

# POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ARTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA A PARTIR DA ESTÉTICA DE GYÖRGY LUKÁCS

## TEACHING POSSIBILITIES FOR TEACHING ART IN HISTORICAL- CRITICAL PEDAGOGY FROM THE AESTHETICS OF GYÖRGY LUKÁCS

Mariana de Cássia Assumpção<sup>1</sup>

### Resumo:

A partir de uma concepção materialista histórico-dialética da arte e da educação escolar, este artigo teve como objetivo apresentar possibilidades didáticas para o ensino da arte, fundamentando-nos na pedagogia histórico-crítica e nas obras estéticas do filósofo húngaro György Lukács. Assim, entendemos que as principais categorias e conceitos que encontramos nos escritos estéticos de Lukács fornecem recursos importantes que permitem aos docentes analisarem, avaliarem, planejarem e organizarem o trabalho pedagógico de modo mais sistemático e criterioso. O presente texto é resultado de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica que, em tom propositivo, buscou contribuir com o avanço coletivo da práxis pedagógica histórico-crítica.

**Palavras-chave:** Arte. Educação escolar. Pedagogia histórico-crítica. Ensino.

### Abstract:

Based on a historical-dialectical materialist conception of art and school education, this article aimed to present didactic possibilities for teaching art, based on the historical-critical pedagogy and aesthetic works of the Hungarian philosopher György Lukács. Thus, we understand that the main categories and concepts that we find in Lukács' aesthetic writings provide important resources, which allow teachers to analyze, evaluate, plan and organize pedagogical work in a more systematic and judicious way. The present text is the result of a theoretical-bibliographic research that, in a propositional tone, sought to contribute to the collective advance of historical-critical pedagogical práxis.

**Keywords:** Art. Schooling. Historical-critical pedagogy. Teaching.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação Escolar pela UNESP, campus Araraquara. Professora Adjunta do Departamento Multidisciplinar dos Anos Iniciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/UFG. E-mail: [assumpcao@ufg.br](mailto:assumpcao@ufg.br)

## Introdução

Esse artigo é parte de nossa pesquisa de doutorado, um estudo que, fundamentado na estética lukacsiana e na pedagogia histórico-crítica, buscou contribuir com proposições sobre o ensino de arte na educação escolar, tendo como pano de fundo a constituição da individualidade (ASSUMPÇÃO, 2018). Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar possibilidades didáticas para o ensino da arte, de modo a colaborar com a práxis pedagógica histórico-crítica.

Entendemos que, tanto o coletivo de obras de pesquisadores e professores alinhados à pedagogia histórico-crítica, como o legado estético lukacsiano estão diretamente relacionados e provocam reflexões necessárias sobre a formação humana e o papel da educação escolar nesse processo, já que se alicerçam na mesma concepção de mundo, ou seja, no materialismo histórico-dialético.

Com efeito, a arte é analisada nesta perspectiva, grosso modo, como uma forma específica de expressão genuinamente humana que promove uma elevação na compreensão que o indivíduo tem de si mesmo e da realidade em que vive, se reconhecendo como membro integrante do gênero humano (LUKÁCS, 1970). Assim, as artes são elementos culturais que incidem sobre a formação de crianças, adolescentes, adultos e idosos, sendo componente curricular essencial das escolas.

A pedagogia histórico-crítica sinaliza para a importância dos sentidos e para a apreciação e fruição artísticas a partir do contato com aquilo que de mais desenvolvido a humanidade produziu, cuja apropriação dificilmente acontece no entorno cotidiano e sem a mediação planejada e intencional da educação escolar (DUARTE; DELLA FONTE, 2010). É elementar os professores compreenderem que as artes operam modificações qualitativas nas subjetividades, possibilitando o aprimoramento da sensibilidade e da criticidade em relação às determinações do real.

Consideramos que os conceitos e as categorias nodais presentes na estética de Lukács podem lançar luzes sobre o trabalho pedagógico realizado a partir das bases teóricas, metodológicas, psicológicas e didáticas da pedagogia histórico-crítica, uma vez que fornecem subsídios para o planejamento, organização e sistematização do trabalho docente.

De posse de uma consistente formação inicial e continuada amparada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e nos princípios estéticos lukacsianos, é possível aos docentes direcionarem a prática educativa no sentido de cumprir a função primordial da educação escolar que é, de acordo com Saviani (2009), produzir a

humanidade em cada indivíduo.

Desse modo, o presente texto se debruça sobre as relações entre o campo estético e o campo pedagógico, buscando, de maneira propositiva, colaborar nos estudos sobre a prática pedagógica histórico-crítica.

### **Contribuições da estética lukacsiana para o ensino de arte**

György Lukács é considerado um dos mais notáveis pensadores marxistas do século XX em razão dos avanços que promoveu com suas análises, em especial, nos campos da ontologia e da estética.

Curiosamente, Lukács trilhou uma trajetória acadêmica conturbada, tanto do ponto de vista de suas formulações teóricas, como do seu engajamento político-partidário. Ele sofreu influência do idealismo subjetivo de Kant, do idealismo objetivo de Hegel, até que o materialismo histórico-dialético se firmasse definitivamente como a concepção de mundo que guiaria seus estudos. Segundo Tertulian (2008, p. 25-26), a biografia intelectual do filósofo húngaro “é por demais sinuosa e a descontinuidade, à primeira vista, das etapas percorridas tão forte que um observador – e não dos mais superficiais – estaria inclinado a renunciar à pesquisa de uma unidade nessa variação”.

No entanto, apesar de ter uma história marcada pela sinuosidade de perspectivas e compreensões, Lukács foi um crítico ferrenho de suas próprias obras o que o levava ao exercício de revisar periodicamente seus fundamentos teóricos, caminhando na direção de apontar equívocos e sinalizar lacunas para elaborar um conhecimento cada vez mais fidedigno da realidade. Com as publicações da *Ontologia do ser social* e da *Estética*, Lukács consolida-se como um pensador afinado com o materialismo histórico-dialético. Tais obras, ainda nas palavras de Tertulian (2008, p. 26), “permitem reconstruir, sob nova luz, sua evolução intelectual e torna possível, com maiores chances de sucesso, a descoberta de motivos comuns e de orientações análogas ao longo de sua atividade”.

Na introdução de sua estética, Lukács afirmou que não se alvorava a propor uma estética original, pois ela já estava contida em trechos e passagens dos compêndios escritos por Marx e Engels, principalmente, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* (LUKÁCS, 1966a). Porém, apesar de os fundamentos da estética já estarem presentes no materialismo marxiano, o estudioso húngaro tinha como objetivo sistematizar uma única obra que versasse sobre a arte no materialismo histórico-dialético, propiciando, com isso, avanços significativos nas investigações realizadas até

então.

Ao longo de sua obra estética, Lukács analisou a arte em um constante movimento de comparação com a ciência e a vida cotidiana. Coerentemente com a concepção que sustentou seu estudo, Lukács situou a gênese e o desenvolvimento da arte na atividade de trabalho, categoria central do materialismo histórico-dialético, que pode ser definida como a atividade exclusivamente humana de transformação intencional da natureza, na qual o ser humano e a natureza se transformam. Em outras palavras, além de nos distinguir dos demais animais, é pela atividade de trabalho que o conjunto dos seres humanos iniciou o processo de produção dos seus próprios meios de vida, isto é, a produção da vida material, fundando o ser social.

A categoria de trabalho é explicada por Marx nos seguintes termos:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza (MARX, 2011, p. 211-212).

Contudo, Lukács considerava a arte um produto tardio do desenvolvimento humano inaugurado na e pela atividade de trabalho (LUKÁCS, 1966a). Isso porque, antes de o ser humano ter a necessidade de criar arte, ele estava com as suas necessidades voltadas para a garantia da sobrevivência, concentrando suas energias na busca de alimentos e de abrigo.

Assim, conforme essas necessidades mais elementares eram supridas, outras necessidades cada vez mais complexas surgiam, se desligando, no decorrer de um longo percurso histórico, da manutenção das condições objetivas de vida. As novas necessidades aviltadas eram, portanto, de ordem mais abstrata, já que emergiram em um momento em que a vida material dos seres humanos estava, de certo modo, garantida.

É nesse momento mais tardio de desenvolvimento, tardio porque é resultado de um longo e moroso processo histórico que a arte surgiu, assim como a ciência. Então, podemos dizer que a arte é um produto do desenvolvimento da vida dos seres humanos. Por isso Lukács, ao explicar a gênese da arte, faz uma esclarecedora metáfora, comparando a vida cotidiana como um grande rio, do qual desprendem-se, como se fossem braços desse rio, a arte e a ciência, como formas superiores de expressão, as quais se elevam em relação à vida cotidiana, ganham uma autonomia relativa frente a ela, com as suas particularidades e especificidades, mas a ela retornam, enriquecendo-a

(LUKÁCS, 1966a).

Ao localizar a gênese da arte na vida social, afirmando que a arte surge da vida, dela se eleva, se diferencia e a ela retorna, Lukács está afirmando a caráter imanente da arte, o que significa dizer que a arte tem suas origens intrinsecamente direcionadas às demandas colocadas pela realidade.

Ao cotejar ciência e arte, Lukács evidencia as características que diferenciam essas duas formas mais genuínas de compreensão da realidade e durante sua explanação define a ciência como um tipo de expressão desantropomorfizadora da realidade. A partir dessa definição entendemos que a ciência explica os fenômenos naturais e sociais em seus aspectos mais essenciais, busca as leis que regem o real, vai à raiz do objeto de estudo. A ciência desvela a realidade de forma tal que as opiniões, ou as vontades do cientista não incidem sobre o resultado final que se pretende alcançar (LUKÁCS, 1966a).

Compreender a realidade em termos científicos significa que a análise empregada leva em consideração, majoritariamente, fatos objetivos, restringindo a influência de aspectos de ordem subjetiva, como juízos de valor, ou opiniões diversas. Isso não impede, entretanto, o cientista de estabelecer vínculos afetivos com seu objeto de estudo, mas esse vínculo não altera, nem modifica os elementos constituintes e o resultado dos estudos.

Diferente da ciência, a arte é antropomorfizadora. Ou seja, a arte é um tipo de expressão que, tal como a ciência, descortina a realidade, mas a peculiaridade da arte é que ela faz isso expressando a realidade como um produto da atividade humana para os próprios seres humanos. A arte mostra o mundo humano para si mesmo e coloca em primeiro plano o próprio ser humano com toda uma carga subjetiva. As obras de arte apresentam a realidade a partir dos dramas, das emoções e dos sentimentos que nos caracterizam, conferindo uma forma humana aos elementos presentes na realidade objetiva.

O caráter antropomorfizador da arte se efetiva quando, por exemplo, uma escultura ou uma pintura que retrate elementos presentes na natureza, reflete esse aspecto da realidade a partir da subjetividade do artista que a produziu e que, por sua vez, está situado em um contexto histórico determinado. É nesse sentido que a arte nos proporciona, ao mesmo tempo, o contato com a subjetividade humana e com a objetividade histórica.

Outro ponto importante é a forma peculiar como a arte reflete a realidade. Para isso, Lukács (1966b), utilizou o conceito de mímese, palavra que significa imitação.

Porém, o teórico húngaro alerta que o reflexo artístico da realidade não se reduz a um reflexo mecânico ou fotográfico. Carli (2015, p. 56) corrobora dessa análise do reflexo estético ao afirmar que:

Certo que a reflexão estética e o movimento do real sejam instâncias que possuem legalidades próprias e que a criação artística não é uma transposição fotográfica do real para as letras de um romance, as cores de uma tela ou as notas de uma sinfonia; dito isso, no entanto, não se descarta em Lukács a noção de que a arte se debruça sobre a vida real dos homens para lhes legar uma forma de conhecimento a seu propósito.

A arte reproduz e produz vivências por meio da mimese. Todavia, o sujeito reproduz, na vivência artística, uma realidade intensificada. O artista imita a própria vida humana na obra de arte, mas não se trata de um mero traslado de fatos e pessoas da vida cotidiana para as obras de arte. Essa imitação é, na verdade, o reflexo refigurador da realidade não para se distanciar dela, mas para ser mais fiel a ela.

A arte também opera um movimento importante, no qual o sujeito se afasta da sua individualidade centrada no em-si e caminha em direção a um para-nós, isto é, em direção à consciência de si enquanto membro do gênero humano. Essa especificidade das obras de arte lhe atribui uma característica desfetichizadora, porque ela possibilita ao sujeito romper momentaneamente com a alienação própria ao modo de produção capitalista, na medida em que por meio da sua maneira peculiar de refletir a realidade, ou seja, pela via da subjetividade propicia ao indivíduo acessar elementos da realidade que estão esmaecidos pela poeira do cotidiano, faz, ainda, com que o indivíduo experimente sentimentos e emoções que não são propriamente dele, mas do gênero humano e perceba que a sua dor, que a sua emoção não pertence apenas a ele enquanto um ser único e irrepetível, mas é uma expressão genuinamente humana.

Como já afirmamos, é a partir de elementos da vida, do cotidiano que a arte extrai seu conteúdo, mas esse conteúdo retirado da vida ganha outros contornos na esfera artística. Os elementos que compõem as obras de arte são intensificados, de modo que a aparência da real se reflete em essência. Podemos, por exemplo, em um espetáculo de dança ficar emocionados porque somos apartados, pelo menos por algum tempo, do nosso cotidiano pragmático, automatizado, espontâneo, imediato, heterogêneo e levados a direcionar a nossa atenção para a beleza dos movimentos, para a sincronicidade, para o figurino, para a composição cromática do espetáculo, para a música e para história que está por detrás de toda aquela apresentação e é a partir dessas subjetividades impressas de forma intensificada que ascendemos a patamares mais elevados de compreensão de nós mesmos e da realidade em que vivemos.

É no momento da fruição e criação artísticas que somos levados à catarse que é aquilo que Lukács (1966b) chamou de sacudida na subjetividade. O momento catártico se refere a esse despertar, essa evocação de emoções em relação aos elementos da prática social e em relação à vida humana, que acontece a partir de uma experiência estética efetiva. De acordo com Lukács (1966b, p. 504):

[...] A reprovação ao Antes, a exigência para o Depois, ainda que ambos pareçam quase apagados na imediatez da vivência, constituem um conteúdo essencial do que antes chamamos forma maximamente generalizada da catarse: uma sacudida tal da subjetividade do receptor que suas paixões vitalmente ativas adquirem novos conteúdos, uma nova direção, e, assim purificadas, se convertam em base psíquica de disposições virtuosas.

Com efeito, é necessário esclarecer que a catarse não se limita ao campo estético, ela é parte da vida social e, como sinalizou Frederico (2000, p. 299), ela é uma “etapa harmônica das relações entre subjetividade e objetividade, indivíduo e gênero”. A catarse, portanto, participa do processo educativo mais amplo e formador dos indivíduos, na medida em que por meio dela é possível vislumbrar uma análise mais acurada da realidade e das nuances dos processos subjetivos.

Outro ponto que merece atenção é quando Lukács (1966b) avalia que toda obra de arte verdadeiramente grande e todo artista verdadeiramente grande são, em essência, uma obra e um artista realistas. Vale frisar que o realismo para Lukács não se confunde aqui com uma escola literária.

Ele está falando que uma obra realista promove uma ruptura com a alienação em função do seu caráter humanizador. Ao refletir de modo sensível o destino dos seres humanos, um romancista, por exemplo, põe em evidência a condição humana às voltas com os fatores sociais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento pleno dos indivíduos.

A grande obra literária realista, segundo Lukács (1966b), é aquela que supera uma representação caótica do real e reconstrói com elementos da própria literatura uma imagem articulada da realidade e de suas tendências imanentes a partir de situações e personagens típicos. O típico, por sua vez, deve ser entendido como a intensificação de um traço específico, por exemplo, de um personagem que congrega as características essenciais de um período histórico, superando o singular em direção ao geral.

Por isso, Lukács (1966b) compreendia que a crítica à vida feita pelas obras de arte não surge de um apelo desmedido à determinada opinião do artista. Obras de arte que tem como único objetivo convencer os espectadores de algum fenômeno da vida, fica preso ao pragmatismo do cotidiano e à tomada de posição sem a necessária

reflexão.

A crítica à vida, a crítica à prática social se desvela na obra, na e pela sua particularidade, no seu desenrolar, por meio do seu enredo, das suas tramas particulares que condensam personagens e situações que de maneira singular acessam aspectos universais e nos fazem partilhar, de forma sensível, os dilemas de um período histórico e os dramas humanos. Mas, para que esse efeito esclarecedor e formador aconteça, é indispensável que os indivíduos sejam educados para poderem recepcionar e criar arte. Emerge, portanto, a importância da educação escolar.

### **A pedagogia histórico-crítica e o ensino de arte**

A teoria pedagógica histórico-crítica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, de modo a definir o papel da educação no processo formativo dos seres humanos a partir da categoria marxiana de trabalho. Assim, a educação escolar deve, em linhas gerais, produzir a humanidade em cada indivíduo (SAVIANI, 2009).

No que tange aos elementos estéticos, em específico, é esperado que na escola os alunos possam fruir obras de arte, dançar, desenhar, pintar, esculpir, tocar um instrumento, já que essas são capacidades que podem ser aprendidas, assim como os nossos sentidos também podem e devem ser educados, desde a educação infantil até a pós-graduação.

A pedagogia histórico-crítica aponta para a importância de desenvolver os sentidos dos alunos e para a apreciação e criação artísticas a partir do contato com aquilo que mais desenvolvido a humanidade produziu. E o contato com as obras é oportunizado pelo professor de maneira intencional e planejada. Por isso, essa teoria pedagógica considera como elemento primordial na educação escolar o papel desempenhado pelo professor e a sua função de transmitir, a cada aluno, o saber sistematizado que foi produzido pelo gênero humano no decorrer da história (SAVIANI, 2012).

O reconhecimento da cultura como produção imanente desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem a qual não ocorreria a humanização dos indivíduos. O processo educativo foi caracterizado por Saviani (2007, p. 3) como a passagem do senso comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

A apropriação do legado cultural faz com que o gênero humano ali condensado se torne um elemento que constitui a individualidade. A defesa do ensino das artes na escola resulta justamente da compreensão de que essa esfera específica de reflexo da realidade eleva a consciência individual ao gênero humano.

Essa relação entre indivíduo e gênero humano se dá pela catarse, que é destacada pela pedagogia histórico-crítica como elemento constituinte da prática educativa. Na pedagogia histórico-crítica, a catarse está situada em um dos momentos do seu método de ensino. Saviani, no livro *Escola e Democracia*, afirma que o método de ensino da pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida a prática social global, sendo função do professor problematizá-la, instrumentalizando, ou melhor, transmitindo aos alunos os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade edificou, modificando qualitativamente a relação do aluno com a realidade em que ele vive, produzindo, assim, a catarse, momento do ápice da prática educativa.

Como a prática pedagógica é parte do processo formativo dos alunos, ou seja, de sua vida, afirmar que a educação produz catarses é considerar que ela gera saltos que o indivíduo dá, em termos de incorporação à sua individualidade das riquezas do gênero humano, requalificando as relações entre a subjetividade do indivíduo e realidade histórico-social:

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (DUARTE, 2018, p. 4).

A catarse refere-se, na educação, ao rompimento com uma compreensão fetichista e alienada do real, levando a uma forma mais rica de relação entre o sujeito e a realidade. Na catarse, a relação do sujeito com o mundo muda, a relação do indivíduo consigo mesmo e com seus pares se torna mais elaborada e mais complexa.

Para que o trabalho pedagógico alcance a catarse e, no caso do ensino de arte, desenvolva os sentidos e a sensibilidade é fundamental que a organização do trabalho educativo seja edificada a partir do que foi denominado como a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013).

Na pedagogia histórico-crítica os conteúdos a serem transmitidos aos alunos são aqueles conteúdos considerados clássicos. O conceito de clássico é largamente utilizado em diferentes acepções. Historicamente, segundo Saviani (2010, p. 15), “se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que

corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar”.

O conteúdo clássico é aquele conteúdo principal, ou seja, aquele conteúdo que se consolidou como essencial e que foi consagrado pelo tempo por instituir descobertas relevantes, por transformarem os modelos e costumes de uma época. Na discussão acerca do que é clássico, em especial quando tratamos de educação, Saviani (2012, p. 18) esclarece que “clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala em cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Vitor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira”.

Saviani (2010, p. 16) nos aponta, ainda, que a concepção de clássico não está relacionada à noção de tradicional. O clássico não precisa necessariamente ser tradicional, mesmo porque o termo tradicional vem carregado por uma conotação negativa como algo que é ultrapassado e arcaico. Desse modo, conhecimento clássico pode sim ser um conteúdo moderno e atual. De qualquer maneira, seja antigo ou recente, o conhecimento será clássico na medida em que ele, como já afirmamos, captar “questões nucleares que dizem respeito a própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”.

A forma, por sua vez, se refere mais diretamente aos espaços, materiais, procedimentos que são utilizados durante o ato educativo. A forma vincula-se às condições objetivas de trabalho ofertadas aos professores, as quais, como sabemos, são precárias. É corriqueiro encontramos escolas públicas que não possuem ambientes adequados ao processo de ensino e aprendizagem. Muitas delas não contam com bibliotecas com acervo significativo, com laboratórios de ciências, informática e, muitas vezes, a infraestrutura é defasada a ponto de as condições básicas para permanência dos alunos serem negligenciadas, faltando água e banheiros (GALVÃO; SAVIANI, 2021).

Outro ponto referente à forma é entendermos com clareza que o método, o material e os procedimentos necessários para transmitir um conteúdo não são os mesmos para outro conteúdo. Existem especificidades em cada área do conhecimento e na natureza dos conteúdos a serem ensinados, o que demanda dos professores ações diferenciadas, já que “os recursos pedagógicos para ensinar e aprender matemática, por exemplo, são diferentes daqueles que precisamos para ensinar e aprender filosofia” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 41).

No tocante ao destinatário, sabemos que é a este elemento que o trabalho educativo se direciona. Desse modo, compreendemos que o indivíduo não nasce humanizado, mas se torna na e pelas relações sociais. A escola e os professores atuam de modo direto e intencional na formação e no desenvolvimento humanizador de cada indivíduo. Tal como Leontiev (1978, p. 272) afirmou:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

É imprescindível que a escola proporcione aos alunos o contato com os conhecimentos em suas máximas formas de expressão, pois assim o processo de humanização atinge um nível mais elevado. Sabemos que não é de qualquer maneira que possibilitamos uma formação plena e enriquecida aos alunos, já que isso depende da qualidade das relações em que acontece. Nesse sentido é que defendemos que a escola não deve transmitir qualquer conteúdo, de qualquer maneira. O trabalho educativo precisa ser planejado e intencionalmente dirigido, objetivando o máximo desenvolvimento dos alunos.

### **Possibilidades didáticas para o ensino de arte**

A partir do conhecimento dos conceitos e categorias principais da estética lukacsiana e dos fundamentos filosóficos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica, vislumbramos possibilidades didáticas que podem orientar o trabalho pedagógico na Educação Básica, em especial, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa etapa de ensino, os professores direcionam a prática pedagógica mais efetivamente para a aquisição da leitura e da escrita. Com efeito, é importante a utilização dos mais variados tipos de textos para que essa finalidade seja atingida. Os textos devem ser selecionados pelos docentes a partir da análise da tríade conteúdo, forma e destinatário de modo a superar as carências afetivo-cognitivas apresentadas pela turma na qual leciona. O objetivo é, pois, inserir os alunos em uma maneira diferente de se relacionar com a realidade, uma maneira mais abstrata que é lendo e escrevendo.

Assim, a literatura infantil se coloca como uma possibilidade essencial para o

trabalho pedagógico. Sabemos que o contato com obras literárias pode e deve, enquanto uma forma de expressão artística, incidir positivamente sobre a subjetividade dos indivíduos, tornando-os mais sensíveis e críticos em relação à realidade, tal como analisamos no decorrer do presente artigo. Levando em consideração os princípios psicológicos e didáticos da pedagogia histórico-crítica, bem como os elementos estéticos de Lukács, selecionamos como exemplo de literatura infantil que pode ser trabalhada com os alunos a obra intitulada Gildo (RANDO, 2010).

A referida obra gira em torno do personagem chamado Gildo que é um elefante, cuja principal característica é a de ser muito corajoso. A história se inicia dizendo sobre tudo aquilo que Gildo tem coragem de fazer, tal como: ir na montanha-russa, assistir a filmes de terror, se apresentar em público e até trocar a fralda da sua irmã mais nova.

Mas, apesar de sua coragem, Gildo, assim como todos nós, tinha medos. O seu maior medo era de bexigas:

[...] daquelas lindas e coloridas que usamos para enfeitar as festas. Para Gildo, isso é motivo de perder o sono. Em toda festa de aniversário é a mesma coisa: na noite anterior, Gildo não consegue pregar os olhos. Na festa gosta muito da folia com os amigos. Mas depois de cantar parabéns, ele já sabe: é hora de se esconder, pois as bexigas vão ser distribuídas (RANDO, 2010, p. 13-14).

Certo dia, Gildo foi à festa de aniversário do seu amigo Paulo, e para sua surpresa, a mãe do aniversariante amarrou uma bexiga no seu braço sem que desse tempo de ele recusar. Gildo ficou desesperado e, por mais que tentasse, não conseguia desatar o nó e tirar a bexiga do seu braço. Sem outra opção, o elefante teve que ir embora para casa com ela amarrada.

Já em casa, Gildo puxava a bexiga para um lado, puxava para o outro e foi percebendo, aos poucos, que aquele medo enorme estava diminuindo e foi dormir, pois estava muito cansado de tanto tentar se livrar da bexiga sem ter sucesso. No dia seguinte, quando ele acordou, viu que a bexiga estava murcha e ficou triste, mas só um pouquinho.

Quando chegou à escola a professora estava distribuindo os convites da festa de aniversário de outro colega da turma que estava marcado para o próximo sábado. E a pergunta que é feita ao final da história: “será que Gildo vai dormir na noite na sexta-feira? Bom, talvez só um pouquinho” (RANDO, 2010, p. 25-26). Gildo agora não conseguia dormir não por estar apreensivo pelas possíveis bexigas que encontraria na festa, mas sim pela felicidade de ir à festa e não ter mais aquele medo aterrorizante das

bexigas.

A história do Gildo é um exemplo de leitura que trata, dentro das possibilidades da criança das séries iniciais do Ensino Fundamental, de um modo peculiar a questão do medo, que é uma emoção, não exclusiva aos seres humanos, mas sobre a qual nós podemos refletir na tentativa de compreendê-la.

O docente ao ler esse livro com as crianças pode abrir uma roda de conversa, explicando que elementos da vida podem gerar medo em uma pessoa, outros elementos geram medo em outras pessoas. Aquilo do que temos medo pode variar de pessoa para pessoa, mas o medo é uma emoção que está presente na vida, isto é, faz parte da vida e se manifesta em vários momentos. Os medos podem mudar como podem ser superados, tal como aconteceu com o elefante Gildo.

A história do Gildo pode ser lida para trabalhar a questão do medo também no sentido de demonstrar que essa emoção não se limita a uma pessoa apenas, mas é uma emoção que vem de determinadas situações com as quais nos deparamos durante a nossa vida. As crianças podem com essa leitura serem solidárias ao medo do Gildo, podem se sentirem tristes pelo fato do Gildo ter medo de bexigas e também felizes pelo fato do Gildo ter superado seu medo.

Por meio do trabalho intencional e planejado, a prática pedagógica a partir da utilização da história do Gildo, pode vir a promover uma reflexão importante sobre um aspecto importante da vida, atuando na subjetividade dos alunos. Entendemos que o trabalho com literatura infantil, em geral, e com a história Gildo, em particular, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da compreensão sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo ao abordar aspectos das emoções e dos sentimentos humanos, mas também se apresenta como importante instrumento de trabalho para auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em um trabalho contínuo e coletivo, é claro, que a cada ano as obras utilizadas vão se complexificando, de tal maneira que durante sua vida escolar o aluno possa entrar em contato com as mais significativas obras de literatura já produzidas. E para além disso, é essencial que o aluno possa se apropriar, de igual modo, das artes em suas diversas modalidades.

### **Considerações finais**

Sem a pretensão de encerrar as discussões sobre o ensino de arte na pedagogia histórico-crítica, buscamos sinalizar possíveis aproximações didáticas para a

organização do trabalho pedagógico, tendo como estofa teórico os princípios estéticos lukacsianos e a pedagogia histórico-crítica.

No decorrer de sua obra estética, Lukács evidenciou que a arte opera modificações qualitativas na subjetividade dos indivíduos. A arte autêntica é um tipo de objetivação humana que transmite a humanidade aos indivíduos em uma direção que aponta para o gênero humano. A arte é uma forma de reflexo da realidade objetiva que tem como função principal, assim como a educação escolar, atuar sobre a constituição da individualidade.

Ela deve provocar nos sujeitos sentimentos que não se conectam imediatamente ao cotidiano, produzindo efeitos que contribuem para a desfetichização da realidade humana. Uma arte verdadeiramente grande é aquela que faz os indivíduos tomarem consciência dos conflitos humanos, possibilitando assim um entendimento mais acurado do contexto em que se vive. Além disso, a criação e fruição artísticas não se desenvolvem naturalmente, mas dependem de um processo educativo.

A pedagogia histórico-crítica afirma o papel da escola em educar as consciências em um processo de apropriação e objetivação constante. A escola tem em potencial essa possibilidade de, ao se comprometer com a transmissão e apropriação dos conhecimentos mais elaborados, fazer com que os indivíduos possam interferir na realidade no sentido de romper com o modelo social vigente.

Seria, porém, ingenuidade atribuir à escola o poder de transformação revolucionária da consciência de professores e alunos e maior ingenuidade seria, ainda, entender que desse trabalho realizado no plano das consciências resultaria, naturalmente, uma prática revolucionária. Por outro lado, no atual grau de complexidade do capitalismo e do desenvolvimento das forças produtivas, é igualmente ingênua a ideia de que a superação do capitalismo possa ocorrer sem que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos que estão postos à serviço dos interesses da burguesia, isto é, sem que os indivíduos, por meio da escola, possam fazer de si próprios uma unidade mais consciente entre singularidade e universalidade.

Um sujeito educado artisticamente e que possui uma sensibilidade apurada tem enormes possibilidades de, diante de uma obra de arte autêntica, captar seus elementos e analisá-los criticamente. Em última instância, o ensino da arte deve desenvolver a individualidade do aluno para que ele possa atingir um patamar suficiente para sentir as contradições e emoções que a obra venha a despertar. A educação escolar e o processo de transmissão intencional do conhecimento artístico contribuem de modo significativo para o enriquecimento humano-genérico dos indivíduos.

## Referências Bibliográficas

- ASSUMPÇÃO, Mariana. Cássia de. **Educação Escolar e Individualidade: Fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 156 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.  
Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154295> Acesso em 12 mar. 2021.
- CARLI, Ranieri. Lukács, literatura e o imperativo da catarse realista. In: Alexandre Pilati. (Org.). **O realismo e sua atualidade: estética, ontologia e história**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 55-70.
- DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009.  
Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461>>. Acesso em 9 mar. 2021.
- DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 299-308, set./dez. 2000. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a22.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estetico**. v. 1. Cuestiones previas y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a.
- LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estetico**. v. 2. Problemas de la mímesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: O processo de produção do Capital. v. 1. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- RONDO, Silvana. **Gildo**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.
- TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético**. São Paulo: UNESP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo**. Alagoas: Uneal, 2010. p. 15-28.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-11.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Revista **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN. v. 1, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.