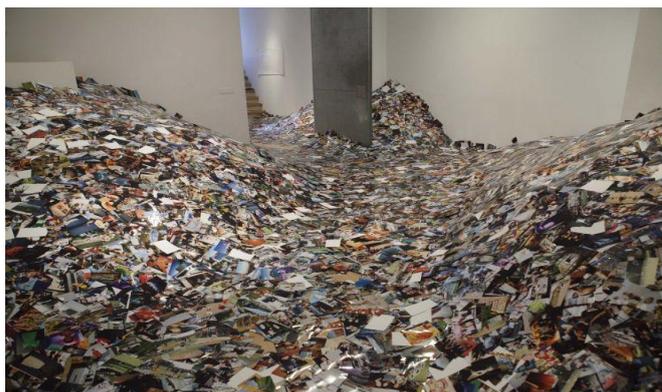
FIGURA 3 – BLUE PLACEBO -Felix Gonzalez-Torres, 1991



Fonte: Imagem de exposição sem autor. Disponível em <https://emnomedosartistas.tumblr.com/post/7849741596>

E em Erick Cassels, apontando o excesso de imagens produzidas pela humanidade, fazendo um recorte de apenas 24 horas de fotos postadas na rede social chamada FLICKR:

FIGURA 4 – 24 HRS IN PHOTOS. Erick Kessels, 2011.



Fonte: Fotografia de Gijs van den Berg. Disponível em: <https://www.rencontres-arles.com/en/expositions/view/486/erik-kessels-24hrs-of-photos>

E Maristela Müller e suas questões sobre a fertilidade, bem como em Susano Correa com seu “Homem cheio de suas opiniões impróprias”:

FIGURA 5 – BROTO. Maristela Muller, 2019



Fonte: Maristela Müller. Disponível:

http://mapacultural.sc.gov.br/files/agent/1176/portf%C3%B3lio_-_ova_-_uma_ova_-_desova.pdf

FIGURA 6 – HOMEM CHEIO DE SUAS OPINIÕES IMPRÓPRIAS. Susano Correia, 2020.



Fonte: Susano Correa. Disponível em: <https://www.susanocorreia.com.br/product-page/homem-cheio-de-suas-pr%C3%B3prias-opini%C3%B5es-impr%C3%B3prias-impress%C3%A3o-certificada>

Em todas essas obras o momento predominante foi o do posicionamento frente a conflitos sociais. Seja em questões mais íntimas, como naquelas que envolviam a representação de perdas muito pessoais; na experiência com a maternidade; como em normas socialmente estabelecidas para a representação de uma máxima autoridade, como um rei; ou na crítica sobre os comportamentos em redes sociais. Sempre o momento predominante é o posicionamento frente as contradições da vida material. Essa função social em Lukács, é do complexo chamado de ideologia, “é claro que — mesmo que se contradiga muitas concepções hoje em moda — o momento predominante deve aqui ser precisamente o ideológico, o momento do dirimir dos conflitos sociais” (LUKÁCS, 2018a, p. 481). Ressalte-se que o momento predominante não implica que seja o momento único, mas que nas escolhas decisivas da produção

artística não seja predominante o resultado do intercâmbio com a natureza para a construção de meios de subsistência ou de produção. O momento predominante são as tomadas de partido, frente as questões sociais, de cada artista, ao dar forma artisticamente a um conteúdo determinado.

A diversidade de linguagens utilizadas como exemplos, passaram pelas escolhas de uma personalidade estética de cada autor(a) e expõe outro elemento que está presente da estética de Lukács. Se é a natureza que determina as formas de reflexo científico como a química e a física, na arte é o desenvolvimento dos sentidos humanos que determina suas formas de manifestação. Que terão tanta eficácia estética quanto essa forma determinada, de um conteúdo determinado, tiver ao longo da história uma presença na vida concreta dos seres humanos, nos termos de Lukács “só podem ser conservadas as obras de arte que, num sentido amplo e profundo, se relacionam com o desenvolvimento da humanidade como tal e, por esta razão, podem resultar eficazes sob os mais variados ângulos interpretativos” (LUKÁCS, 2014, p.44).

Mas o que isso implica na formação de professores de Artes Visuais?

É preciso ressaltar duas coisas. Primeiro que a teoria deve servir como guia de estudos de situações concretas, para a atuação nas situações concretas, e, portanto, é preciso superar a mera ilustração burguesa. Em segundo lugar, mesmo elementos que pareçam ser muito abstratos e sem relação com a imediatividade dos fenômenos, enriquecem nosso conhecimento da realidade em suas articulações mais estruturais. Como as categorias lukacsiana de reflexo antropomorfizado e desantropomorfizado. Pelo limite desse texto, tratarei aqui sobre a objetividade do reflexo estético e sobre a perspectiva da totalidade, presente na estética lukacsiana. Antes, porém, é importante uma breve contextualização sobre a conjuntura que vivemos para então localizar nela, mesmo que brevemente, a formação de professores em artes visuais.

Vivemos em uma profunda crise do capitalismo, agravada em alguma medida pela pandemia¹⁰, mas que se aprofunda por força própria. Manter a expansão do capital tem exigido que tudo se torne mercadoria e que as relações de produção, seja em países periféricos como o Brasil, seja no próprio centro capitalista, corroam as condições de vida da classe trabalhadora. Classe essa que existe, para o burguês, somente para se

¹⁰ No momento que esse texto é escrito, o Brasil conta mais de 230 mil mortos pela COVID-19. Número que preocupa menos o capital do que a relação entre a produção industrial e sua capacidade de produção estadunidense, que pelo relatório G-17, do Federal Reserve, não apresenta recuperação de uma crise que é anterior a pandemia. Disponível em: <https://www.federalreserve.gov/releases/g17/Current/g17.pdf>.

reproduzir enquanto classe, com suas necessidades reduzidas a comer, a beber, a ter um teto. Necessidades essas que são comuns a todos os outros animais, lembrando Marx:

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido preso a necessidade prática rude tem também somente um sentido tacaño. Para o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, mas apenas sua existência abstrata como comida ... não se pode dizer em que esta atividade de nutrição se distingue da atividade de nutrição animal. (MARX, 2015, p. 352).

As necessidades humanas que o gênero desenvolveu ao longo de sua história são reduzidas para aquele indivíduo que precisará se reproduzir não como ser humano, mas tão somente como portador de uma mercadoria muito específica, a força de trabalho.

A problemática da formação de professores e professoras de Artes só pode ser compreendida no bojo dessa conjuntura. A estética de Lukács não perde nunca a perspectiva da totalidade, da relação entre os complexos, como elemento necessário para conhecer a própria peculiaridade de cada complexo, as categorias:

[...] apenas podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da qualidade como um todo do nível de ser concernente. E já um olhar superficial ao ser social mostra a indissolúvel entrelaçabilidade de suas categorias decisivas como trabalho, linguagem, cooperação e divisão do trabalho, mostra novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria etc. Nenhuma pode ser adequadamente apreendida em uma consideração isolada (LUKÁCS, 2018a, p. 07).

Essa é a implicação basilar de sua perspectiva teórica para a formação de professores de artes visuais. Isolar arbitrariamente algumas questões, como se ocorressem somente no campo das artes, não possibilita conhecer as relações mais essenciais e sua conexão com a aparência. É importante sempre ter em consideração, como nos alerta Lukács, que “Hoje entre nós tornou-se hábito representar qualquer disciplina que encontrou cidadania acadêmica como uma esfera autônoma do ser.” (LUKÁCS, 2014, p. 24).

Somente a perspectiva da totalidade pode contribuir para que não haja uma representação falsa sobre as dimensões peculiares da vida material. E nisso reside a importância de, após sintetizar alguns elementos da estética de Lukács, realizar uma discussão sobre elementos específicos da formação de professores e professoras, trazendo mais determinações ao estudo.

O avanço do capital sobre a formação de professores

Que o capital em crise tem que, para garantir sua expansão, necessariamente se

apropriar do fundo público¹¹ e por isso cada vez mais avançará no campo educacional é um fato amplamente documentado. A precarização na formação docente aponta possibilidades concretas de grande endividamento por parte dos estudantes que, em sua maioria, são formados nas universidades particulares. As matrículas em cursos de formação de professores, desde a ditadura, passaram a ser registradas mais no setor privado do que no setor público. Sobre os resultados da reforma educacional de 1968, Seike, Souza e Evangelista (2017) afirmam:

Os seus efeitos reverberaram rapidamente fazendo-se sentir pela acentuação de uma tendência histórica de crescimento das matrículas no ensino superior privado. Assim, no ano seguinte, 1969, o Censo da Educação Superior registrou o último período no qual as matrículas nas IES públicas estiveram à frente. (SEIKE, SOUZA E EVANGELISTA, 2017, p. 456).

E tem destaque nisso as instituições particulares, aquelas que entre as privadas tem fins lucrativo. A quantidade de matrículas entre os estudantes no setor privado cresceu de maneira absurda, chegando a triplicar em nossa quadra histórica. A diferença com o setor público ganhou novo impulso após a Lei 9394/96, no governo de FHC (SEIKE, SOUZA E EVANGELISTA, 2017). As autoras ainda ressaltam que:

Os cursos de licenciatura, considerados baratos quando comparados aos que exigem laboratórios, técnicos especializados, instalações específicas, máquinas e equipamentos e outros requisitos legais, acabaram por figurar como verdadeiras “máquinas de fazer matrículas”, especialmente para as grandes escolas particulares, ou seja, instituições de direito privado com fins lucrativos. (SEIKE, SOUZA E EVANGELISTA, 2017, p. 459).

Na formação de professores de artes visuais, Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) indicam um crescimento de 500% nas licenciaturas de Arte nos últimos vinte anos, em uma relação de 45 mil matrículas no ensino à distância e 6 mil nos cursos presenciais. Ou seja, não só é no setor privado que a ampla maioria de professores e professoras são formados, como é na modalidade à distância. E isso tem implicações enormes para os rumos do ensino das artes visuais no Brasil e a luta pela sua democratização na escola pública. Seja pela fragilidade na formação, o endividamento, a precarização do setor público, das pesquisas e projetos de extensão. Bem como na disputa pelo fundo público, nas políticas de ajustes fiscais e na redução de concursos públicos de maneira geral e, em específico, para vagas na disciplina de Arte. O que fragiliza e dificulta o avanço dessa disciplina como componente curricular obrigatório.

¹¹ O fundo público é o conjunto de valores arrecadados pelos governos em impostos e contribuições que é gasto na manutenção do estado, pagamento de salários, infraestrutura e nos programas sociais, políticas públicas etc. No Brasil, 75% desse fundo é constituído por itens que retiram do trabalhador, parte de seus rendimentos nos bens, nos serviços e diretamente no salário (CASTELO, 2017).

Por que a dificuldade de tornar a arte componente curricular obrigatório na educação básica?

Uma formação de professores que parta das poucas questões abordadas nesse texto, precisa solucionar essa questão para além da dimensão político/moral. Nela se evidencia uma concepção superficial que a democratização da arte na escola pública pode ser atingida com decisões restritas às escolhas individuais e que imagina conseguir lograr êxito, tão só conscientizando os representantes eleitos nas assembleias e no parlamento, sensibilizando-os para a importância da arte. Tal perspectiva ingênua não considera o que Lukács já apontou, que se o reflexo artístico nos permite conhecer a realidade objetividade, logo a burguesia, em uma perspectiva ontológica, não tem interesse que sejam desenvolvidos sensibilidades e conhecimentos sobre essa realidade que permitam conhecê-la cada vez mais. Isso poderia dar a possibilidade da classe trabalhadora atuar para realizar-se como um ser integralmente humano, que se articula na vida cotidiana com as mediações mais desenvolvidas, enquanto classe para si. A burguesia só tem interesse que a classe trabalhadora seja formada para ser reproduzida como força de trabalho, como mero trabalhador ou trabalhadora, e não como ser humano:

[...] na realidade cabe ao trabalhador a parte mínima e mais indispensável do produto; apenas tanto quanto for preciso para ele existir, não como homem, mas como trabalhador, não para ele reproduzir a humanidade, mas, antes, a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores. (MARX, 2015, p. 251).

Tal questão acompanha também uma contradição da burguesia necessitar conhecer a realidade objetiva para melhor transformá-la e produzir capital. Mas precisar frear impulsos de conhecimento que estejam vinculados a objetividade da vida que possam vincular-se a posicionamentos frente à essa realidade, e nesse campo nem as ciências sociais, nem a filosofia, nem tampouco a arte são reflexos que podem ser aceitos em sua profundidade. Um exemplo pode ser tomado com o caso do estado do Paraná, que em uma Instrução Normativa, no ano de 2021, modificou a matriz curricular, para essa se articular com a Base Nacional Comum Curricular assegurando:

[...] o domínio de Português, Matemática e a inclusão da Educação Financeira levou à subtração de metade da carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Cada uma terá agora (como também Artes) apenas uma hora semanal em cada ano do Ensino Médio. (MEUCCI, 2021, s/p).

A chamada “educação financeira” se faz necessária para que se forme um trabalhador que tenha (e queira) o suficiente para viver e só possa querer viver para ter. É a isso que a economia burguesa limita o trabalhador e a trabalhadora. Sobre essa questão Marx afirma que:

[...] essa ciência da riqueza, é por isso, simultaneamente, ciência do renunciar, do passar fome, da poupança [...] O seu ideal moral é o trabalhador que deposita na caixa econômica uma parte de seu *salair*e [...] auto-renúncia, a renúncia à vida, a todas as necessidades humanas, é a sua tese principal. Quanto menos beberes, comprares livros, fores ao teatro [...] tanto [mais] poupas [...] Quanto menos tu fores [...] tanto mais tens. (MARX, 2015, p.395).

A tendência de exclusão das áreas de conhecimentos que têm um forte conteúdo ideológico é ontológica, pois a classe exploradora não pode conviver com a possibilidade do conhecimento da classe explorada de sua exploração. Por óbvio entram outras determinações nos casos concretos, como a disputa pelo fundo público, como uma educação financeira que aponte a necessidade do trabalhador transformar parte do salário em capital, por exemplo em investimentos em letras de créditos¹² e, como a crescente pauperização do proletariado. Essas questões não estão descoladas da perspectiva ontológica da estética de Lukács e sua indicação sobre a impossibilidade da burguesia conviver com reflexos que possibilitem o conhecimento da realidade objetiva que comportem grande impacto ideológico.

Ainda que seja necessário analisar os fatos cotidianos com o maior número possível de determinações, tal empreitada não será esgotada nesse texto que busca de maneira introdutória apontar apenas alguns elementos da estética de Lukács e suas implicações para a formação nas artes visuais.

Até aqui, partindo do papel ontológico do reflexo estético, chegamos à conjuntura de crise do capital, que impõe uma nova forma de relação entre capital e trabalho, precisando formar de forma precária trabalhadores e trabalhadoras, para relações de produção precarizadas. Esse é o movimento que as mudanças nas normativas legais explicitam. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação. Tais documentos não podem deixar de ser levados em conta nesse amplo movimento do capital que, em crise, demanda cada vez menor qualidade na formação dos

¹² Explicando de forma sintética, o investimento nas letras de créditos é um empréstimo à bancos para estes por sua vez emprestarem para capitalistas, do ramo imobiliário nas chamadas Letras de Crédito Imobiliário ou do agronegócio, nas Letras de Crédito do Agronegócio.

trabalhadores assalariados.

Esvaziamento de conteúdos

A tendência que se mostra nessas modificações curriculares acompanha e regulamenta, na formação de professores, o que já está dado na Educação Básica, com a Base Nacional Comum Curricular, que é a tendência do esvaziamento de conteúdos ser cada vez maior. Nesse contexto, o aprender a aprender, na perspectiva de Duarte (2001), vira uma questão presente na formação docente. Se pensarmos na teoria do reflexo em Lukács, enquanto reflexo dialético da realidade, na tendência imposta pelo capital com as reformas educacionais, encontramos um pragmatismo na formação docente, limitada ao reflexo cotidiano. Esse praticismo, levado por uma redução da teoria ou no que Duarte (2001) já chamou de uma hegemonia do conhecimento tácito, das habilidades e competências, prepara o profissional em formação para dar respostas a imediatez da vida, sem aprofundar uma reflexão teórica.

Um exemplo sobre essa questão é a importância que tem a resiliência na formação de professores nos documentos citados. De maneira resiliente, o professor ou professora deverá ser capaz de resolver o problema da falta de materiais na escola, de conviver com sua interminável jornada de trabalho, que se prolonga para além do contrato da venda de sua força de trabalho, paga com um baixo salário. Mas, esse mesmo trabalhador ou trabalhadora, será incapaz de criticamente compreender os condicionantes históricos-sociais que precarizam e causam essa situação. Chegando mesmo ao ponto de não perceber o que Ivan Illich reconheceu no fim de sua vida:

[...] tudo que lhe parecera ser alegria se desmoronava ante seus olhos, reduzindo-se a algo desprezível e vil [...] É como se eu estivesse descendo uma montanha, pensando que a galgava. Exatamente isto. Perante a opinião pública, eu subia, mas, na verdade, afundava. (TOLSTÓI, 2018, p. 65).

Desta maneira, tanto as diretrizes de formação de professores e professoras no campo das Artes Visuais, quanto das outras licenciaturas sofrem do mesmo processo, que aponta para o crescente objetivo do capital que é fazer o docente o único responsável pelos rumos e qualidade da educação. Nas palavras de Fonseca da Silva, ocorre um processo de:

[...] precarização da formação, os *slogans*, os processos de reconversão (ampliação e acúmulo das tarefas dos docentes) alimentam a alienação dos professores e, por consequência, ocorre a ampliação do consentimento ativo, construindo-se uma adesão consentida ao projeto da fração empresarial (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 48).

Com isso temos um profissional esvaziado de conteúdo, “Os agrupamentos focam na formação socioemocional ao invés de focar na formação de professores como intelectuais” (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 55), e que estará sob condições e formas muito específicas de gerenciamento e avaliação de seu trabalho, nas políticas de *accountability* (FREITAS, 2018). As futuras pesquisas sobre as reformulações curriculares nos cursos de formação de professores de Artes Visuais poderão dar, com maior precisão, como o esvaziamento de conteúdo foi concretizado em cada curso particular e as tendências gerais que surgiram.

Considerações Finais

Sem estar teoricamente preparado para compreender e atuar em meio à essa conjuntura, o docente de artes visuais terá enormes dificuldades de ter uma ação na perspectiva de superação dessa condição, pois somente com o conhecimento de um maior número de determinações da vida cotidiana, é possível pensar em uma verdadeira democratização do ensino da arte, que só ocorrerá em outra forma de sociabilidade.

É necessário, portanto, um instrumento teórico e condições objetivas para que ocorra uma formação de professores de artes visuais que compreenda a arte em sua totalidade, seja em seus determinantes sociais mais gerais ou naqueles específicos desse campo de conhecimento humano. Sem uma sólida formação, não poderá o professor compreender que detalhes técnicos, históricos e de execução enriquecem a fruição, mas desconhecer esses elementos não impede que a vitalidade estética de cada obra tenha eficácia. Que mesmo não ocorrendo uma justeza na representação do típico, ou seja, em uma situação que pela intensidade imediata, a essência apareça na superfície da aparência, pode haver uma grande obra do ponto de vista pictórico, musical, dramático, etc. Que a obra será tão mais conservada na história, quanto mais justo for o reflexo daquilo que é essencial e que se conserva no desenvolvimento histórico:

Quanto mais geral, profundo e comovente for o sentido [...] que ela suscite, quanto mais ampla for a riqueza do mundo que essas experiências abarquem [...] quanto mais extensa puder ser esta eficácia no espaço e no tempo, tanto melhor realizada revelar-se-á a generalização artística. (LUKÁCS, 2018b. p. 228).

A compreensão do objeto peculiar das artes visuais, pelo docente é, portanto, uma necessidade. Essa afirmação não deve ser identificada nos marcos da liberal responsabilização do indivíduo, mas, na necessidade histórico-social para

democratização da arte.

Por fim, em Lukács não há espaço para ilusões sobre a democratização da arte ocorrer nos marcos de uma sociedade capitalista. Sempre a perspectiva da revolução está presente, pois somente em uma sociedade humanamente emancipada poderemos expandir as possibilidades da própria formação humana. Essa é uma das maiores contribuições na estética lukacsiana para a formação de professores. Não há luta por uma verdadeira socialização da arte fora de uma prática revolucionária, em que o período na escola, durante a venda da força de trabalho, é parte dessa prática, mas ela não se resume a isso. Não basta mudar metodologias de ensino, incluir componente curricular, contratar professores formados na área. São todas pautas importantes, mas quando isoladas, tornam-se insuficientes. Somente na superação do modo de produção capitalista é que poderemos democratizar verdadeiramente o acesso à arte.

Referências

ALVARENGA, V.; FONSECA DA SILVA, M.C. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. In.: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2018.

CASTELO, R. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. *Universidade e sociedade (Brasília)*, v. XXVII, p. 58-71, 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FONSECA DA SILVA, M. C. Formação nas licenciaturas em artes: Políticas como projetos de dominação. In.: CATELAN, F. B.; LOPES, V. F. **ANAIS do 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil** [e] 7º Congresso Internacional de Arte/ Educadores: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HENSHILWOOD, C.S., D’ERRICO, F., VAN NIEKERK, K.L. *et al.* **An abstract drawing from the 73,000-year-old levels at Blombos Cave, South Africa**. *Nature* 562, p. 115–118, 2018.

HUBLIN, J., BEN-NCER, A., BAILEY, S. *et al.* **New fossils from Jebel Irhoud, Morocco and the pan-African origin of *Homo sapiens***. *Nature* 546, p. 289–292, 2017.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 14. Maceió : Coletivo Veredas, 2018a.

_____. **Introdução a uma estética Marxista:** Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018b.

_____. **Conversando com Lukács:** entrevistas a Leo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política; Livro I - o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MEUCCI, S. **Sociologia, Filosofia e Artes nas Escolas:** precisamos mais, não menos. 2021. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/sociologia-filosofia-e-artes-nas-escolas-precisamos-mais-nao-menos/>>. Acessado em: 21/01/2021.

SEIKE, K. SOUZA, A. e EVANGELISTA, O. A formação docente superior Hegemonia do capital no Brasil. In.: **Revista Retratos da Escola.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/812/pdf>. Acessado em: 23/01/2021.

TOLSTÓI, L. **A morte de Ivan Ilitch e Senhores e Servos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

VILAS, R. CEBALLOS, F. AL-SOUFI, L. et al. Is the “Habsburg jaw” related to inbreeding? In.: **Annals of Human Biology.** Volume 46, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/03014460.2019.1687752?scroll=top>. Acessado em: 27/01/2020.