



Arte na escola: objetivação e liberdade

Art in school: objectification and freedom

eLocation-id: e0020

DOI <http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0020>

Paulo Cesar Duarte Paes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
paulo.paes@ufms.br - [ORCID](#)

Jusimara Clara Ozorio

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
jusimara.progetec@gmail.com - [ORCID](#)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como a objetivação livre e consciente é fundamental para a fruição, a criação e a vivência artística dos alunos em sala de aula. A atividade criativa de arte na escola deve possibilitar uma rica vivência sensível, promovendo a atividade dialética entre a singularidade de cada aluno com a arte universal. Utilizamos dois enfoques centrais como unidade dialética para analisar o presente objeto. O primeiro é como a ampliação das referências estéticas presentes na História da Arte, local, regional e universal, é imprescindível para o desenvolvimento da produção artística dos alunos. Sem essas referências às produções ficarão presas ao senso comum. O segundo enfoque é a liberdade de criação artística, porém, não uma liberdade gerada no abandono do aluno a si próprio, mas uma criação poética livre, pessoal e ao mesmo tempo coletiva e universal. Tal vivência estética somente é possível pela colaboração de professores no ensino de arte na sala de aula. Utilizamos, para a análise, principalmente, reflexões teóricas sobre a livre objetivação estética como antagonismo às atividades pseudo artísticas repetitivas, fragmentadas e alienantes. Nos fundamentamos, especialmente, nas obras de autores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, dentre eles: Vigotski, (2001a; 2001b; 2001c) Lukács (1970) e Duarte, (2001; 1999a), que compreendem os conceitos de objetivação, liberdade, atividade humana e estética na relação dialética entre o singular e o universal e entre a fruição e a criação inerentes à vivência artística, no caso, no ensino de Artes na escola.



Palavras-Chave: Ensino de Artes; Criatividade; Apropriação Estética; Unidade Dialética.

ABSTRACT

This article aims to understand to what extent the objectifications or artistic works produced by students in the classroom, are art, or are only academic exercises without aesthetic value. We use two central approaches to analyze the present object. The first is how the expansion of aesthetic references present in art history, local, regional and universal, are essential for the development of students' artistic production. Without these references, productions will be bound by common sense. The second focus is the freedom of artistic creation, however, not a freedom generated by the student's abandonment of himself, but a free, personal and at the same time collective poetic creation, planned and guided by art teachers. For the analysis we used some empirical information raised in the internship observations of students of the Degree in Visual Arts at UFMS, carried out between 2017 and 2019 and, mainly, theoretical reflections on free aesthetic objectification as antagonistic to repetitive, alienating pseudoartistic activities. We are based on the work of several authors, from the same philosophical perspective, who use the concepts of objectification, freedom, human activity and the dialectical relationship between the singular and the universal, in education and aesthetics.

Key words: Arts teaching; Creativity; Aesthetic Appropriation; Dialectic.

Introdução

Crianças que aprendem Arte na escola dificilmente produzem obras artísticas que se perpetuaram na história da arte, mas, ao se expressarem livre e intencionalmente, mesmo dentro dos limites e possibilidades escolares, desenvolvem práticas relevantes para si, para sua comunidade e sociedade em geral.

Suas criações terão menor alcance, serão menos visíveis, mas podem ser fundamentais para a produção da arte contemporânea. Para isso, as criações artísticas na escola não podem ser meros exercícios acadêmicos estéreis, mas expressão do mais íntimo e livre de suas subjetividades, aliada à diversificação e ao



aprofundamento de referências estéticas (VIGOTSKI, 2001b). Trata-se da orientação do professor para a criação de uma particularidade estética, que também é síntese do desenvolvimento histórico da humanidade, uma unidade entre a singularidade sensível do aluno e a universalidade da arte (LUKÁCS, 1970).

Para compreender essa relação entre a fruição e a riqueza de referências estéticas, utilizaremos o conceito de “objetivação” em relação ao ensino de Artes conforme o entendimento fundado em Hegel (1991; 1992), que adota o referido conceito, que, posteriormente, é empregado nas obras de Marx (2010) de forma materialista. O conceito de objetivação também foi utilizado por muitos autores no século XX, como Lukács (2011), Markus (1974), Agnes Heller (2008) e Bourdieu (1986); e, contemporaneamente, no Brasil, com Newton Duarte (1999a; 1999b) e Saccomani (2014).

A objetivação estética é uma atividade na qual o sujeito, com sua intencionalidade, sintetiza experiências, conhecimentos e sentimentos poéticos no objeto, produzindo historicamente a cultura do gênero humano, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo. Vigotski (2001a; 2001b; 2014) estudou em profundidade a Psicologia da arte, a educação estética e a atividade humana, uma forma mais ampla de objetivação, que é central nos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de pensar a realidade humana como relação dialética de constituição de uma unidade: quando o sujeito relaciona-se com aspectos da cultura à sua volta, internaliza e compreende as contradições sociais anteriormente existentes, possibilitando uma tomada de consciência da realidade e a transformação objetiva do mundo como sujeito histórico.

A arte não visa produzir coisas para o bem-estar ou o consumo, mas é uma forma de objetivação subjetiva e de comunicação sensível, cuja intencionalidade é a própria criação (VIGOTSKI, 2001b). A criação artística necessita de referências estéticas anteriores, sem as quais a produção, mesmo que tenha sentido para quem a cria, não terá relevância social.



Vigotski (2014), em sua obra *Imaginação e Criatividade na Infância*, enfatiza que a criatividade pode ser rica somente quando enraizada na vasta produção estética da humanidade, e que a criação infantil, em si mesma, tem poucas referências para que se torne uma criação mais consistente. Por outro lado, a criação nas aulas de Arte, mesmo com muitas apropriações estéticas, mas sem a liberdade que a caracteriza, torna-se mero objeto tolhido de seu caráter poético.

O ensino de Arte tem ficado mais restrito a uma dessas duas perspectivas, a primeira estuda a história da arte, ampliando as referências, mas não investe na liberdade de criação artística. A segunda investe na liberdade de criação, mas, pela ausência de referências, empobrece o resultado estético final dos trabalhos, que, em geral, tornam-se repetitivos às poucas referências que o aluno teve acesso. A prática de ensino de Artes, ora focada apenas na história da arte, ora focada apenas na livre criação, foi relatada por diversos estagiários do curso de Artes Visuais - Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ano de 2016, durante suas observações nas escolas (PAES, 2017).

É de fundamental importância que os alunos tenham acesso à história da arte como meio de ampliação de suas referências poéticas, não apenas para a leitura de obras e apropriação intelectual, mas para que possam enriquecer criativamente sua produção artística de forma livre, como unidade entre seu ser singular e as referências universais. Há, nesse caso, um desenvolvimento do aluno, no sentido de que crie sua linguagem artística em relação às referências poéticas mais complexas desenvolvidas historicamente.

Quando o professor de Artes Visuais desenvolve atividades como pintura, desenho, escultura, performance, arte tecnológica ou outra, é necessária uma série de atividades didáticas, anteriores e contínuas, desde as obras que serão estudadas até a preparação do ambiente para conduzir os alunos para essa liberdade criativa, profundamente pessoal e ao mesmo tempo coletiva, que caracteriza a criação artística.



O objetivo, nunca atingido na plenitude, é que sejam produzidas obras ou vivências cuja poética toque profundamente seus criadores e as pessoas da comunidade. A concepção, a elaboração e a exposição da obra demandam um tempo maior de atividade do professor e do aluno. Para aferir se houve a devida entrega interior na produção da obra é preciso compreender como esse tempo foi vivenciado – Como mais uma obrigação escolar ou como entrega e vivência profunda, verdadeira e, por isso, artística? São muitas as causas sociais a negar a necessária vivência estética, mas nos ocuparemos aqui apenas do ensino de Artes na escola.

O aluno, que não se sente um criador materializando sua própria subjetividade, apenas reproduz um exercício alheio a si mesmo. O tempo gasto na execução do trabalho não pertence ao aluno, foi-lhe roubado, porque cumpre a atividade por obrigação. Seu ser criador ficou apagado enquanto realizava uma atividade para o cumprimento de interesses que não são os seus, mas do professor, da escola, que esvaziou de significado o seu tempo e não conseguiu proporcionar as referências, a liberdade e a vontade necessárias para a vivência do tempo para si mesmo no ato de criação.

Por outro lado, mesmo que o sentimento de entrega à produção das obras seja pleno por parte do aluno, não haverá enriquecimento estético se não houver, concomitantemente, o contato sensível com novas referências artísticas. No caso da atividade de pintura, as obras produzidas em sala são a expressão livre dos alunos, porém enriquecidas por referências pictóricas da história da arte, da mais universal à mais regional, das técnicas imanentes a essas referências e, sobretudo, das carências sensíveis e humanizadoras inerentes à personalidade do aluno. Assim, ele se apropriará das mais ricas referências não apenas cognitivamente, mas como suporte estético de sua criação livre e comprometida com seus próprios interesses.

Essas aferições são extremamente complexas, sutis, diversas e subjetivas, não podendo ser realizadas de modo mecanicista e positivista. Para o



aprofundamento da compreensão dessas questões, utilizaremos conceitos filosóficos e psicológicos que possam iluminar a complexa relação entre livre criação e referências estéticas nos processos de ensino e aprendizagem de Artes.

A relação entre a fruição das referências artísticas da história da arte e a criatividade e a produção artística em sala de aula tem sido objeto de inúmeros e importantes autores, tais como Ana Mae Barbosa (1998), Ferraz e Fusari (1991), Francisco Duarte Junior (1994) e Fernandes (2016), dentre outros. A reflexão do presente artigo parte dessas considerações, mas numa abordagem dialética fundada em Vigotski, Lukács e Vázquez.

Não se trata de redigir fórmulas que possam guiar as atividades dos professores de Arte, mas de fundamentar entendimentos mais profundos e complexos que iluminem teoricamente a construção de nexos entre a história da arte, a estética e a objetivação como prática de livre criação artística em sala de aula.

1- Objetivação humana: arte como unidade entre o sujeito singular e a universalidade

O conhecimento e a consciência são determinados pela atividade prática de submissão da natureza aos interesses humanos. De acordo com a Teoria da Atividade de Leontiev (1978 e 1983), somente pela atividade é possível a apropriação da cultura e acontece a objetivação, quer seja diretamente na natureza ou mediada pela cultura e outras relações sociais, podendo ser esta atividade livre ou alienada.

O início da humanização deu-se mediante um longo processo de objetivação dos seres humanos na natureza, produzindo instrumentos que facilitam a vida de



seu grupo e que fossem transmitidos para as gerações posteriores. Os instrumentos objetivos para a transformação da natureza em bem-estar, os instrumentos simbólicos para a comunicação entre povos e gerações e a comunicação do sentimento, da subjetividade e da arte são formas de objetivação.

As novas gerações já encontram pronta uma complexa cultura e, dentro dos limites das possibilidades históricas, recriam-nas para as gerações que virão. A apropriação e a objetivação humanas contribuem para compreender os processos de ensino e aprendizagem de Arte, no sentido de que os alunos encontram uma imensa e complexa diversidade de poéticas que servirão como base sobre a qual se sustenta a sua produção. Tudo que os humanos produzem torna-se cultura, seja um instrumento de transformação da natureza para produzir conforto ou pura linguagem, cuja intenção seja apenas vivenciar sentimentos.

O ser humano cria uma nova função para aquele objeto (obviamente que tal criação se realiza inicialmente de forma não necessariamente intencional sendo, muitas vezes, até totalmente acidental) e busca, pela sua atividade, obrigar, até onde lhe seja possível, o objeto a assumir as feições e características desejadas. Existe aí um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (enquanto produto do processo de objetivação), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana (...). A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, isto é, passa a ser portador de funções sociais. (DUARTE, 1999a, p. 34).

O criador da arte não desenvolve tal atividade como algo que se dá apenas dentro de si mesmo. Para que possa criar uma vivência sensível, o sujeito singular necessita, anteriormente, apropriar-se da humanidade já existente, das objetivações do gênero humano e dos antepassados que deixaram o legado da cultura humana desenvolvida até o ponto em que ele encontrou. As obras mais significativas sobre a história da arte (GOMBRICH, 1972; ARGAN, 1992; HAUSER, 1982; JANSON, 2001) explicam o desenvolvimento estético como uma continuidade. As poéticas vão



sendo apropriadas e recriadas, comportando rupturas, mas sempre se sobrepondo ao que já havia sido criado anteriormente.

Não foi um único indivíduo que desenvolveu uma lança partindo de um galho rijo. Mesmo sendo rústico, tal instrumento foi sendo aprimorado a cada geração, até que surgisse a lança tal qual conhecemos. As objeções acumuladas no objeto foram desenvolvidas por gerações anteriores num processo paulatino, até chegarem aos mísseis e foguetes. As novas gerações conhecem a cultura que já passou por incontáveis objeções anteriores e partem desse ponto, reproduzindo criativamente o que apropriaram das gerações passadas, adicionando inovações limitadas.

A ação transformadora dos seres humanos na natureza é para torná-la útil aos seus interesses, no caso da arte comunicar exteriormente os sentidos interiores também enraizados na cultura. Sua utilidade não é prática, mas sensível, proporcionando a troca de sentidos entre os membros da sociedade do presente, do passado e do futuro.

Na arte, as poéticas, as técnicas, a linguagem e os signos são a base sobre a qual o indivíduo objetiva-se no futuro, na sua sociedade, como uma forma de liberdade, de humanização. Quando um ancestral imprimiu suas marcas nas grutas de Alcínópolis¹, o fez como expressão cotidiana do seu tempo e, ao mesmo tempo, como impulso criador, como superação desse tempo. Quando Vik Muniz reproduz a figura de uma catadora de lixo, tendo como suporte o próprio lixo, cria imagens que contêm uma superação estética em relação ao seu tempo e à sua sociedade.

A cultura acumulada historicamente nas objetivações humanas necessita ser transmitida através das gerações, sendo sistematicamente ampliada com novas objetivações, sempre mais complexas e elaboradas. A produção da arte é histórica e pressupõe a liberdade de criação para que se efetive a partir de determinado momento de seu desenvolvimento.

¹ Sítio arqueológico no Mato Grosso do Sul com mais de duas mil pinturas rupestres. Tem aproximadamente 12.000 anos.



O desenvolvimento do indivíduo é, antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente – função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade. A explicitação dessas possibilidades de liberdade origina, em maior ou menor medida, a unidade do indivíduo, a aliança de particularidade e genericidade para produzir uma individualidade unitária. (HELLER, 2008, p. 37).

A liberdade é a relação ativa e transformadora do indivíduo no mundo genérico, que depende do estado de desenvolvimento da cultura quando ela se dá. Nas complexas condições da sociedade capitalista, a livre objetivação sensível torna-se possível somente para os indivíduos que se apropriarem da esfera das relações humano-genéricas, podendo objetivar-se conscientemente, superando, mesmo que momentaneamente, a cotidianidade na qual estão imersos.

No caso da atividade estética, o princípio é o mesmo, sendo a história da arte ou as tradições estéticas de um povo específico, um campo imenso em que se pode compreender esse desenvolvimento histórico e enriquecer-se, agindo diretamente e conscientemente no humano-genérico do ponto de vista estético. Quando o aluno expressa-se livremente, mas sem referências estéticas artísticas, não atinge o humano-genérico, não se objetiva livremente, apenas reproduz inconscientemente expressões cotidianas e repetitivas.

A atividade livre e criadora é um objetivo pedagógico pelo qual o professor guiará o aluno no seu próprio processo criativo. Uma atividade que não apenas reproduz aleatoriamente os interesses dominantes alienados em relação ao seu sujeito. Uma atividade consciente e intencionalmente voltada para o desenvolvimento de uma relação dialética entre a sensibilidade e o saber do aluno e a sociedade. Uma objetivação na qual o conhecimento estético anterior é ampliado durante a criação, como se a atividade criadora e as referências estéticas só tivessem sentido, libertador e verdadeiramente humano, na relação produtiva que estabelecem entre si, apropriação e objetivação:



Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. (SAVIANI, 2003, p. 141-142).

A liberdade de criação é processo que também possibilita a apropriação de determinado objeto cultural. A concepção estética do professor e do aluno dialogam constantemente dentro de um universo de interesses e determinantes sociais amplos, que podem ser compreendidos quando mediados pela teoria que fundamenta o ensino de Artes. Esses interesses externos e anteriores são reais e devem ser objeto de estudo e conhecimento, para que o aluno compreenda que sua obra não é apenas a união de técnicas e poéticas fragmentadas, escolhidas aleatoriamente, mas comportam um sentido único e pessoal que envolve a sua vida e a da sua sociedade.

A expressão artística não pode ser comparada a um exercício acadêmico de determinada técnica de pintura, desenho, escultura ou outra, mas compreendida e estimulada para que seja uma autêntica expressão de si a comunicar e recriar o mundo, uma objetivação humana consciente, livre e efetiva.

No caso do ensino de Artes propriamente dito, ou seja, de um processo educativo dirigido por um sujeito consciente que visa justamente objetivar-se no outro, aquele que deve ser educado, devemos, primeiramente, compreender como acontece o processo de objetivação do outro nas relações sociais em geral e na relação de ensino e aprendizagem em particular.

A objetivação no mundo contemporâneo ocorre de modo complexo e efetiva-se na relação intencional com a colaboração de outros, mediada pela cultura



historicamente produzida. A mediação acontece no indivíduo quando a cultura é internalizada e passa a assumir o papel central de orientar as atividades e o domínio sobre a própria conduta. Para Vigotski (1995), não é o professor que realiza a mediação, mas os signos, as ferramentas, os objetos humanizados. Ele utiliza o conceito de “atividade mediadora” para demonstrar a relevância da apropriação de conhecimentos e sentidos na produção da consciência.

A semelhança entre o signo e a ferramenta se baseia na função mediadora comum a ambos (...) O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza (VIGOTSKI, 1995, p. 92-93).

Assim sendo, demonstra a unidade dialética entre apropriação e objetivação decorrente da atividade desenvolvida pelo indivíduo. Tal atividade mediadora é uma síntese criadora da genericidade humana e ao mesmo tempo da consciência individual. A extrema complexidade das relações históricas contemporâneas exige um alto grau de abstração para que possa ser conscientemente compreendida, e não somente reproduzida ingenuamente. Essas formas culturais mais complexas, tais como a estética e a ciência somente podem ser apropriadas pela orientação sistemática de outro indivíduo que as domine, no caso o professor (VIGOTSKI, 2001b).

As formas de objetivação no mundo contemporâneo acontecem coletivamente, com sujeitos objetivando-se não na natureza, mas nas complexas relações internas do gênero humano, na própria cultura. O não domínio dessas formas mais complexas e profundas como a arte e a ciência mantém o indivíduo (aluno) isolado na imediaticidade, no senso comum, impossibilitado de desenvolver conscientemente uma atividade mais complexa de criação e transformação do gênero humano.



O gênero humano modifica-se constantemente e pode reproduzir instrumentos sociais alienantes ou, ao contrário, realizar a crítica ao sistema e acirrar contradições que levem o aluno a tomar posição em relação à determinada realidade ou a determinado traço estético que comporte valores, formas e escolhas muito pessoais. A objetivação do professor de Artes, no complexo ambiente educativo, gera a apropriação de determinados conhecimentos pelo indivíduo a ser educado, que pode contribuir mais para um processo de alienação do que de humanização (LUKÁCS, 2009).

O exemplo da lança que foi sendo aprimorada no decorrer de gerações não mais explica o complexo processo de reprodução da sociedade contemporânea, mas serve como ponto de partida para um raciocínio geral. É possível identificar duas formas de ensinar Artes: uma reprodutora da alienação dos interesses dominantes, expressa principalmente na repetição, nos clichês, na cultura de massas e na concepção de arte como mercadoria; e outra é o ensino de Artes fundamentado no entendimento de que o ser humaniza-se quando, em conflito com o mundo, transforma-o pelo seu toque livre, sensível e poético.

A concepção de desenvolvimento, defendida pelas teorias educacionais espontaneístas, inibe a tomada de consciência dos alunos sobre a relação da história da arte com sua criação, reproduzindo formas superficiais de entendimento da realidade, da arte e das suas obras. Quando o professor objetiva-se na sua prática educativa e leva os alunos a objetivarem-se na sua criação artística, possibilita o máximo desenvolvimento de ambos.

Esse posicionamento, por sua vez, requer a mediação de categorias que sintetizam o que, no atual momento da história humana e nas condições sociais concretas em que se realiza a formação dos indivíduos, se constitui nas possibilidades máximas de vida humana existentes numa sociedade (...). O critério para se definir o que é humano e o que é alienação em relação ao humano é o das



possibilidades já alcançadas historicamente. (DUARTE, 1999a, p. 60 - 61).

O caráter humanizador do ensino de Artes deve objetivar o máximo das potencialidades individuais poéticas e estéticas, conforme o desenvolvimento histórico já alcançado nas artes. O conhecimento já produzido deve ser objeto de uma educação que possibilite aos indivíduos a compreensão das relações humanas, incluindo aspectos racionais e sensíveis. Somente essa razão/sensibilidade pode levar um indivíduo, em suas relações sociais, a objetivar-se consciente e esteticamente na realidade, tocando e transformando o mundo pela sensibilidade. Nesse caso, entendemos arte não em si mesma, mas como particularidade condutora de uma permanente relação com o mundo social, criada pelo indivíduo singular, mas com caráter universal (LUKÁCS, 1970).

A vivência cotidiana possibilita ao indivíduo a apropriação de uma grande variedade de saberes. A língua falada, as relações familiares e até muitas formas de trabalho produtivo são apreendidas espontaneamente, sem a necessidade de alguém que os ensine objetivamente. Trata-se de um saber de relevância limitada na formação do aluno, pois não possibilita o desenvolvimento do seu pensamento crítico, no sentido estético, e o seu entendimento sobre a genericidade humana (HELLER, 2008).

Os saberes apropriados espontaneamente, sem uma reflexão teórica consciente, pouco favorecem o enriquecimento estético do indivíduo. Quando o aluno apropria-se cognitivamente e sensivelmente da cultura, a criação artística torna-se uma atividade consciente e elevada, no sentido de atingir uma estética de um tempo histórico mais desenvolvido (VIGOTSKI, 2001a).

A relação criadora, consciente e recíproca entre o ser singular e a genericidade humana é o momento de efetivação do ser social, é a liberdade (OLIVEIRA, 1997). A reprodução do gênero humano depende de realizações que garantam a continuidade do desenvolvimento estético da história. Tais atividades de



reprodução criadora do gênero são as próprias objetivações dos indivíduos, no caso estéticas.

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao apropriar-se da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação (DUARTE, 2001, p.140).

As necessidades de nível mais desenvolvido e complexo, ou novas carências, são decorrência do desenvolvimento histórico do gênero humano e da apropriação das objetivações do gênero pelo indivíduo, que a cada nova apropriação gera uma nova objetivação num processo contínuo de humanização. A produção de novas necessidades de tipo superior nas aulas de Arte acontece durante a ação criadora da obra, pois produz novas carências de referências, e quando o ser criador apropria-se delas sente a necessidade de ir além do atual estágio do desenvolvimento poético em que se encontra.

Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior. [...] A prática pedagógica não pode ser concebida apenas enquanto aquela que possibilita ao indivíduo o acesso àquilo que das objetivações genéricas se apresenta como imediatamente relacionado aos carecimentos já apropriados pela individualidade, mas sim enquanto aquela que, ao mediar a relação com o indivíduo com as objetivações genéricas, gere o carecimento cada vez maior de apropriação dessas objetivações. (DUARTE, 1999a, p. 189 - 190).

O desenvolvimento histórico do gênero é criado pela individualidade, ao mesmo tempo em que a individualidade desenvolve-se a partir e no gênero. Quanto



mais o indivíduo sentir carência de novas apropriações e objetivações, mais se aprofundará nas riquezas humanas do gênero.

A humanização do indivíduo, decorrente das suas atividades criadoras, é apropriações do gênero e, ao mesmo tempo, resultado e criação histórica. Os códigos culturais, a linguagem, as poéticas, os modos de produção já estão prontos quando o indivíduo apropria-se deles, humanizando-se. A arte é um poderoso meio de humanização, porque sintetiza o aspecto sensível da cultura humana que, quando apropriada por um indivíduo, internaliza-se em seu psiquismo, tornando-se uma base para novas necessidades e objetivações.

2- Ensino de Arte: apropriação e objetivação como liberdade

O ensino de artes deve então desenvolver uma metodologia que acelere esse processo (VIGOTSKI, 2001c), proporcionando ao máximo as apropriações do gênero pelo indivíduo, humanizando-o, ao internalizar os novos conhecimentos e sensibilidades, sendo, concomitantemente, sujeito ativo de novas formas afetivas e artísticas de criar e experienciar o mundo à sua volta. A apropriação das objeções do gênero pelo indivíduo é atividade mediadora. Tal mediação possibilitará, ao mesmo tempo, a produção histórica do gênero humano e a ampliação de suas referências culturais e do domínio sobre sua própria conduta. Cada indivíduo singular, ao apropriar-se da cultura já existente, também se objetiva nele, reflete, crítica e transforma, no movimento de criação de si mesmo.

O ensino de Arte não é espontâneo, mas intencional, planejado por um professor que conduzirá a apropriação das referências estéticas necessárias para que o aluno identifique-se no processo de criação e consiga objetivar-se livremente em sua criação e comunicação sensível. Por outro lado, a atividade “artística” em sala de aula não deve ser sentida como uma obrigação repetitiva e alienante.



A alienação acontece quando o ser humano pratica uma atividade que lhe é estranha, por seu desenvolvimento, forma e conteúdo, cuja lógica da atividade está sob domínio de outro, que o leva a fazer do resultado do seu próprio trabalho um instrumento de dominação de si por outro e não a expressão de sua liberdade. A atividade artística em sala de aula pode ser apenas uma forma de alienação, em que o aluno não se objetiva nem livre nem conscientemente na criação de sua obra e, portanto, não se comunica por meio dela.

A livre objetivação pressupõe diálogo verdadeiro e transformador entre o ser singular e o gênero humano, assim como entre o sentimento do professor e do discente (VIGOTSKI, 2001b). A criação artística deve ser orientada por interesses pedagógicos do professor, para que o primeiro aproprie-se de determinadas técnicas e poéticas, mas o aluno deve ser o sujeito principal de sua produção poética, cujos sentidos e significados sejam originados em sua intimidade pessoal. Se o professor impõe os seus próprios sentidos e significados, ele reproduz a forma social dominante de alienação pelo trabalho, determinada pelo interesse dominante.

A mecanização das orientações do professor para o aluno é uma forma de reprodução da dominação que aliena e tolhe a possibilidade de objetivação do ser livre no gênero humano, resultando também num trabalho final sem a intensidade vivencial necessária para que seja arte. O trabalho alienado, não livre, determina-se durante o desenvolvimento da atividade, antecede o produto e manifesta-se também na obra ou vivência artística produzida.

Se a atividade artística for consciente, objetivando a livre ação criadora do indivíduo em relação ao gênero humano, mesmo sendo uma atividade escolar, comporta a liberdade e o fundamento necessário para ser caracterizada como arte na escola. Não deve ser um mero exercício acadêmico, alienado, tornando-se objetivação humana pela livre expressão sensível. Quando o aluno vê o seu trabalho sendo “lido” pela comunidade escolar, recria em si o objeto elaborado, agora



enriquecido pelo olhar vivo, gerando um novo carecimento, crescimento estético, caracterizado como uma necessidade da arte, um processo de humanização.

Quais formas de alienação perpassam o ensino de Artes? O que impede os alunos de se objetivarem humanamente por meio de sua criação artística? Como relacionar conteúdos e referências sem tolher a criatividade dos alunos? São algumas questões que não têm resposta exata, necessitam ser conhecidas, compreendidas e levadas em consideração na escolha dos fundamentos, planos, objetivos e procedimentos de ensino de Artes na escola.

3. O papel do professor no processo de objetivação e apropriação da arte

O professor não é o único orientador do processo educativo. Entre ele e o aluno existem outros atores, como supervisores, diretores, políticas públicas de educação, parâmetros curriculares, BNCC (Base Nacional Curricular Comum), autores de textos sobre arte e educação e uma infinidade de outros sujeitos. Um educador sozinho não conseguirá desvelar o processo de reprodução da alienação que faz do aluno um reproduzidor inconsciente de traços estéticos repetitivos, sem profundidade e identidade própria. Mas um importante passo no sentido de proporcionar a livre objetivação dos alunos nas criações artísticas é ampliar o seu domínio cognitivo da complexa trama psicológica, pedagógica, histórica, filosófica e estética em que acontece a produção artística em geral e particularmente na escola.

A sensibilidade e a criticidade desenvolvidas na atividade de fruição ou criação artística são formas superiores de desenvolvimento das funções psicológicas (VYGOTSKI, 1995), que podem ser vivenciadas no processo educativo escolar, constituindo uma forma original de colaboração sistemática entre o professor e a criança. É pela colaboração do mestre com os discentes que se realiza o



amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança, o desenvolvimento no sentido estético (VIGOTSKI, 2001c, p.244).

A orientação e a condução do professor são necessárias ao ensino de Artes, mas qual é o ponto de ruptura do equilíbrio quando a condução do professor deixa de proporcionar a livre objetivação estética do aluno, tornando-se um empecilho ao seu desenvolvimento?

As aulas devem ser diretivas, mas devem variar conforme o aluno, o conteúdo estudado, o ritmo da turma e as próprias características emocionais e intelectuais do professor. Por isso, não podem existir receitas, mas apenas fundamentos, reflexões, que proporcionem aos professores de Artes condições de ampliar a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, para agir neles com mais segurança e eficiência. Cabe lembrar que a atividade dá-se em amplitude no *locus* intersubjetivo entre professor e alunos, sem regras e entendimentos estáticos. Embora sustentadas pela razão, as decisões permanecem também ancoradas no campo mais intuitivo das relações subjetivas.

A atividade educativa dirige-se sempre a um ser singular, o aluno; ela é dirigida por outro ser singular, o professor, e se realiza sempre em condições materiais singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica um conjunto de elementos produzidos pela história. (DUARTE, 1999a, p.6).

A condução do professor deve consistir, sobretudo, na objetivação de si junto aos alunos, quando, conscientemente, desencadeia um processo de apropriação da história da arte, da estética e da capacidade de livre criação com intencionalidade sensível pelos alunos. Produz-se aí a apropriação discente das referências e dos sentimentos, uma espécie de encantamento conduzido, que humaniza. Encanta porque é verdadeiro, íntimo, sincero, da parte do professor que conhece a história da arte, a estética, as técnicas e as poéticas e a necessidade da arte.



Sempre existirão equívocos, críticas e recomeços, mas a objetivação do professor será desencadeadora das objeções dos alunos. Seres reais, no mundo real, comunicando-se e transformando o mundo pela arte e pela educação. Faz toda a diferença se o professor manifesta um sentimento sincero ao apresentar as referências clássicas da história da arte ou apenas o faz mecanicamente (VIGOTSKI, 2001b).

Quando o professor está alienado no seu trabalho reproduz também no aluno essa alienação, que é a ausência de liberdade e de sentido no desenvolvimento da atividade, em que não se trabalha para si, mas para outro que o domina. É a reprodução, na sala de aula, da falta de sentido do mundo do trabalho sob a dominação capitalista, permanecendo emocionalmente ausente e não se objetivando conscientemente em sua atividade docente.

Esse é o típico professor que sofre, que adocece, que não consegue viver sua própria liberdade de dialogar livre e conscientemente com o mundo durante o fazer docente e prende os alunos também na mesma armadilha em que já está preso. É o “professor no estojo”, denunciado por Vigotski (2001b, p. 449).

Muitos professores desenvolvem práticas espontaneístas, fundamentados em determinadas teorias educacionais idealistas e não colaboram na produção dos alunos, nem no sentido de apresentar novas referências, nem no sentido de ampliar as possibilidades de sua criação artística. Ao não compreender o processo educativo como uma prática dirigida, como ensino, tais professores deixam de se objetivar livremente na atividade de ensinar Arte aos alunos. Continuam a compreender o aluno isolado na sua individualidade, como um ser que aprende por si mesmo, como se ele inventasse dentro de si o conhecimento que foi produzido durante centenas de milhares de anos (VIGOTSKI, 2001c).



4. Considerações finais

A arte é essencial para compreender o desenvolvimento, tanto do indivíduo como da sociedade, pois, de acordo com Lukács (1970), é uma particularidade criada como síntese do gênero humano. A arte, mesmo sendo uma objetivação sensível de um ser singular, em um contexto específico da cultura, sintetiza a realidade complexa e concreta de toda uma sociedade construída historicamente. O desenvolvimento histórico da humanidade é a dialética entre o singular e o universal, e a arte guarda em si as propriedades da totalidade histórica da humanidade, sem deixar de ser singular e subjetiva (VIGOTSKI, 2001c). O professor de artes precisa compreender a raiz estética e epistêmica da arte na sua relação com a realidade social e objetivar-se conscientemente na criação do mundo mediante a arte fruída e criada pelos seus alunos.

A apropriação e a objetivação não são processos separados. A fruição das referências artísticas pode acontecer simultaneamente à objetivação e fazer artístico, como uma unidade entre o conhecer e o criar, quando uma atividade estimula o desenvolvimento da outra. O ensino de arte pelo professor não possibilita a vivência estética copiando determinada realidade e formas, mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação, objetivação dos professores colaborando com a objetivação dos alunos. Tão-somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana (VÁZQUEZ, 1978, p.36).

Cabe à escola proporcionar conhecimento, fruição e vivências estéticas aos alunos e à comunidade, incluindo os próprios profissionais que ali trabalham. Não se trata de desenvolver atividades pedagógicas para cumprir a burocracia escolar, mas de produzir vivências estéticas verdadeiras na comunidade escolar. Uma exposição de arte não se restringe a uma tarefa escolar, é uma profunda vivência sensível entre crianças que criam e o público que frui. Ao identificar, vivenciar e valorizar a



arte que já existe na comunidade e sua relação com a arte universal e regional, os alunos, guiados pelo professor, produzem sua própria elevação estética mediante a catarse (VIGOTSKI, 2001a).

A arte é o social em nós e se o seu efeito processa-se subjetivamente em um indivíduo, isso não significa, de maneira alguma, que suas raízes e essência sejam individuais. “É ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe refletido e vivo até onde há apenas um indivíduo e suas emoções pessoais” (VIGOTSKI, 2001a, p.315).

De acordo com Marx (2004, p.161), para fruir a arte, os sentidos precisam ser históricos e artisticamente cultivados. Para reconhecer e usufruir do mundo ao seu redor, é preciso aprender sobre essas relações, apropriar-se do universo humano/sensível. A objetivação consciente do indivíduo no gênero humano é apenas um grito de liberdade na sociedade agrilhoadada ao trabalho alienado. A emancipação humana é o rompimento de todos os grilhões de todos os seres humanos, ou seja, um horizonte a ser perseguido mediante a atividade crítica e consciente de criação e transformação da realidade. Por ser a arte uma atividade que pressupõe liberdade, esses grilhões precisam ser compreendidos, contornados, evitados, para que os alunos vivenciem a arte objetivando-se livre e conscientemente na genericidade humana.

As aulas de Artes, ora mais alienadas, ora mais objetivas da liberdade, não podem ser aferidas como uma razão matemática, mas como nuances, tons, semitons, referências poéticas e teóricas difusas. São humanidades no seu descontínuo e imprevisível desenvolvimento histórico.

O conhecimento e o posicionamento de professores livres diante da realidade, seja ele poético ou objetivamente social, implica a humanização inerente ao ensinar Artes na escola. A liberdade de criação do aluno não fica presa na individualidade, mas toca e transforma sensivelmente a comunidade escolar e a totalidade do gênero



humano, principalmente, quando proporciona uma vivência estética que é negada para a maioria da população no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Carlo Giulio. **Arte Moderna**. São Paulo. Cia das Letras. 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte. Ed. Arte. 1998.
- BOURDIEU, Pierri. **As regras da arte**. São Paulo. Cia das Letras. 1986.
- DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas. Papyrus. 1994.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas. Autores Associados. 2001.
- _____. **A individualidade para si: uma contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo**. Campinas. Autores Associados. 1999a.
- _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas. Autores Associados. 1999b.
- FERNANDEZ, Vera Lucia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais**. Curitiba. APPRIS. 2016.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. e FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo. Cortez. 1991.
- GOMBRICH, E. H. **História da Arte**. São Paulo. Círculo do Livro. 1972.
- HAUSER, Arnoud. **História social da arte e da literatura**. São Paulo. Editora Mestre. 1982.
- HEGEL. **Coleção os pensadores**. São Paulo. Nova Cultural. 1991.
- _____. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis. Vozes. 1992.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2008.
- JANSON, H. W. **História Geral da Arte**. São Paulo. Martins Fontes. 2001.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Horizonte. 1978.
- _____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Pueblo e Educación. Habana. 1983.
- LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro. UFRJ. 2009.
- _____. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1970.



- _____. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967**. Rio de Janeiro. UFRJ. 2011.
- MÁRKUS, Gyorgy. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1974.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo. Boitempo. 2004.
- _____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo. Boitempo. 2010.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a liberdade**. Porto Alegre. EDPUCS. 1997.
- PAES, Paulo Cesar Duarte; SERUTTI, Aline Sesti; NECESSIAN, Maria Celéne. **Relatórios de estágio do ensino fundamental e médio: Artes Visuais, 2016/17**. Campo Grande. UFMS. 2017 (mimeo).
- SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação Escolar** (Dissertação de Mestrado). Araraquara. UNESP. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas. Autores Associados. 2003.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra, 1978.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**; tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2001a.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes. 2001b.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**; tradução Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2001c.
- _____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo. Martins Fontes. 2014.
- VYGOTSKI, L. S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores** (Obras Escogidas, Volume III). Madri. Visor. 1995.