



Priscila de Souza Chisté

Formação Humana em Diálogo

Educação Profissional, Estética e Arte



Edifes

ISBN: 978-85-8263-256-7

Formação Humana em Diálogo

Educação Profissional, Estética e Arte

Priscila de Souza Chisté

Formação Humana em Diálogo

Educação Profissional, Estética e Arte



Edifes

Vitória, 2017



Edifes

Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Avenida Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia

29056-264 – Vitória – ES

www.edifes.ifes.edu.br

editora@ifes.edu.br

Reitor: Denio Rebello Arantes

Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Ademar Manoel Stange

Pró-Reitora de Ensino: Araceli Verónica Flores Nardy Ribeiro

Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Márcio Almeida Có

Secretário de Cultura e Difusão: Eglair Carvalho

Coordenador da Edifes: Nelson Martinelli Filho

Conselho Editorial

Edu Carlos Lopes Lemos • Eliana Mara Pellerano Kuster • Diego Ramiro Araoz Alves (Suplente)

Estéfano Aparecido Vieira • Karin Satie Komati (Suplente) • Felipe Zamborlini Saiter • Marcela Ferreira Paes (Suplente)

Nelson Martinelli Filho • Poliana Daré Zampirulli Pires • Oscar Luiz Teixeira de Rezende (Suplente)

Raoni Schmitt Huapaya • Marcos Vinicius Forecchi Accioly (Suplente) • Ricardo Ramos Costa

Ana Paula Klauk (Suplente) • Robson Malacarne (Suplente) • Rossanna dos Santos Santana Rubim

Norma Pignaton Recla Lima (Suplente) • Wallisson da Silva Freitas

Revisão de texto: Camila Belizário Ribeiro

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa: Assessoria de Comunicação Social do Ifes

Imagem de capa: Fragmento da gravura “Sem Título”. Série 14/15, 1981. Serigrafia, 36 x 50 cm, de Raphael Samú

Dados internacionais de Catalogação na Publicação

Biblioteca Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403

C542 Chisté, Priscila de Souza.
Formação humana em diálogo : educação profissional, estética e arte / Priscila de Souza Chisté. – Vitória-ES : Edifes, 2017.
208 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-85-8263-256-7 (ebook)

1. Psicologia educacional. 2. Ensino profissional – Ensino médio. 3. Estética – Aspectos educacionais. 4. Arte – Filosofia. I. Título.

CDD 22 – 370.15

@ 2017 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

*A Helena, minha luz.
A Jonas pelo apoio incondicional.*

Sumário

Prefácio	9
Apresentação	13
Formação Humana e Profissional	
Educação profissional no Brasil: reflexões sobre o ensino médio integrado	19
Pedagogia Social e educação profissional: diálogos possíveis?	49
Formação do adolescente no ensino médio integrado: contribuições da psicologia histórico-cultural	81
Formação Humana, Estética e Arte	
Contribuições dos estudos Marxianos para a estética: reflexões sobre a sociedade contemporânea	107
Cartase: aproximações conceituais com o ensino da arte	131
A leitura lenta da obra de arte como uma proposta de educação estética a partir das contribuições de Marx e Vigotski	161
Estética da natureza: contribuições para uma filosofia da paisagem	191

Prefácio

Qual é o papel da educação? O que caracteriza a escola que os jovens hoje abandonam, seja para o trabalho precoce, seja pelo tédio? O que ela oferece em termos de diálogo sobre o dogmatismo dos meios de comunicação? O que fazer diante do empobrecimento da compreensão? Qual a adequação curricular, disciplinar, lúdica que as escolas apresentam?

Lendo o livro de Priscila Chisté, imaginamos um mundo em que a arte seria a pauta principal das atividades educativas ao lado das ciências sociais e da natureza. Nas escolas, os estudantes circulariam livremente pelos ambientes e, em ateliês e laboratórios, poderiam exercer sua criatividade em torno de temas de estudo, envolvendo a arte e as diferentes ciências básicas e aplicadas ao extraordinário mundo em que vivemos no século XXI. Imaginamos que eles, durante o processo, ou ao final dos estudos, poderiam dialogar, duvidar e discutir com seus colegas e professores. Ao término dos trabalhos, apresentariam à reflexão dos demais as conclusões e as dúvidas sobre os estudos realizados, suas consequências éticas, suas implicações estéticas e os avanços possíveis na área de estudos.

Provavelmente, em função da sistematização necessária à sua formação para uma leitura de um mundo em contínua transformação e, também, para o exercício de atividades laborais, haveria uma pauta de temas por seu interesse cultural, científico ou pedagógico. Seriam desenvolvidos individualmente ou em grupos afins de alunos e de professores, a quem caberia provocar o pensamento crítico, a busca aos livros e a outros meios de comunicação, a reflexão além das aparências

dos acontecimentos noticiados a exaustão e banalizados pela grande imprensa e pelas mídias sociais.

Esta utopia apresenta-se inconciliável com os sistemas educacionais que temos hoje, modelados por disciplinas, normas, grades de horários, manuais para os professores e bônus para as escolas cujos professores “aprovam”, módulos de estudo que pautam os exames de avaliação locais, nacionais e internacionais, educação profissional funcional às exigências disciplinares do mercado de trabalho, apelo ao empreendedorismo, à produtividade, à competição.

Priscila Chisté coloca em foco a formação humana em diálogo com as possibilidades de superação de todas as formas instrumentais e tradicionais de educação, modernizadas ou conservadoras. Seu caminho é a arte, “como processo catártico vivenciado pelos alunos”, dialogando com “a experiência estética e educativa que ocorre dentro de um processo de encontro entre sujeitos e contextos socioculturais específicos e de convívio com obras de arte”. Exercita a importância da leitura das imagens, linguagem sedutora e, ao mesmo tempo, desafiadora nos processos educativos, permeados que estão por insistentes consultas aos celulares e seus inúmeros aplicativos.

Aproxima-se, assim, de questões fundamentais da educação, abandonadas em nossas escolas em favor do pragmatismo viabilizado pela cultura da civilização do espetáculo, nos termos de Mario Vargas Llosa, ou da sociedade do espetáculo, no texto seminal de Guy Debord. Educa em um mundo onde há um espetáculo permanente oferecido pelos meios de comunicação, sobre a cisão entre a vida dos sujeitos e as imagens que simulam a vida, confundindo a aparência com a realidade. Reflete sobre a alteração dos critérios de verdade em favor do que é visto, ouvido, sentido, interpretado pelos sujeitos.

Seja pelo entendimento, seja pela sensibilidade, o contato com a arte – a reflexão sobre a imagem, a compreensão da totalidade social envolvida nas representações como a parte aparente de um todo, de algo que transcende o primeiro contato – é uma necessidade premente da educação na atualidade. O livro de Priscila Chisté traz esse alerta e essa contribuição valiosa para os que desejam superar o empobrecimento inevitável da educação como mercadoria, dos meios sem fins.

Aborda questões específicas sobre a educação profissional e sua transformação possível em uma educação politécnica, onde a integração seja a superação da educação reduzida à funcionalidade ao mercado; sobre a pedagogia ou educação social envolver toda a sociedade nos renitentes problemas educacionais da população brasileira. Mantém um debate vivo sobre as divergências de concepção e de método, buscando “estabelecer diálogos práticos, teóricos e históricos” sobre as questões abordadas.

Coerente com a visão contextualizada da arte e da educação, Priscila Chisté entende, dialeticamente, que “Se o homem só pode se realizar saindo de si mesmo, projetando-se para fora, isto é, objetivando-se, a arte cumpre uma alta função no processo de humanização do próprio homem”, através do desenvolvimento de todas as suas capacidades no trato com a natureza e com a sociedade.

Maria Ciavatta

Rio, setembro/2016

Apresentação

Este livro reúne uma coletânea de artigos vinculados com a perspectiva teórica marxiana. Os textos foram sistematizados durante e após as minhas pesquisas de mestrado (2004 a 2007) e de doutorado (2010 a 2013) realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa de mestrado, intitulada *O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo*, analisou o ensino da arte e discutiu o processo catártico vivenciado por alunos no encontro com a obra artística. Dialogou com a Psicologia Histórico-Cultural e com os estudos sobre Estética de Georg Lukács para refletir sobre o conceito de catarse como experiência estética e educativa que ocorre dentro de um processo de encontros entre sujeitos em contextos socioculturais específicos e de convívios com obras de arte. O estudo possibilitou reafirmar a importância da Arte na formação humana, percebendo que o contato dos alunos com os objetos artísticos, em espaços expositivos, permite desencadear um processo reflexivo fundamental na construção social do sujeito. Dessa forma a investigação buscou contribuir para a construção de uma proposta de Ensino da Arte que propiciasse a vivência de processos catárticos capazes de desconstruir a realidade reificada, proporcionando trocas de saberes e afetividades.

Dando continuidade ao estudo de mestrado, realizei pesquisa de doutorado intitulada *Educação Estética no Ensino Médio Integrado*:

mediações das obras de arte de Raphael Samú. Com a tese busquei compreender como se desenvolve a Educação Estética de jovens nessa modalidade de ensino mediada pela arte, em especial a partir da obra de Raphael Samú, pintor, mosaicista, escultor e gravador, atuante no Espírito Santo. A investigação embasou-se no materialismo histórico-dialético, por meio dos estudos de Karl Marx, Adolfo Sánchez Vázquez e Lev Semenovith Vigotski. Os resultados alcançados me encaminharam a pensar que uma das possibilidades de educar esteticamente os jovens é proporcionar intensos, diversificados e contínuos encontros e experimentações relacionados com obras de arte. Tais ações reiterativas e processuais podem colaborar para uma Educação Estética que amplie o olhar do jovem sobre o mundo, sobre a natureza e sobre a cultura.

Durante o mestrado, as interações aluno x obra de arte aconteciam tanto na escola quanto no espaço expositivo, e foram enfatizados os processos catárticos mediados pelas obras de arte. Já no doutorado as interações ocorreram na escola e no ateliê do artista, por meio de encontros com obras do acervo pessoal de Raphael Samú, e buscavam colocar em relevo a importância de promover reiterativos e intensos convívios com as obras. Ambas as pesquisas apostavam que a obra de arte possui potencial diferenciado capaz de contribuir para a formação humana.

Outra aproximação entre as pesquisas diz respeito à importância que dão à mediação intencional do professor de modo a contribuir com a apropriação do saber sistematizado. A preocupação com a formação crítica também permaneceu. Os grandes apelos da mídia ao consumismo exacerbado impulsionaram a discussão sobre a importância da leitura de imagens. Portanto, durante todo o processo de estudo busquei ampliar e aprofundar minhas pesquisas na relação com as metodologias de ensino que abarcassem o conhecimento das imagens, sejam elas artísticas ou midiáticas.

Dando continuidade aos dois trabalhos supracitados, na função de professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes – *Campus Vitória*), propus a criação do Grupo de Pesquisa CNPq “Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis”, que conta com três linhas de pesquisa: 1) *Arte e Literatura: diálogos possíveis*; 2) *Artes, Ciências e Matemática: contribuições para o ensino* e 3) *Educação na Cidade*:

formação, diálogos e intervenção. Integram o grupo professoras do Ifes, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e alunos dos mestrados em Ciência e Matemática (Educimat), Letras (Profletras) e Ensino de Humanidades (PPGEH) do Ifes. A experiência com esse grupo de pesquisa movimentou a procura por interligar áreas de conhecimento e se revela em alguns dos artigos ora apresentados.

Tramando os fios entre as temáticas recorrentes e as pesquisas que venho desenvolvendo ao longo da minha curta trajetória como pesquisadora e professora, os textos deste livro apresentam alguns dos caminhos e encontros que estabeleci para, mesmo que de maneira sutil, contribuir com as discussões sobre Formação Humana por meio da Estética, da Educação Profissional e da Arte.

A stylized, monochromatic illustration in shades of gray. The upper portion shows a large, abstract bird-like shape with a circular eye, set against a background of wavy, horizontal bands. The lower portion depicts a dense town or cityscape with various buildings and structures. The overall style is graphic and minimalist.

Formação Humana na Educação Profissional

Educação profissional no Brasil: reflexões sobre o ensino médio integrado

Na história da educação brasileira, a Educação Profissional foi pensada para treinar uma parcela da população para desempenhar atividades manuais consideradas de nível intelectual inferior, atender às demandas da indústria ou contemplar os grupos sociais desfavorecidos economicamente (CHISTÉ, 2013).

Nessa trajetória, a primeira ação concreta que buscou organizar a aprendizagem de ofícios ocorreu em 1826, quando foi apresentado o Projeto de Lei¹ sobre a Instrução Pública no Império, que consistia em organizar o ensino público no país, em todos os níveis, fato até então inédito na história da educação brasileira.

Devido à estruturação do ensino no Brasil, ao desenvolvimento industrial e ao aumento da produção manufatureira na primeira metade do século XIX, surgiram os Liceus, que eram gerenciados por nobres, fazendeiros, comerciantes e funcionários da burocracia estatal, apoiados

¹ O objetivo desse Projeto de Lei foi estruturar o conjunto dos vários graus de ensino do País, e os estabelecimentos por eles responsáveis estariam divididos em quatro níveis e seriam denominados: pedagogias, destinados ao primeiro grau; liceus, utilizados para o segundo grau; ginásios encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as academias, responsabilizadas pelo ensino superior (SANTOS, 2000).

também pelos recursos provenientes do Poder Público. O objetivo era amparar os órfãos e, ao mesmo tempo, propiciar a oferta da aprendizagem da arte e dos ofícios, rumo a uma mão de obra barata e manipulável. Um dos principais liceus foi o de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (inaugurado em 1858), cujo objetivo era propagar e desenvolver, na classe operária, a instrução indispensável para o exercício racional das artes e ofícios industriais. Os cursos eram gratuitos e vetados aos escravos.

Nessa época, a busca pelo progresso, independência política e pela emancipação econômica baseada na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o País. O pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais que culminaram no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital dos estados. Esse novo sistema de Educação Profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população a Educação Profissional primária e gratuita. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no País, pois buscou atender às necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Apesar dos problemas que se apresentavam, como a falta de professores especializados e a alta taxa de evasão, esse modelo de Educação Profissional foi consolidado ao longo do tempo e adquiriu os contornos básicos para a constituição da rede de Escolas Técnicas do País, criadas em 1942.

O processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde em 1930, “[...] quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito da Educação Profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional do Brasil” (SANTOS, 2000, p. 216).

Em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi criado pelo governo Vargas em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Ele foi instituído

a partir das demandas da expansão da indústria brasileira, que necessitava de uma formação mínima do operariado, feita de modo rápido e prático. O Senai, sob a direção da CNI, oferecia cursos de curta duração com o objetivo de promover a preparação dos aprendizes menores para se inserirem nas indústrias e cursos de formação continuada para trabalhadores. Com essa ação do governo Vargas, fica revelada a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar a mão de obra para o mundo produtivo. A partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do País, enquanto o profissional prepararia os filhos dos operários para as artes e os ofícios, ratificando o caráter dualista da educação e sua função reprodutora da estrutura socioeconômica (MOURA, 2007).

Nessa época, foram promulgados diversos decretos-lei para normatizar a educação nacional: as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Essas leis evidenciaram a importância da educação dentro do país e, em especial, a Educação Profissional, pois foram definidas normas específicas para a formação profissional e para a formação de professores em nível médio. As Leis Orgânicas criaram as Escolas Técnicas Federais.

Em 1948, começou a tramitar no Congresso Nacional o projeto de lei para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que entrou em vigor em 1961. Esse período de trâmite e de discussões foi rico em debates sobre a sociedade brasileira, em conflito entre modelos distintos de desenvolvimento.

A política educacional refletiu esses conflitos de poder, de modo que a luta em torno à criação da LDB ocorreu em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro (BRASIL, 2007, p. 13).

Outra inovação da LDB de 1961 foi estender ao Senai a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino: “[...] oferecer o curso ginasial em quatro anos e o curso técnico industrial em três anos equivalente ao curso secundário, o que facultava

aos alunos dessa instituição ingressar em qualquer curso de nível superior” (SANTOS, 2000, p. 219). Contudo, Ciavatta (2005) alerta que essa equivalência de disciplinas do ensino técnico e do acadêmico se iniciou com as Leis de Equivalência nos anos de 1950, alcançou plena equivalência com a LDB nº 3.204/1961 e não foi só prioridade do Senai.

A primeira LDB, portanto, proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional e também deu plena equivalência a todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento, visando à equiparação. Esse fato colocou, formalmente, um fim na dualidade de ensino.

A dualidade só acabou formalmente porque os currículos se encarregaram de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava a privilegiar os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as Ciências, as Letras e as Artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Cabe observar que as pressões geradas pelo *Milagre Econômico* (1969 a 1971) impulsionaram ainda mais o chamado para a formação profissional, que teve como uma de suas implicações a regulamentação, em 1968, da profissão de técnico de nível médio. A partir dos acordos entre o governo brasileiro e o *United States Aid Internacional Development (Usaid)*, ampliaram-se as matrículas nos cursos técnicos, o que provocou uma aceleração da formação dos trabalhadores nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33) apontam que, com o aumento da procura de empregos, acarretado inclusive pela rápida urbanização, “[...] os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu a demanda pelo Ensino Superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968”.

Assim, em 1971, sob o governo militar, ocorreu uma profunda reforma da educação básica pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus –, que promoveu a obrigatoriedade da Educação Profissional de nível médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que essa lei apresentou um duplo propósito: o de atender à demanda por

técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o Ensino Superior. Segundo os autores, o discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da escassez de técnicos no mercado e da necessidade de evitar a frustração de jovens que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional.

O Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) aponta ainda que a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau foi uma resposta às demandas educacionais das classes populares. Ela garantiria a inserção dos concludentes dos cursos técnicos no mercado de trabalho em plena expansão econômica, devido aos elevados índices de desenvolvimento.

Na prática, entretanto, a compulsoriedade se restringiu, em grande parte, ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos voltados para Ciências, Letras e Artes e visavam ao atendimento às elites.

Nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Isso aconteceu porque a concepção curricular que emanava da lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do indivíduo.

No entanto, de forma incoerente com o discurso, em vez de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das Ciências, das Letras e das Artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade (BRASIL, 2007). Isso não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão.

Diante desse quadro, observou-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no

nível superior. Em 1982, de modo antagônico à ideia da compulsoriedade, ocorreu a promulgação da Lei nº 7.044, que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. O dualismo nesse momento se difere do período anterior à LDB de 1961, pois preservou a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. De acordo com Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 34), a marca do dualismo não estava mais na impossibilidade de os alunos dos cursos técnicos ingressarem no Ensino Superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação:

No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o Ensino Médio técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o Ensino Superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena, que por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos vantagens em relação às condições de acesso ao Ensino Superior e à cultura em geral.

No caso das Escolas Técnicas Federais, a inflexão promovida pela Lei nº 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que, a partir dessa lei, até o final da década de 1980, as Escolas Técnicas Federais desempenharam a função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pela sociedade civil pelo grau de excelência de seus cursos. Contudo, oportunizavam pouco contato com as disciplinas propedêuticas, o que impulsionou a busca, por aqueles que queriam chegar ao Ensino Superior, pelos pré-vestibulares.

Na década de 1980, porém, a preparação do pré-vestibular não assegurava o acesso ao Ensino Superior público, porque poucos cursos eram oferecidos no turno noturno nas universidades. Isso dificultava ainda

mais o acesso ao curso superior por parte daqueles que tinham que trabalhar. Aos poucos foram surgindo cursos noturnos, mas existia, por parte dos professores, da universidade e dos próprios alunos, um certo preconceito que chegava a casos extremos, como em discursos de professores que diziam que os cursos noturnos não deveriam existir porque os alunos que os frequentavam não conseguiam se dedicar o suficiente. Atualmente, grande parte da demanda pelo Ensino Superior noturno tem sido preenchida pelas faculdades particulares. Porém, amplas são as discussões sobre a qualidade do ensino nessas instituições.

Com a instalação da Constituinte (1987), fechou-se o ciclo da ditadura civil-militar. Nesse sentido, a sociedade, representada por entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita.

Caminhos em busca da Politecnia

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) comentam que, a partir da Constituinte de 1987, se travaram debates teóricos entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação. Os autores também afirmavam ser necessária a vinculação da educação à prática social e presumiam o trabalho como princípio educativo. Sobre essa questão, pontuam que:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o Ensino Médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Para compreender essa discussão, a categoria *Politecnia* precisa ser explorada de modo mais aprofundado. Politecnia diz respeito ao “[..]

domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Assim, o Ensino Médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. O ideário da Politecnia busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica e resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria um fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 36).

Na sociedade capitalista, a escola profissional significa, correntemente, uma escola de categoria inferior destinada aos jovens desprovidos de recursos, corroborando a diferenciação social (MACHADO, 1991). De modo contrário, na escola do trabalho socialista, os conhecimentos técnicos e práticos têm um nível de compreensão intelectual que visa a promover as condições para a supressão dos mecanismos reprodutores da desigualdade cultural e social. Essa escola, segundo a autora, teria por objetivo ser mais que um vínculo de difusão dos novos princípios sociais. Ela se caracterizaria “[...] como uma influência organizada do proletariado sobre as demais classes, com o intuito de criar as novas gerações, capazes de promover o prosseguimento da revolução até a completa transformação da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 152).

Machado pondera que a escola politécnica não é aquela onde se estudam muitos ofícios, “mas onde se ensina às crianças a compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho. É uma escola onde as crianças aprendem a medir a extensão de suas faculdades” (MACHADO, 1991, p. 156). Nesse sentido, o ensino politécnico é aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, o que pressupõe

a compreensão da produção em seu conjunto, o conhecimento da direção em que se desenvolvem a técnica e as mudanças tecnológicas e de atividade. Além disso, “[...] a cultura geral do trabalho envolve a compreensão não só da organização de um trabalho particular, como o da fábrica, mas a organização do trabalho em geral referente a todo o conjunto da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 156).

No plano pedagógico, essa proposta de articulação entre o trabalho e o ensino pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as, ao máximo, com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Essa forma de integração tem por objetivo, no seu limite, romper com a fragmentação do conhecimento. Pressupõe perguntar como se articula a educação para o trabalho com o ensino das demais matérias, o que permite descobrir se se trata de formação politécnica ou de uma pequena atividade artesanal ou, ainda, da simples manipulação desprovida de objetivo, de um instrumento qualquer. A formação politécnica deve penetrar todas as matérias e deve traduzir-se na escolha do ensino tanto da Física quanto da Química, tanto das Ciências Naturais quanto das Ciências Sociais. “É necessário articular mutuamente as distintas matérias; é necessário articulá-las com a atividade prática e em especial com a formação do trabalho. Só com esta articulação, a formação para o trabalho pode se revestir do caráter politécnico” (MACHADO, 1991, p. 156).

Dessa maneira, a partir das ideias de Bloski, Machado compreende que as disciplinas do currículo tradicional devem passar por reestruturação, tendo em vista o ensino com base na realidade concreta. O aluno deve estudar o mundo e a vida, e não disciplinas específicas, pois quem educa e forma é a vida. Por conseguinte, na escola, deve-se fazer ativamente presente a vida em sua plenitude. Mas a vida não pode dividir-se em distintas matérias. As grandes unidades da vida, como a economia e a vida social, não se oferecem aos educandos como se fossem “matérias”, senão como unidades, totalidades, temas ou complexos: “O ensino, no seu sentido estrito, deve sempre partir do domínio da vida e não de um objeto” (MACHADO, 1991, p. 158). As ideias de Machado apontam para a necessidade de problematizar e romper com o currículo sistematizado pela via de matrizes curriculares fragmentadas.

Assim, a escola politécnica visa a pôr o aluno em contato com a herança cultural e ser uma escola criadora, capaz de desenvolver sua personalidade e autonomia, cujo objetivo básico é desenvolver o alicerce cultural, capaz de acompanhar o indivíduo pela sua vida, útil às suas atividades de trabalho e de vida, independentemente da especificidade exercida.

Concomitantemente ao furor das discussões, elaboradas por alguns intelectuais brasileiros e internacionais influenciados pela tradição marxista e suas implicações na educação nos anos de 1989 e 1990, ocorre, no Congresso Nacional, o processo que culmina com criação de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, elaborada nos moldes do ideário neoliberal.

Nessa época, já quase não havia mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e em poucos sistemas estaduais de ensino. É importante ressaltar que, em 1994, a Lei nº 8.948 dispôs que as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Mediante decreto específico de cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, os centros recebiam os recursos humanos e financeiros necessários para os seus funcionamentos.

A LDB de 1996 dispõe a Educação Profissional num capítulo separado da educação básica e busca, em tese, superar os enfoques assistencialistas e o preconceito social contido nas primeiras leis relacionadas com a Educação Profissional do país. Contudo, essa LDB é ambígua e minimalista no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional. Ela estrutura a educação regular em dois níveis, a educação básica e a educação superior, mas coloca a Educação Profissional em outro capítulo constituído por três artigos.

Dois trechos explicitam o caráter minimalista e ambíguo dessa lei: o § 2º do art. 36, que estabelece que o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, e o art. 40, que coloca que a Educação Profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Tais trechos evidenciam que quaisquer articulações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional são possíveis, assim como a completa desarticulação entre os dois. De acordo com Moura (2007, p. 9), essa redação não é inocente, nem desinteressada. Ao

contrário, “[...] tem o fim de permitir a separação entre as duas ofertas, o que já era objeto de Projeto de Lei do executivo (PL 1603/96), que tramitava no Congresso Nacional antes da promulgação da LDB”. Segundo o autor, tal projeto de lei foi absorvido pelo Decreto nº 2.208/1997.

Assim, em 1997, com o Decreto nº 2.208 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), inicia-se mais uma reforma na Educação Profissional. A fim de financiar a reforma – parte integrante do projeto de privatização do Estado em atendimento à política neoliberal –, “[...] o governo FHC negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), materializado por meio do PROEP” (MOURA, 2007, p. 9).

Nesse contexto, o Ensino Médio retomou legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas: concomitante e subsequente. Além disso, o decreto prevê o nível tecnológico que dá formação superior, tanto graduação como pós-graduação, a jovens e adultos. Quanto ao currículo, prevê que a Educação Profissional de nível técnico tenha organização curricular própria, independente do currículo do Ensino Médio. Assim, essa modalidade de Educação Profissional deveria ser sempre concomitante ou posterior à conclusão do Ensino Médio, mantendo, contudo, vínculo de complementaridade. Esse decreto reforçou a dicotomia entre o fazer e o pensar, uma vez que impediu a existência dos cursos de nível médio que tinham matriz curricular composta por disciplinas técnicas e de conteúdo geral. Dessa forma, longe de significar a construção de uma escola única, capaz de superar a dualidade da formação humana, o Ensino Médio e a Educação Profissional desencadeados a partir da década de 1990, reafirmaram o desinteresse pela formação humana.

A integração entre Ensino Médio e Educação Profissional

Com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, em janeiro de 2003, uma nova chance para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional aconteceu pela via da publicação do Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº

11.741/2008. A discussão sobre as leis anteriores resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da Educação Profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área Trabalho e Educação. Desse modo, durante o ano de 2003 até julho de 2004, houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Com isso, retomou-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42), sem formar profissionais em cursos técnicos específicos. De acordo com Ramos (2008), a educação politécnica é aquela que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

Nessa perspectiva, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico. Entretanto, essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material da implementação, hoje, da politecnia na educação básica brasileira, na perspectiva aqui mencionada.

Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando a complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade (BRASIL, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não poderiam se dar ao luxo de esperar até os vinte anos ou mais para se inserir no mundo do trabalho. Tais reflexões conduziram ao

entendimento de que uma solução transitória e viável seria um tipo de Ensino Médio que garantisse a integralidade da educação básica, ou seja, que contemplasse o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também os objetivos adicionais de formação profissional numa visão da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contemplaria as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional exigida pela dura realidade socioeconômica do país. “O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Foi a partir dessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes por meio do Decreto nº 2.208/1997, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, agora numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

O reestabelecimento dessa garantia por meio do Decreto nº 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (RAMOS, 2008, p. 15).

O Decreto nº 5.154/2004 prevê, no art. 4º, que a Educação Profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio. Porém, o § 1º desse artigo indica que a articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio deve acontecer de forma *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. O curso deve ser planejado de modo

a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno, ou de forma *concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou que esteja cursando o Ensino Médio. O *concomitante* pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso e pode se efetivar na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, ou em instituições de ensino distintas. Além disso, pode ocorrer de forma *subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Como dissemos, esses aspectos revelam uma continuidade em algumas das ações propostas pelo Decreto nº 2.208, 1997.

Outro documento importante que aborda o Ensino Médio Integrado é o Parecer CNE/CEB nº 39/2004². Tal documento trata da Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 e coloca que a Educação Profissional não está no lugar do Ensino Médio, mas é uma possibilidade para o aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Refere-se também a uma oportunidade para o trabalhador em geral jovem ou adulto que será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

O Parecer aponta como palavra-chave a *Articulação*, vista como uma nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, e alerta que é preciso oportunizar uma carga horária mínima de 800 horas por ano para o Ensino Médio. Além disso, o Ensino Médio Integrado necessita ser visto como um curso único, nos termos de um projeto pedagógico que ofereça e garanta os componentes curriculares simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso.

O Ensino Médio, dessa maneira, é a sustentação indispensável para a Educação Integrada dos jovens, com um tratamento curricular integrado que garanta isso tudo de forma sincrônica. Portanto, a carga horária de três a quatro anos não se refere à somatória de dois cursos

² Ciavatta (2005) alerta que, apesar dos avanços, o Parecer nº 39/2004 mantém o espírito do Decreto nº 2.208/1997, pois conserva os conceitos dos documentos do governo Fernando Henrique Cardoso, como competências para o mercado.

distintos entre conhecimentos e suas aplicações, numa dicotomia entre teoria e prática. O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realizado na forma integrada com o Ensino Médio, deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia até o último. Todos os componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por essa razão, os planos de curso devem ser aprovados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino e a organização curricular sistematizada em disciplinas, projetos ou núcleos temáticos.

Para Ciavatta (2005, p. 84), é preciso buscar as origens do termo integrar a partir das ideias de Gramsci, com um

[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. [...] Queremos que a educação geral se torne inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Segundo o Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o sentido de integração expressa uma concepção de formação humana, com base na incorporação de todas as dimensões da vida no processo educativo, e visa à formação omnilateral dos sujeitos.

Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita

o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40-41).

Para Manacorda (1991), em frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, está a exigência da omnilateralidade. A omnilateralidade refere-se a um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Segundo esse autor, Marx, nos *Manuscritos* de 1844, utiliza pela primeira vez a expressão omnilateral quando diz que “[...] o homem se apropria de uma maneira omnilateral do seu ser omnilateral, portanto como ser total” (MARX, 2004, p. 108). Omnilateralidade é, nesse sentido, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho, reforçada pela escola. Ela também é causadora da unilateralidade, pois não abrange, muitas vezes, a problemática da interação entre a escola e a sociedade.

Segundo Manacorda (1991), o homem omnilateral é educado com doutrinas não ociosas, com ocupações não estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Ele é resultado de um processo histórico de autocriação. É o ser que se apropria de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes, interiorizando-as para, a seguir, exteriorizá-las por meio de suas faculdades criativas.

A partir dessas bases, Ramos (2005) aponta ser necessário criar um projeto de Ensino Médio que tenha como eixo o trabalho, a ciência e a cultura. Um projeto que garanta ao jovem o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação crítica integrada à sua sociedade política. Essa formação supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005), com a compreensão de que os homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos.

Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (BRASIL, 2007, p. 42).

O princípio é de que o trabalho seja mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido possa conferir significado a uma escola que se diz como ativa e criadora. “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (RAMOS, 2005, p. 119).

Ciavatta (2005) alerta que, apenas ao focar o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, como atividade criadora. Porém, de modo contrário, na sociedade atual, o trabalho pode ser penoso, capaz de alienar o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria.

Ligado a isso, faz-se necessário considerar que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações: “[...] a possibilidade de conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos” (RAMOS, 2005, p. 119). Desse modo, a totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato, ou conjunto de fatos, pode ser compreendido pela determinação das relações que os constituem.

Ramos (2005) considera necessário integrar todas as dimensões da vida no processo educativo, pois o trabalho, a ciência e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana. Essa concepção de trabalho associa-se à noção de *ciência*, pois relaciona-se com conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos

naturais e sociais (RAMOS, 2005). Portanto, a ciência conforma conceitos e métodos que são transmitidos para diferentes gerações e, ao mesmo tempo, podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

De acordo com o Documento-Base citado anteriormente (BRASIL, 2007), o conhecimento constitui-se como uma produção do pensamento pela qual se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade.

Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si (BRASIL, 2007, p. 43).

Como exemplo, o referido documento traz a descarga elétrica, os raios e a eletricidade estática como os fenômenos naturais que sempre existiram, mas que não se constituíram como conhecimento enquanto o ser humano não se apropriou desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializassem o avanço das forças produtivas.

A outra dimensão da vida que precisa integrar o processo educativo é a *cultura*. Segundo Ramos (2005), a cultura deve ser entendida como diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. A cultura, portanto, relaciona-se tanto à produção ética quanto à estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento em uma sociedade.

O Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 44-45) ajuda a compreender isso quando afirma que:

[u]ma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

Desse modo, o trabalho educativo desenvolvido na escola necessita, de acordo com Gramsci (1968), buscar o equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente (técnica e industrialmente) e a capacidade de pensar e de operar intelectualmente, e deve formar homens omni-laterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. A escola deve se apresentar como escola da cultura e do trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa, ou seja, com estreita relação com a vida coletiva.

Outro documento oficial que regulamenta essa discussão é o Parecer nº 11/2012, que precede as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com esse documento, “[...] a organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear” (BRASIL, 2012, p. 47). Portanto, o Parecer propõe que se rompa com o currículo escolar descontextualizado, distante do mundo experiencial de seus estudantes.

Na forma da lei das Diretrizes, os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são, dentre outros:

a) relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

b) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

c) trabalho como princípio educativo, com sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura, sendo essas a base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

d) indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

e) indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

f) interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

g) contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas.

Esses princípios mostram-se em consonância com as ideias pelo coletivo de autores citados (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2005, MANACORDA, 1991; GRAMSCI, 1968). Contudo, percebemos que temos um longo caminho para percorrer no que se refere à implementação de tais prerrogativas. Cabe conhecer propostas já realizadas/implementadas e também analisar pesquisas dessa área.

Diálogos com as pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado

Podemos presumir que a implementação do Ensino Médio Integrado apresenta-se como um grande desafio, tendo em vista que as condições materiais concretas, muitas vezes, não contribuem com a sua efetivação. Na tentativa de compreender essa questão empiricamente, propomos aqui um diálogo com as produções acadêmicas que abordaram a temática Ensino Médio Integrado a fim de perceber como alguns estudiosos em nível de mestrado e de doutorado têm se aproximado desse tema e realizado críticas a esse respeito. Para tanto, recorreremos ao banco de teses

e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e elencamos algumas pesquisas na área da educação.

Muitas foram as pesquisas encontradas³, porém, discutiremos apenas três, que nos permitirão realizar uma pequena amostragem do assunto. Uma delas foi a dissertação de Davanço (2008), que investiga como os professores e a equipe técnica têm feito a integração entre educação geral e Educação Profissional nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná. A autora entrevistou o corpo docente e a equipe pedagógica de uma escola selecionada, procurando desvelar o que esses profissionais conheciam sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta e como buscavam fazer em suas atividades a integração entre a educação geral e a Educação Profissional. Ela percebe que o desconhecimento, por parte desses profissionais, dos fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a proposta do Ensino Médio Integrado os tem levado a uma atuação anacrônica em relação à proposição de integração dessa modalidade de Ensino Médio. Para Davanço (2008), é preciso investir na formação continuada de professores, o que oportunizaria o acesso aos conhecimentos mínimos necessários para desenvolver no interior da escola um modelo de Educação Profissional pautado em novas bases.

Em consonância com a dissertação apresentada está a tese de Coutinho (2011), que pretende analisar a precariedade, as limitações de alcance e as possibilidades do Decreto nº 5.154/2004, como caminho alternativo na construção de outra concepção educacional, com propósito de superação do modelo vigente de inspiração neoliberal. Nessa pesquisa, o autor reafirma que as discussões sobre o assunto são recorrentes, permeiam todos os anos, desde a promulgação do referido decreto. Permanece a intenção de investigar se a prática tem atendido aos reclames legais postos pela referida lei e também ao aporte teórico relacionado com a formação omnilateral fomentado pela tradição marxista. Nesse sentido, Coutinho posiciona-se de forma crítica e valoriza a formação do professor como agente de mudança, capaz de pensar e construir coletivamente o ensino integrado na perspectiva politécnica.

³ Para a revisão de literatura completa, ver Chisté (2013).

Outro autor que pretende compreender também essa modalidade de Ensino Médio, nesse escopo de pesquisas, é Benfatti (2011). Os resultados de sua investigação indicam que a integração está idealizada, mas desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista no qual teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de atividades curriculares isoladas e específicas de cada matéria, o que possibilita afirmar que a integração necessita de processos avaliativos que indiquem às escolas de Ensino Médio Integrado suas necessidades, suas dificuldades e as mudanças necessárias à efetivação da integração curricular proposta nos documentos do Ministério da Educação. A autora também acredita na necessidade de fomentar momentos de formação de professores para atenuar o desconhecimento dos aspectos legais e teóricos que abarcam o Ensino Médio Integrado.

A partir das constatações de Davanço (2008), Coutinho (2011) e Benfatti (2011), e do referencial teórico citado, é possível apontar algumas ações que precisam ser garantidas para atingir o Ensino Integrado, tais como:

a) definir o Ensino Médio Integrado como política pública no âmbito da educação, com ações efetivas que garantam o financiamento e a administração de recursos para o desenvolvimento de qualidade do Ensino Médio Integrado;

b) superar as bases curriculares que ainda não asseguraram os princípios do currículo integrado – ciência, trabalho e cultura; ou seja, suplantar a organização curricular dualista, que continua a dissociar o currículo do Ensino Médio do currículo da Educação Profissional e a dificultar a formação omnilateral;

c) considerar que até o momento as propostas de integração do Ensino Médio ao profissional não se efetivaram na prática;

d) formular os currículos com bases concretas para a integração e articulação dos saberes, bem como para o desenvolvimento do conhecimento de forma contextualizada, problematizada, inter e transdisciplinar, superando a concepção fragmentada e dissociada do currículo à realidade, voltado apenas para as necessidades do mercado;

e) organizar o currículo a partir de ações e estratégias de participação colegiada e plenamente amparada pela formação contínua dos docentes para o currículo integrado;

f) considerar que, apesar dos desafios do Decreto nº 5.154/2004 (incorporado à LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008), ocorreu um avanço em relação ao Decreto nº 2.208/1997.

Enfim, as pesquisas analisadas apontam falhas e desafios que se relacionam com o Ensino Médio Integrado. Consideramos, contudo, incipientes os relatos de ações efetivadas a partir das verificações das dificuldades que se tem que enfrentar para alcançar, em tese, um ensino integrado. Isso revela que é preciso partir dessas constatações e avançar um pouco mais, no que se refere às ações que precisam ser fomentadas, pois as averiguações dos obstáculos impostos já foram realizadas. Pensamos que uma alternativa seria propor ações que se aproximem de uma educação humanizadora que se distancie da razão instrumental, que reforça a dicotomia ensino técnico *versus* educação integral do ser humano. Além disso, os apontamentos de Davanço (2008), Coutinho (2011) e Benfatti (2011) apresentam como alternativa para a superação dos desafios relacionados ao Ensino Médio Integrado a formação de educadores. Contudo, cabe realizar reflexões sobre a formação de professores como uma forma de superar esses percalços.

Considerações

A partir do exposto até aqui, é possível presumir que, com a estrutura atual do Ensino Médio Integrado, atender a todas as prerrogativas legais e teóricas fica cada vez mais difícil, se não forem pensadas possibilidades de superação, por meio de políticas públicas e da reflexão do coletivo de professores e demais profissionais. Cabe uma sistematização que parta da integração dos conhecimentos na busca de proposições que acabem com a instrumentalização dos jovens e a sua preparação para o mercado de trabalho nos moldes tecnicistas. No plano pedagógico, essa proposta pressupõe a integração de todas as disciplinas, sem compartimentar o conhecimento.

O trabalho educativo desenvolvido na escola, portanto, necessita buscar o equilíbrio entre a capacidade de pensar e fazer; deve contribuir com a formação sujeitos, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação

intelectual e prática. A escola atual precisa se apresentar como escola da cultura e trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa, ou seja, com estreita relação com a vida coletiva.

Para tanto, as disciplinas do currículo tradicional carecem passar por reestruturação, tendo em vista o ensino com base na realidade concreta. A escola tem que propor o contato com a herança cultural e ser uma escola criadora, apta a contribuir com o desenvolvimento da personalidade e autonomia do aluno. Uma escola cujo objetivo básico é desenvolver o alicerce cultural sólido e durável, capaz de acompanhar o indivíduo na sua trajetória, além de ser útil às suas atividades de trabalho e de vida, independentemente da especificidade exercida.

Vale apontar, também, que nem sempre a experiência da sala de aula é suficiente para que o conhecimento seja apreciado de maneira libertadora e integrada. Por isso, existe a necessidade de se desenvolverem outras ações que complementem/aprofundem as atividades realizadas em sala de aula, com a instituição e implementação de políticas e/ou projetos contínuos que ampliem e extrapolem as aulas. Um dos modos de se fazer isso pode ser pela via de propostas que abarquem várias áreas do conhecimento e que tenham como participantes pessoas interessadas em expandir seus conhecimentos em outras áreas, com proposições que atendam aos interesses dos jovens, para além de uma educação somente instrumentalizadora.

Conforme apontado pelas pesquisas analisadas, é preciso pensar que a formação de professores e demais profissionais da educação (pedagogos, diretores etc.) precisa acontecer como um modo de se refletir sobre os desafios da Educação Profissional brasileira e, mais especificamente, sobre o Ensino Médio Integrado. Para tanto, essa formação precisa ser realizada de modo emancipatório-político, ou seja, que proporcione ao professor a observação de suas ações práticas de forma crítica, relacionando-as com as teorias educacionais e aos aspectos históricos e legais que se apresentam na realidade concreta. Essa atividade reflexiva exige uma relação dialética entre teoria/prática e percebe no ambiente colaborativo entre colegas professores e pesquisadores as condições institucionais e político-sociais necessárias para se refletir sobre a prática numa visão mais ampla de mundo.

Além disso, os participantes do curso de formação, seja a equipe da instituição que fomenta o curso, sejam os próprios professores e demais profissionais, devem se colocar como colaboradores e atuar juntos na condução das discussões: assim, todos participam da organização e gestão das atividades propostas. O foco de interesse nesses encontros seria a discussão aprofundada sobre a problemática vivida pelos professores em seus contextos de ensino, buscando uma visão ampliada sobre a conjuntura social e econômica em que tais educadores se inscrevem. O diálogo apoia-se em textos, artigos, leis, pareceres e livros sobre o assunto.

É preciso, porém, estarmos atentos para não responsabilizarmos os sujeitos da formação pela mudança pretendida. Sabe-se que são limitadas as possibilidades de ação individual docente, pois muitas são as dimensões implicadas, uma vez que “[...] pode-se incorrer no voluntarismo messiânico da ação bem-sucedida ou, o que é mais provável, no insucesso frustrante da ação malograda. Ambos os enredos contrariam uma situação política refletida, realista e efetivamente transformadora” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 517). Cabe, portanto, engajar-se para que as discussões realizadas na formação sejam convertidas para além da prática docente, ou seja, que visem a reivindicar políticas públicas com a finalidade de imprimir avanços no Ensino Médio Integrado. Como alerta Ramos (2005), faz-se necessário considerar que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações; um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato, ou conjunto de fatos, pode ser compreendido pela determinação das relações que os constituem.

Referências

BENFATTI, Xênia Diógenes. *O currículo integrado do ensino médio integrado: da intenção à realização*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. *Regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. 2004. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 39/2004. *Aplicação do Decreto no 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio*. 2004. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus*, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Institui as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso: em 10 jun. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 11/2012. *Aplicação das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio*. 2012. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso: em 10 jun. 2012.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. *Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio*. 2012. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL/Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Técnico. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino técnico: documento-base*. Brasília: 2007.

CHISTÉ, Priscila de Souza. *Educação Estética na Educação Profissional: mediações das obras de arte de Raphael Samú*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, Wilson Carlos Rangel Coutinho. *Neoliberalismo, política educacional e politécnica: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DAVANÇO, Sandra Regina. *A implantação do Ensino Médio integrado no Estado no Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FRANCO, Maria Clavatta. O trabalho como princípio educativo: uma concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: BRASIL. *Politécnica no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

RAMOS, Marise. A concepção do Ensino Médio integrado. Debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: <<http://tecnicad-miwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: VEIGA, Cynthia et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

Pedagogia social e educação profissional: diálogos possíveis?

A Pedagogia Social é a ciência da Educação Social e está inserida na noção de práxis, relação dialética entre teoria e prática. Ela se caracteriza como uma ciência transversal, aberta às necessidades populares, que busca enraizar-se na cultura dos povos para, dialeticamente, construir outras possibilidades, sem aniquilar o passado, mas promover a sua superação. Assim, a Pedagogia Social suscita reflexão e ação junto aos excluídos e é caracterizada como um projeto radical de transformação política e social. Objetiva a superação da ingenuidade, da passividade, da descrença e da resignação por parte dos educandos. Busca promover a criticidade, a militância, a esperança e a utopia por um país mais justo socialmente, no qual todos são sujeitos históricos capazes de ocupar a vida política em seu sentido mais amplo e irrestrito (GRACIANI, 2014).

Fundamenta-se em princípios que direcionam práticas educativas emancipatórias e “contrapõe-se ao atual modelo assistencialista, correlacional e repressivo disposto e monopolizado por minorias que possuem possibilidades e recursos para estudar por longos períodos e acreditam ser os únicos a poder saber, pensar e decidir os rumos da sociedade” (GRACIANI, 2014, p. 21). Nesse sentido, as práticas educativas propostas pela Pedagogia Social podem acontecer em diferentes espaços, de modo a sistematizá-los, categorizá-los e estudá-los, a partir

de um olhar científico, teórico, com o objetivo de contribuir com as diferentes realidades. Segundo Machado (2010), tais práticas podem ser encontradas em:

- Diferentes ONGs;
- Instituições e abrigos;
- Presídios;
- Hospitais;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Movimentos Sociais;
- Igrejas;
- Projetos Sociais e Programas Sociais;
- Escolas¹.

Do mesmo modo dinâmico que a Pedagogia Social se desenvolve em diferentes espaços e contextos, também são os modos possíveis de defini-la a partir da ideia de diversos autores. No *Dizionario di Scienze Dell Educazione* ela é tida como uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa da socialização e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais (CALIMAN, 2006).

A Pedagogia Social parece orientar-se sempre mais para realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis. O trabalho do Educador Social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco, mal estar social que se manifestam nas formas de pobreza, da marginalidade no consumo de drogas, no abandono, na indiferença social. A pedagogia social se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não formais, e é organizada fora das agências educativas como aquela escolar e familiar, embora não exclua essas duas instituições de sua metodologia (CALIMAN, 2006, p. 19).

¹ Na própria escola são reconhecidos espaços de práticas de Educação Social, como projetos de contraturno.

Assim, tal campo de estudo abarca uma origem, um território, e tem sua história imersa nas complexidades e demandas do mundo moderno, industrializado e capitalista. Difere-se em cada país e cultura.

Aspectos da origem da Pedagogia Social

Segundo Caliman (2006), a Pedagogia Social é de origem alemã e a motivação para sua sistematização enquanto ciência e disciplina se deu devido aos problemas sociais que emergiram, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha. Tal momento coincide com o crescimento e a consolidação das Ciências Sociais, com a racionalização e a análise objetiva da vida social. Reflete também os efeitos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, por meio do reconhecimento dos movimentos populares que reivindicavam liberdade e respeito aos direitos humanos.

O termo Pedagogia Social foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer, em 1844, na publicação *Padagogische Revue* e, mais adiante, por A. Diesterweg, em 1850, e por Natorp, em 1898.

Natorp parte da relação indivíduo-comunidade. Ele enfatiza a ideia de que o ser humano é, sobretudo, um ser social que só se constitui como tal mediante a comunidade. O autor entende que toda pedagogia é social, e a Pedagogia Social não consiste em uma parte da pedagogia geral, como sustentam outros autores da época, mas “a pedagogia”. É a pedagogia contemplada a partir da comunidade social (DÍAZ, 2006).

No início do século XX, a partir das ideias de Natorp, e no contexto dos problemas sociais oriundos da Primeira Guerra Mundial (aumento do desemprego, da delinquência, da falta de proteção social da infância e da juventude), surge o “movimento pedagógico social” dos anos de 1920, associado à figura de Herman Nohl, que define a Pedagogia Social como a ciência da educação dos mais necessitados. Ele defende uma Pedagogia Social relacionada fundamentalmente com a política e concebe-a a partir de uma perspectiva claramente preventiva, o que é uma novidade ante as definições anteriores.

Segundo Díaz (2006), as contribuições mais importantes de Nohl relacionam-se à visão da Pedagogia Social como uma integração de esforços para a abertura de novos caminhos educativos e formas de ajuda à integração social da juventude. Ao contrário de Natorp, para Nohl², a Pedagogia Social é apenas uma parte ou espaço da pedagogia geral, com fins específicos, no sentido da formação popular. Para ele, existe a necessidade de dedicar recursos à prevenção, assim como a ajuda e a recuperação da juventude. Para Nohl, o objetivo da sua orientação pedagógica é perseguir o bem do sujeito, desenvolver as suas capacidades e também a sua vontade. Ele realça a necessidade de modificar as condições ambientais e contextuais, com o fim de assegurar a eficácia da ação pedagógica social. Além disso, sublinha a necessidade de realizar ações científicas que contribuam para dotar de estatuto científico a Pedagogia Social, até então considerada apenas no quadro conceitual.

A situação ocasionada pela Primeira Guerra Mundial, marcada por um contexto social crítico, impulsiona a Pedagogia Social, na Alemanha, ao atendimento a problemas públicos da sociedade da época, relacionados à infância abandonada, a jovens inadaptados ou a delinquentes, a grupos marginalizados, à terceira idade, à animação sociocultural e à educação permanente. Nesse período, uma política de atendimento às necessidades sociais objetivou à melhoria da qualidade de vida do povo, com leis de apoio social e assistencial à infância e à juventude, apoio às instituições socio-pedagógicas e aos trabalhadores. Contudo, em 1933, o nacional-socialismo de Hitler impôs-se na Alemanha, o que fez com que a Pedagogia Social fosse utilizada como propaganda política. Assim, o desenvolvimento de todas as instituições e tendências de Educação Social ficou limitado.

A Pedagogia Social definiu-se na Europa a partir das demandas do Estado-Providência. Para Díaz (2006), pode-se definir o Estado-Providência como aquele no qual predomina a ação estatal, de tal maneira que, sem romper com as estruturas capitalistas, procura a otimização das

² Diante das divergentes ideias de Natorp e Nohl, pode-se considerar que, dependendo da concepção utilizada como fundamento, as práticas desenvolvidas na área da Pedagogia Social atenderão a uma determinada concepção de sociedade, proporcionarão mudanças sociais significativas ou apenas corroborarão uma perspectiva de manutenção da realidade e do *status quo*.

condições de vida para todos os cidadãos. Nesse modelo, o Estado tende a produzir e distribuir bens e serviços nos setores não rendíveis ou de pouco interesse para o capital privado: educação, saúde, cultura, habitação etc., com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. O Estado-Providência começou a forjar-se em meados da década de 1940 e princípios de 1950, sem esquecer os esforços e tentativas anteriores que serviram para estabelecer bases sólidas para a sua construção.

Além da constituição do Estado-Providência, outro fato contribuiu para o fortalecimento e reconhecimento da área: em 1951, foi criada, na cidade de Schluchsee, a Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados, hoje renomeada como Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI). A AIEJI, por meio da realização de congressos, fundamenta as discussões referentes aos Educadores Sociais, considerados os profissionais da Pedagogia Social até os dias de hoje.

Com o passar dos anos, a área estruturou-se e promoveu a profissionalização na Alemanha e em vários outros países. Atualmente, a Pedagogia Social é responsável pela formação dos Educadores Sociais e dos Pedagogos Sociais, área profissional que vem aumentando significativamente. Também é reconhecida como espaço de pesquisas científicas e responsável pela formação dos profissionais para a área de Animação Sociocultural, não voltada para a atuação relacionada a problemas sociais, mas sim aos espaços de lazer, cultura e esportes (DÍAZ, 2006).

Outro ponto importante para a consolidação da Pedagogia Social na Europa relaciona-se à sua legitimação e fundamentação em diversos textos legais, tanto internacionais como de carácter nacional. Entende-se que a Educação Social, para além de um direito constitucional, assenta-se na normativa legislativa internacional sobre direitos de homens, mulheres, crianças e adolescentes. Nesse sentido, pode ser citada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos da Infância.

A Declaração dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia-Geral da ONU em 1948, proclama, no seu artigo 20, a igualdade de todos perante a lei e outorga garantias legais aos cidadãos sem distinção de raça, cor, sexo, origem, posição econômica ou qualquer outra condição.

Do mesmo modo, demonstra um notável interesse pela justiça social e, em termos discursivos, pela igualdade de oportunidades.

A primeira Declaração dos Direitos da Criança (Declaração de Genebra) surgiu em 1924, relacionada aos primeiros movimentos de defesa dos direitos da criança e como resposta às consequências que a Primeira Guerra Mundial produzira sobre a infância. Nessa Declaração, o Estado e a sociedade são considerados responsáveis por assegurar o futuro dos menores. Da mesma forma, a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia-Geral da ONU, em 1959, reconhece à infância direitos que se apresentam em vários princípios: direito à igualdade, sem distinção de raça, credo ou nacionalidade; direito à educação e ao lazer; direito a cuidados especiais para as crianças física, social ou mentalmente diminuídas; direito a crescer sob a proteção e a responsabilidade dos pais e, em todo o caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material (DÍAZ, 2006).

A Convenção dos Direitos da Infância, aprovada pelas Nações Unidas no ano de 1989, abarca os princípios contidos na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, cobrindo os vazios existentes e criando um instrumento internacional obrigatório, por meio do qual os Estados se comprometem formalmente a respeitar os direitos e deveres enunciados e a contemplar a Declaração em sua legislação interna.

Diante desse quadro geral, Machado (2008) pontua que a Pedagogia Social apresenta-se de maneira diversificada em diferentes países. Na França, ela foi organizada após a Segunda Guerra Mundial, associada ao atendimento das necessidades sociais. A experiência francesa teve repercussão na Espanha, tanto na questão de animação sociocultural, como na educação de adultos. Nos países anglo-saxões, o modelo existente está associado ao atendimento social para eliminar os problemas da pobreza, das drogas, dos conflitos raciais, da deficiência de escolarização, de saúde e para o apoio à terceira idade. Na Espanha, a consolidação da Pedagogia Social ocorreu a partir da década de 1980.

Na América Latina, apesar de regulamentada como profissão em alguns países como México, Argentina, Chile e Venezuela, a Pedagogia Social ainda é pouco conhecida enquanto abordagem teórica; todavia, o Uruguai é uma das referências na área.

Pedagogia Social no Brasil e suas relações com a Educação Popular

As ideias relacionadas à Pedagogia Social são recentes no contexto brasileiro e ainda não está regulamentada a profissão do Educador Social³. Tais ideias começaram a aparecer no início do século XX, com Fernando Azevedo, um dos “Pioneiros da Educação”. Ele utilizou pela primeira vez o termo “Pedagogia Social” no Brasil. Na ocasião, contudo, Azevedo não teve a intenção de indicar uma nova área de conhecimento, mas defender que a educação deveria ser conscientizadora e capaz de transformar a realidade. Essa terminologia passou a ser ressignificada na década de 1960, com o movimento da Educação Popular, e também a partir dos anos 2000.

Segundo Saviani (2008), a Educação Popular emergente dos anos sessenta assume a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade. Dessa forma, a educação passa a ser vista como um meio de conscientização do povo. A Educação Popular critica a educação tradicional. Entende-a como uma educação das elites – dos grupos dirigentes e dominantes – para o povo, e visa a controlá-lo, manipulá-lo e ajustá-lo à ordem existente. Assim, a terminologia Educação Popular passa a ser relacionada a uma educação voltada para as classes populares, principalmente jovens e adultos analfabetos.

No contexto da ditadura militar, a Educação Popular volta-se para processos educativos não escolares e ganha maior abrangência em suas práticas, a partir da teoria de Paulo Freire. Desenvolvem-se práticas de cultura popular no cinema, na literatura, no teatro e também na educação.

No meio educacional, a Educação Popular assume uma relevância muito importante, especialmente pelo seu impacto nas comunidades e movimentos sociais. A Igreja, que sempre esteve atrelada a esse movimento, contribuiu com vários projetos, dentre eles o trabalho de

³ Atualmente tramitam, na Câmara Federal, dois Projetos de Lei que visam a regulamentar a profissão do Educador Social.

alfabetização realizado no projeto cristão “Movimento de Educadores de Base” (MEB).

Por meio de uma pedagogia diferenciada, chamada de Libertadora, as práticas educativas a partir da Educação Popular buscaram incitar transformações sociais de realidades opressoras, ou seja, mostrar aos sujeitos envolvidos em relações de dominação, humilhação e menosprezo a possibilidade de mudarem sua condição, tendo como base a tomada de consciência de sua realidade.

Contudo, cabe pontuar que a Educação Popular e a Pedagogia Social são movimentos diferenciados:

Em relação à Educação Popular, identifica-se um movimento não estruturado no sentido da formação de profissionais e também não é verificada a existência concreta da busca de meios específicos de formalizá-la pois suas práticas podem acontecer e acontecem de maneiras espontâneas, considerando iniciativas de pessoas ou de grupos, podendo ser utilizadas por qualquer instância que discuta educação ou cultura. Já o movimento que se identifica em relação à Pedagogia Social é ao contrário, no sentido de que busca legitimar e reconhecer a área perante os meios e instituições legais. Podemos dizer que esta é sua principal característica e o que a difere da Educação Popular (MACHADO, 2012, p. 15).

Ambas as áreas consideram diferentes públicos e espaços educativos. No entanto, Machado (2012) acrescenta que a peculiaridade da Pedagogia Social diante da Educação Popular é, justamente, a busca pela profissionalização dos educadores que atuam em diferentes espaços educativos. Não obstante, ambas dialogam com a teoria de Paulo Freire, ou seja, no Brasil, uma possível fundamentação da Pedagogia Social amparava-se nas discussões realizadas por esse autor.

Pode-se, nessa perspectiva, considerar que a Pedagogia Social e a Educação Popular estão envolvidas em uma discussão referente a processos educativos voltados para toda a população e se relacionam com as classes populares em espaços educativos diversificados. Torna-se pertinente, portanto, a tentativa de compreender tais espaços de atuação da Pedagogia Social e suas relações com a educação formal e não formal.

Pedagogia Social e seus espaços de atuação no Brasil

Atualmente, a Educação Social no Brasil encontra respaldo na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases. De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 7º da Constituição, além dos direitos políticos, são resguardados direitos sociais que vão desde o direito ao emprego e à educação até o direito ao atendimento, pelo setor público, de suas necessidades de saúde, lazer, seguro social, dentre outros. Contudo, sabemos que esses direitos não se efetivam na prática.

Graciani (2006) alerta que, na sociedade brasileira, os processos de exclusão passam pela falta de acesso ao emprego, à renda e aos benefícios do desenvolvimento econômico. Para a autora, a noção de exclusão social é inseparável do conceito de cidadania e se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir dos benefícios e dos bens produzidos por ela. Não só as desigualdades apontadas são determinantes, mas também a diferença da educação pensada para os pobres e para os ricos.

Além de a Educação ser diferenciada de acordo com a condição econômica, ela se distingue também pelo espaço onde pode ocorrer. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/1996), artigo 1º, a educação é apresentada como aquela que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, considera-se que a educação pode ocorrer em diferentes espaços: formal, não formal e informal. Para Gonh (2006), a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; na informal, os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, com amigos etc. – carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal consiste no aprendizado ao longo

da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas, tais como os que podem ocorrer em centros comunitários ou em museus.

De acordo com Gadotti (2012), usualmente define-se a educação não formal por uma ausência em comparação com a escola, que toma a educação formal como único paradigma, como se esta também não pudesse aceitar a informalidade, o “extraescolar”:

Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos. Não se trata também de reduzir a educação popular, a educação social e a educação comunitária ao não-formal. Essas educações são tão formais quanto a educação escolar. O que as diferencia da educação escolar rígida e burocrática é justamente a valorização dos espaços informais. Essas educações não abrem mão da riqueza metodológica da informalidade (GADOTTI, 2012, p. 15).

Durante muito tempo e até mesmo nos dias de hoje, a Educação Social foi chamada de educação não formal, ou seja, compreendida como um campo em oposição à educação formal. Sobre o assunto, Paiva (2011) infoma que Pedagogia Social atualmente se desenvolve de forma prioritária em instituições não escolares, o que não significa que não possa se desenvolver dentro da escola, uma vez que a Pedagogia Social se interessa pela dimensão social, ou seja, pelas relações sociais. Trata-se de uma educação voltada para participação na sociedade e, por isso, ela pode e deve estar presente também no espaço escolar.

Com o avanço da legislação em relação à criança e ao adolescente, com a obrigatoriedade da sua presença na escola, a educação escolar viu surgir uma demanda que a escola não tinha preparo para receber, crianças empobrecidas entraram na escola e junto com elas suas histórias de abandono, maus tratos, violação constante de direitos, conflitos com a lei, situações diferenciadas, e o educador escolar não teve formação inicial e possui dificuldades de formação em serviço para lidar com elas. Diante desse novo fato a discussão da Pedagogia Social no Brasil vem corroborando o atendimento dessas demandas que surgem fora da escola e principalmente dentro dela (PAIVA, 2011, p. 30).

Díaz (2006) contribui com a discussão de Paiva (2011) quando ressalta que a educação social não está contida somente no não formal, mas deve abarcar espaços e momentos diversos, já que o homem pode aprender no âmbito formal ou não formal e ao longo de toda a sua vida.

Para Caliman (2006), uma dimensão privilegiada da Pedagogia Social é aquela dos espaços de transformação da educação não intencional, ou não declaradamente intencional, em educação intencional; de espaços deseducativos ou potencialmente educativos em espaços declaradamente educativos por meio de uma intervenção direta no ambiente. Exemplo disso é a abertura das escolas como espaços de cultura, educação e tempo livre nos fins de semana.

Podemos, no entanto, dizer que existem alguns âmbitos de atuação que atualmente correspondem a tais critérios: a educação de adultos, a educação de adolescentes em situação de risco, a recuperação e reinserção social de sujeitos toxicodependentes, a orientação escolar de alunos atingidos por fortes condicionamentos sociais (pobreza, exclusão social, desagregação familiar), o agir educativo dentro dos ambientes familiares, a influência dos meios de comunicação social e das associações e grupos juvenis (grupo de pares, gangues etc.) (CALIMAN, 2006, p. 6).

De uma maneira ampla, a finalidade educativa da Pedagogia Social refere-se à promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de impulsão do desenvolvimento social, de superação do sofrimento e da marginalidade.

Diante das discussões relativas aos espaços de atuação da Pedagogia Social, é necessário avançar no sentido de compreender um pouco mais suas possíveis relações com a Educação Profissional.

Percurso da Educação Profissional e da Educação Popular no Brasil: aproximações com a Pedagogia Social

Na história da educação brasileira, a Educação Profissional foi pensada para treinar uma parcela da população para o desempenho de

atividades manuais consideradas de nível intelectual inferior, atender às demandas da indústria ou contemplar os grupos sociais desfavorecidos economicamente (CHISTÉ, 2013). De modo similar, observa-se a inserção de um tipo de Educação Social no Brasil que se relaciona a amparar e reintegrar os excluídos da sociedade, muitas vezes por meio do trabalho. Historicamente, no Brasil, a primeira ação concreta que buscou organizar a aprendizagem de uma profissão ocorreu em 1826, quando foi apresentado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império, que consistia em organizar o ensino público no país, em todos os níveis; fato até então inédito na educação brasileira.

Nesse contexto, surgiram os Liceus, que eram gerenciados por nobres, fazendeiros, comerciantes e funcionários da burocracia estatal, apoiados também pelos recursos provenientes do Poder Público. O objetivo era amparar os órfãos e, ao mesmo tempo, propiciar a oferta da aprendizagem da arte e dos ofícios, rumo a uma mão de obra barata e manipulável. Um dos principais liceus foi o de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (inaugurado em 1858), cujo objetivo era propagar e desenvolver, na classe operária, a instrução indispensável para o exercício racional das artes e ofícios industriais. Os cursos eram gratuitos e vedados aos escravos.

Pouco tempo depois, as políticas de Estado para a Assistência à Infância desvalida começaram a aparecer. Para Paiva (2011), no período de 1870, havia duas alternativas para os adolescentes que estavam nas ruas do Rio de Janeiro: ou ingressavam na Escola de Aprendizes de Marinheiro, criada em 1873, ou eram entregues aos artesãos e artífices de renome para aprender uma profissão. No entanto, o número de crianças nas ruas continuava a crescer, o que fez com que surgissem outras instituições governamentais para o atendimento a essa população, quase todas a trabalhar com métodos repressivos de correção. Para essas crianças e adolescentes abandonados, a alternativa era aprender um ofício. Por esta razão, em 1898, foi inaugurada a Escola XV de Novembro, que, considerada uma inovação da República, tornou-se um modelo na área de educação e assistência social pública, sendo assim a primeira instituição totalmente administrada pelo Estado destinada aos desvalidos (PAIVA, 2011).

Apesar do avanço e da inovação, a nova política pública ainda não considerava a criança e o adolescente em situação de abandono como um ser com valores: eram levados a internatos e prisões sem ao menos terem cometido delitos, e ali aprenderiam a ser “dóceis e bons”. A assistência aos desvalidos ou órfãos, dessa maneira, significava um modo de defesa da sociedade e proteção do homem honesto e “de bem”. O pensamento higienista, fundamentado nos valores da ciência, tinha como objetivo, em sua ação, a prevenção da desordem. As instituições de amparo social criadas para servir aos “desprovidos”, aos desvalidos, pretendiam assim prevenir a delinquência, proteger a infância e fazer de sua saúde física e de sua adaptação moral a maior preocupação da sociedade (RIZZINI, 1997).

O contexto de industrialização no Brasil

Entre o final do século XIX e início do século XX, o Brasil passava por mudanças significativas relacionadas aos aspectos econômicos e políticos que influenciaram diretamente as transformações sociais e educacionais. Para Saviani (2008, p. 191), as mudanças no modo de produção acarretaram a necessidade de o país se reorganizar socialmente para atender à expansão de sua economia por meio do crescimento das indústrias. O autor defende que, com esse processo de industrialização, o “eixo de vida societária” deslocou-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, o que também gerou um movimento de urbanização do campo e industrialização da agricultura.

Na ocasião, prevalecia o atendimento dos excluídos baseado na “cura pelo trabalho”, considerado o grande motor do progresso nacional. O presidente Getúlio Vargas, que governou de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954, argumentava que a salvação nacional viria pelo trabalho, inclusive o juvenil. Como consequência, em 1941 foi criado o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), por meio do Decreto de Lei nº 3.733/41. Esse órgão funcionava de maneira semelhante a um sistema penitenciário para a população menor de idade; não conseguiu cumprir seus objetivos e passou a ser conhecido como “internato dos horrores”. Segundo Paiva

(2011, p. 53), “[a]s crianças e adolescentes em situação de abandono sentiam a crueldade, a perversidade do pai (Governo)”.

De modo a se opor a essa lógica, nessa mesma época se iniciam práticas de educação alternativas que, segundo Brandão (2002, p. 143), surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. “Eram projetos de educação realizados através de escolas de trabalhadores para operários adultos e a filhos de operários, com escolas de fundamentos anarquistas, e algumas comunistas, criadas em bairros próximos às fábricas”.

É a partir dessa conjuntura do início do século XX que muitos intelectuais defendem a responsabilidade do Estado na escolarização de toda a população, pois consideram a educação como um grande instrumento de participação política (SAVIANI, 2008). Uma das ações relacionadas a esse fato consiste na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que passou a organizar, no ano de 1927, as Conferências Nacionais de Educação. O órgão configurou-se como um espaço de congregação de ideais originais no campo da educação, bem como um meio político de organização e lutas por legitimação de novas posturas educativas.

Com esse movimento, é possível visualizar os impactos do contexto social, político e econômico na educação brasileira. Na década de 1920, na área educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador, impulsionado pelo processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica, que procurou recuperar seu espaço de atuação junto à educação. De acordo com Saviani (2008, p. 193),

Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do Estado de compromisso, concorrendo, cada um à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial.

A busca pelo progresso, independência política e emancipação econômica baseada na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país. O pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais que culminaram no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou dezenove Escolas de

Aprendizes e Artífices, uma em cada capital dos estados. Esse novo sistema de Educação Profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população a Educação Profissional primária e gratuita. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no Brasil, pois buscou atender às necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Apesar dos problemas que se apresentavam, como a falta de professores especializados e a alta taxa de evasão, esse modelo de Educação Profissional foi consolidado ao longo do tempo e adquiriu os contornos básicos para a constituição da rede de Escolas Técnicas do País, criada em 1942.

O processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde em 1930, “[...] quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito da Educação Profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional do Brasil” (SANTOS, 2000, p. 216).

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que propôs como dever do Estado proporcionar uma escola laica, gratuita, obrigatória e aberta a todas as classes sociais. Essa nova visão educacional ganhou repercussão e legitimidade devido às articulações com a imprensa e com os meios culturais. O grupo dos escolanovistas era representado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que ocupavam funções nas administrações públicas da época. Esse grupo não se constituía por intelectuais com ideias homogêneas, mas por consensos: “o que os unia era a missão de colocar a educação como instrumento da construção da nação” (MACHADO, 2010, p. 98). Tais ideias influenciaram a redação da Constituição de 1934, no tocante à Educação.

Relacionados aos princípios desse movimento, surgiu, como mencionado, a terminologia Educação Popular, voltada para a educação escolar

das massas. Esse modelo “[s]eria um período em que convivia a defesa de uma educação dirigida à formação das elites, junto com a defesa da organização da oferta de uma educação para toda a população, daí Educação Popular” (MACHADO, 2010, p. 100).

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país”, e o do ensino profissional seria oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados – aqueles que necessitam ingressar precocemente no campo do trabalho assalariado. As Leis Orgânicas criaram também as Escolas Técnicas Federais.

Como parte integrante da assim chamada “Reforma Capanema”, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi criado pelo governo Vargas em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). O Senai, sob a direção da CNI, oferecia cursos de curta duração, com o objetivo de promover a preparação dos aprendizes menores para se inserirem nas indústrias, e cursos de formação continuada para trabalhadores. Com essa ação do governo Vargas, fica revelada a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar a mão de obra para o mundo produtivo (MOURA, 2007).

A Educação de Jovens e Adultos

Com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas raízes encontram-se nas mudanças político-econômicas que ocorreram a partir dos anos 1930, assim como a Educação Profissional. A implantação progressiva da industrialização, o processo de “redemocratização do país”, a necessidade de mais escolas e maiores oportunidades de treinamento e a reivindicação das camadas médias da população urbana impulsionaram políticas públicas em prol da Educação de Jovens e Adultos, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto à profissionalização.

Em 1947, foi organizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual se evidenciou a preocupação com os altos índices de analfabetismo, contrapondo-se ao quantitativo de eleitores, formado apenas por alfabetizados. Nesse mesmo ano, foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que tinha como objetivo ofertar o ensino supletivo. Tal campanha utilizava o serviço voluntário para contribuir com a EJA. Em 1952, somou-se a essa iniciativa a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com o intuito de direcionar um ensino voltado para a área rural, bem como de auxiliar em problemas do campo por meio de orientações sanitaristas. Apoiadas pelo Departamento Nacional de Educação (DNE) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), essas campanhas não obtiveram o êxito esperado, e suas atividades foram encerradas no ano de 1963.

Esse novo cenário relacionado à Educação Popular configurou-se também com a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), em 1955. O Iseb marcou uma nova trajetória da alfabetização de jovens e adultos ao atrelá-la ao projeto nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-60). Esse governo elaborou um Programa de Metas que apresentou a educação como mecanismo condicionante para o desenvolvimento econômico, ou seja, para formar mão de obra de modo a atender à demanda industrial.

Para Fávero (2011), a aceleração e o planejamento do crescimento econômico durante o período do governo de Kubitschek colocaram em destaque o papel da educação para o desenvolvimento, principalmente em termos da formação de recursos humanos. Justificadas em princípio pelos direitos de todos à educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo essas ideias passaram a ser amparadas pela teoria do capital humano, dando margem ao crescente interesse do Estado pela reformulação dos sistemas de ensino, em geral, e pela reorientação das campanhas de alfabetização e educação de adultos, em particular.

A ineficácia das campanhas, como a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, impulsionou a necessidade de encontrar novas diretrizes para a educação de adultos no país. Por isso, foi convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Na abertura desse congresso, o Presidente da República deixou claro que considerava

importante o papel da educação dos adultos para a solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico, como a exclusão social e o aumento da pobreza das classes sociais desprivilegiadas.

A primeira LDB brasileira

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) entrou em vigor, apesar de ter começado a tramitar no Congresso Nacional em 1948. Esse período de trâmite e discussões foi rico em debates sobre a sociedade brasileira, até então em conflito entre modelos distintos de desenvolvimento.

A primeira LDB proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, como o Senai, e também deu plena equivalência a todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimento, visando à equiparação entre cursos ofertados pelo ensino privado e pelo ensino público. Esse fato colocou, formalmente, um fim na dualidade de ensino.

Essa dualidade só acabou formalmente porque os currículos se encarregaram de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava a privilegiar os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as Ciências, as Letras e as Artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Na primeira metade da década de 1960, emerge um cenário de florescimento cultural e político muito importante. A ideologia nacional-desenvolvimentista, difundida por órgãos como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), passou a influenciar o populismo e o comprometimento de camadas significativas da sociedade. Esses aspectos apontavam para profundas mudanças estruturais na sociedade brasileira. Educação popular, cultura popular, povo, alfabetização e arte apresentam-se como modos políticos e ideológicos em busca da transformação da sociedade capitalista. É nesse contexto que surgem os

Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base como movimentos de ação junto às massas.

A década de 1970

Diante das mudanças ocorridas na década de 1960 e das pressões geradas pelo *Milagre Econômico* (1969 a 1971), a formação profissional foi mais uma vez impulsionada. A partir dos acordos entre o governo brasileiro e o *United States Aid Internacional Development* (Usaid), ampliaram-se as matrículas nos cursos técnicos de nível médio, o que provocou uma aceleração da formação dos trabalhadores nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33) afirmam que, com o aumento da procura de empregos, acarretado inclusive pela rápida urbanização, “[...] os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu a demanda pelo Ensino Superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968”.

Em 1971, sob o governo militar, ocorreu mais uma reforma da educação básica, agora pela Lei nº 5.692/71, que promoveu a obrigatoriedade da Educação Profissional de nível médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que essa lei apresentou um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o Ensino Superior. Segundo os autores, o discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da escassez de técnicos no mercado e da necessidade de evitar a frustração de jovens que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentar uma habilitação profissional.

A profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau foi uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares. Ela garantiria a inserção dos concludentes dos cursos técnicos no mercado de trabalho em plena expansão econômica, devido aos elevados índices de desenvolvimento (BRASIL, 2007). Entretanto, na prática, a compulsoriedade se restringiu, em grande parte, ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as

escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos voltados para Ciências, Letras e Artes, visando ao atendimento às elites.

Nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da lei empobrecia a formação geral do estudante, em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do indivíduo.

No entanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das Ciências, das Letras e das Artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade (BRASIL, 2007). Isso não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do país e da reforma educacional em questão. Diante desse quadro, observou-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas, na busca de garantir uma formação que lhes permitissem continuar os estudos no nível superior.

Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, período que vai da ditadura militar ao processo de redemocratização do país, discussões peculiares surgiram e relacionaram a Educação Popular a processos escolares. Nesse ponto, Paulo Freire – ao assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo, na década de 1980 – e a conquista do poder local por governos que se incumbiram nesse mesmo período de contribuir com a redemocratização do país colaboraram com a ampliação das discussões sobre Educação Popular. Ela não estava mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular; em tese, incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia.

A segunda LDB

Com a instalação da Constituinte (1987), fechou-se o ciclo da ditadura civil-militar. Nesse sentido, a sociedade, representada por entidades

educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita. Uma das ações realizadas refere-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que dispõe a Educação Profissional em um capítulo separado da educação básica e busca, a princípio, superar os enfoques assistencialistas e o preconceito social contido nas primeiras leis relacionadas com a Educação Profissional do país. Contudo, essa LDB é ambígua e minimalista, no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional, pois estrutura a educação regular em dois níveis, a educação básica e a educação superior, mas coloca a Educação Profissional em outro capítulo, constituído por três artigos. O artigo 40 dispõe que a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Diante da nova LDB, em 1997, com o Decreto nº 2.208 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), iniciou-se mais uma reforma na Educação Profissional. A fim de financiar a reforma – parte integrante do projeto de privatização do Estado em atendimento à política neoliberal –, “[...] o governo FHC negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), materializado por meio do PROEP” (MOURA, 2007, p. 9). Nesse contexto, o Ensino Médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas: concomitante e subsequente. Além disso, o decreto previa o nível tecnológico como integrante do ensino superior.

Além da Educação Profissional, a LDB assegura a Educação de Jovens e Adultos para os que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, e regulamenta a articulação da EJA com a Educação Profissional. Os sistemas de ensino deverão assegurar gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. O Poder Público deverá viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, através de ações integradas e complementares entre si. Contudo, a LDB apenas afirma que os sistemas de ensino assegurarão a gratuidade

e viabilizarão a permanência do trabalhador na escola, porém não promove a garantia do direito à educação.

No cenário nacional, o movimento dos Fóruns de EJA tem produzido intensos debates a respeito das demandas e necessidade peculiares a essa modalidade de ensino e viabilizado ações reivindicativas. Os fóruns demonstram certa capacidade de organização coletiva da sociedade civil, com participação ativa dos pesquisadores que se dedicam à temática.

Governo Lula e a Educação

Com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, em janeiro de 2003, a chance de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional aconteceu via publicação do Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008.

A discussão sobre as leis anteriores resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da Educação Profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área Trabalho e Educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004, houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Esse movimento resultou no Decreto nº 5.154/2004, o qual prevê, no artigo 4º, que a Educação Profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, nas modalidades integrada, concomitante e subsequente.

A nova política relacionada à Educação Profissional amplia-se e abarca também a EJA por intermédio do Decreto nº 5.478/2005, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), reafirmado e ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006. Assim, fica instituída a oferta de vagas para o Proeja, na rede federal, fato que só ocorria nas redes estaduais e municipais. Considera-se que, na rede federal, a EJA teria, em tese, acesso ao ensino médio integrado de qualidade referenciada, e os Institutos Federais foram, portanto, induzidos a ofertar 10% do total de vagas a partir de 2006. Contudo, essa aproximação da EJA e

da Educação Profissional tem desafiado as instituições a reverem sua tradição e seu papel na formação dos trabalhadores (FERREIRA, 2012).

De forma geral, pode-se concluir que tanto a Educação Profissional, a Educação Popular e, conseqüentemente, a EJA apontam para a inclusão, no sistema escolar formal, de pessoas excluídas socialmente. No caso da última, os jovens e os adultos não passaram pelo processo de escolarização nas primeiras séries, ou não concluíram o ensino fundamental e médio na idade certa, mas são cidadãos em igualdade de direitos e deveres. Já no caso da Educação Profissional, que tem como base a formação da classe trabalhadora, pobre e explorada, a prerrogativa refere-se também à garantia de um direito: o de acessar o mercado de trabalho, de modo instrumentalizado, por meio da educação.

Aproximações entre Pedagogia Social e Educação Profissional

Diante da trajetória apresentada, pode-se considerar que discutir as realidades social, histórica, econômica e cultural de jovens e adultos inseridos na EJA, no Proeja ou na Educação Profissional aponta para um quadro negativo quanto às desigualdades que permeiam as condições desfavoráveis de vida dos sujeitos em nosso país. Por isso, é necessário que haja uma educação comprometida com as classes menos esclarecidas de seus direitos sociais e de sua atuação cidadã na sociedade. Como mencionado, a ciência da Educação que se propõe a refletir sobre tais questões consiste na Pedagogia Social.

Devemos também considerar, no contexto brasileiro, a importância da Educação Popular⁴, pois tanto a Pedagogia Social quanto a Educação Popular discutem a Educação voltada para toda a população, em todas

⁴ É importante ressaltar que, internacionalmente, pesquisadores afirmam que Paulo Freire desenvolveu uma teoria que pode fundamentar e contribuir efetivamente com a Pedagogia Social. Segundo esses pesquisadores, a teoria freiriana é uma teoria da Pedagogia Social, embora seu fundador nunca tenha utilizado essa terminologia. Bernd Fichtner, da Universität Siegen, da Alemanha, declara que a teoria freiriana pode contribuir para uma reelaboração da Pedagogia Social em todo o mundo, tornando-a mais crítica (FICHTNER, 2013).

as suas comunidades e de várias maneiras. A Educação Popular e a Pedagogia Social, entretanto, são movimentos diferenciados. A primeira é um movimento no qual as práticas relacionam-se a iniciativas de pessoas ou de grupos, podendo ser utilizadas por qualquer instância que discuta educação ou cultura. Já a Pedagogia Social busca legitimar e reconhecer a área perante os meios e instituições legais. Procura também a profissionalização dos educadores que atuam em diferentes espaços educativos.

No entanto, não se pode conceber a educação como uma redentora dos problemas sociais, pois sabemos que ela está inserida na agenda complexa capitalista. Ela pode ser considerada como uma das alternativas contra-hegemônicas e contrárias a uma educação alienante; uma entre as possíveis e importantes propostas que, juntas, contribuirão com o processo de conscientização e transformação social.

Para Caliman e Manica (2010), fazer Educação Profissional de acordo com os princípios da Pedagogia Social não é algo novo, o que já aconteceu na modalidade de cursos profissionais para a comunidade extraescolar. No entanto, o desenvolvimento de novas metodologias e práticas pedagógicas, a adaptação de currículos e a capacitação de educadores sociais são realidades novas no Brasil, amparadas por novas legislações, no âmbito da educação.

Muitas vezes, são esses cursos profissionais voltados ao mundo do trabalho que mais atendem às demandas de indivíduos marginalizados pela sociedade e que estão em busca da satisfação das suas necessidades humanas básicas. [...] O indivíduo vê, nestes cursos, a possibilidade de iniciar o longo caminho que precisará trilhar até chegar à inclusão no mundo do trabalho. Mesmo com o passar dos anos o trabalho é visto como uma das melhores formas de inserção do indivíduo em uma sociedade que tende a excluir o diferente, o pobre, o idoso, o negro ou qualquer outro que não esteja dentro dos padrões convencionados pela sociedade da qual fazemos parte (CALIMAN; MANICA, 2010, p. 46).

Para esses autores é possível promover cursos profissionais como forma de inclusão social, de modo a utilizar metodologias inspiradas na Pedagogia Social. Por meio da Educação Profissional, sob a luz da Pedagogia Social, é possível mudar estigmas e rótulos sociais que excluem

indivíduos do convívio e do mundo em que vivem. Assim, a partir da qualificação profissional, considerada como um direito de todos os homens e mulheres, buscar-se-á diminuir as desigualdades sociais.

O desejo de aliar a educação profissional à perspectiva da pedagogia social está no fato de que esta última se empenha diretamente no aprofundamento de perspectivas teóricas e de propostas metodológicas que objetivam o bem-estar social. Parafraseando Caliman (2008), a pedagogia social se volta para a análise e a avaliação das situações e condições sociais conflituais; possibilita a sistematização de boas práticas e metodologias com base nas quais seja possível intervir, em termos formativos, no âmbito da diversidade social, do desvio e da marginalidade e da equidade dos recursos sociais (CALIMAN; MANICA, 2010, p. 50).

É necessário pensar em uma inclusão profissional em que exista maior igualdade de oportunidades, maior dignidade e, acima de tudo, que os aspectos sociais, culturais, educacionais e econômicos da população vençam os desafios através do trabalho. Ou seja, construir uma proposta pedagógica capaz de lidar com a complexidade dos problemas sociais que se apresentam como grandes desafios ainda na atualidade (CALIMAN; MANICA, 2010).

Que essa pedagogia, voltada para a sensibilidade e a sociabilidade humana, seja a base para a educação profissional na perspectiva da pedagogia social e, assim, aumente as possibilidades de oferecer mudanças e melhores condições de vida a um número significativo de indivíduos que não tiveram acesso à escolaridade formal ou à inserção social. Esta é a fórmula de fazer educação profissional com o olhar voltado para os princípios da cidadania e, especialmente, de utilizá-la em prol de um indivíduo que, por algum motivo socioeconômico-cultural, esteja excluído da escola e da sociedade (CALIMAN; MANICA, 2010, p. 50).

Considerações

Este capítulo buscou estabelecer diálogos práticos, teóricos e históricos entre a Pedagogia Social e a Educação Profissional. Nessa tentativa,

considerou-se a Pedagogia Social como a ciência da Educação Social que busca superar a lógica do bem-estar social e se aproxima de uma perspectiva complexa que envolve os conceitos de qualidade de vida, fomentada por meio de intervenções e por atividades pedagógicas. Também destacou-se que práticas de Educação Social podem ser encontradas em vários espaços, como ONGs, abrigos, presídios, hospitais, Educação de Jovens e Adultos, movimentos sociais, igrejas, Projetos Sociais e escolas, ou seja, em espaços que também se relacionam com a Educação Profissional. Nesse sentido, a Pedagogia Social foi apresentada como uma ciência prática, social e educativa, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa da socialização e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais.

Considerando aspectos da origem da Pedagogia Social, constatamos que ela surge na Alemanha, no final do século XIX, atrelada a um contexto de expansão da sociedade industrial, o que provocou um acúmulo de problemas sociais. As imigrações, as greves, as aglomerações urbanas – as demandas que passaram a existir em bairros periféricos –, assim como o período pós-guerra são considerados problemas que desestruturaram a sociedade europeia. Coube também à Pedagogia Social atuar a partir desses problemas e promover mudanças e reflexões.

Surgem, no entanto, divergentes ideias quanto às teorias relacionadas à Pedagogia Social, ou seja, pode-se ponderar que, dependendo da concepção utilizada, as práticas desenvolvidas na área da Pedagogia Social atenderão a uma determinada noção de sociedade, proporcionarão mudanças sociais significativas, ou apenas irão corroborar uma perspectiva de manutenção da realidade e do *status quo*. Do mesmo modo, pode-se pensar que nas discussões sobre a Educação Profissional existem concepções, aspectos históricos e políticos que tendem a relacionar essa modalidade de ensino à formação de sujeitos que atenderão às demandas do mercado e contribuirão com a ampliação e com o fortalecimento do capitalismo, ou seja, que também irão colaborar com o fortalecimento da sociedade desigual atual.

Quanto aos espaços de atuação da Pedagogia Social, observou-se que atualmente ela dá suporte às práticas que se desenvolvem de forma

prioritária em instituições não escolares, o que não significa que não possa se desenvolver dentro da escola, mais especificamente na escola de formação profissional, uma vez que a Pedagogia Social se interessa pela dimensão social. Se a Educação Profissional recebe muitos alunos com histórias constituídas pela violação de seus direitos à Educação e à formação para o trabalho, direitos esses assegurados pela Constituição brasileira, e se de maneira ampla a finalidade educativa da Pedagogia Social refere-se à promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade, a Pedagogia Social pode contribuir com as discussões relacionadas à Educação Profissional, tendo em vista que essa modalidade de ensino também está envolta por tais discussões.

Assim, podemos considerar que a Educação Profissional, a Educação Popular e a Educação Social aproximam-se por suas raízes ligadas à educação dos desvalidos, dos marginalizados, dos pobres e dos excluídos sociais. A Pedagogia Social, como a ciência da Educação Social, pode também ser a base teórica e prática para a Educação Profissional e, dessa maneira, contribuir com reflexões e propostas de mudanças e favorecer as conquistas por melhores condições de vida dos indivíduos que não tiveram acesso à escolaridade formal, à inserção social e à formação profissional.

Cabe, portanto, discutir a realidade social, histórica, econômica e cultural de jovens e adultos inseridos na Educação Profissional, como um modo de apontar as desigualdades que permeiam as condições desfavoráveis da vida dos sujeitos em nosso país. Por isso, é necessário que haja uma educação comprometida com as classes menos esclarecidas de seus direitos sociais e de sua atuação cidadã na sociedade.

A ciência da Educação que se propõe a refletir sobre tais questões é a Pedagogia Social. Por meio da Educação Profissional, sob a luz da Pedagogia Social, é possível mudar estigmas e rótulos sociais que excluem indivíduos do convívio e do mundo em que vivem. Através da qualificação profissional, considerada como um direito de todos os homens e mulheres, buscar-se-á diminuir as desigualdades sociais, na busca pela transformação da sociedade.

Referências

BRASIL/Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Técnico. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino técnico: documento-base*. Brasília: 2007.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo (SP) [online]. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CALIMAN, Geraldo; MANICA, Loni Elisete. Cursos profissionais na perspectiva da pedagogia social. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 43-51, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/363/artigo5.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

CHISTÉ, Priscila de Souza. *Educação Profissional no Ensino Médio Integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a06>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-8, dez. 2011, Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7589/5541>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

FEREIRA, Elisa Bartolozzi. O Proeja e o direito à formação integrada: limites avanços e possibilidades de implantação. In: CASTRO, Edna de Oliveira; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livros, 2012.

FICHTNER, Bernd. Educação popular: uma visão européia. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, Brasília, v. 1, n. 1, set. 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo (SP) [online]. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2015.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo (SP) [online]. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100038&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MACHADO, Evelcy Monteiro. *A pedagogia social: diálogo e fronteiras com a educação não formal e educação sócio comunitária*. 2008. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_evelcy.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

MACHADO, Érico Ribas. As relações entre a pedagogia social e a educação popular no Brasil. In: *IV Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2012, São Paulo (SP, Brasil) [online]. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MS-C0000000092012000100024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MACHADO, Érico Ribas. *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MOURA, Dante Henrique. *Educação básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PAIVA, Jacyara Silva de. *Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Cortez, 1997.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: VEIGA, Cynthia et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas*. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A pedagogia social e as racionalidades do campo educativo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, mai./ago. 2008.

Formação do adolescente no ensino médio integrado: contribuições da psicologia histórico-cultural

Sabemos que, mesmo sendo a formação humana um tema fundamental nas discussões educacionais, quando se trata de Educação Profissional, tal temática é recorrentemente menosprezada, pois o foco volta-se para a instrumentalização dos sujeitos de modo a atender às demandas do mercado.

Todavia, essa discussão toma um novo caminho a partir do materialismo histórico-dialético, nas figuras essenciais de Marx, no campo da filosofia, e de Vigotski, na psicologia. Tais abordagens consideram o trabalho educativo como um modo de contribuir com a formação humana com vistas à emancipação do sujeito por meio de mediações que estimulem o desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

A partir dessa temática, nosso objetivo consiste em compreender, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, a importância do Ensino Médio Integrado como um modo de contribuir com a formação do adolescente. Assim, buscamos refletir sobre a seguinte questão: qual é a importância do Ensino Médio Integrado para a formação do adolescente?

Educação Profissional no Brasil e o Ensino Médio Integrado

Na história da educação brasileira, a Educação Profissional foi pensada para treinar uma parcela da população para o desempenho de atividades manuais consideradas de nível intelectual inferior, de modo a atender às demandas da indústria ou a contemplar os grupos sociais desfavorecidos economicamente.

Seguindo esses objetivos, muitas foram as iniciativas e legislações elaboradas para a Educação Profissional no Brasil. Tais propostas foram problematizadas de modo especial, durante as décadas de 1980 e 1990, por um grupo de intelectuais influenciados pela tradição marxiana e suas implicações na educação. Dentre eles, podemos citar Machado (1991), Saviani (1989), Manacorda (1991), Enguita (1994), Franco (1991), Kuenzer (1995), entre outros.

Concomitante a essas discussões, mas distante da base epistemológica marxiana, ocorreu no Congresso Nacional o processo que culminou com a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9.394/1996, elaborada nos moldes do ideário neoliberal. Apesar da implementação da nova LDB, na ocasião, estávamos longe da construção de uma escola única, capaz de superar a dualidade da formação dos jovens (formação técnica x formação humana). Assim, ficou evidenciado que as políticas públicas e a legislação relacionada com o Ensino Médio e a Educação Profissional promovidas a partir da década de 1990 não apresentavam interesse pela formação humana.

Com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, uma nova chance para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional aconteceu pela via da publicação do Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008. A discussão sobre as leis anteriores resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da Educação Profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área Trabalho e Educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004, houve grande efervescência nos debates sobre as relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução

transitória e viável seria um tipo de Ensino Médio que garantisse a integralidade da educação básica, ou seja, que contemplasse o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade e que também abarcasse os objetivos da formação profissional numa visão da integração das dimensões humanas e tecnológicas. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, atenderia as bases em que se poderia desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional exigida pela dura realidade socioeconômica do país: “O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Foi a partir desse embate que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes por meio do Decreto nº 2.208/1997, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, agora, numa perspectiva que não se confundia totalmente com a educação politécnica, mas que apontava em sua direção porque continha os princípios de sua construção.

Caminhos em busca da Politecnia

Politecnia diz respeito ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). A partir dessa concepção, o ensino deveria concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. O ideário gramsciano em que se insere a Politecnia busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica e resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defende um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades

humanas e propõe uma formação distanciada do humanismo liberal, voltado para o ensino memorístico, mas que contribua para o desenvolvimento da capacidade de criação intelectual e prática do sujeito, além de proporcionar a compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo, ou seja, como base para a sua formação (MOURA, 2013).

Na sociedade capitalista, a escola profissional significa, correntemente, uma escola de categoria inferior, destinada aos jovens desprovidos de recursos, corroborando a diferenciação social (MACHADO, 1991). De modo contrário, na escola do trabalho socialista, sob a égide da Politécnica, os conhecimentos técnicos e práticos têm um nível de compreensão intelectual que visa a promover as condições para a supressão dos mecanismos reprodutores da desigualdade cultural e social. Essa escola teria como objetivo ser mais que um vínculo de difusão dos novos princípios sociais. Ela se caracterizaria “[...] como uma influência organizada do proletariado sobre as demais classes, com o intuito de criar as novas gerações, capazes de promover o prosseguimento da revolução até a completa transformação da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 152).

A escola politécnica não seria aquela “[...] onde se estudam muitos ofícios, mas onde se ensina às crianças a compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho. É uma escola onde as crianças aprendem a medir a extensão de suas faculdades” (MACHADO, 1991, p. 156). Nesse sentido, o ensino politécnico é aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, o que pressupõe a compreensão da produção em seu conjunto, o conhecimento da direção em que se desenvolvem a técnica e as mudanças tecnológicas.

No plano pedagógico, tratando-se da escola de Ensino Médio, essa proposta de articulação entre o trabalho e o ensino pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as, ao máximo, com as questões e os desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Tal forma de integração tem por objetivo, no seu limite, romper com a fragmentação do conhecimento. A formação politécnica deve penetrar todas as disciplinas e se traduzir na escolha do ensino tanto da

Física como da Química, tanto das Ciências Naturais como das Ciências Sociais. Assim, a escola politécnica visa a pôr o aluno em contato com a herança cultural e ser uma escola criadora, capaz de desenvolver a personalidade e a autonomia do discente. Uma escola cujo objetivo básico é desenvolver o alicerce cultural sólido e durável, capaz de acompanhar o indivíduo em sua trajetória, útil às suas atividades de trabalho e de vida, independentemente da especificidade exercida.

Integração e Omnilateralidade no Ensino Médio Integrado

Para Ciavatta (2005), é preciso buscar as origens do termo *integrar* a partir das ideias de Gramsci, com um sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

[...] queremos que a educação geral se torne inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Segundo o Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o sentido de integração expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, e visa à formação omnilateral dos sujeitos.

Para Manacorda (1991), frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem alienado por outro encontra-se alienado da sua própria natureza, está a exigência da omnilateralidade. A omnilateralidade refere-se a um desenvolvimento total, completo, multilateral, em

todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade humana. Marx, nos *Manuscritos* de 1844, utiliza pela primeira vez a expressão “omnilateral” quando diz que “[...] o homem se apropria de uma maneira omnilateral do seu ser omnilateral, portanto como ser total” (MARX, 2004, p. 108). Nesse sentido, omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo de bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Eixos do Ensino Médio Integrado: trabalho, ciência e cultura

A partir dessas bases (integração e omnilateralidade), Ramos (2005) aponta ser necessário criar um projeto de Ensino Médio que tenha como eixo o *trabalho*, a *ciência* e a *cultura*. Um projeto que garanta ao adolescente o direito a uma formação completa que contribua com a leitura de mundo e com a atuação crítica integrada à sua sociedade política. Essa formação supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005), com a compreensão de que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos.

Nos eixos que fundamentam o Ensino Médio Integrado, o *trabalho* é considerado como o princípio, pois serve de mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido e confere significado a uma escola que se diz ativa e criadora. “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (RAMOS, 2005, p. 119).

Ciavatta (2005) alerta que, apenas ao focar o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, como atividade criadora.

Porém, de modo contrário, na sociedade atual, o trabalho pode ser penoso, capaz de alienar o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho sob a forma de mercadorias.

Ramos (2005) considera necessário integrar todas as dimensões da vida no processo educativo, pois o trabalho, a ciência e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana. Essa concepção de *trabalho* associa-se à concepção de *ciência*, pois relaciona-se com conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (RAMOS, 2005). Portanto, a *ciência* conforma conceitos e métodos que são transmitidos para diferentes gerações e, ao mesmo tempo, que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A outra dimensão da vida que precisa integrar o processo educativo é a *cultura*, que, segundo Ramos (2005), deve ser entendida como diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta e suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto a produção estética de uma sociedade. Assim, pode-se compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento em uma sociedade. Nesse sentido, a escola deve se apresentar como escola da cultura e do trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa, mantendo estreita relação com a vida coletiva.

Cabe enfatizar que o significado marxista de prática não se identifica com a ação concreta e imediata de um indivíduo particular (ao cotidiano), outrossim, com a prática social e histórica do conjunto dos homens, disponibilizada aos seres singulares como base de suas realizações como seres sociais, ou seja, com a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico.

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que, apesar de existir legislação que oriente o Ensino Médio Integrado e também reflexões teóricas que contribuem com o seu processo de implementação conforme apontamos, percebe-se que poucas são as instituições de

ensino que de fato conseguiram aproximar-se das prerrogativas relacionadas a essa modalidade de ensino. Pesquisas na área apontam que é necessário forte investimento político e pedagógico para que o Ensino Médio Integrado consiga integrar efetivamente os conteúdos que compõe o seu currículo. Assim, percebemos que longo é o caminho a ser traçado para que seja possível implementar tais prerrogativas, pois a realidade marcada pelo capitalismo muitas vezes não oferece condições objetivas para atender tais premissas.

Adolescência e formação humana a partir da Psicologia Histórico-cultural

Os estudos que deram origem à Psicologia Histórico-cultural foram produzidos há mais de 80 anos, no contexto de consolidação do Socialismo na União Soviética. Na ocasião, diante de muitos desafios econômicos, políticos, culturais e sociais, a educação foi tida como prioridade daquele país. A pedagogia soviética tinha como objetivo a formação do homem novo a partir do humanismo, do coletivismo, do respeito pelo indivíduo e do desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade.

Assim, Vigotski analisou a adolescência por meio de uma perspectiva histórica ampla de emancipação humana pela construção de uma nova sociedade, ou seja, a partir de uma visão de luta histórica pela liberdade na qual a adolescência necessitava ser compreendida como um momento crítico nessa direção. Dessa forma, a análise que Vigotski propõe sobre a adolescência compõe um cenário de busca por sistematizar estudos sobre o desenvolvimento psicológico individual para a construção do Socialismo e pressupõe que a análise de qualquer fase do desenvolvimento da vida humana sempre tem como referência um posicionamento político. Para Vigotski, o desenvolvimento histórico da psicologia como ciência relaciona-se às concepções de um indivíduo e de uma sociedade que não seria possível sob a efígie do capitalismo; este deveria ser superado pelo socialismo. Nas palavras de Vigotski (1991, p. 406): “Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa

é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade [socialista], nossa ciência se encontrará no centro da vida”.

Sem compreender o contexto em que foram produzidos os estudos de Vigotski torna-se difícil conceber a sua análise da adolescência como um período de transição entre o *em-si* da infância (relação imediata da criança com o ambiente) e o *para-si* (relação com o mundo e com a sociedade) da vida adulta. Para além de entender a adolescência como sinônimo de idade conturbada e problemática, Vigotski a compreende como um momento de superação, parte integrante do desenvolvimento do indivíduo.

Ao considerar a influência do contexto histórico na produção vigotskiana, é importante destacar também outro ponto que envolve a complexidade dessa temática: a adolescência não é uma fase natural e eterna da espécie humana, mas um fenômeno histórico e social, produzido pelas sociedades divididas em classes sociais. Para Anjos (2013), a adolescência enquanto fase do desenvolvimento psicológico tem sua origem na história das transformações das sociedades, ou seja, nas transformações dos modos de produção. Para esse autor, a adolescência surgiu em consequência de um determinado grau, historicamente alcançado, de complexidade da vida social.

Até o século XVIII, em algumas sociedades, o indivíduo passava da infância para a fase adulta sem necessariamente passar pela condição da adolescência. As crianças cresciam junto com os adultos e aprendiam comportamentos sociais em contato com eles. No século XIX, as crianças se incorporavam ao mundo do trabalho entre os sete anos e o começo da puberdade. “Poucas crianças estudavam. Somente os filhos das classes altas e, as que estudavam, tinham em média de 10 ou 12 anos. Geralmente não estavam agrupadas em níveis de idades diferenciados, nem permaneciam muito tempo no sistema educacional” (ANJOS, 2013, p. 15).

Com as transformações na sociedade promovidas pela Revolução Industrial, houve a necessidade de uma adaptação da educação escolar vigente. Era preciso instituir uma formação escolar que atendesse às demandas do mercado. Porém, somente os filhos das classes mais abastadas permaneciam mais tempo na escola. “Os filhos de operários,

mesmo em idades muito precoces, continuaram por longo tempo no mundo do trabalho” (ANJOS, 2013, p. 16).

Com a ampliação do período que passaram a ficar na escola, os adolescentes distanciaram-se da família e passaram a ficar mais tempo com outros adolescentes; assim, formaram um novo grupo e constituíram uma nova fase do desenvolvimento. Anjos (2013, p. 16) alerta que esse distanciamento não foi causado “apenas pela inserção do adolescente na escola nem o prolongamento da adolescência fora reflexo do prolongamento do tempo de escolaridade. Isso [...] aconteceu apenas com as camadas privilegiadas da sociedade, ou seja, com a burguesia”.

Durante muito tempo os adolescentes pobres ficaram separados de seus familiares devido aos contratos de trabalho no campo ou à aprendizagem junto de um artífice distante. Além do trabalho no campo, a entrada no exército, no convento ou no seminário, que acontecia a partir dos 12 ou 13 anos de vida, também distanciou os adolescentes dos seus pais. Assim,

[e]nquanto a industrialização do século XIX obrigou as classes inferiores a uma infância muito curta, causando a dissociação das famílias de classe operária por serem compelidas a enviarem seus filhos para o trabalho a partir dos oito anos de idade, a burguesia, por sua vez, ofereceu longos estudos para seus filhos, no objetivo de prepará-los para os negócios econômicos (ANJOS, 2013, p. 16).

Atualmente, a adolescência é concebida como mais um nicho de mercado. O público dessa faixa etária consome produtos que se adequam ao seu perfil. Tais mercadorias reproduzem a “fase rebelde e problemática” em que estão inseridos, adequando-se ao público-alvo. De modo contraditório, longe de serem entendidos como sujeitos irreverentes e perturbados pelos seus hormônios, como os entende a tendência biologizante, os adolescentes são modelados a permanecerem como consumidores passivos dos produtos já pensados para atender às suas “verdadeiras” necessidades.

Diante desse quadro, Duarte, Ferreira e Anjos (2014) alertam que buscar em Vigotski um conjunto de características universais da

adolescência e aplicá-las à análise da educação contemporânea seria incorrer em erro. Cabe considerar que algumas características da adolescência apontadas por Vigotski são válidas para os dias atuais, sobretudo quando esse autor abarca uma perspectiva científica e filosófica sobre a adolescência. Para ele o adolescente é um ser histórico e social. Portanto, é importante compreender que “as leis biológicas e as características determinantes do desenvolvimento humano pautadas na hereditariedade não são mais as forças motrizes do desenvolvimento humano, pois cederam lugar às leis sócio-históricas” (ANJOS, 2013, p. 17).

Além da compreensão da importância dos aspectos históricos e sociais, outro ponto importante refere-se à consideração da adolescência como um período em que linhas de desenvolvimento se articulam e se afetam, a saber: a dos interesses; a da formação dos conceitos e do desenvolvimento do pensamento; e a do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o ponto central desse período não são os conflitos nem mesmo as mudanças corporais, biológicas, mas a formação das linhas de desenvolvimento que colaboram com a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e com a inserção ativa desses sujeitos na sociedade.

Para Vigotski (1996), as etapas do desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano, principalmente as do adolescente, ocorrem dentro de um complexo sistema hierárquico de novas formações psíquicas. As funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais, como a consciência, a vontade e a intenção, que pertencem à esfera da subjetividade. Elas não se relacionam apenas com o desenvolvimento das funções como memória, atenção, percepção da realidade, mas também com o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. As funções psicológicas superiores envolvem o domínio de meios externos de desenvolvimento da cultura e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho. Exigem a utilização significativa de mediadores e se vinculam diretamente ao processo de escolarização.

A função principal dessas novas formações consiste no desenvolvimento do pensamento a partir da formação de conceitos. Para Vigotski (1996), conceito é uma formação qualitativamente nova, uma

nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual. É um ato real e complexo de pensamento que não se prende à memorização, um ato de generalização que evolui com os significados das palavras e pode transitar de uma generalização para outra. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, compondo uma síntese complexa. Com a formação dos conceitos, abre-se diante do adolescente o mundo da consciência social objetiva, o que torna possível a compreensão, a abstração e a síntese.

Com o desenvolvimento desses novos elementos, o adolescente é capaz de sair dos limites dos dados concretos, de entender os conceitos abstratos e as relações entre os fenômenos. Torna-se, então, capaz de compreender a si mesmo e de formar uma concepção de mundo, pois internaliza ideias, conceitos e valores, amplia suas possibilidades de ação na realidade social. “A formação de conceitos abre diante do adolescente o mundo da consciência social e impulsiona inevitavelmente o intenso desenvolvimento da psicologia e da ideologia de classes, a sua formação” (VIGOTSKI, 1996, p. 66).

Quando passa a dominar conceitos, o adolescente alcança um nível superior em seu pensamento, o que indica novas formas de atividade intelectual. Engendram-se as concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, enfim, sobre o mundo a seu redor. Por meio desse processo, o adolescente domina o fluxo de seus processos psicológicos, orientando-se para a resolução dos problemas que surgem e que exigem o desenvolvimento de formas superiores do pensamento para poder solucioná-los. Nesse sentido, passa a apresentar ideias articuladas, embasadas e reflexivas sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Assim, podemos considerar que a adolescência é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica, pelo surgimento de interesses teóricos e pela necessidade de conhecer a realidade. Isso porque o adolescente passa a participar mais intensamente da realidade social, o que é possibilitado pelo desenvolvimento psíquico e pela capacidade maior de abstração que lhe é conferida por meio da formação de conceitos. Tal desenvolvimento também permite uma maior compreensão de uma determinada realidade e favorece a inserção do adolescente no meio cultural, principalmente na escola.

No adolescente, a atividade principal ou atividade-guia¹ é estudar na escola e, nesse contexto, estabelecer relações pessoais com seus pares. Essa atividade refere-se a uma forma de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Tais relações se efetivam a partir do respeito, da confiança, e são importantes para a formação da sua personalidade. Para Anjos (2013), a história do desenvolvimento da personalidade do adolescente constitui-se de três leis fundamentais.

A primeira lei regula o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores. Desse modo, a mudança da estrutura da personalidade é caracterizada pelo salto qualitativo das funções psíquicas elementares que são incorporadas às funções psíquicas superiores, consideradas continuação das elementares. Essa primeira lei consiste na transformação das funções imediatas, espontâneas, nas funções voluntárias e intencionais. Anjos (2014, p. 231) nos ajuda a compreender essa transformação quando explica:

Por exemplo: o homem primitivo, ao criar pela primeira vez um signo exterior para lembrar-se de algo, conseqüentemente, já passaria a uma nova forma de memória, ou seja, a passagem da memorização involuntária à memorização regulada por signos. Isso quer dizer que, ao introduzir meios artificiais externos para recordar-se de algo, ele passa a dominar o processo de sua própria memorização.

A segunda lei refere-se ao fato de que as relações entre as funções psíquicas superiores foram anteriormente relações reais entre os homens.

¹ Atividade-guia é aquela que promoverá o maior desenvolvimento nessa etapa do indivíduo. Uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. Durante o desenvolvimento humano, pode-se elencar algumas atividades-guia. Elkonin (1987) apresenta uma caracterização detalhada das épocas e períodos do desenvolvimento infantil desde o nascimento até a juventude: 1) a época da primeira infância, constituída pelo período da comunicação emocional direta com os adultos, seguido da atividade objetual manipulatória; 2) a época da infância caracterizada pelo jogo de papéis (na idade pré-escolar) e pela atividade de estudo (na idade escolar); 3) a adolescência, constituída pelo período da comunicação íntima pessoal, seguida pela atividade profissional e de estudo.

Assim, todas as funções psíquicas superiores “são relações de ordem social que, ao serem internalizadas, constituem a base da estrutura social da personalidade. [...] São produto das formas coletivas de comportamento” (ANJOS, 2014, p. 232). Desse modo, a natureza psíquica do ser humano é caracterizada por um conjunto de relações sociais que são internalizadas pelo indivíduo e convertidas em funções da personalidade.

A terceira lei postula que as funções psicológicas, a princípio, são operações externas que o indivíduo realiza com o auxílio do emprego de signos que permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos e sobre o outro. Um exemplo simples que se pode pensar refere-se ao conselho dado por um familiar ou amigo sobre um risco iminente. O adolescente não precisa experimentar o infortúnio, ele pode lembrar-se da conversa que teve e que internalizou e, a partir daí, já não precisa mais das advertências dos amigos e familiares para evitar tal acidente. Portanto, faz-se necessária a mediação do uso de signos para que o indivíduo possa influenciar o comportamento de outros indivíduos.

Desse modo, fica evidente que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre pela passagem das relações sociais externas ao interior do indivíduo, constituindo a base fundamental da formação da personalidade. “[...] Tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior” (VIGOTSKI, 1996, p. 63). Assim, as três leis apresentadas indicam o caráter social do desenvolvimento da personalidade do adolescente que permite a identificação com os adultos e com outros adolescentes. Eles encontram modelos para a imitação e para a construção de suas relações com as pessoas. Tais relações podem ser ampliadas no espaço escolar, portanto, a escola torna-se assim o local de conhecimento, encontros e convívio entre adolescentes, e entre adolescentes e professores. Ela é também um espaço de criação.

Para Vigotski, a imaginação e a criatividade estão relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, e essa combinação “[...] exige, como premissa indispensável, a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento alcançado tão só aos que dominam a

formação de conceitos. [Qualquer] alteração na formação de conceitos reduz a imaginação e a criatividade” (VIGOTSKI, 1996, p. 207).

Martins (2012) nos ajuda a compreender que desenvolvimento psíquico corresponde à intelectualização de todas as funções psicológicas superiores, dentre elas também a imaginação. Destarte, pode-se considerar a poesia tão necessária quanto a geometria e, nesse contexto, a imaginação, a criatividade, a fantasia e os próprios sentimentos não são “entes autônomos, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento abstrato, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual” (MARTINS, 2012, p. 10). Com isso, fica clara a impossibilidade de qualquer hierarquização de conhecimentos no âmbito da educação escolar direcionada à formação de conceitos científicos. A valorização de tais conhecimentos, em igual medida, também está presente nas ideias sobre a Educação Integral propostas anteriormente neste livro. Cabe lembrar que, para Marx, a formação omnilateral refere-se a todas as dimensões humanas; dessa forma, precisamos nos apropriar de maneira omnilateral das objetivações para nos constituirmos como seres completos.

Premissas para o desenvolvimento integral: a importância da escola

Para que o desenvolvimento integral do indivíduo ocorra, é necessário que os conhecimentos sejam apropriados como ferramentas e instrumentos de compreensão da realidade. Precisam ser formados os recursos cognitivos para tal, que colaborarão com a compreensão da realidade por meio de generalizações e abstrações que levarão esse entendimento para além do aparente. Nesse sentido, não basta conceber como se dá o desenvolvimento do ser humano, suas peculiaridades e características; para Vigotski, também é necessário organizar a prática educativa para criar novas necessidades e novos níveis de pensamento.

Portanto, cabe à escola proporcionar que o ensino envolva a análise e a reflexão de diversos tipos de conceitos. Um dos modos para

se atingir tal resultado, como sugere Saviani (1989), parte da análise da prática social global, ou seja, da forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico para, a seguir, colocarmos em xeque as respostas dadas à essa prática social, levantando indagações, assinalando suas insuficiências e incompletudes.

Diante dessas questões, cabe à escola oferecer condições para que o aluno compreenda o objeto de estudo em suas múltiplas determinações, o que demanda a apropriação de novos conhecimentos através da mediação intencional do professor, o qual colaborará com a ampliação das elaborações do pensamento com sínteses, reflexões e catarses acerca do vivido. A partir desse processo de vivências, reflexões, mediações, apropriações e de momentos em que o aluno manifesta o que apreendeu, o sujeito enriquecido pelas objetivações humanas retorna à prática social em outro plano: uma nova esfera que permita não apenas a compreensão da realidade em suas múltiplas relações, mas também que impulse uma ação mais transformadora em face desse contexto, uma modificação da prática social proporcionada pela aprendizagem resultante da prática educativa.

A escola, quando bem organizada, age significativamente nesse meio, pois pode estimular e produzir a aprendizagem, assim como o consequente desenvolvimento do indivíduo. Esse crescimento não se dá automaticamente, não é inato, mas compõe um processo que é social, que ocorre nas relações com as outras pessoas, em uma realidade histórica e cultural.

Assim, segundo Martins (2012), a educação escolar é um processo que interfere diretamente na formação integral dos educandos, ou seja, em todas as dimensões possíveis. Tal prerrogativa dialoga com o que foi apontado quando tratamos da formação omnilateral dos alunos que frequentam o Ensino Médio Integrado pensado a partir da politecnicidade e dos três eixos, trabalho, ciência e cultura: o trabalho na sua particularidade histórica como atividade criadora; a ciência como conjunto de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente que buscam a compreensão e a transformação dos fenômenos naturais e sociais; e a cultura como produção ética e estética que traz a marca dos problemas e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento em uma sociedade.

Desse modo, é importante compreender que, para a educação escolar favorecer desenvolvimento, o ensino não deve apenas reproduzir os saberes de senso comum, mas promover a apropriação dos conteúdos clássicos, ou seja, aqueles que se firmaram como essenciais, como elementos culturais fundamentais ao processo de humanização.

Isso não significa a desconsideração do cotidiano do aluno pela escola. Pelo contrário, essa instituição deve favorecer a apropriação dos conhecimentos científicos e a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediando a apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 1993).

Em suma, a escola é *locus* do saber historicamente sistematizado, espaço privilegiado para a socialização desse saber. É a instituição social que deve prezar pelo ensino de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, ou seja, ela necessita posicionar-se a favor da plena formação humana.

As ideias marxianas, que sustentam as teorias de Vigotski, apontam que a apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade é imprescindível para a existência ativa dos indivíduos. A apreensão imediata da realidade não assegura tal apropriação, por isso a ênfase dada no ensino dos conhecimentos clássicos. “Apenas como resultado das complexas mediações do pensamento é que o objeto da captação torna-se inteligível e, assim sendo, é enquanto abstração mediadora na análise do real que o ensino da filosofia, da ciência, da arte, etc., adquire sua máxima relevância” (MARTINS, 2012, p. 12).

Contudo, Martins (2012) alerta que a teoria por si mesma não transforma a realidade, mas para que ocorra essa transformação é necessário uma formação que habilite os sujeitos a promovê-la.

Se, por um lado, a construção do conhecimento está diretamente ligada à atividade, esta, por si mesma, não é suficiente para engendrar a formação daquele. A atividade cognoscitiva e teleológica requer o registro e conservação das objetivações históricas e, ao mesmo tempo, a comunicação educativa entre os homens, pelos quais se realizam as apropriações de tais objetivações. Ou

seja, demanda condições sociais de transmissão, demanda ensino, demanda uma sólida educação escolar (MARTINS, 2012, p. 299).

A partir dessas colocações e sem deixar de considerar que no interior da escola existem contradições que atravessam o trabalho pedagógico, pode-se pensar nos pressupostos do Ensino Médio Integrado – sua concepção integrada, omnilateral, politécnica e centrada nos eixos trabalho, ciência e cultura – como um modo de contribuir sobremaneira com a travessia em busca de uma educação emancipadora, capaz de colaborar com a formação psicológica do aluno. No Brasil, a falta de decisão política para assumir a omnilateralidade como a concepção norteadora da formação de todos, independentemente da origem socioeconômica, vem impossibilitando iniciar essa travessia. Conforme salienta Moura (2013, p. 718),

[i]nfelizmente, a falta dessa decisão é coerente com o modelo de sociedade em que se vive, pautada pelo pensamento neoliberal que considera a desigualdade social como elemento indispensável ao fortalecimento dos mercados, já que é ela que potencializa a competitividade, alimento vital do mercado. Compreende-se, portanto, que o caminho para a travessia só poderá ser construído a partir de disputas políticas em meio às contradições do sistema capital.

Alguns movimentos recentes no âmbito do ensino médio e da educação profissional são esclarecedores dessas disputas e contradições. A começar pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), que, apesar de incorporar alguns fundamentos de origem marxiana, reiteram uma concepção de formação humana com a centralidade nas competências e na lógica do mercado de trabalho, com ênfase nas certificações parciais e priorização das formas subsequente e concomitante ao ensino médio em detrimento do Ensino Médio Integrado.

Em meio a essas contradições, de modo a assegurar o que propõem tais Diretrizes em seu artigo 5º – quando conceitua Trabalho a partir de sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como

realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência –, o MEC lançou em 2013 o Pacto Nacional pelo Ensino Médio, envolvendo a adesão voluntária dos Estados Federativos. Uma das principais ações do Pacto refere-se a um programa de formação continuada em serviço e remunerado com bolsa para os professores do ensino médio da rede pública de ensino. Assim como nas Diretrizes, o trabalho como princípio educativo foi o eixo da formação continuada e do material utilizado para estudo pelos professores. “Este princípio, antes mesmo de se pensar aplicável na educação escolar, explica o processo histórico pelo qual a humanidade se fez existir. Ao transformar a realidade e a si mesmo pelo trabalho, o ser humano produz também conhecimento, tecnologia, cultura” (BRASIL, 2013, p. 29). Com todas as contradições e críticas que podem ser endereçadas ao Pacto, ele abriu um campo de disputa muito favorável à perspectiva educacional marxiana. Não por acaso, já se testemunha em 2015 o abandono dessa iniciativa pelo Governo Federal. Em alguns Estados brasileiros, assume o lugar da formação propiciada pelo Pacto o Programa Jovem de Futuro, desenvolvido pelas Secretarias Estaduais em parceria com o Instituto Unibanco e focado na Gestão Escolar para Resultados.

Outro ponto importante a ser levantado para a compreensão dos movimentos recentes no âmbito do ensino médio e da educação profissional refere-se à implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), implementado em 2011, que de modo estratégico foi instituído antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012) e também do Plano Nacional de Educação (2014-2024). O Pronatec tem como objetivo oportunizar a qualificação profissional no ensino fundamental e médio e atende a pessoas que precisam de qualificação para inserção no mercado de trabalho. Os investimentos do programa reafirmam a importância dos cursos de formação inicial e continuada, mas não garantem avanços na escolaridade. Além disso, a iniciativa promove a parceria historicamente consolidada entre o público e o privado, legitimando a injeção de recursos públicos em instituições privadas que compõem o “Sistema S” (Senai, Sesi e Sesc).

Em meio a esse campo de contradições, é necessário avançar na direção de materializar a concepção de formação humana integral. Mostra-se muito relevante recuperar os conceitos de Integração e de Omnilateralidade e enfatizar sua vitalidade para a estruturação do Ensino Médio Integrado. Cabe pensar em modos de romper com a dualidade estrutural da educação escolar, mesmo sabendo que isso exigiria a transformação do modo de produção vigente. Entretanto, isso não significa que devemos esperar que ocorra primeiramente a superação do atual modo de produção para, somente depois, construirmos uma escola compatível com o novo modo de produção. Como aponta Moura (2013, p. 719), “é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital”.

Cabe então trabalhar para a construção da travessia por meio da consolidação do Ensino Médio Integrado a partir de sua concepção omnilateral, politécnica e centrada nos eixos trabalho, ciência e cultura – como um modo de contribuir sobremaneira com a travessia em busca de uma educação emancipadora, capaz de colaborar com a formação psicológica do aluno, para que esse constitua-se como dirigente e atuante em uma sociedade menos desigual.

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2941/2529>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si*: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, 2013.

BRASIL. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular*/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Técnico. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino técnico*: documento-base. Brasília: 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALLE, Lílian do. *Filosofia da educação: posições sobre a formação humana*. Curitiba: Appris, 2014.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Progreso, 1987.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A ideologia em Marx e a crítica a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1944.

FRANCO, Maria Ciavatta. *O trabalho como princípio educativo: uma concepção unificadora de ciência, técnica e ensino*. In: BRASIL. *Politecnia no ensino médio*. São Paulo-Brasília: Cortez/Ministério da Educação, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KUENDER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. In: VII *Colóquio Internacional Marx e Engels*, IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduff, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El significado histórico de la crisis de la psicología. In: *Obras escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.



**Formação Humana,
Estética e Arte**

Contribuições dos estudos Marxianos para a estética: reflexões sobre a sociedade contemporânea

No dia a dia, em diferentes contextos, é muito comum ouvir falar sobre estética, como ocorre nos letreiros dos salões de beleza: Instituto de Estética; nos encartes promocionais: Estética Corporal, Estética Facial etc. Ambas as expressões se relacionam com a beleza física e abrangem um bom corte de cabelo, uma maquiagem “da moda” ou cuidados mais intensos com o corpo, como ginástica, massagens, tratamentos com cremes e cirurgias plásticas.

No campo da História da Arte, encontramos expressões como: estética renascentista, estética realista, estética modernista etc. Nesse sentido, a palavra “estética” designa um conjunto de características formais que a arte assume em determinado período.

Para a filosofia, estética relaciona-se com o estudo do belo e do sentimento que esse suscita nos homens. A estética aparece ligada à noção de beleza e por isso a arte tem lugar privilegiado nessa reflexão, pois, durante muito tempo, ela teve como função exprimir a beleza de modo sensível.

Etimologicamente, a palavra estética origina-se do grego, *aisthesis*, com o significado de “faculdade do sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”, reafirmando a ligação da estética com a arte. Assim, o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção.

Segundo Santaella (1994), a raiz *aisth*, do verbo *aisthanomai*, quer dizer sentir com os sentidos, ou seja, com a rede de percepções físicas.

As questões relativas à estética, no Ocidente, tiveram sua origem no mundo grego a partir do pensamento de Platão (428-348 a.C.). No diálogo de Filebo, Platão define *aisthesis* como uma excitação (*pathos*) da alma e do corpo, que leva ao conhecimento do mundo sensível. Já Aristóteles (1992) situa a *aisthesis* entre os cinco poderes ou faculdades da alma, caracterizando-a como aquela função encarregada de permitir ao ser humano formar, a partir dos objetos do mundo, uma imagem mental icônica desses objetos que refletisse, de modo transformado, o conhecimento abstrato.

Para o *Dicionário Básico de Filosofia*, de Japiassú e Marcondes (2008), estética é um dos ramos tradicionais da filosofia. O termo foi criado por Alexander Von Baumgarten, no século XVIII, para designar o estudo da sensação, “a ciência do belo”, e referia-se à empiria do gosto subjetivo, àquilo que agrada aos sentidos, com fins à elaboração de uma ontologia do belo.

Terry Eagleton (1993) destaca que a estética nasceu como um discurso sobre o corpo. “Em sua formulação original, pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, o termo não se refere primeiramente à arte, mas com o grego *aisthesis*, a toda a região de percepção e sensação humanas, em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual” (EAGLETON, 1993, p. 17).

No ano de 1735, Baumgarten publicou *Reflexões filosóficas sobre algumas questões pertinentes à poesia* e, nesse texto, pela primeira vez, empregou a palavra “estética”, definindo-a como a ciência da percepção geral. Ele acreditava que o campo da lógica deveria ser ampliado por uma estética que incluiria a coisa cognoscível sensitivamente. Em sua obra posterior, *Aisthetica* (1750), essa ciência da percepção foi tomada como sinônimo de conhecimento pelos sentidos e partia da ideia de que existe uma estética natural, como uma capacidade inata que o ser humano possui para o pensamento belo, e também uma estética adquirida, que pode acontecer por meio do ensino ou da prática.

Nesse sentido, a estética surge do reconhecimento de que o mundo da percepção e da experiência não pode ser simplesmente derivado de

leis universais abstratas, mas requer do seu discurso mais inferior uma lógica interna. A estética “[...] nasceu como uma mulher, subordinada ao homem, mas com suas próprias tarefas humildes e necessárias a cumprir” (EAGLETON, 1993, p. 19).

O surgimento da estética relaciona-se também com a busca pela ascensão da burguesia em frente à aristocracia feudal, por uma ordem universal de sujeitos livres, iguais e autônomos. Por isso, era preciso pensar em um tipo inteiramente novo de sujeito, um sujeito que, assim como a obra de arte, “[...] descobre a lei na profundidade de sua própria identidade livre, e não em algum poder externo opressivo” (EAGLETON, 1993, p. 21).

Nesse contexto, coloca-se um novo desafio ideológico à ordem dominante. Isso produz novas dimensões do sentimento para além dos limites propostos pelo Absolutismo. Para que o poder fosse legitimado e conquistado pela burguesia, ocorreu um processo profundo de emancipação política em que a liberdade e a compaixão, a imaginação e o corpo foram ouvidos no interior do discurso de um racionalismo repressivo.

Portanto, é a partir de Baumgarten que essa área se tornou uma disciplina autônoma e culminou na Educação Estética, que teve início com os estudos de Schiller. Assim como Immanuel Kant, Friedrich Schiller insere-se no contexto Iluminista, marcado pela conscientização histórica, resultado do esforço de um pequeno grupo de literatos, escritores, críticos e filósofos. Vários episódios que ocorreram durante a Revolução Francesa, entre eles a execução do rei Luís XVI, deixaram Schiller decepcionado e o levaram a concluir que o Iluminismo não bastava para aperfeiçoar as relações políticas. Caberia somente à arte, inserida em um século indigno e bárbaro, o papel de purificar a humanidade.

Para Schiller, a arte é o impulso mais eficaz do ser humano, o meio mais efetivo de autorrealização humana e, por conseguinte, a Educação Estética deveria fomentar uma revolução total da maneira de sentir, tornando-se a base da construção de uma verdadeira liberdade humana.

Schiller (2002) tentou superar o seu mestre, Kant, no tratado *Educação Estética do homem* numa série de cartas. Nas cartas, ele diagnostica as questões centrais de sua época: a alienação, o isolamento, a divisão do trabalho, a conseqüente fragmentação do indivíduo, o Estado moderno e o desenvolvimento científico e cultural. Para ele, somente a

formação da sensibilidade seria capaz de tirar os homens da condição da barbárie. Dessa maneira, considera o artista como o indivíduo capaz de se resguardar de “corrupções de sua época”.

A ideia de Schiller era criar cidadãos que colaborassem para a liberdade política e civil. Segundo ele, a Educação Estética era a tarefa suprema do homem e, embora factível, não poderia ser inteiramente realizada, pois a humanidade jamais seria plenamente emancipada. Porém, acreditava que o indivíduo que se cultivasse e se enobrecesse moralmente não renunciaria à esperança de um dia vir a ser livre. Educar e ser educado esteticamente significaria educar e ser educado pela soberania da imaginação.

De acordo com Schiller, a imaginação é a faculdade máxima na esfera estética, assim como o entendimento é a faculdade maior na esfera teórica e a razão na esfera prática. Este foi um dos maiores méritos de Schiller: tentar mostrar como essas faculdades remetem umas às outras no interior das diferentes esferas e como tais esferas se articulam num todo.

As ideias estéticas de Marx

No final do século XIX, a partir das ideias schillerianas, Marx criticou o capitalismo industrial, as capacidades atrofiadas, os poderes dissociados e a totalidade da natureza humana arruinada. Ele inverteu Schiller ao apreender a liberdade humana como uma questão da realização dos sentidos, e não como uma liberação deles. Porém, herdou o ideal estético schilleriano, que concebe o desenvolvimento integral das capacidades humanas como um fim em si mesmo (EAGLETON, 1993).

Não há, contudo, nos escritos de Marx, uma teoria sistemática da arte, embora tenha manifestado, durante toda sua vida intelectual, um grande interesse pela estética e pelas artes. Os vários e curtos trechos em que tratou dessas questões constituíram a base da estética marxiana.

Para Marx, o objetivo da vida é a felicidade ou o bem-estar. A sua obra é uma investigação extensiva sobre as condições materiais necessárias para realizar esse objetivo. Ele nasceu em 1818 e foi um estudioso que exerceu grande influência sobre o pensamento filosófico, social e

histórico da humanidade. A publicação tardia de vários de seus escritos promoveu a oportunidade também tardia do conhecimento da sua obra. Além disso, muitas de suas ideias foram obscurecidas pelas tentativas de adaptar o seu significado às circunstâncias políticas variadas.

Marx, alemão nascido de família de classe média, estudou na Universidade de Berlim, onde conheceu o pensamento hegeliano. Participou ativamente do movimento dos jovens hegelianos e produziu críticas severas ao Cristianismo. Foi trabalhar em um jornal liberal e escreveu incisivos artigos sobre as questões econômicas de sua época, o que implicou o fechamento do jornal pelo governo. Após a extinção do jornal, Marx foi para Paris e, com um grupo de trabalhadores alemães, dirigiu uma revista que pretendia ser a ponte entre o nascente socialismo e as ideias dos hegelianos radicais alemães.

Durante os primeiros meses de permanência em Paris, começou a registrar suas ideias e novas concepções escrevendo os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, que permaneceram inéditos até 1930. Os *Manuscritos* esboçavam uma concepção humanista do comunismo, um comunismo que tinha como objetivo final a existência humana. Nessa ocasião, Marx, influenciado pela filosofia de Feuerbach, baseava-se no contraste entre a natureza alienada do trabalho no capitalismo e uma nova sociedade comunista na qual os seres humanos desenvolveriam livremente sua natureza em produção cooperativa.

Com os *Manuscritos*, Marx tentou decifrar a sociedade civil de ordem burguesa. Ele criou uma teoria da ordem burguesa e empenhou-se em estudar a sociedade burguesa na perspectiva de subsidiar a luta operária. Para tanto, mergulhou nas leituras sobre os economistas políticos, como Ricardo e Smith, e criou os *Manuscritos*, tidos como uma obra de transição em que, pela primeira vez, Marx confronta as suas concepções teórico-filosóficas com a reflexão própria dos economistas políticos.

Os *Manuscritos* não foram redigidos para publicação, mas criados como material de estudo. Neles Marx desenvolveu um conjunto de determinações que serão recorrentes em sua obra, um texto radical, entendendo que ser radical implica tomar as coisas pela raiz.

Para Marx, a raiz do homem seria o próprio homem, pois o homem é uma constante tensão entre a sua genericidade humana, entre o seu ser

genérico e a sua singularidade. O que é próprio do ser humano é existir como ser singular. Essa singularidade imediata que nos constitui é insuperável; ela se transcende e se resolve na genericidade humana.

Marx considera que o homem é constituído de toda a sua referencialidade cultural, pois é o horizonte cultural que o transcende e do qual ele é portador. O homem só se expressa singular e genericamente na medida em que é um ser objetivo. É aquele que só se mantém enquanto tal na medida em que se objetiva. A objetivação é a condição da existência humana. Ela se dá por meio de formas pouco perenes como o gesto, o riso, o movimento, a fala cotidiana, mas também por meio de formas mais privilegiadas, como a Ciência, a Arte, a Literatura etc. Esse conjunto de objetivações, que é o acervo da humanidade, deve ser apropriado pelos indivíduos, precisa ser subjetivado pelos indivíduos. Porém, o objeto produzido só se torna uma objetivação da humanidade quando o homem não se perde mais nele, ou seja, o objeto só existe para o sujeito na medida em que o sujeito desenvolveu a faculdade necessária à apreensão do objeto.

O homem rico, para Marx, não é aquele que TEM; é aquele que É, pois o domínio da humanidade é o domínio do SER, e não o domínio do TER. O homem rico é aquele que consegue subjetivar uma riqueza de objetivações. Para Marx, só é possível ser rico interiormente se se puder interiorizar a riqueza de objetivações da humanidade. Assim, a verdadeira riqueza é a elaboração das possibilidades criativas humanas, sem qualquer pressuposto além do desenvolvimento histórico anterior. Só o acesso às objetivações permite a subjetivação. Marx pensa no indivíduo socialmente constituído e, portanto, socialmente rico. Ninguém nasce rico ou pobre; é a sociedade que nos torna rico ou não.

É o sistema de objetivações que faz emergir e desenvolver o ser social. A humanidade vem se desenvolvendo na medida em que desenvolve seus sistemas de objetivações¹. Sobre isso, Marx e Engels pontuam:

¹ Nem sempre, contudo, as potencialidades criativas humanas são eficazes em termos de bem-estar. Isso se deve ao fato de que algumas capacidades humanas podem ser destrutivas, como a construção de campos de concentração que também foi uma realização dos poderes humanos (EAGLETON, 1993).

Vê-se como, em vez da riqueza e da miséria da economia política existe o homem rico e a necessidade humana rica. O homem rico é ao mesmo tempo aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida. O homem para quem a sua própria realização existe como uma necessidade interior, como uma carência (MARX; ENGELS, 1986, p. 26).

Para Marx, a objetivação elementar que constitui o ser social é o trabalho. Ao conjunto dessas objetivações estaria preservado o conceito de práxis. Ele considera que o ser humano é prático e social. Esse caráter do homem é exemplificado paradigmaticamente pelo trabalho, objetivação privilegiada que garante a condição humana. O trabalho é a condição eterna do homem, integra a sua essência, ou seja, é o conjunto de atributos, qualidades que o ser humano, ao longo da sua trajetória na terra, conseguiu realizar.

O trabalho é a condição necessária para o aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos. O trabalho é uma atividade consciente por meio do qual o homem transforma e humaniza a matéria. Foi por intermédio do trabalho que surgiu a criação artística. A arte nasce, no paleolítico superior, a partir do trabalho, “[...] recolhendo frutos da vitória do homem pré-histórico sobre a matéria, para assim elevar o humano – mediante esta nova atividade que hoje chamamos artística – a um outro nível” (VÁZQUEZ, 1968, p. 73). Nesse sentido, para que pudessem surgir os primeiros objetos artísticos, foi preciso que o homem afirmasse, pelo trabalho, um domínio cada vez maior sobre a matéria. O progresso ocorreu devido à fabricação de instrumentos que, ao se sofisticarem, possibilitaram a elevação do domínio do homem sobre a matéria, o que permitiu a ampliação das fronteiras da humanização e da natureza (VÁZQUEZ, 1968). Nesse momento, ao objeto é dado valor para além da sua utilidade. Leva-se em conta agora o objeto que materializa o potencial criador do homem.

A capacidade da subjetividade do homem é explicitada na relação estética do homem – ser social por essência – com a realidade. Nesse sentido, a obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e reconhece a si mesmo. Se o homem só pode se realizar saindo de

si mesmo, projetando-se para fora, isto é, objetivando-se, a arte cumpre uma alta função no processo de humanização do próprio homem.

Entretanto, Ter ou não contato como as objetivações da humanidade, por vezes, passa pela posição de classe. Esse contato, em larga medida, também é determinado pelo rendimento familiar. Como conhecer museus, ir ao teatro, assistir à apresentações musicais? Em algumas ocasiões é preciso ter condições financeiras para isso, o que muitas vezes não acontece com o trabalhador assalariado. O acesso aos espaços ligados à arte, então, fica restrito aos mais favorecidos economicamente. Em outros momentos, as pessoas não se sentem atraídas a realizarem tais programas culturais por desconhecimento ou por desinteresse.

Para Marx, no sistema capitalista, a razão e o prazer estão em disputa. Uma das possibilidades de reconciliação é por meio do objeto artístico, que deve proferir modelos de reconciliação, sensualizar a razão e racionalizar o prazer, à maneira como vimos anteriormente, nas ideias de Schiller. Porém, nem sempre todos têm acesso a essas produções. Muitos nem sabem que existem espaços culturais destinados a apresentar as obras de arte para a sociedade ou, quando sabem, não se sentem capazes de entender os trabalhos à mostra. A crescente instrumentalização da natureza e da humanidade, o processo do trabalho sob o domínio de uma lei abstrata e imposta, que se afasta de qualquer prazer corpóreo, são aspectos que podem explicar o distanciamento dos indivíduos das experiências sensíveis.

Não há, em Marx, a percepção sensorial pura, ou mesmo a pura intuição sensível, pois, para ele, a evolução da percepção sensorial e do modo de intuir dos homens não se fez à margem do desenvolvimento das faculdades intelectuais especulativas e do raciocínio abstrato. Em suas pesquisas sobre essa questão, Konder (1967) enfatiza que o desenvolvimento da faculdade de pensar por meio de conceitos não acarreta a atrofia da faculdade de sentir, pois o homem se humaniza tanto no raciocínio como na sensibilidade. Ao desenvolver a sua capacidade de sentir as coisas, ele também enriquecerá sua reflexão a respeito delas. “O homem mais inteligente tende a ser, globalmente o mais sensível; e o mais bem dotado de sensibilidade tem maiores possibilidades para o desenvolvimento da sua inteligência” (KONDER, 1967, p. 29).

Para Marx, a percepção sensível deve ser a base de toda ciência. Só quando a ciência começa pela percepção sensível na sua forma dupla da consciência sensível e da necessidade dos sentidos, ela é verdadeiramente ciência. “Não foi, pois, apenas pelo pensamento, mas através de todos os sentidos que o homem se afirmou no mundo objetivo” (MARX; ENGELS, 1986, p. 24). Assim, a percepção sensorial é apresentada como uma faculdade que se desenvolve historicamente e cujo desenvolvimento é um aspecto substancial da autoconstrução do homem em geral. Complementa ainda que “[...] o homem premido pelas necessidades grosseiras e esmagado pelas preocupações imediatas é incapaz de apreciar mesmo o mais belo dos espetáculos” (MARX, 2004, p. 25).

Sobre o processo de humanização do homem, Marx aponta que, para confirmar a sua humanidade, “O homem se apropria da sua essência omnilateral [em todas as dimensões] de uma maneira omnilateral [de uma maneira compreensiva], portanto, como um homem total” (MARX, 2004, p. 108).

Todas as relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, contemplar, querer, agir, amar, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade assim como aqueles que, na sua forma imediata, são comuns a todos – encontram-se na sua atitude objetiva ou na atitude para o objeto como uma adoção deste último. A adoção da realidade humana e sua atitude para com o objeto constituem a manifestação da realidade humana: a atividade e sofrimento humanos, para sofrer, encarados humanamente, representam a auto-satisfação do homem (MARX; ENGELS, 1986, p. 77).

Assim, pela presença da cultura, tornamo-nos humanos. Nas palavras de Marx (2001, p. 143-144):

Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais [simbólicos], os sentidos práticos

(vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio a característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior.

Portanto, o fundamental é perceber que, na constituição do indivíduo, os sentidos e sentimentos são socialmente engendrados e se distanciam da sensibilidade animal constrangida pela necessidade imediata. Os sentidos se humanizam à medida que se produzem objetivações humanas (quando o homem coloca a sua marca no objeto) e estas são apropriadas (quando o homem incorpora as produções) em meio a relações sociais determinadas. “O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem para o homem” (MARX, 2001, p. 142). Com isso, enfatiza-se não apenas a necessidade do objeto (a natureza humanizada) na formação do sujeito, mas o próprio caráter histórico desse processo. Nessa direção, considera-se a formação dos sentidos como trabalho de toda a história universal até a atualidade.

Os sentidos, para Marx, não são apenas uma região isolável cujas leis são investigadas racionalmente, mas a própria forma de nossas relações práticas com a realidade. Para ele, o homem é um ser total. O autor alerta, no entanto, que a propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso se o possuímos, ou seja, existe para nós como capital ou é utilizado por nós: imediatamente possuído, comido, bebido, usado no nosso corpo ou vivido.

Embora a propriedade privada considere todas essas encarnações de posse imediatas apenas como meios de subsistência, a vida que servem é a da propriedade privada, trabalho e capital. Portanto, verificou-se uma simples alienação de todos esses sentidos; e o sentido de ter ocupar o lugar de todos os sentidos físicos e espirituais. A existência humana tinha de ser reduzida a esta pobreza absoluta, para dar origem à sua riqueza íntima... (MARX, 1986, p. 77).

A estética de Marx tem como base a filosofia da práxis, uma práxis que tende a transformar radicalmente a realidade humana a fim de

instaurar uma sociedade na qual o homem possa explicitar criadoramente suas forças essenciais, frustradas, negadas, potencializadas ou despotencializadas. Esse marxismo se identifica como um verdadeiro humanismo, com a transformação radical do homem em todos os planos, o homem que seja o ser supremo para o homem. Nesse processo, o estético não pode ser alheio ao marxismo humanista, já que constitui uma dimensão essencial da existência humana.

Marx se interessou em definir o homem não só como produtor de objetos ou produtos materiais, mas também de obras de arte. Ele buscava, em seus estudos, o homem social que, nas condições econômicas e históricas da sociedade capitalista, se desfaz, se mutila ou nega a si próprio. “Esta mutilação do homem, ou perda do humano, se dá precisamente no trabalho, na produção material, isto é, na esfera na qual o homem deveria se afirmar como tal e que tornou possível a própria criação estética” (VÁZQUEZ, 1968, p. 52). Na sua busca pelo humano perdido, Marx encontra o estético como a esfera essencial. Ele volta-se para o estético a fim de esclarecer quanto o homem perdeu com a sociedade capitalista e vislumbrar quanto pode ganhar numa nova sociedade na qual dominem relações verdadeiramente humanas.

A estética marxiana e a arte de massa

Como foi apontado, Marx considera que, nas condições econômicas e históricas da sociedade capitalista, o homem perde a sua humanidade e nega a si próprio. Em vez de afirmar-se no capitalismo, o homem aliena a sua essência. Em vez de humanizar-se, desumaniza-se.

Na sociedade capitalista, os homens não produzem para satisfazer diretamente suas necessidades pessoais ou comunitárias. Nesse processo, o homem perde sua dimensão especificamente humana – como atividade que revela a sua natureza criadora – para se reduzir a uma dimensão meramente econômica: produzir e consumir mercadorias.

O sistema capitalista se afirma na coisificação na medida em que propõe a coisificação da existência humana. Baseia-se em uma das formas mais repulsivas de manipulação dos indivíduos e das

consciências: a máxima transformação do homem em coisa, em objeto. Vázquez intitula o homem que é manipulado como “homem-massa” – o homem ideal, do ponto de vista dos interesses desse capitalismo voraz,

[...] é o homem engendrado por suas próprias relações; isto é, o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo, concreto e vivo, que pode se deixar modelar docilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa. Ora, qual é a arte ou pseudoarte que este homem-massa pode digerir ou consumir? Qual é a arte que o capitalismo tem interesse em patrocinar fundamentalmente, sobretudo numa sociedade industrial e altamente desenvolvida de um ponto de vista técnico, na qual se dão as condições para estender e aprofundar o processo de despersonalização ou massificação? Arte de massas (VÁZQUEZ, 1968, p. 276).

A arte de massas é aquela cujos produtos satisfazem as necessidades pseudoestéticas dos homens-massa, coisificados e, ao mesmo tempo, um produto característico da sociedade industrial capitalista.

Seu consumo de massa acha-se assegurado pela existência de um público potencial, qualitativamente imenso, bem como pelas possibilidades de aceder a tais produtos artísticos em virtude dos poderosos meios de difusão (imprensa, rádio, cinema e televisão) que a técnica atual coloca à sua disposição. Estes produtos são, no terreno literário, as historietas e toda classe de novelas (fotonovelas, radionovelas e telenovelas), bem como a maior parte do romance policial; música, grande parte das canções chamadas modernas, românticas ou populares; e, no cinema, a maior parte da produção fílmica (VÁZQUEZ, 1968, p. 277).

A arte de massas é a caricatura da verdadeira arte. É uma pseudoarte produzida pela vontade da classe dominante para o gozo ou consumo das massas ou, mais exatamente, dos homens-massa. É uma arte que deixa o homem na superfície ou na margem das coisas e que se distingue, por sua vez, graças a uma linguagem astutamente fácil, que corresponde à sua falta de profundidade humana: “Uma linguagem que

assegura uma inteligibilidade e comunicação tão mais extensas quanto mais superficial e vazio for seu conteúdo e quanto mais pobres, banais e débeis forem seus meios de expressão” (VÁZQUEZ, 1968, p. 277).

Qual seria a função da pseudoarte? Ela cumpre uma função ideológica bem definida: manter o homem-massa em sua condição de homem-massa, fazer com que se sinta tão massificado que não lhe seja permitido vislumbrar um mundo verdadeiramente humano e, com isso, a possibilidade de tomar consciência de sua alienação, bem como dos caminhos para destruí-la.

Para Vázquez, em uma sociedade na qual impera a lei fundamental do lucro, a produção não apenas produz produtos que satisfazem determinadas necessidades, mas também as próprias necessidades e, com elas, os consumidores. Sob os efeitos das técnicas de persuasão, da publicidade e de uma educação unilateral, tecnicista e coisificante, entre outras estratégias, os homens terminam por desejar o que não necessitam ou o que não corresponde às suas grandes necessidades humanas.

Para o autor, a preferência pela pseudoarte ocorre de modo induzido, fabricado, produzido de fora, onde o produtor recorre a toda sorte de mentiras sobre as qualidades de seu produto, para assegurar o consumo mais vasto possível de suas mercadorias. Sobre a base de certas qualidades imaginárias, cria-se artificialmente o desejo de consumi-la, ainda que se trate de um produto que, na realidade, não satisfaz uma necessidade verdadeira de quem o adquire.

Vázquez afirma que, apesar de o público, em geral, nas condições próprias do consumo de massas, preferir quase sempre os produtos mais inconsistentes, do ponto de vista estético, isso não significa que não exista um setor que recuse tais produtos e busque outros mais elevados. “Mas a realidade é que, apesar dos esforços destas instituições e dos desejos de um setor mais exigente, o público outorga sua preferência aos subprodutos artísticos ou a obras de baixa ou duvidosa qualidade estética” (VÁZQUEZ, 1968, p. 287). É como se o gosto fosse adaptado para apreciar determinados produtos e falsas soluções que não discutem os problemas fundamentais dos seres humanos. Percebe-se, então, a grande necessidade de se pensarem modos de resistir, problematizar e destruir essas estruturas alienantes.

Sociedade contemporânea, Indústria Cultural e estetização

Em consonância com as ideias de Marx e Vázquez, atualmente outras nomenclaturas e conceitos sobre o consumo das massas e para as massas foram elaborados, como o termo Sociedade de consumo.

A Sociedade de consumo é consequência da expansão do capitalismo, que assume hoje formas mais flexíveis de acumulação do capital. A flexibilidade é uma das características marcantes do modelo emergente de desenvolvimento e de organização do trabalho capitalista. A acumulação do capital flexível é também refletida nos processos de trabalho, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. Uma de suas características é a integração e a organização de alguns países em blocos geoeconômicos como estratégias para proteger seus interesses contra os interesses de terceiros. Nesse sentido, o termo globalização expressa a ideia de um mundo mais integrado e interdependente não só em termos econômicos, mas também em questões sociais, culturais etc. (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003). “O conceito de aldeia global induz a pensar uma relação de continuidade e homogeneidade que não existe entre as nações. Nesse contexto, o termo globalização relaciona-se a um enfraquecimento do Estado-Nação e a universalização dos mercados e do capital” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 32).

Por conseguinte, muitas vezes o desenvolvimento tecnológico é interpretado como sinônimo de libertação do ser humano em relação ao trabalho, em razão do aumento do tempo disponível para as atividades de lazer. Além da avançada tecnologia, a vida cotidiana passou a se constituir de informações abundantes que circulam em tão rápida velocidade que, muitas vezes, só é possível captar a sua imediatez, suas impressões superficiais.

Dessa maneira, o ritmo de produção de mercadorias é acelerado, os produtos tornam-se obsoletos, com o tempo de uso reduzido e provocam uma avalanche de modas fugazes. A produção acelerada corresponde a um consumo frenético mobilizado pelo trabalho publicitário de erotização das mercadorias e da realização hedonista.

Sobre esse assunto, Freitas (2003, p. 51) indica que “[a] sociedade contemporânea estabelece uma postura estética fundada no gozo

narcisista de perceber todos os objetos consumidos como signos da inteireza do próprio ego”. Segundo o autor, do mesmo modo que a personagem Narciso, da mitologia grega, apaixonou-se por sua própria imagem e acabou sucumbindo ao afogar-se na superfície da água que ele refletia, o indivíduo contemporâneo possui uma sede por conquistar uma expressão razoavelmente coesa daquilo que ele possa chamar de eu. “Significa a busca desse objeto tão acalentado que parece ser o único capaz de permanecer constante, apesar das flutuações de toda as desavenças políticas, correntes ideológicas, variação de humor do chefe, alterações do mercado de câmbio etc.” (FREITAS, 2003, p. 53).

Freitas (2003) pontua que a sociedade de consumo atual parece introduzir uma caricatura bastante distorcida da característica da liberdade de nossas faculdades do juízo estético nos moldes kantianos. Todos os produtos que podemos comprar, músicas que podemos ouvir, filmes e propagandas a que podemos assistir produzem um ambiente em que proliferam uma dinâmica lúdica, despreocupada, que parece ser o oposto do trabalho maçante e repetitivo a que estamos sujeitos normalmente na vida cotidiana. A falsa liberdade de escolha dos locais de trabalho, a monotonia do trabalho que não possui criatividade e a infinidade de opções de objetos que nos circulam criam uma imagem falsa de liberdade a ser exercida virtualmente e sem limites.

Para Freitas (2003), a grande fantasia que move o indivíduo contemporâneo é a de que ele possui um ego suficientemente forte capaz de prolongar a sensação de prazer que ele busca em cada um dos objetos que poderia refletir sua imagem. O ego e todos os objetos de desejo funcionam como um sistema que confirma o merecimento de ter o desejado; é como se a possibilidade de comprar, de ouvir ou ver alguma coisa pudesse proporcionar esse vínculo. “Todos gostaríamos de nos sentir em casa no mundo, que funciona como uma enorme metáfora para o útero materno e para uma espécie de concepção espacial da nossa própria subjetividade” (FREITAS, 2003, p. 56). É a busca pelo TER que Marx tanto criticou.

Um exemplo que ajuda a entender as consequências do consumo exacerbado e a transformação disso em espetáculo é apresentado na

série americana para a televisão chamada *Acumuladores*. Os programas são exibidos na televisão por assinatura, portanto não direcionados à classe popular. Discutem casos de extremo consumismo e o apego excessivo pelos objetos que impedem as pessoas de descartar qualquer coisa, por mais desnecessária ou absurda que possa parecer. Os apresentadores do programa visitam as casas de pessoas que sofrem de casos severos de acumulação extrema para abordar os aspectos psicológicos desse comportamento compulsivo e apresentam as aberrações nas vitrines televisivas.

O próprio site do programa apresenta um dos casos mais severos de acumulação extrema que veio à luz em março de 1947, quando a polícia de New York foi chamada para investigar a descoberta de um cadáver em um edifício de três andares no Harlem, que pertencia a dois irmãos idosos.

Quando os agentes entraram no imóvel, depararam-se com montanhas de lixo que chegavam até o teto, incluindo quatorze pianos, um automóvel e os restos de um feto de duas cabeças. Dentro de um sistema de túneis que usavam para andar entre os dejetos, estavam os corpos sem vida dos idosos: um foi esmagado pelo lixo, e o outro morreu de inanição.

Esse episódio nos leva a pensar que, do mesmo modo que Narciso olha e contempla sua imagem como bela, os dois idosos, cobertos por lixo, contemplavam suas compras, consumiam compulsivamente até que, num dado momento, transformaram-se naquilo em que suas compras haviam se transformado: lixo.

Esse caso é citado, desde a década de 1940, como exemplo do que o consumismo exacerbado pode causar. Aberrações como essas são alvo de interesse da televisão, que, como redentora, agora pela via da Discovery, salvará aqueles que sucumbiram à sociedade de consumo: os acumuladores. Uma contradição, pois a mesma televisão que impulsiona o consumo insinua que consumir demais “faz mal à saúde”.

As ideias de Freitas (2003) e de Della Fonte e Loureiro (2003) alertam que a imposição imagética dos veículos de comunicação de massa transforma a vida em algo para ser visto, um espetáculo no qual se prescinde do real e se advoga a sua representação, o seu simulacro. “Entre nós e o

mundo estão os meios tecnológicos de comunicação/interação, ou seja, de simulação. Eles não nos informam sobre o mundo, simplesmente o refazem à sua maneira, hiper-realizam o mundo, transformando-o em espetáculo” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 38).

A espetacularização e a banalização da vida também possuem um potencial de acomodação de conflitos e controle social. O mundo passa a se resumir naquilo que se vê nas imagens dos jornais, da televisão, das revistas. “O que não se vê é considerado inexistente. Nesse sentido o visível torna-se real e, portanto, é verdade” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 39).

Della Fonte e Loureiro (2003) argumentam que a equivalência entre o visível, o real e o verdadeiro adquire novos contornos na medida em que se considera que a imagem também se transformou em uma mercadoria e se encontra, cada vez mais, submetida ao seu valor de troca². Como mercadoria, a imagem corresponde à visibilidade daquilo que se vende e se compra.

Sendo assim, é comum ouvir dizer que estamos não só na era da informação, mas também na era da civilização da imagem. Isso tem sido revelado pela crescente proliferação dos meios imagético-eletrônicos e dos sistemas computadorizados que vêm ocupando parte significativa das relações sociais na sociedade contemporânea (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003).

Como é possível observar, atualmente o cinema e a televisão representam as principais formas de mídia imagético-eletrônica, veículos de formação da cultura político-social no Ocidente e, provavelmente, também no Oriente, industrializado. Nesse ciclo alienante, o homem passa a não reconhecer mais a arte autêntica: “[...] ainda que a arte verdadeira se ofereça ao sujeito, este será incapaz de reconhecê-la por causa de sua impossibilidade de estabelecer uma relação propriamente humana – Estética – com ela” (VÁZQUEZ, 1968, p. 288).

² Valor de troca: é a expressão do trabalho abstrato contido na mercadoria, graças ao qual determinadas mercadorias podem ser equiparadas – vendidas ou compradas – no mercado. O valor não é determinado pelas propriedades naturais ou criadas das coisas, mas pelas relações sociais que elas plasmam (MARX apud VÁZQUEZ, 1968, p. 100).

Podemos concluir que a Indústria Cultural³, ou, nos moldes de Vázquez, a pseudoarte, é um dos modos incessantes que possibilitam a manutenção do sistema de valorização da mercadoria. Esse processo de valorização é chamado de estetização: uma espécie de embelezamento superficial da mercadoria cujo conteúdo abriga (ou esconde) apenas o valor de troca. É como se a política, a ética e a religião pudessem ser diluídas na estética, supervalorizando-a em detrimento das outras dimensões. “A mercadoria se transforma, se embeleza – seja pela introdução de novas tecnologias, seja pelo relativismo de modelos passados, pelo pastiche ou pelo ecletismo que mistura elementos de diferentes épocas – inserindo novos meios de extração de mais-valia” (TROJAN, 2007, p. 14).

Nesse contexto, o conhecimento também se torna mercadoria e junto com ele os valores estéticos, éticos e políticos que constituem a imagem. Nessa perspectiva, a função social da educação é “[...] adequar o modo de conhecer, fazer, ser e conviver das pessoas às novas formas de organização e de produção econômica, às representações ideológicas que correspondem ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e às relações que lhe correspondem” (TROJAN, 2007, p. 14).

Longe da estética proposta por Marx, na perspectiva de refletir sobre um mundo essencialmente humano, a estetização do real – próprio da estética da mercadoria cujo conteúdo é a própria forma – se constitui como imperativo da sociedade contemporânea. A estetização do real atravessou todos os âmbitos da experiência subjetiva. Como aponta Farina (2008), a indústria da felicidade hoje não comercializa apenas medicamentos antidepressivos, ou produtos como pacotes de viagens que incluem turismo e cirurgia estética, ou ainda mercadorias

³ O termo Indústria Cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer, surgiu da necessidade desses autores de abandonar o termo cultura de massas. Assim, utilizaram Indústria Cultural para descaracterizar a concepção de que a cultura que se produz, aparentemente de forma espontânea no cotidiano das massas, seja uma forma atualizada da Arte popular. Para eles, Indústria Cultural é a fábrica de realidade e fantasia; e a mídia é o espelho que reflete, orienta do que se deve gostar, desejar, o que se deve sentir, pensar e fazer. A Indústria Cultural expressa a dinâmica da mercantilização da cultura na sociedade capitalista mais avançada, na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003).

como *pets* excêntricas – mas a própria experiência estética. “Já não se adquire um automóvel último tipo, mas um estilo de vida. O que está em jogo é como as relações com esse comércio afetam as relações conosco próprios e entre nós” (FARINA, 2008, p. 3).

As imagens e os discursos que compõem nosso universo estético têm o poder de orientar ética e politicamente nossas práticas, pois nos dão referências sobre o que vemos, pensamos e fazemos. A estetização da sociedade contribui para justificar a ordem social e o processo de reestruturação produtiva. Substitui a ética pela estética no âmbito da política e causa grande impacto na sociedade.

Obra de arte e catarse

Em contraponto à situação descrita está a obra de arte. O encontro com essa produção humana, ou seja, a experiência estética, pode contribuir para o processo reflexivo originado pela relação do sujeito com a obra de arte. Esse processo é fundamental para colaborar com a transformação das estruturas alienantes, proporcionando uma nova atitude diante dos acontecimentos cotidianos. Portanto, a Arte tende a possibilitar ao homem transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade capitalista. Ela produz uma elevação, uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno à vida de modo enriquecido.

A relação entre obra de arte e receptor implica, necessariamente, uma relação social, uma troca entre sujeitos, um diálogo tanto com o autor da obra quanto com as vozes sociais que ecoam na obra. Permite desencadear um processo reflexivo fundamental na construção social do indivíduo, provoca reflexões transformadoras sobre estruturas alienantes, manipuladoras e obliteradoras da realidade, proporciona uma nova atitude diante dos eventos cotidianos. Essa reflexão é fundamental na formação do indivíduo, pois nossa sociedade está calcada na espetacularidade dos acontecimentos, em que o espetáculo da realidade, por

vezes, substitui a própria realidade. Assim, um olhar aguçado, aliado a um senso crítico apurado, colabora para o estabelecimento de novas relações com essa realidade e com as diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la.

As reflexões suscitadas pela obra de arte fazem parte de um contínuo processo de formação e de transformação que colabora com a construção das relações que envolvem o processo de apreender a Arte e que, portanto, integra uma proposta de nos desenvolvermos à altura das máximas possibilidades existentes no gênero humano.

O encontro com a obra de arte torna possível a cada indivíduo reconhecer sua própria essência, sua história no processo de desenvolvimento do ser humano. Como aponta Lukács, ocorre um processo que possibilita aos homens “[...] a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si” (LUKÁCS apud FOERSTE, 2004, p. 33).

Lukács (1966) nos esclarece que o poder orientador e evocador da Arte penetra na vida do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo e chama a atenção para o mundo cheio de conteúdos novos ou visto de modos novos. Faz com que o indivíduo receba esse mundo com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados (LUKÁCS, 1966). Esse poder da Arte é o que leva o homem à catarse, compreendida pelo filósofo como “[...] efeito que desencadeia o choque entre o mundo objetivo esteticamente refletido com a mera subjetividade cotidiana” (LUKÁCS, 1966, p. 517, tradução nossa). É nesse processo catártico que (ao menos em tese) é possível ocorrer a transformação do homem inteiro (imerso na cotidianidade) em homem inteiramente receptível à Arte, que amplia e enriquece conteúdos e formas, efetivos e potenciais da sua psique. Traz novos conteúdos que aumentam seu tesouro vivencial, desenvolve sua capacidade receptiva e sua capacidade de reconhecer e gozar novas formas objetivas, novas relações, etc.

Ao se comover pela obra de arte, o receptor desencadeia um sentimento negativo, um pesar por não ter percebido nunca, na realidade, na própria vida, o que tão “naturalmente” se oferece na conformação artística. Assim, “[...] nessa comoção contém uma anterior contemplação enfeitiçadora do mundo, a sua destruição pela sua própria imagem

desenfeitada na obra de arte e a autocrítica da subjetividade” (LUKÁCS, 1966, p. 507, tradução nossa). Essa relação ética, submetida ao efeito catártico, é “[...] uma sacudida tal da subjetividade do receptor que as suas paixões vitalmente ativas cobrem novos conteúdos, uma nova direção e, assim, purificadas, se transformem em embasamento anímico de ‘disposições virtuosas’” (LUKÁCS, 1966, p. 508, tradução nossa).

A Arte tende a possibilitar ao homem transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade capitalista. Ela produz uma elevação, uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno à vida, de olhos mais abertos. Cada catarse estética é um reflexo concentrado e consciente produzido de comoções contidas na vida. O processo catártico desencadeado no receptor reflete os traços mais essenciais dessas constelações vitais. A catarse se traduz num processo de encontro entre sujeitos (obra e receptor), de quebra de uma realidade alienante, proporcionando trocas de saberes e afetividades. Dentro desse processo de interação social, a transformação do indivíduo não ocorre instantaneamente, ela é gradual e variável, pois acontece por meio de encontros e de convívio com a obra de arte.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1992.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. *Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”*. São Paulo: Papirus, 2003.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <[http:// http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf) >. Acesso em: 10 jun. 2015.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. *Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: Edufes, 2004.

FREITAS, Verlaine. A estética narcisista da sociedade de consumo. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 17, n. 34, jul./dez. 2003.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KESTLER, Izabela Maria Furtado. Friedrich Schiller e a fundação do cânone da modernidade. *Forum Deustch - Revista Brasileira de Estudos Germanísticos*, v. 10, p. 88-125, 2006.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

LUKÁCS, Georg. *Estética 1: La peculiaridad de lo estético*. Barcelona (México): Ediciones Grijaldo, 1966.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global editora, 1986.

SANTAELLA, Lúcia. *Estética de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.

SCHILLER, Friedrich. *Educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TROJAN, Rozeli Meri. (Pós)-modernismo, trabalho e educação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <http://reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3018--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Cartase: aproximações conceituais com o ensino da arte

A Arte e, por conseguinte, as reflexões que ela provoca contribuem para a formação crítica do indivíduo. Por isso, o encontro significativo com a obra de arte, elaborado na escola e/ou no espaço expositivo, torna possível que o sujeito reconheça sua própria essência, sua história no processo de desenvolvimento do ser humano. A Arte provoca a catarse, considerada como um “efeito” que integra processos que possibilitam à tomada de consciência. Que “efeito” é esse? Por quem foi sistematizado? Quais abordagens foram construídas a partir desse conceito? Qual sua relação com a educação e com os espaços escolar e expositivo?

A arte e seu ensino

Entendemos que o ensino da arte constitui-se como fundamental integrante no processo de formação do indivíduo, pois a relação entre a obra de arte e o sujeito permite o desencadeamento de um processo reflexivo fundamental em sua construção social, bem como possibilita que ele participe de vivências estéticas que o estimulem a repensar seu cotidiano, colaborando com a ampliação de seu conhecimento de mundo, do outro e de si. No mundo contemporâneo, onde o poder é exercido,

muitas vezes, pela mídia e pela publicidade, somos desafiados a ler imagens que se colocam como reconstituições simbólicas do real fetichizado. Portanto, nesse contexto, consideramos que o processo reflexivo originado pela relação do sujeito com o objeto artístico é essencial para colaborar com a transformação das estruturas alienantes, proporcionando uma nova atitude diante dos acontecimentos cotidianos.

A Arte precisa ser conhecida e valorizada por todos os indivíduos, uma vez que é parte integrante do desenvolvimento da humanidade, capaz de revelar/apresentar o contexto histórico e cultural através de sua materialidade. A Arte é produto do trabalho do homem e, por suas particularidades, suscita no receptor processos catárticos que o fazem pensar sobre sua vida, o mundo e o outro. No espaço expositivo (galerias de arte, museus, centros culturais etc.) e escolar os sujeitos dessa mediação são: o artista e sua obra; o professor; o educador do espaço expositivo e os alunos; assim como outros sujeitos que atravessam a relação arte/receptor.

Além disso, entender a obra de arte envolve compreendê-la em seu contexto, conhecer a poética do artista e atribuir a ela significados carregados da vivência do receptor. Esse processo de leitura de imagem envolve também a catarse, que é vista por Lukács (1966) como um “efeito” ligado a um processo que leva à tomada de consciência do mundo fetichizado por parte do receptor.

Além de Lukács, muitos foram os teóricos que se debruçaram sobre o tema. Por isso, na seção seguinte, apresentaremos alguns deles, sabendo que a discussão sobre catarse é muito mais ampla do que a que estamos a sistematizar.

Catarse: conceito e aproximações

Nesta seção, buscaremos nos aproximar dos estudos desenvolvidos sobre a catarse a partir de Aristóteles (1992), Vigotski (1999), Jauss (1979) e Lukács (1966). A escolha deve-se ao fato de reincidentemente vê-los no bojo dessa discussão, muitas vezes sendo citados por outros teóricos que se aproximaram desse tema. Com isso, não temos a

pretensão de construir uma trajetória histórica desse conceito, apenas elegemos esses autores por apresentarem debates relevantes e fundamentais acerca da questão.

Uma aproximação aristotélica à catarse

O conceito de catarse surgiu, na cultura ocidental, na Antiguidade. Em alguns textos gregos, ele aparece com o sentido fundamental de limpeza, purificação, purgação ou depuração. Entre os filósofos dessa época que escreveram sobre o tema está Aristóteles, que se refere à catarse a fim de definir o conceito de tragédia e examinar seu efeito sobre o espectador.

Sua definição de catarse constitui a matriz sobre a qual se desenvolveram muitos estudos posteriores, aparecendo no texto aristotélico intitulado “Poética”, que data de aproximadamente 350 a.C. Nessa ocasião, o filósofo descreveu o passado de glória da tragédia ateniense, sendo esta extremamente útil para a política, funcionando como um canal de manifestação de problemas e reflexões. O teatro trouxe a possibilidade de o povo ateniense entrar em contato com diferentes questões relativas à existência humana. Como consequência, o cidadão refletia sobre atos e situações que só poderiam ser vivenciados por intermédio da tragédia.

Na tradução de Eudoro de Souza, o trecho da *Poética* que trata do conceito de catarse é o seguinte:

[...] a tragédia é uma *mimésis* de uma ação nobre, completa e de certa extensão, em linguagem embelezada separadamente pelas diversas formas de cada parte; é *mimésis* que se realiza por agentes e não por narrativa, e que conduz, através da piedade e do temor, para a purificação [catarse] de tais emoções (ARISTÓTELES, 1992, p. 24, grifo nosso).

O prazer trágico, então, seria uma consequência da participação emocional dos espectadores ao se identificarem com os protagonistas do drama, sentindo por eles piedade.

[...] é que esse prazer estaria assim diretamente associado ao modo mitigado de enfrentar situações terríveis, ou seja, ao alívio produzido em suas almas ao perceberem que o objeto de seu medo é apenas uma imitação e que, por conseguinte, não lhes poderá fazer mal ou a seus próximos. Em outras palavras: dessa experiência mimética, seja na Atenas do século IV a.C., seja em nossos dias, decorreria o prazer trágico propriamente dito. E, muito provavelmente, é exatamente esse tipo de prazer (de origem mimética), experimentado ante uma representação trágica, que Aristóteles considerou como tendo um efeito purificador sobre as emoções (PUENTE, 2002, p. 24).

Desse modo, ao vivenciar a tragédia, o cidadão era levado a uma experiência profunda, que se processava tanto na identificação, por meio da qual o espectador se compadecia do protagonista, quanto na rejeição, quando o espectador temia chegar a tais atos realizados pelo mesmo protagonista. Os sentimentos suscitados pela obra são considerados por Aristóteles como o último movimento do espectador da tragédia em sua participação no evento, caracterizando essa relação como uma relação mais ética, de compaixão pelo sofrimento do herói, afastando-se de um ato estético, de uma relação ativa e criativa do contemplador com a obra.

É importante ressaltar ainda que a edição da *Poética* só aconteceu em 1508 e sua leitura ficou relegada a literatos que, segundo Veloso (2002), pouco ou nada conheciam do restante das obras de Aristóteles ou que, ainda que conhecessem, não as inseririam no contexto do pensamento aristotélico. Isso favoreceu o surgimento de versões por vezes equivocadas.

Uma aproximação vigotskiana à catarse

Muitos teóricos ocuparam-se em interpretar e ampliar o conceito de catarse criado por Aristóteles, para o entendimento da tragédia. Um deles foi Vigotski, autor de análises psicológicas profundas, que contestaram muitos estudos sobre a Psicologia realizados em sua época. Entre suas produções acadêmicas está *Psicologia da Arte*,

concluída em 1925, quando o autor tinha 19 anos, e somente publicado na Rússia em 1965.

Nesse livro, o teórico escreve um capítulo chamado “A Arte como catarse”, no qual busca entender os aspectos biológicos e sociais que envolvem a reação estética. Para ele, a reação estética começa pela via da percepção sensorial, mas não se restringe a ela, pois é preciso que a compreensão da Arte parta do sentimento e da imaginação. Segundo o autor, “Nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia de centavos” (VIGOTSKI, 1999, p. 257).

Vigotski (1999) procura desenvolver uma teoria que tenha condição de explicar a relação interna que existe entre o sentimento e os objetos suscetíveis da percepção, apoiado na relação existente entre a fantasia e o sentimento. Para tanto, propõe que “[...] a emoção não se expressa nas reações químicas, pantomímicas, secretórias e somatórias do organismo, mas precisa de certa expressão por meio de nossa fantasia” (VIGOTSKI, 1999, p. 263). Toda a emoção serve-se da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem, às vezes, uma segunda expressão; contudo, toda expressão é fortemente referida à realidade, às vivências dos sujeitos concretos.

Vigotski (1999) acredita, no entanto, ser fundamental diferenciar o sentimento comum do sentimento artístico, sendo este último intensificado pela fantasia. Outro aspecto importante é que as emoções suscitadas pela Arte não se manifestam em nenhuma ação externa. O autor diz que toda obra de arte visa a favorecer certas emoções que, entretanto, não podem se expressar diretamente pela ação da emoção. “As emoções da Arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia” (VIGOTSKI, 1999, p. 267). Complementa argumentando que a Arte suscita, simultaneamente, emoções opostas, operando pelo princípio da antítese. É como se a Arte despertasse uma série de sentimentos opostos entre si e provocasse um curto-circuito e a destruição desses sentimentos. Podemos entender isso como o verdadeiro efeito da obra de arte, a catarse, conceito compartilhado por Vigotski com outros autores:

Entendemos com Lessing, a catarse como efeito moral da tragédia, a “conversão das paixões em inclinações virtuosas” ou, com E. Muller, como passagem do desprazer para o prazer, e assim temos a interpretação de Bernays, segundo quem essa palavra significa cura e purificação no sentido médico, ou a opinião de Zeller, para quem a catarse representa uma tranquilização da emoção. Seja como for, tudo isso traduzirá da forma mais incompleta possível, o sentido que queremos atribuir a essa palavra (VIGOTSKI, 1999, p. 269).

Apesar da imprecisão do significado e do conteúdo do conceito de catarse, o autor não conhece outro termo que traduza, com tanta plenitude e clareza, a reação estética, reação em que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga nervosa que as transformam em contrários, reduzindo a reação estética à catarse, à complexa transformação dos sentimentos (VIGOTSKI, 1999).

Preocupado em esclarecer suas ponderações sobre a catarse, o psicólogo russo resume suas considerações sobre o assunto ao elaborar o seguinte texto, voltado para a composição de uma fórmula estética:

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela Arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da Arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que apenas experimentamos sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer Arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa (VIGOTSKI, 1999, p. 272).

Tendo em vista o caráter inovador da discussão sobre a Psicologia da Arte, acreditamos que, com este texto, Vigotski (1999) contribuiu para o entendimento da catarse, principalmente sobre a atuação desse processo na mente humana, mas esboça, de forma incipiente, a vinculação desse conceito à dimensão sócio-histórica. Percebemos que esse

estudo privilegia uma abordagem do conceito de catarse como um processo psicológico.

Cabe aqui, então, trazer questões levantadas pelo amigo e parceiro teórico de Vigotski, Leóntiev (1997). Segundo ele, Vigotski (1999) buscou, com esse estudo, oferecer uma análise objetivo-materialista das emoções humanas que surgem ao se interpretar a obra de arte. Porém, ao tentar analisar objetivamente as emoções provocadas pelas obras de arte, não obteve êxito, tendo em vista que, nos anos de 1920, as ciências psicológicas ainda não tinham alcançado um nível satisfatório de desenvolvimento. Sendo assim, Leóntiev (1997) considera inacabadas e unilaterais as teorizações trazidas em *Psicologia da Arte*. Essa opinião vem confirmar o motivo dessa obra não ter sido publicada em vida pelo próprio Vigotski, que também a considerava inacabada. Para Leóntiev, os problemas que estavam postos no campo da *Psicologia da Arte* e a impossibilidade de resolvê-los fizeram com que Vigotski passasse a se dedicar à Psicologia Geral. Valsiner e Veer (1996) concordam que o desejo de Vigotski em aprofundar suas teorizações sobre os procedimentos conscientes implicados na criação, apreciação artística e a especificidade psicológica da reação estética o conduziu ao estudo exaustivo da Psicologia geral.

Uma aproximação jaussiana à catarse

Dando continuidade à nossa explanação sobre a catarse, observamos que os estudos que envolvem esse conceito intensificam-se no século XX, amparados principalmente em filósofos como Kant e Hegel. Uma importante contribuição para a reflexão sobre os processos receptivos na abordagem estética é feita pelos teóricos da Escola de Konstanz, na Alemanha, em pesquisas realizadas entre 1967 e 1970. Esses estudos colocam-se como resposta ao estruturalismo e propõem uma Estética da Recepção. Seus principais precursores foram Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. Para eles, a Estética da Recepção deveria ser entendida como

[...] o tipo de indagação em torno da obra de Arte que tematiza o receptor, o leitor, o observador como parte fundamental da

práxis da Arte; estética da recepção é o trabalho de estudo teórico que indaga sobre o papel ativo desse integrante da práxis artística (GOLÇALVES, 2004, p. 83).

Hans Robert Jauss pontua que, durante um longo período, a teoria estética se preocupou pouco com a experiência estética. As reflexões filosóficas sobre a Arte tratavam de assuntos como: a Arte e a natureza; o belo, a verdade e o bem; a forma e o conteúdo; a imitação e a criação; entre outras. Para esse autor, ao assumirmos a Arte como atividade humana produtora, receptiva e comunicativa, é de suma importância esclarecer a questão da experiência estética. Segundo ele, Aristóteles, na Antiguidade, e Kant, na Idade Moderna, foram alguns dos poucos que se detiveram a essa questão, mas não conseguiram formar uma tradição acerca da experiência estética. Com Hegel ficou definido que o belo era o aparecimento sensível da ideia, e esse pressuposto abriu caminho para as teorias histórico-filosóficas da Arte. Mas, mesmo assim, as teorias se fundamentavam em entender a Arte como a história das obras e de seus autores, ou seja, “[...] passou-se a considerar somente o lado produtivo da experiência estética, raramente o receptivo e quase nunca o comunicativo” (JAUSS, 1979a, p. 44).

Embasado na hermenêutica⁴, Jauss afirma ser fundamental diferenciar os dois modos de recepção: “[...] aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos” (JAUSS, 1979a, p. 46). O fundamental, então, é comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência, formando o juízo estético com base nas duas instâncias de efeito e recepção. Para ele, somente a hermenêutica da pergunta e da

⁴ A palavra hermenêutica deriva do termo grego *hermeneutike*. É a ciência que estabelece os princípios, leis e métodos de interpretação. Em sua abrangência, trata da teoria da interpretação de sinais, símbolos de uma cultura e leis. A divisão da hermenêutica é reconhecida como geral e específica: a geral é aquela que se aplica à interpretação de qualquer obra escrita; a específica é aquela que se aplica a determinados tipos de produção literais, tais como: leis, histórias, profecias e textos literários.

resposta daria conta do processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre o autor, a obra e o público. Sobre esse assunto, Jauss (1979a, p. 49) complementa:

[...] para a análise da experiência do leitor ou da “sociedade de leitores” de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o efeito, como momento condicionado pelo texto, e a recepção, como momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isso é necessário a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se desencadeiam e para saber se, nisso, se produz um momento de nova significação.

Como foi visto, Jauss (1979a) explicita que a experiência estética é resultado do relacionamento da obra de arte com o leitor. Essa experiência acontece quando estão envolvidas, concomitantemente, três funções da ação humana na atividade estética: a *poiésis*, a *aisthesis* e a *kátharsis*. Tendo em vista o foco do estudo em questão, vamos nos concentrar em um dos três aspectos centrais da teoria da experiência estética desse autor: a *kátharsis*⁵.

Ao estudar esse conceito, Jauss (1979a), apesar de recorrer aos estudos clássicos sobre a *kátharsis*, atribui-lhe um sentido novo. Ele a definiu como a função comunicativa da expressão estética. Para o autor, a função comunicativa da Arte ocorre quando existe um processo de identificação do leitor com a obra. Segundo Jauss (1979a), é justamente na dinâmica de identificação que se processam as ações, como se, ao se identificar, o sujeito receptor se aliviava das pressões vindas da ordem jurídica e das instituições sociais. Esse efeito é um libertar-se de e para alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, o processo de identificação pode ocasionar a assimilação de valores e convenções dominantes, que colaboram com a conservação das normas impostas. Mesmo sabendo disso, Jauss interessa-se pelo potencial

⁵ Optamos por utilizar a grafia, atribuída à catarse, escolhida pelo autor.

emancipatório da experiência estética. Preocupa-se em propor uma teoria da experiência estética que problematize as questões que se relacionam com o contexto. Sendo assim, Jauss questiona como a experiência estética pode recobrar sua importância em uma época em que a Arte é tida como expressão de uma elite, além de estar envolta pela indústria cultural. Problematisa a questão ao perguntar: como valorizar tal experiência tendo em vista que essa é percebida como algo pobre em frente a métodos mais em voga, como a semiótica, a teoria da informação, entre outros?

Buscando uma teoria que desse suporte aos seus questionamentos, Jauss (1979a) posiciona-se frente a Kant⁶, em sua Teoria do Juízo do Gosto, encontrando também nela alguns elementos que permitem conceber a função comunicativa da experiência estética, a *kátharsis*.

De acordo com Rego (2006), na terceira crítica, Kant define o juízo como a faculdade de pensar um particular contido sob um universal. Isso significa que, se conhecemos, se avaliamos moralmente, se experimentamos agradabilidade e se contemplamos esteticamente a obra de arte, a cada uma dessas realizações corresponde um modo possível de se referir a um particular. Isso significa que um princípio universal contém em si uma pluralidade de particulares.

Kant (apud REGO, 2006) procura, em sua crítica, chegar a um fundamento de determinação da avaliação estética pertencente ao que todos os sujeitos têm em comum: “Somente se isso existir temos direito de, diante de algo que julgamos belo, aventar a possibilidade de estarmos julgando universalmente e não idiossincriticamente” (REGO, 2006, p. 179).

Em síntese, chega-se à conclusão de que é no ato do juízo reflexivo – que é técnico, que é Arte, que é criativo – que a liberdade pode vir a atuar na natureza. É pelo poder criativo que o sujeito encontra a

⁶ A base do pensamento kantiano está firmada em uma concepção filosófica idealista, com viés metafísico. Essa teoria resolve o problema fundamental da relação entre o ser e o pensar, fazendo da consciência, do espírito, o dado primário, original. O Idealismo considera o mundo como encarnação da consciência, da “Ideia Absoluta”, do “Espírito Universal”. Somente a consciência teria existência real e, o mundo material, o ser e a natureza seriam apenas reflexo da ideia, das sensações, das representações e dos conceitos. O Idealismo está, de modo geral, estreitamente ligado à religião e leva, de uma ou de outra forma, à pressuposição de um Criador, portanto, da relação Criador x Criatura.

unidade do mundo em que vive, garantindo que a sua liberdade seja atuante. Pode-se dizer que é pela criação que a liberdade atua, é por ser criativo que o homem é livre, ou seja, atua com sua liberdade no mundo.

Valendo-se dessa teoria, Jauss (1979b) conceitua a *kátharsis* como “[...] aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à libertação de sua psique” (JAUSS, 1979b, p. 80-81). O autor ainda acrescenta que, como experiência estética comunicativa básica, a *kátharsis* corresponde tanto à tarefa prática da Arte como função social, pois serve como mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação quanto à determinação ideal de toda Arte autônoma, que busca libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, pelo prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar (JAUSS, 1979b, p. 81).

Sobre essa conceituação, pode-se pensar que a *kátharsis* abarca o efeito ético e moral da experiência estética pois, quando interpretamos nossas necessidades recorrendo à mediação das obras de arte, mobilizamos toda a esfera do “prático”, numa dinâmica em que normas de ação e normas de avaliação remetem umas às outras. Sendo assim, o efeito ético da experiência estética, então, é capaz de promover em cada um de nós uma universalização individualizante, uma percepção de si mesmo na integração com o todo. “Trata-se daquele momento em que experimentamos uma espécie de elevação da nossa singularidade à humanidade como um universal concreto, na medida em que gozamos no nosso íntimo o que coube em sorte a toda humanidade” (BARBOSA, 2002b, p. 99). A experiência estética é capaz de suscitar a *kátharsis* moral, nutrindo discursos prático-morais que dizem respeito a cada um e, ao mesmo tempo, a todos. Portanto, a experiência estética pode fomentar, ou nos educar, para esse efeito de distanciamento ou de estranhamento, pelo qual visamos ao que diz respeito a cada um, mas na medida de todos.

Em Kant (apud REGO, 2006) e também em Jauss (1979a, 1979b), a relação obra/receptor se dá pela razão. A racionalidade e, nessa perspectiva, o domínio sobre a moral (ética) são premissas dessas abordagens, são as bases epistemológicas sobre as quais se assenta a reflexão sobre o mundo. O indivíduo, como vivenciador de um processo único, e a hermenêutica,

como experiência existencial, são as bases dessa abordagem. Isso significa que trazem contribuições ao debate, quando dimensionam o sujeito como uma parte importante no processo. Concordamos com essa última colocação. Contudo, o limite de Kant é o princípio da contradição. Questões de conflito não são resolvidas unicamente no âmbito do indivíduo, da racionalidade e do juízo moral, mas implicam também sua articulação com o coletivo de seu tempo, seu contexto.

Uma aproximação lukacsiana à catarse

A catarse se apresenta de forma recorrente entre várias abordagens: médicas, estéticas, psicológicas, antropológicas, ligadas ou não à metafísica. Porém, a categoria catarse toma uma dimensão particular na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, e traz contribuições fundamentais para este texto.

O Materialismo Histórico-Dialético considera a matéria como a base do desenvolvimento do mundo e o pensamento como o reflexo filosófico⁷ da relação do ser com o mundo. Ao colocar na base do mundo diversos elementos materiais, consideram-no como um todo unido, como um processo de mudanças e transformações permanentes.

Marx foi um dos estudiosos que contribuíram para a fundamentação dessa concepção de mundo, a partir do pensamento de que a matéria em perpétuo movimento é o princípio de todas as coisas. Com essa preocupação, Marx dá a essa teoria um caráter material, considerando que os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, e também um caráter histórico, tendo em vista que eles se organizam conforme a sua história. Essa materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises realizadas sobre uma categoria considerada central: o trabalho. Segundo essa

⁷ Muitas críticas relativas à teoria do reflexo colocaram-se contra esse conceito, tendo em vista que elas consideraram o reflexo amparado em fenômeno físico, de via única, refletindo a realidade sem modificá-la. Mas, a partir de outros estudos que ampararam esse conceito, fala-se hoje de um reflexo filosófico, considerando todas as interações que envolvem o fenômeno.

concepção, o trabalho é o elemento que impulsiona o desenvolvimento humano, “[...] é a atividade pela qual o homem domina a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo” (KONDER, 1998, p. 29). Sob este prisma teórico, a Arte é também compreendida como produto do trabalho humano. Portanto, o Materialismo Histórico-Dialético representa uma possibilidade de compreensão mais ampla do conhecimento histórico e artístico.

Muitos estudiosos apropriaram-se desse referencial para aprofundar seus conhecimentos sobre o mundo. Um deles foi o filósofo Georg Lukács, que, a partir dessa perspectiva, se inicia na criação de uma estética marxista, visando a esclarecer alguns problemas concernentes ao campo da Arte.

Entre as obras do autor húngaro está *Estética*, a qual foi elaborada em meados dos anos 1950 e concluída em 1961, sendo publicada, pela primeira vez, na Alemanha, em 1963. Nela o autor busca uma aplicação do marxismo aos problemas estéticos, tendo como principal objetivo buscar a explicitação dos aspectos essenciais e específicos do reflexo estético da realidade. Segundo Duayer (2003), seu ponto de partida para esclarecer o lugar do comportamento estético na totalidade das formas, das atividades humanas e de suas reações espirituais ao mundo externo, à realidade objetiva, será sempre a conduta do homem na vida cotidiana, considerada o começo e o fim de toda atividade humana.

Conforme Heller (1977), grande estudiosa de Lukács, a vida cotidiana consiste no conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos indivíduos; em outras palavras, ações que contribuem para a reprodução da sociedade, sem que, necessariamente, os homens mantenham uma relação consciente com essas atividades e com seu processo de produção. São, por exemplo, constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes, ou seja, os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma “natural”, “espontânea”, por meio de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e o significado dessas produções. Segundo Heller, esse significado é dado naturalmente pelo contexto social.

Em contrapartida, as esferas não cotidianas referem-se àquelas atividades que estão diretamente voltadas à reprodução da sociedade, expressando a realidade produzida historicamente pelos homens, ainda

que, indiretamente, contribuam para a reprodução do indivíduo, como a Arte e a Ciência. Nessa concepção, a reprodução da sociedade é considerada também como a reprodução das contradições que a permeiam: por um lado, a sociedade capitalista reduz o indivíduo a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado, essa mesma sociedade produz, contraditoriamente, necessidades de ordem superior nesse mesmo indivíduo que, uma vez consciente enquanto sujeito coletivo, mantém uma relação consciente com sua vida cotidiana, mediada pela relação também consciente com a Arte, Ciência, Filosofia, Moral e Política (DUARTE, 1996).

Além disso, Heller (1977) mostra que não há, necessariamente, alienação no fato de a vida possuir como característica a unidade imediata entre pensamento e ação, o pragmatismo. Segundo ela, não podemos fundamentar teoricamente a grande heterogeneidade de tarefas que temos diante de nós na vida cotidiana. Ocorre que isso não é obrigatoriamente alienado e alienante; assim se torna quando os homens se mostram incapazes de reconhecer as situações em que é necessário suspender o pragmatismo da vida cotidiana. É fundamental também esclarecer que algumas atividades que envolvem o gênero humano relacionam-se, ao mesmo tempo, com as atividades ligadas à vida cotidiana e às esferas não cotidianas, portanto, não há separação rígida entre elas.

Tendo posto isso, retornamos a Lukács e a seus apontamentos sobre a cotidianidade e suas relações com as produções humanas. Segundo ele, é na vida cotidiana que se originam a Arte e a Ciência, formas superiores de recepção e reprodução da realidade: a Arte parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo, nesse movimento reiterativo, uma elevação da consciência dos homens. É um modo de os homens se apropriarem do mundo,

[...] um peculiar modo de manifestar-se o reflexo da realidade, modo que não é mais que um gênero das universais relações do homem com a realidade, nas quais esta é refletida por aquele. Uma das idéias básicas decisivas desta obra é a tese de que todas as formas de reflexo – das que analisamos antes de tudo a da vida cotidiana, a da ciência e da Arte – reproduzem sempre a mesma realidade objetiva (LUKÁCS, 1982, p. 21).

O reflexo estético consiste na expressão do homem frente à realidade. É, segundo Foerste (2004, p. 37), “[...] o reflexo da realidade social e histórica de que o artista é parte”. Ele precisa ser visto não como simples rebatimento da realidade, mas como expressão da sensibilidade do artista, que sofre influências, age e transforma o contexto que integra.

A Arte, portanto, reflete a realidade: realidade complexa e multifacetada, compreendida a partir das diferentes esferas que a compõem; realidade referida ao homem inserido em um tempo e espaço concreto; realidade social, uma totalidade viva, na qual se fundem essência e aparência, onde o artista representa o real por meio de sua sensibilidade e das condições que o seu tempo histórico impõe (FOERSTE, 2004).

O próprio Lukács esclarece dizendo que

[...] o reflexo estético parte do mundo humano e se orienta a ele. Isto não significa nenhum subjetivismo puro e simples. Pelo contrário, a objetividade dos objetos fica preservada de tal modo que contenha todas as referências típicas à vida humana: de tal modo que a objetividade apareça como correspondente ao estágio da evolução humana, externa e interna, que é cada desenvolvimento social (LUKÁCS, 1982, p. 25).

O artista inicia sua criação partindo do “real”, mas, no processo, chega a descobertas mais abrangentes do que as observações medianas oferecidas pela cotidianidade; ele transcende o mundo das aparências. Nessa visão, o artista é o sujeito “[c]apaz de sínteses substantivas sobre a relação dialética entre subjetivo e o objetivo, entre o homem e o mundo” (FOERSTE, 2004, p. 40), ou seja, ele pode exprimir uma interpretação mais ampla e profunda de uma determinada realidade.

Ao criar a obra de arte, o artista cria um mundo de leis específicas. O objeto artístico, então, faz-se uma particularidade capaz de dialogar e interferir nos modos de percepção do seu criador e, consecutivamente, do seu receptor. A Arte expressa uma realidade humana em um contexto particular: “[é] uma representação estruturada da realidade, na qual estão presentes o fenômeno, enquanto manifestação aparente, e a essência, como processo implícito e manifestação das forças sociais atuantes em um dado momento histórico” (FOERSTE, 2004, p. 43).

Assim sendo, a Arte abre a possibilidade de o homem encontrar-se com um meio homogêneo, depurado de impurezas e acidentes da heterogeneidade próprios do cotidiano. Na fruição estética, o indivíduo depara-se com a figuração homogeneizadora, mobilizando toda a sua atenção para se adentrar nesse mundo, despojado dos acidentes e variáveis que geram as descontinuidades do cotidiano.

Essa concentração de atenção produz uma elevação do cotidiano, na qual o indivíduo supera a sua singularidade e é posto em contato com o gênero humano. Ou seja, o encontro com a obra de arte torna possível a cada indivíduo reconhecer sua própria essência, sua história no processo de desenvolvimento do ser humano. Como aponta Lukács, ocorre um processo que possibilita aos homens “[...] a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si” (LUKÁCS apud FOERSTE, 2004, p. 33).

Em sentido mais amplo, podemos considerar, sob a luz do referencial lukacsiano, que o processo de homogeneização envolve a passagem da heterogeneidade da vida cotidiana para a homogeneidade das esferas não cotidianas do gênero humano. Não se trata, portanto, de homogeneizar os indivíduos, anulando suas individualidades. A homogeneização é abordada por Lukács como um processo necessário à relação do indivíduo com as esferas não cotidianas, como a Arte e a Ciência. Segundo ele, sem a superação da heterogeneidade, que caracteriza as atividades da vida cotidiana, o indivíduo não pode elevar-se, em seu processo de formação, às esferas mais altas da atividade social. Trata-se de um processo que, segundo Heller (1977, p. 117),

[...] é o critério que indica a saída da cotidianidade porém, há que sublinhar, não é um critério subjetivo. Do mesmo modo que a vida individual sem as necessárias formas de atividade heterogêneas não seria uma vida cotidiana que se reproduz, assim as objetivações⁸ genéricas não são reproduzíveis por si mesmas,

⁸ As objetivações são o resultado do desenvolvimento histórico-social. Os indivíduos, ao longo do seu desenvolvimento ontogenético, apropriam-se das objetivações por intermédio da relação com outras pessoas e nelas se objetivam.

sem o processo de homogeneização. É precisamente o processo de reprodução das esferas e objetivações homogêneas que exige categoricamente a homogeneização. Se uma sociedade necessita do Estado e do direito, não poderá subsistir nem sequer um dia se não existem pessoas que, por um certo período de sua vida ou durante toda ela, estejam imersas no trabalho sobre a estrutura homogênea do direito e tenham aprendido a pensar sobre tal base. Se uma sociedade necessita das ciências naturais, deve ter um certo número de pessoas que dominem os sistemas homogêneos das disciplinas particulares e aprendam a mover-se neste âmbito, situando-se assim à margem da vida e do pensamento cotidianos [...]. Se estas homogeneizações não se verificam no número e na medida necessários, as necessidades objetivas da sociedade permanecem insatisfeitas e as objetivações não chegam a reproduzir-se. Eis aqui por que a homogeneização não é um critério subjetivo, e não o seria nem sequer se observássemos esse fenômeno – que agora consideramos em comparação com a vida cotidiana – sob a perspectiva do homem singular.

Podemos entender, com a passagem de Heller, que o processo de homogeneização é uma exigência da própria vida e do pensamento cotidiano, pois as esferas não cotidianas da vida social não podem existir sem o processo de homogeneização, assim como a vida cotidiana e com ela a reprodução dos indivíduos não podem existir sem a heterogeneidade das atividades que a compõem.

Lukács (1966) nos esclarece que o poder orientador e evocador do meio homogêneo penetra na vida do receptor, subjugando seu modo habitual de contemplar o mundo, e chama a atenção para o mundo, cheio de conteúdos novos ou visto de modos novos, fazendo com que o indivíduo receba esse mundo com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados (LUKÁCS, 1966). Esse poder da Arte, considerado um meio homogêneo, é o que leva o homem à catarse, compreendida pelo filósofo como “[...] efeito que desencadeia o choque entre o mundo objetivo esteticamente refletido com a mera subjetividade cotidiana” (LUKÁCS, 1966, p. 517, tradução nossa).

É nesse momento catártico que ocorre a transformação do homem inteiro (imerso na cotidianidade) em homem inteiramente receptível à Arte, que amplia e enriquece conteúdos e formas, efetivos e potenciais da psique do homem. Traz novos conteúdos que aumentam seu tesouro

vivencial, desenvolvem a sua capacidade receptiva e a sua capacidade de reconhecer e gozar novas formas objetivas, novas relações etc.

A transformação do homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente tomado, que é o receptor em frente de cada obra de arte, move-se precisamente na direção de uma catarse, individualizada e, ao mesmo tempo, de suma generalidade (LUKÁCS, 1966). Sobre esse efeito individualizado, o autor afirma que o participante de uma experiência estética não pode ser visto como uma tabula rasa, como um disco gramofônico ainda não gravado em que qualquer coisa poderia imprimir seu efeito. Pelo contrário, Lukács respeita as vivências anteriores do indivíduo, como mostra a citação que segue.

[...] [] amais o receptor é uma folha em branco em frente da obra de arte, de tal modo que possa escrever nele cifras quaisquer. O receptor, inclusive quando é criança, chega sempre da vida, carregado de impressões, vivências, pensamentos e experiências que arraigaram mais ou menos firmemente nele a consequência dos efeitos do tempo, da natureza, da classe etc., e que, às vezes, prontamente, podem se encontrar num estado crítico de transição individual ou social. Pensamos que é correta a nossa expressão anterior segundo a qual o meio homogêneo invade a vida anímica do homem inteiro situado como receptor, e que essa invasão é necessária se tal homem tem que se tornar realmente um receptor estético, um homem que suspende todo outro esforço concreto, se entregando totalmente ao efeito da obra (LUKÁCS, 1966, p. 496-497, tradução nossa).

Com relação ao efeito da obra no receptor, Lukács propõe que, assim como a relação do homem com os objetos naturais – e seu conjunto – é uma relação ética, o efeito artístico também pode sê-lo, pois, ao se comover pela obra de arte verdadeira⁹, o receptor desencadeia um

⁹ A arte verdadeira ou arte autêntica é a que contém a racionalidade de negação. Em suas condições avançadas, ela é a Grande Recusa – o protesto contra o que é. As maneiras pelas quais o homem e as coisas são levados a se apresentar, cantar, soar e falar [...] essas formas de negação rendem tributo à sociedade antagônica, a qual estão ligadas. Separado da esfera do trabalho na qual a sociedade reproduz a si mesma e sua miséria [...] (MARCUSE, 1973, p. 75).

sentimento negativo, um pesar por não ter percebido nunca, na realidade, na própria vida, o que tão “naturalmente” se oferece na conformação artística; “[...] nessa comoção contém uma anterior contemplação enfeitiçadora do mundo, a sua destruição pela sua própria imagem desenfeitiçada na obra de arte e a autocrítica da subjetividade” (LUKÁCS, 1966, p. 507, tradução nossa). Essa relação ética, submetida ao efeito catártico, é “[...] uma sacudida tal da subjetividade do receptor que as suas paixões vitalmente ativas cobrem novos conteúdos, uma nova direção e, assim, purificadas, se transformem em embasamento anímico de ‘disposições virtuosas’” (LUKÁCS, 1966, p. 508, tradução nossa). Sendo assim, a Arte possibilita ao homem transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade capitalista. Ela produz uma elevação, uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno à vida, de olhos mais abertos.

Portanto, cada catarse estética é um reflexo concentrado e consciente produzido de comoções contidas na vida. Segundo o autor húngaro,

[...] a vida trata sempre de um problema ético, o qual, portanto, tem que constituir também o conteúdo central da vivência estética. Mas é claro que, na regulação da vida humana pela ética, a conversão catártica não constitui mais do que um específico caso-limite no sistema das decisões éticas possíveis; junto a ela – por não destacar mais do que uma questão importante – são possíveis resoluções sem emotividade que produzem atitudes éticas tão fortes, duradouras e firmes como as comoções catárticas e, em muitos casos, mais do que estas. É essencial ao ético que a tenacidade consequente seja hierarquicamente superior a todo o entusiasmo, por apaixonado, sincero e profundamente sentido de que este seja (LUKÁCS, 1966, p. 509, tradução nossa).

Em síntese, pode-se concluir que, para Lukács (1966), o efeito catártico desencadeado pela obra de arte é consequência de uma universalidade já plenamente conformada, pois o objeto artístico produz um mundo que não só é particular, ele contém a totalidade das relações

sócio-históricas da humanidade. Após a catarse, como diz o autor, no “Depois de cada vivência receptiva”, o homem é reconstituído, enriquecido, ampliado. Todos os efeitos transformadores se convertem em elemento da vida, ou seja, a invasão do meio homogêneo converte o homem em receptor propriamente dito, orientando sua capacidade receptiva, proporcionando a esse homem o encantamento do mundo novo. É nesse momento que ele elabora o que adquiriu.

O adquirido é imediatamente conteúdo e, por isso, apresenta ao homem a tarefa de inserir esse conteúdo em sua imagem anterior do mundo, a transformar essa imagem de modo correspondente para adaptá-la a àquele. Mas, somente no sentido imediato, trata-se de conteúdo; como este constitui o lado orientado ao receptor de uma identidade forma-conteúdo, o componente formal dessa identidade se manifesta na grande tensão e intensidade do todo, como já sabemos, além do qual a novidade da obra de arte atua também formalmente, na medida em que todo o conteúdo comunica ao receptor algo do método de sua percepção, de sua acessibilidade; por isso a percepção dos novos conteúdos é, ao mesmo tempo, um estímulo e uma orientação para reconhecer também na vida o que lhes é análogo e assim poder apropriar-se do mesmo conteúdo. Desse modo, tem lugar a passagem do homem inteiramente receptivo ao homem inteiro da cotidianidade. É claro que essas comoções e transições são extraordinariamente diversas nos distintos homens, com relação as diversas obras de arte; e a diversidade refere-se ao conteúdo, ao alcance, à profundidade, à duração etc. O pluralismo da esfera estética desprende-se precisamente nessa multiplicidade. Frequentemente, o efeito de uma obra sobre o Depois do homem é totalmente imperceptível, e faz falta toda uma série de tais agregações para mostrar uma mudança apreciável quanto ao comportamento, cultura etc.; outras muitas vezes, desde já, basta somente uma obra para provocar uma transformação completa na vida do homem (LUKÁCS, 1966, p. 536-537, tradução nossa).

Em contrapartida, Lukács (1966) alerta para a questão de que até os produtos sem valor artístico, pseudoestéticos, podem ter esses “efeitos”, quando saem ao encontro de uma tarefa social de suma importância. Mas seus efeitos não se efetivam, pois eles somente fixam o indivíduo na imediatez cotidiana e cumprem a função de entretenimento.

Dirigindo-se à esfera privada dos indivíduos, eles não generalizam, não colocam o indivíduo como gênero e, por isso, o caráter social da personalidade humana não se desenvolve.

Tendo esse referencial teórico em vista, podemos concluir que o contato com a Arte possibilita uma reflexão sobre o mundo, faz com que o homem repense seu cotidiano. Como Lukács (1966) indica, o homem torna-se inteiro na cotidianidade.

Essa contribuição dada pela Arte pode ser mediada e aprofundada com o trabalho educativo, na medida em que a escola colabora para que os momentos com a Arte sejam mais frequentes e significativos. Para que isso ocorra, é preciso que a Arte seja entendida em sua dimensão mais ampla. Por isso, o trabalho educativo deve propiciar que o indivíduo conheça a obra de arte em sua totalidade, vista como uma particularidade, em que o momento de catarse esteja atrelado ao conhecimento de todas as dimensões que a envolvem. Segundo Barbosa (1991, 1997, 2002a), Pillar (1999), Foerste (2004) e Franz (2003), esse conhecimento deve ser iniciado na escola.

Aproximações da catarse ao trabalho educativo

Se pensarmos que a educação escolar forma os indivíduos para a vida social como um todo, desde a vida cotidiana até as esferas não cotidianas, cabe a ela, em tese, dar condições para que os indivíduos se apropriem das produções científicas e artísticas elaboradas pelo homem. Sabemos que utilizamos, em nosso cotidiano, pragmaticamente, essas construções de saberes e fazeres, mas acreditamos que seja também função da escola proporcionar momentos em que os indivíduos possam se apropriar dessas produções para se reconhecerem como integrantes do gênero humano.

Duarte¹⁰ (1996) afirma que a categoria de gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera

¹⁰ Compartilhamos com as ideias desse autor tendo em vista sua aproximação com a perspectiva histórico-social, bem como com as teorias desenvolvidas por Vigotski.

generalização das características empiricamente verificáveis em todo e em qualquer ser humano, não se trata de desprezar a diversidade do indivíduo. Gênero humano é uma característica que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda produção humana até aquele momento. Tomemos as palavras desse autor sobre o assunto:

[...] para se formar como um ser humano, um ser genérico, o indivíduo tem que se tornar um ser social, mas essa socialidade, sendo formada no interior das relações de dominação, implica também o fenômeno da alienação. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens de se desenvolverem à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano (DUARTE, 1996, p. 27).

O trabalho educativo é uma das formas de se realizar o processo de homogeneização¹¹. É nele que o indivíduo entende as produções do homem e, por conseguinte, reconhece-se como um ser social. Nesse processo, o sujeito passa a entender sua vida de forma menos alienada e, quanto menos alienada for a vida cotidiana, mais ela fornecerá as condições para os momentos em que ocorrem o processo de homogeneização. Isso não quer dizer que, no processo educativo, aconteça a homogeneização de forma espontânea e natural, é preciso que, por meio de mediações, os educandos possam assimilar formas de pensar e agir necessárias a esse processo.

Compartilhamos com Fontana (2005) suas proposições sobre as mediações que ocorrem no contexto escolar, quando ela diz: “Na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas

¹¹ Sob a luz do referencial lukasciano, entendemos que o processo de homogeneização envolve a passagem da heterogeneidade da vida cotidiana para a homogeneidade das esferas não cotidianas do gênero humano. Não se trata, portanto, de homogeneizar os indivíduos, anulando suas individualidades. A homogeneização é abordada por Lukács (1966) como um processo necessário à relação do indivíduo com as esferas não cotidianas, como a Arte e a Ciência. Segundo ele, sem a superação da heterogeneidade, que caracteriza as atividades da vida cotidiana, o indivíduo não pode elevar-se, em seu processo de formação, às esferas mais altas da atividade social.

(e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente” (FONTANA, 2005, p. 15). Nesse contexto, é preciso que o professor assuma seu papel de mediador, intencional e explícito, estabeleça uma relação de coautoria entre os sujeitos, em que os saberes de alunos e professor interligam-se, criando um espaço em que as “zonas de desenvolvimento iminente” sejam ampliadas pelos dizeres e fazeres de todos. Desse modo, é preciso que as outras pessoas que já adquiriram esse conhecimento atuem sobre o indivíduo no sentido de ajudá-lo a se apropriar conscientemente da Arte.

Para tanto, o processo educativo deve colocar o indivíduo em contato com as produções artísticas, científicas, filosóficas, morais, políticas etc., realizadas pelo homem ao longo de sua trajetória histórica. Segundo Duarte (1996), na atividade educativa, a relação com o conhecimento científico e sua apropriação por parte do indivíduo é um resultado perseguido de forma intencional e direta. Usando as palavras de Saviani: trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 49). Então, o trabalho educativo ensina o indivíduo a estabelecer uma relação direta, consciente e ativa com o saber científico, proporcionando também o desenvolvimento do pensamento desse indivíduo.

Sendo assim, podemos acreditar que o processo catártico, provocado por uma obra de arte, pode e deve ser proporcionado dentro do trabalho educativo.

Parceria entre escola e espaço expositivo e o processo catártico

Atividades que proporcionem o contato e, por conseguinte, a experiência estética a partir de obras de arte devem acontecer também na escola. Para que isso ocorra, devemos estar atentos ao fato de que proporcionar essas experiências por meio de reproduções de obras de arte não possui o mesmo efeito que o convívio com originais¹² de Arte (CHISTÉ,

2007). Cabe, então, pensar em quais possibilidades teríamos para tornar possível o contato com originais de Arte.

Sabemos que os setores educativos de museus e espaços expositivos têm se efetivado em muitas cidades brasileiras. Mas percebemos que o simples contato com esses setores que agendam as visitas e definem percursos previamente, e que “monitoram” os alunos sem conhecer suas peculiaridades, não colabora para que a relação com as obras de arte se converta em um processo catártico. O interessante seria que, entre esses espaços, escola e espaço expositivo, houvesse uma parceria que proporcionasse vivências estéticas que buscassem desde a preparação até o aprofundamento de tais experiências (FOERSTE, 2005). Isso implica provocar momentos intensos de encontro com a Arte, em um processo reiterativo. São idas e vindas pelo espaço expositivo e pela escola, dando continuidade a um ciclo de experiências estéticas que participam da formação sensível e crítica do jovem. Estabelecer vínculo colaborativo entre a escola e o espaço expositivo abarca também firmar uma parceria entre as pessoas que integram tais instituições e buscar alternativas para contribuir com suas práticas pedagógicas.

Assim, é fundamental confirmar a importância dos espaços escolar e expositivo como locais que buscam estimular a capacidade criadora do aluno, no sentido de proporcionar-lhe experiências qualitativamente distintas das vividas cotidianamente. É preciso ter claro também que cabe a esses espaços estarem engajados na elaboração de propostas pedagógicas que possibilitem aos alunos o encontro com originais de Arte, instigando-os a pensar sobre suas vidas, sobre a Arte, a rever suas proposições, seus comportamentos e sua visão de mundo, a buscar, dessa forma, além da conscientização, a apropriação de modos mais sofisticados de analisar e refletir sobre os elementos da realidade. Aliado a isso, é necessário que tais propostas colaborem com a educação do sensível, levando os indivíduos a descobrirem formas inusitadas de sentir e perceber o mundo, apurando seus sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.

¹² Consideramos o original como a obra que não foi copiada/reproduzida por meios tecnológicos, ao menos que esses estejam inseridos na linguagem utilizada pelo artista em seu processo de criação.

Para tanto, cabe considerar que a relação entre obra de arte e receptor implica, necessariamente, uma relação social, uma troca entre sujeitos. Um diálogo tanto com o autor da obra quanto com as vozes sociais que nela ecoam permitindo desencadear um processo reflexivo fundamental na construção social do indivíduo, provocando reflexões transformadoras sobre estruturas alienantes, manipuladoras e obliteradoras da realidade e proporcionando assim uma nova atitude diante dos eventos cotidianos. Essa reflexão é fundamental na formação do indivíduo, pois sabemos que nossa sociedade está calcada na espetacularidade dos acontecimentos, em que o espetáculo da realidade, por vezes, substitui a própria realidade. Nesse contexto, um olhar aguçado, aliado a um senso crítico apurado, colabora para o estabelecimento de novas relações com essa realidade e com as diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la.

As reflexões suscitadas pela obra de arte fazem parte de um contínuo processo de formação e de transformação que colabora com a construção das relações que envolvem o processo de ensinar e aprender Arte e que, portanto, integram uma proposta de nos desenvolvermos à altura das máximas possibilidades existentes no gênero humano.

Considerações

Nesta seção procuramos apresentar o conceito de catarse a partir da aproximação com alguns autores. A intenção foi explanar as principais ideias de Aristóteles, Vigotski e Jauss, de modo a observar, mesmo que rapidamente, as contribuições e limitações desses estudos. Nosso foco foi traçar um pequeno percurso conceitual da categoria catarse para aprofundar nossas reflexões a partir das ideias de Lukács e de adeptos ao seu pensamento.

Buscamos aproximar as ideias de Lukács sobre a catarse ao campo da educação, apesar de saber que essa não foi a intenção desse esteta. Contudo, tal aproximação fez-se possível pois buscamos refletir a partir de estudiosos que assumem a base marxiana como referencial teórico relacionado à Educação.

Como se trata de um conceito fundamental para se pensar a formação humana, sobretudo a formação estética, propusemos relacionar o processo catártico ao ensino da arte, promovido tanto pela escola quanto pelo espaço expositivo. Diante dessas ideias, pudemos concluir que cabe aos espaços expositivos buscar, em seus setores educativos, aproximar os objetos artísticos do público, efetivar sua função educativa, cultural e social, promover o acesso e a apropriação dos bens culturais constituintes da nossa história. Do mesmo modo, é função da escola, e por conseguinte do ensino da arte, dar condições para que os indivíduos se apropriem das produções científicas e artísticas elaboradas pelo homem.

Por fim, entendemos como responsabilidade desses espaços proporcionar momentos em que os indivíduos possam se apropriar dessas produções para se reconhecerem como integrantes do gênero humano, capazes de transformar suas realidades sociais, históricas e culturais. Tais ações integrarão um ciclo reiterativo de processos catárticos.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: dos anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002a.

BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro. *A Kátharsis trágica: uma entrega consciente ao desconhecido*. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínea; FREITAS, Verlaine; KANGUSSU, Imaculada (Org.). *Kátharsis: reflexão sobre um conceito estético*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002b.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUAYER, Juarez Torrez. *Lukács e a arquitetura*. 2003. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FOERSTE, Erineu. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. *Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: Edufes, 2004.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRANZ, Terezinha Suely. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 2003.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. *Entre cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2004.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiésis, aisthésis e kathársis. In: LIMA, Luis Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luis Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LEÓNTIEV, Alexei Nikolaevich. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, Lev Semenovith. *Obras escogidas I*. Madri: Visor, 1997.

LUKÁCS, Georg. *Estética 1-La peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1966.

LUKÁCS, Georg. *Estética 1-La peculiaridad de lo estético*. 4. v. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

PILLAR, Ana Alice Dutra. *A educação do olhar no ensino da arte*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

PUENTE, Fernando Rey. A khátarsis em Platão e Aristóteles. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínea; FREITAS, Verlaine; KANGUSSU, Imaculada (Org.). *Kátharsis: reflexão sobre um conceito estético*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

REGO, Pedro Costa. Immanuel Kant e o problema da universalidade do belo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARTE NO PENSAMENTO, 1., Vitória, 2006. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <[http://www.artenopen-samento.org.br/pdf/immanuel_kant_universalidade_do_belo.p df](http://www.artenopen-samento.org.br/pdf/immanuel_kant_universalidade_do_belo.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e a história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

A leitura lenta da obra de arte como uma proposta de educação estética a partir das contribuições de Marx e de Vigotski

A Educação Estética constitui-se como desafio frente à sociedade capitalista. Marx nos ajuda a pensar sobre essa questão quando pontua que a crescente instrumentalização da humanidade afasta cada vez mais os indivíduos das vivências sensíveis. Com o intuito de contrapor esse fato, este capítulo sinaliza um possível caminho para a Educação Estética, por meio das Artes Visuais, a partir de pesquisa bibliográfica referente aos estudos de Marx e também de Vigotski.

Contribuições dos estudos marxianos para as reflexões sobre a estética no contexto contemporâneo

No dia a dia, em diferentes contextos, é muito comum ouvir falar sobre estética, principalmente relacionada com a beleza física, a exemplo de um bom corte de cabelo, uma maquiagem *da moda* ou cuidados mais intensos com o corpo, como ginástica, massagens, tratamentos com cremes e cirurgias plásticas.

Para a filosofia, estética relaciona-se com o estudo do belo e do sentimento que ele suscita nos homens. A estética aparece ligada à noção de

beleza e, por isso, a arte tem lugar privilegiado nessa reflexão, pois, durante muito tempo, ela teve como função exprimir a beleza de modo sensível.

Etimologicamente, a palavra *estética* origina-se do grego *aisthesis*, com o significado de *faculdade do sentir, compreensão pelos sentidos, percepção totalizante*, reafirmando a ligação da estética com a arte. Assim, o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção. Segundo Santaella (1994), a raiz *aisth*, do verbo *aisthanomai*, quer dizer *sentir com os sentidos*, ou seja, com a rede de percepções físicas.

Para o *Dicionário Básico de Filosofia*, de Japiassú e Marcondes (2008), *estética* é um dos ramos tradicionais da filosofia. O termo foi criado por Alexander Von Baumgarten, no século XVIII, para designar o estudo da sensação, a *ciência do belo*, e referia-se à empiria do gosto subjetivo, àquilo que agrada aos sentidos, com fins à elaboração de uma ontologia do belo.

Vários foram os filósofos que se debruçaram sobre o tema. Contudo, a partir das ideias schillerianas no final do século XIX, Marx introduziu questões que constituíram a base da sua concepção de estética, ao criticar o capitalismo industrial, as capacidades atrofiadas, os poderes dissociados e a totalidade da natureza humana arruinada.

Marx nasceu em 1818 e foi um estudioso que exerceu grande influência sobre o pensamento filosófico, social e histórico da humanidade. Para ele, o objetivo da vida é a felicidade ou o bem-estar. Sua obra é uma investigação extensiva sobre as condições materiais necessárias para realizar esse objetivo. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, esboçou uma concepção humanista do comunismo que tinha como objetivo final a existência humana. Nessa ocasião, Marx, influenciado pela filosofia de Feuerbach, baseou-se no contraste entre a natureza alienada do trabalho no capitalismo e uma nova sociedade comunista na qual os seres humanos desenvolveriam livremente sua natureza em produção cooperativa.

Com os *Manuscritos*, Marx tentou decifrar a sociedade civil de ordem burguesa a partir de uma teoria sobre essa classe social. A obra não foi redigida para publicação, mas criada como material de estudo; consiste em um texto de transição em que Marx desenvolve um conjunto de determinações recorrentes em sua produção, um texto radical, entendendo que ser radical implica tomar as coisas pela raiz.

Para Marx, a raiz do homem seria o próprio homem, uma constante tensão entre a sua genericidade humana e a sua singularidade. Como ser genérico, expressa-se como herdeiro e preservador do desenvolvimento humano, produto de suas relações sociais, e, como ser particular, expressa-se em sua unicidade e irrepetibilidade. O que é próprio do ser humano é existir como ser singular. Essa singularidade imediata que nos constitui é insuprimível; ela se transcende e se resolve na genericidade humana.

Marx considera que o homem é constituído de toda a sua referencialidade cultural, pois é o horizonte da cultura que o transcende e do qual ele é portador. Durante a sua trajetória histórica os indivíduos produziram cultura, produções humanas que contêm ideias, pensamentos e também ações, ou seja, tudo o que foi elaborado carrega consigo um conhecimento materializado, um saber objetivado que contém a marca do humano.

O homem, portanto, só se expressa singular e genericamente na medida em que é um ser objetivo. A objetivação é a condição da existência humana, é o processo no qual a atividade intelectual se transfere para os instrumentos físicos e para a linguagem. Ela se dá por meio de formas pouco perenes como o gesto, o riso, o movimento, a fala cotidiana, mas também por meio de formas mais privilegiadas, como a Ciência, a Arte, a Literatura etc. Esse conjunto de objetivações, que é o acervo da humanidade, deve ser apropriado pelos indivíduos, precisa ser subjetivado por todos. Porém, o objeto produzido só se torna uma objetivação da humanidade quando o homem não se perde mais nele ou, dito de outro modo, o objeto só existe para o sujeito na medida em que o indivíduo desenvolveu a faculdade necessária para a sua apreensão.

O homem rico, para Marx, não é aquele que TEM; é aquele que É, pois o domínio da humanidade é o domínio do SER, e não o domínio do TER. Assim, o homem rico consiste naquele que consegue subjetivar uma riqueza de objetivações. Para Marx, só é possível ser rico interiormente se se puder interiorizar a riqueza de objetivações da humanidade. Assim, a verdadeira riqueza se manifesta na elaboração das possibilidades criativas humanas, sem qualquer pressuposto além do desenvolvimento histórico anterior. O desenvolvimento de todos os poderes humanos é um fim em si mesmo, e não algo medido por um padrão predeterminado. Só o acesso às objetivações permite a

subjetivação. Marx pensa no indivíduo socialmente constituído e, portanto, socialmente rico. Ninguém nasce rico ou pobre; é a sociedade que nos torna ricos ou não, é o sistema de objetivações que faz emergir e desenvolver o ser social. A humanidade se desenvolve na medida em que desenvolve seus sistemas de objetivações. Sobre isso, Marx e Engels afirmam:

Vê-se como, em vez da riqueza e da miséria da economia política existe o homem rico e a necessidade humana rica. O homem rico é ao mesmo tempo aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida. O homem para quem a sua própria realização existe como uma necessidade interior, como uma carência (MARX; ENGELS, 1986, p. 26).

Para Marx, a objetivação elementar que constitui o ser social é o trabalho e ao conjunto dessas objetivações estaria preservado o conceito de práxis, pois o homem é percebido como um ser prático e social. Dessa forma, o caráter humano é exemplificado paradigmaticamente pelo trabalho, objetivação privilegiada que garante a condição eterna do homem, integra a sua essência, ou seja, é o conjunto de atributos, qualidades, que o ser humano, ao longo da sua trajetória na terra, conseguiu realizar.

A partir das ideias de Marx, consideramos o trabalho como uma atividade ontológica, estruturante do ser, que proporciona a participação legítima nos benefícios da riqueza social. Esses benefícios se distinguem das formas históricas e alienantes de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista. A concepção ontocriativa de trabalho não se reduz à atividade laborativa ou ao emprego, mas refere-se à produção de todas as dimensões da vida humana. Por meio dos estudos de Marx, compreendemos o trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura (MARX, 2001).

Com a crescente instrumentalização da natureza e da humanidade, entretanto, o processo do trabalho afasta cada vez mais os indivíduos das vivências sensíveis. “Esta mutilação do homem, ou perda do humano, se dá precisamente no trabalho, na produção material, isto é, na esfera na qual o homem deveria se afirmar como tal

e que tornou possível a própria criação estética” (VÁZQUEZ, 1968, p. 52). Nesse sentido, a estética é uma esfera essencial para a busca do humano perdido, que pode esclarecer o quanto perdemos com a sociedade capitalista e vislumbrar uma nova sociedade na qual dominem relações verdadeiramente humanas.

Diante desses pressupostos, defendemos a ideia de que a Educação Estética é fundamental no processo educativo. A arte precisa ser compreendida como mediação na formação omnilateral dos sujeitos, como parte de um modelo de formação voltado para o desenvolvimento total, completo e pleno. A arte surgiu por intermédio do trabalho, quando a fabricação dos instrumentos se sofisticou e possibilitou a elevação do domínio do homem sobre a matéria. Foi quando os objetos passaram a ter valor para além da utilização, mas pela materialização da alta possibilidade criadora do homem (VÁZQUEZ, 1968). Assim, partimos do pressuposto de que a obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e se reconhece.

Ela possui a função de humanizar o próprio homem, pois é no curso das relações sociais que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração próprios, constituindo-se como sujeitos. Como dissemos, para o indivíduo se constituir como ser humano, é preciso que internalize as produções humanas sistematizadas na trajetória da humanidade (a arte é um exemplo dessas produções). Por isso, para se conhecer um objeto, como a obra de arte, é preciso revelar sua estrutura social, apresentar o mundo das mediações, dos processos sociais (econômicos, políticos, científicos, culturais etc.) em que o objeto está inserido. Nesse sentido, a arte constitui-se como mediação entre o homem e o mundo, permitindo a explicitação e o reconhecimento coletivo da relação dialética entre o homem e a realidade.

A Arte (e com ela as imagens) é produto do homem inserido em um contexto social dinâmico e plural. Produzidas pelo trabalho humano, as imagens estão referidas ao modo de produção e às relações de classe e interesses sociais dos homens que as criaram. Dessa forma, o desafio de analisá-las pressupõe o

desvelamento de sua materialidade histórico-social, ou seja, sua reconstituição histórica (SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 173).

No entanto, o homem, muitas vezes, é manipulado pela sociedade capitalista pela via da *arte* por meio da arte de massas, ou pseudoarte. É uma *arte* que deixa o homem na superfície ou na margem das coisas e que se distingue por utilizar uma linguagem astutamente fácil, que corresponde à sua falta de profundidade humana (VÁZQUEZ, 1968). Por essa razão, na sociedade capitalista contemporânea, pode-se dizer que a verdadeira obra de arte tem uma função muito importante, tendo em vista que o mundo é regido pelo consumo e pela alienação do homem: por ser expressão e objetivação do homem, a arte “[...] é um dos caminhos mais valiosos para reconquistar, testemunhar e prolongar a verdadeira riqueza humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 127). Assim, por se tratar de um dos meios mais fecundos que o homem possui para se elevar, a arte possui a função social de tornar possível uma vivência estética cada vez mais profunda e humana. Toda obra de arte, por ser produto do trabalho do homem, estabelece, por essência, um diálogo com as particularidades de época, classe, nação, com os homens de ontem, hoje e amanhã. Portanto, para compreender a gênese da produção de uma determinada obra, é necessário considerá-la como produto da história e do cotidiano, imersa pelos conflitos sociais.

Acreditamos, desse modo, que a arte pode contribuir para a educação dos sentidos humanos. Porém, o ensino da arte não pode ser considerado o único responsável pela Educação Estética, pois esta deve permear todos os conhecimentos abordados na escola no que chamamos de uma educação integral/omnilateral. Além disso, consideramos que imagens artísticas podem ser mediadoras de um conhecimento sensível, um conhecimento pouco explorado na escola tradicional.

Contribuição de Vigotski para os estudos sobre Educação Estética

A história da educação moderna é marcada pela presença da racionalidade instrumentalizadora, pragmática e burguesa, e também pela ausência da racionalidade sensível.

O pleno sentimento da vida implica que tentemos capturar-la e, assim, compreendê-la, de todas as maneiras possíveis – lógicas e estéticas, intelectuais e estéticas, científicas e artísticas. Não há por que privilegiar-se uma única e exclusiva maneira de contato com a realidade, feito tentado pela lógica da modernidade ao longo desses últimos séculos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 192).

É necessário ampliar os modos academicamente aceitos de se conhecer a vida, o que consiste numa discussão mais ampla da vida e do mundo. A separação entre as faculdades humanas deveria ser algo impossível de acontecer, porque o inteligível e o sensível são dimensões, em tese, inseparáveis. De modo contrário, uma educação centrada sobre as faculdades humanas isoladas,

[...] como intelecto ou a sensibilidade, só pode mesmo resultar em indivíduos dotados de um profundo e básico desequilíbrio: ao sensível e ao inteligível devem ser propiciadas condições equânimes de desenvolvimento, sob a pena da produção de seres humanos arraigadamente desequilibrados, como lhe soe acontecer nos dias em que vivemos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 174-175).

Diante dessas questões, cabe indagar como seria possível pensar a Educação Estética, uma Educação do Sensível no contexto da escola. Apesar da consolidação de várias leis que regulamentaram a educação brasileira, a formação humana integral ainda não se consolidou; cada vez mais fica evidenciada a busca por uma educação voltada para a técnica, distanciada do conhecimento sensível. Estudos realizados por pesquisadores da área mostram quão longe estamos da formação humana integral (CIAVATTA, 2005; DUARTE JÚNIOR, 2000).

É preciso propor modos de negar e desconstruir os sistemas opressores que integram a sociedade capitalista e que abafam a sensibilidade humana; por isso a importância da Educação Estética como modo de contribuir com o desvelamento de tais sistemas, fragmentadores e insensíveis. Vislumbramos possibilidades de discutir sobre essa problemática a partir das ideias de Vigotski (2010), pois

ele problematiza de modo muito interessante a Educação Estética na escola de seu tempo.

Antes de apresentar tal discussão, cabe apontar que Vigotski¹ parte das ideias de Marx para compor uma nova psicologia do desenvolvimento humano. O autor considera que o organismo e o meio exercem influência recíproca, portanto, o biológico e o social estão sempre associados aos processos de desenvolvimento dos sujeitos. Ele parte da premissa de que o homem se constitui por meio das interações sociais, transformando as relações produzidas em uma determinada cultura, ao mesmo tempo em que é transformado por ela. É na interação dialética do homem com seu meio que se originam suas funções psicológicas superiores². Essa relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sim mediada por meios que se constituem nas ferramentas auxiliares da atividade humana. É por intermédio desses instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura.

Dessa forma, só ocorre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando o aprendizado se efetiva a partir da interação dos indivíduos e também no âmbito da educação escolar. Para Vigotski (1987), a escola³ oferece conteúdos, desenvolve modalidades de pensamento bastante específicas e tem papel insubstituível

¹ Cabe acrescentar que os livros de Vigotski chegaram ao Brasil recentemente, na década de 1980, traduzidos de versões americanas que censuraram muitas das suas ideias ligadas ao marxismo. Algumas reflexões sobre os problemas de tradução na obra de Vigotski e suas repercussões no campo da Educação foram sistematizadas por Zoia Prestes (2010).

² As funções psicológicas superiores consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação. Esses processos mentais são considerados superiores, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente. Vigotski (1987) e seus colaboradores buscaram a comprovação dessas ideias por meio de experimentos com crianças e de investigações das formas de organização dos processos mentais em indivíduos de diferentes culturas. Esse estudo permitiu a definição de diversas linhas de pesquisa.

³ É preciso lembrar que a presença na escola não é garantia de que o indivíduo se aproprie dos conhecimentos. O acesso ao saber dependerá de fatores sociais, políticos, econômicos, tendo em vista que a escola não é uma instituição independente, está inserida em uma trama social.

na apropriação das vivências⁴ culturalmente acumuladas; constitui um elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade. Nela ocorrem, pelo menos em tese, atividades educativas⁵ sistematizadas, intencionadas em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado.

Para o psicólogo russo, um dos modos de os sujeitos se apropriarem da vivência culturalmente acumulada acontece por intermédio da Educação Estética. No entanto, muitas vezes as concepções acerca do papel da estética na vida do sujeito são vistas na escola de modo antagônico, pois, quase sempre, não tratam a Educação Estética como um objetivo em si, mas apenas como um meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética. “Essa estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos, deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a moral” (VIGOTSKI, 2010, p. 324). Vigotski critica a finalidade moral da arte, mais especificamente da Literatura, dizendo que

[o]rganizam-se bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

Todavia, apesar da expectativa em obter resultados que atinjam o efeito moral esperado, frequentemente isso não acontece. Como exemplo, Vigotski cita a relação da *Fábula da Cigarra e a Formiga e a escola*.

⁴ Para Prestes (2010), algumas traduções dos textos de Vigotski substituíram a palavra vivência pela palavra experiência. Contudo, a palavra experiência não corresponde ao significado que é atribuído pelo psicólogo russo ao conceito de vivência, que se relaciona com viver uma determinada situação, deixando-se afetar profundamente por ela.

⁵ Na sociedade contemporânea, a exclusão, o fracasso e a evasão escolar impedem a apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos (REGO, 1995).

[...] [N]a fábula “A Cigarra e a Formiga” a simpatia das crianças foi provocada pela cigarra despreocupada e poética, que passou o verão inteiro cantando enquanto a Formiga sombria e enfadonha lhes pareceu repugnante, assim como a fábula lhes pareceu direcionada contra a avareza estúpida e presunçosa da Formiga. Mais uma vez o bardo da zombaria foi orientado para o lado errado, e em vez de infundir nas crianças o respeito à diligência e ao trabalho a fábula suscitou nelas a sensação de alegria e beleza da vida leve e despreocupada (VIGOTSKI, 2010, p. 326-327).

Assim, para Vigotski, a escola procura, muitas vezes, enquadrar qualquer vivência estética em um conhecimento do dogma moral sem assimilar esse dogma, sem suspeitar que o texto artístico frequentemente não ajuda a apreendê-lo, ao contrário, infunde uma concepção moral de ordem justamente oposta. Sob essa concepção, a obra de arte perde qualquer valor autônomo, torna-se uma espécie de ilustração para uma tese moral de cunho geral; toda a atenção se concentra precisamente nessa última, ficando a obra fora do campo de visão do educando.

[...] [S]ob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para o seu sentido moral. O resultado é um amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética e daí a natural repugnância estética (VIGOTSKI, 2010, p. 328).

Um outro equívoco apontado por Vigotski consiste em pensar que a arte é uma espécie de *cópia da realidade*. Houve um momento no qual os críticos concebiam que a obra de arte reunia e comportava em si os traços típicos da intelectualidade que podiam servir como material fidedigno para o estudo de qualquer época. Entretanto, Vigotski afirma que é fácil mostrar que a verdade da realidade da obra de arte se dá a partir de relações sumamente complexas; “[...] a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos

da vida” (VIGOTSKI, 2010, p. 330). Para ele, ao aderirmos à concepção de que a arte é reflexo direto da realidade, arriscamo-nos “[...] não só a ficar com uma concepção falsa da realidade como também a excluir inteiramente os momentos puramente estéticos no ensino” (VIGOTSKI, 2010, p. 330). Isso se explica pelo fato de que muitas vezes o artista possui outras reações ao seu contexto e se vale apenas de um material comum para atender a diferentes necessidades.

Mais um erro cometido pela pedagogia tradicional ocorre quando se reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte, com um objetivo em si. Isso “[...] reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 331). Para Vigotski, nessa concepção, a arte é vista como um meio de despertar reações hedonísticas (fonte de prazer), que tem com concorrentes uma guloseima ou um passeio aprazível.

O autor critica a pedagogia tradicional por ter caído em um impasse nas questões da Educação Estética, justamente ao tentar impor objetivos estranhos e não inerentes a essa educação. Então, em que isso resultou?

- A pedagogia tradicional deixou escapar o próprio significado da Educação Estética;
- A pedagogia tradicional obteve resultados contrários aos esperados.

Sobre as concepções relativas à estética, Vigotski indica que, durante muito tempo, manteve-se o ponto de vista de que a percepção estética é uma vivência passiva, entregue à impressão, é a cessação de qualquer atividade do organismo. Os psicólogos acreditavam que a condição indispensável para a possibilidade de realização da reação estética partia do desinteresse, da contemplação desinteressada, da ausência de qualquer posição pessoal em face do objeto estético.

Tal concepção liga-se às ideias de Kant sobre a contemplação desinteressada: o homem, em sua busca pelo conhecimento de mundo, precisa procurar também a harmonia com o mundo, pois, para haver conhecimento, é preciso que as nossas faculdades se ajustem à realidade material. É a contemplação dessa forma pura de cognição, a harmonia com o mundo, que vem a ser estética. O filósofo acredita que existem duas

fontes do conhecimento humano: a sensibilidade e o entendimento. Por meio da primeira, os objetos nos são dados; pela segunda, são pensados. Só pela conjugação desses dois elementos é possível a experiência do real. Portanto, para Kant, não somos capazes de conhecer as coisas como elas são em si, só conhecemos realmente o mundo dos fenômenos, da experiência, dos objetos enquanto se relacionam conosco, sujeitos, e não com a realidade em si, tal qual ela é, independentemente de qualquer relação com o conhecimento, uma vez que o mundo dos fenômenos só existe na medida em que participamos dele. A obra de arte para Kant⁶ é desinteressada, universalmente reconhecida por um sentimento ao mesmo tempo individual e coletivo.

Em contrapartida, Vigotski critica essa tendência ao compreendê-la como uma meia-verdade, pois fornece uma ideia falsa da natureza da reação estética no seu conjunto. Para o autor, a obra de arte não é percebida quando o organismo está em completa passividade, e não só pelos ouvidos e os olhos, mas também em atividade interior complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico.

Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. Entretanto, os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético. “Distrair os nossos sentimentos”, diz Christiansen, “não é o objetivo final da intenção artística”. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

⁶ As exigências kantianas ficam difíceis de serem cumpridas no século XXI, pois, neste momento, já não se pode mais conceber os juízos estéticos como puros e desinteressados; eles são, na maior parte das vezes, ditados por interesses mercadológicos. Na contemporaneidade, a arte cada vez mais servirá aos interesses múltiplos, como a busca desenfreada pelo lucro, a espetacularização e a diversão.

Nessa direção, a emoção estética se baseia em um modelo preciso da reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. Para o autor supracitado, a arte é um “[...] sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo” (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido, constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. Através desse processo, o espectador constrói suas reações a partir das impressões externas (elementos que compõem a obra como suporte, formas, cores, textura etc.), criando o objeto estético.

Realmente, talvez o quadro não represente simplesmente um pedaço de pano quadrangular com certa quantidade de tinta aplicada sobre ele. Mas quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como a representação de um homem, um objeto ou ação o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor. É necessário correlacionar de tal modo as linhas, fechá-las em tais contornos, relacioná-las entre si, interpretá-las de tal modo em que perspectiva e transferi-las para o espaço a fim de que elas lembrem uma figura humana ou paisagem (VIGOTSKI, 2010, p. 334).

Para perceber a obra de arte, faz-se necessário um complexo trabalho de memorização e associação de pensamento para se entender, por exemplo, qual homem ou que tipo de paisagem estão representados no quadro, em que relação estão as suas diferentes partes. Todo esse trabalho necessário pode ser chamado de *síntese criadora secundária*, porque requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística:

[...] se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora [...]. Todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte, e os psicólogos denominaram de empatia o próprio processo de percepção (VIGOSTKI, 2010, p. 334, grifo nosso).

Vigotski comenta que essa atividade de *empatia* consiste num reatamento de uma série de reações internas, da sua coordenação vinculada e em certa elaboração criadora do objeto. Esta última constitui então o dinamismo estético básico que, por sua natureza, concerne ao organismo que reage a um estímulo externo.

Na tentativa de entender o sentido biológico da atividade estética, o autor compreende, a partir da elucidação da psicologia da criação do artista e da aproximação entre a percepção e o processo de criação⁷, que a criação é uma necessidade do nosso psiquismo. Ele parte do conceito da psicologia moderna de que a criação é *sublimação*, ou seja, transformação de modalidades inferiores de energia psíquica que não foram utilizadas nem encontraram vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores:

[...] nas questões de criação temos diante de nós como que pessoas ricas e pobres, umas gastando toda a reserva de sua energia para manter a sua sobrevivência diária, outras como que guardando e economizando, ampliando o currículo de necessidades a serem atendidas. Também aqui a criação surge do instante como certa energia não acionada, não utilizada e uma destinação imediata, ela permanece irrealizada e se desloca para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas modalidades de atividade (VIGOTSKI, 2010, p. 337).

Para Vigotski, realiza-se na vida do homem apenas uma parte de todas as excitações que surgem no sistema nervoso, e a criação cobre

⁷ Segundo Prestes (2010), Vigotski refere-se à criação como um processo, e não como uma qualidade ou característica de quem é criativo (criatividade).

inteiramente o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real na nossa vida. De acordo com autor, ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos diversos pelo grau, mas idênticos pela natureza: “O leitor poder ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador” (VIGOTSKI, 2010, p. 338).

Por conseguinte, Vigotski considera que a arte surge em nossa vida como forma de excitação do sistema nervoso, visto que este recebe um volume de estímulos superior ao que pode reagir. Porém, o excedente do comportamento não realizado deve encontrar alguma vazão, podendo assim favorecer o surgimento de formas anormais de comportamento sob o aspecto de psicoses e neuroses como resultado do conflito entre a aspiração não realizada do subconsciente e a parte consciente do nosso comportamento.

Para o que não se realiza na vida existem apenas duas saídas: a *sublimação* ou a *neurose*. Assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma (VIGOTSKI, 2010, p. 338, grifo nosso).

Assim, “[...] na criação artística a sublimação se realiza em formas tempestuosas e grandiosas, realizando-se na percepção artística nas formas dos estilos que a nós se dirigem, formas essas atenuadas, simplificadas e antecipadamente preparadas pelo sistema” (VIGOTSKI, 2010, p. 338, grifo nosso). Portanto, a Educação Estética tem um importante papel na criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente.

Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas (VIGOTSKI, 2010, p. 338).

Vigotski nos ajuda a perceber que o objetivo final da reação estética não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la. Portanto, uma obra de arte vivenciada pode ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos dispersos. Como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para o nosso comportamento, como se, a partir dessas vivências, pudéssemos acumular energia para futuras ações, dando a essas ações um sentido e um mundo novos.

O que o autor russo diz é de suma importância para a Educação Estética. Indica que é fundamental promover momentos de criação artística, pois assim o indivíduo canalizará e desviará suas pressões interiores por via da arte. O prazer provocado por obras de arte sempre surge por via indireta e contraditória e decorre forçosamente da superação de impressões imediatas causadas pelo objeto e pela arte.

É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse⁸ (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

De acordo com o autor, a relação da vivência estética com a educação se dilui em três questões:

1. educar a criação – o desenho ensina o sujeito a dominar o sistema das suas experiências e a vencê-las e superá-las. Ensina a ascensão ao psiquismo. Por exemplo: a criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da experiência imediata. A

⁸ Para Vigotski, a catarse relaciona-se com a “[...] liberação das paixões despertadas pela tragédia que constitui um objetivo final da Arte. O horror não é representado em prol de si mesmo, mas como impulso para a sua superação” (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

correção do desenho significa uma grosseira interferência na estrutura psicológica da vivência da criança e ameaça servir como obstáculo a tal vivência. Por isso, o autor defende a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-la com a consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade. Existe a tendência da criança à liberdade e à independência em relação ao desenho real dos objetos. Isso não significa que a criança não consegue ver os objetos como eles são, mas que ela deforma os aspectos secundários do objeto em proveito dos aspectos mais importantes dele;

2. ensinar as habilidades técnicas da arte – para Vigotski, é impossível penetrar na obra de arte alheio à técnica de sua linguagem. Por isso, defende que seja oportunizado na educação o mínimo de conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra. “Neste sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação” (VIGOTSKI, 2010, p. 350). Complementa ao falar que o ensino da técnica deve ser combinado com a própria criação do sujeito e da cultura das suas percepções artísticas. Assim, só será útil aquele ensino da técnica que dela vai além e que ministra um aprendizado criador, ou de criar, ou de perceber;
3. educar o juízo estético, ou seja, as habilidades para perceber e vivenciar obras de arte – o autor critica alguns pedagogos que pensavam que observar, ouvir e sentir prazer fosse tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. Contrário a essa opinião, Vigotski considera que esse é o objetivo principal e o fim da educação geral.

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da Educação Estética. A humanidade acumulou na arte uma experiência tão

grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de Educação Estética no sistema de educação geral sempre deve-se ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo (VIGOTSKI, 2010, p. 351-352).

Assim, a interpretação da obra de arte é o procedimento que exige um aprendizado especial, “[...] a elaboração de habilidades específicas de recriação das obras de arte e, neste sentido, as aulas de observação de quadros e *leitura lenta*, introduzidas em algumas escolas europeias, são um modelo de Educação Estética” (VIGOTSKI, 2010, p. 352, grifo nosso).

Ainda sobre a educação do juízo estético, Vigotski considera que é preciso introduzir a Educação Estética na própria vida, pois a arte transfigura a realidade das construções da fantasia e também da elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestuário, a conversa e a leitura, a maneira de andar, tudo isso pode servir como material para a elaboração estética.

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebniá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Sobre a Educação Estética e o talento, Vigotski afirma que não se deve perguntar por que uma pessoa tem mais ou menos talento, uma vez que um alto grau de talento original do ser humano é um fato básico em todos os campos do psiquismo e, conseqüentemente, são passíveis os casos de explicação, os casos de diminuição e perda de talento. Portanto, a tarefa da Educação Estética

[...] deve partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. O talento se torna também uma tarefa da educação (VIGOTSKI, 2010, p. 363).

Encontrar talentos, evidenciar talentos, não é função da educação, pois todos os indivíduos possuem as mesmas potencialidades criadoras. Marx já apontava para esse caminho.

Para Vigotski, a possibilidade criadora – para que nos tornemos coparticipantes de Shakespeare em sua tragédia e de Beethoven em suas sinfonias – consiste no indicador mais nítido de que em cada um de nós existe um Shakespeare e um Beethoven. Vigotski vai às máximas alturas da potencialidade da criatividade humana; a partir das ideias marxianas, ele declara o potencial criador existente em todos seres humanos e apresenta de que modo isso pode ser valorizado pela escola do seu tempo.

Com base nas contribuições de Vigotski para a Educação Estética, o que podemos pensar sobre as práticas que temos na escola? Como pode a Educação Estética contribuir com a formação dos alunos tendo em vista todo o processo de racionalização instrumental que a escola sofre a partir da ciência moderna e da sociedade capitalista?

Para pensar sobre essas questões, faremos o resgate de algumas ideias aqui apresentadas na perspectiva de tê-las como pressupostos indispensáveis para essa discussão:

1. é preciso ajudar o indivíduo a desenvolver a criticidade, conduzindo-o à capacidade de refletir sobre as ideologias dominantes, postas principalmente pela mídia que compõe a grande Indústria Cultural ou, nos modos de dizer de Vázquez, a arte de massa. Faz-se necessário, então, refletir, negar, problematizar os meios de comunicação, os produtos da mídia e outros meios de alienação para contribuir com uma educação emancipadora;
2. deve-se estimular o educando a se apropriar das objetivações

humanas, pois, como Marx indicou, isso só ocorre de homem para homem, ou seja, pela interação;

3. é fundamental ampliar ao máximo a vivência do aluno a partir do que a humanidade acumulou de grandioso na arte. Para uma Educação Estética, deve-se incorporar a vivência do sujeito à estética da sociedade humana;
4. o alto talento da natureza humana é comum a todos os homens, cabe à educação desenvolver tais potencialidades;
5. para uma Educação Estética, faz-se então necessário *educar para a criação* e reconhecer a originalidade da criação; *ensinar habilidades artísticas* combinadas com a própria criação do sujeito e da cultura das suas percepções artísticas; *educar o juízo estético* e ensinar a observar e ler lentamente as obras de arte.

Uma proposta de Educação Estética por meio das Artes Visuais: a leitura lenta da obra de arte

Entendemos a partir de Vigotski (2010) e das nossas vivências no campo do ensino da arte que, para ocorrer uma *leitura lenta*, é preciso que se tenha certo tempo para ver a obra de arte. Porém, não adianta colocar a imagem à frente do aluno e deixá-lo perceber isso sozinho; isso seria reiterar a crença de que a percepção estética é uma experiência passiva, como alerta Vigotski (2010). Assim, é preciso ajudar o educando a analisar criticamente a obra de arte para perceber múltiplas relações intrínsecas a ela, que passam pelos aspectos contextuais, formais⁹ e por outros diálogos estabelecidos entre a imagem lida com outras obras.

Desse modo, é necessário refletir sobre o contexto de produção da obra, o que não significa somente ir atrás de uma história pessoal de vida e de um trabalho artístico ou imaginar as reações de um leitor ansioso

⁹ No caso da obra bidimensional seria, por exemplo, a linha, a cor, a textura, a forma, a composição e a técnica.

por completar lacunas de uma possível interpretação do texto visual lido. Entendemos que a imagem é o ponto de partida para que se possa compreender o contexto histórico no qual ela está inserida. É preciso interligar o contexto aos aspectos formais, sem dividir a leitura entre contexto e forma. Além disso, é importante colocar a obra analisada em diálogo com outras imagens do mesmo artista e/ou de outros, interligando a temática com outros textos, como reportagens de revistas, músicas, poemas etc., para que se possa criar, a partir da leitura, uma rede de significações. Essa proposição reforça o fato de que todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto e, nessa ciranda de significações, o sujeito amplia o seu repertório cultural e sensível e se aproxima cada vez mais do *universo do artista*¹⁰.

Essa relação dialógica entre vozes no interior de uma obra de arte relaciona-se com o conceito de *polifonia* adotado por Bakhtin (2000). Com base nessa ideia, é possível pensar que o artista, assim como os leitores, estão impregnados por diferentes textos visuais e/ou verbais vistos e lidos que vão compor os seus repertórios criativos. Assim, compreendemos que, para que a leitura de uma obra seja realizada de modo aprofundado, é preciso, além dos outros fatores citados, observar os indícios da presença de outras vozes e outros textos (os intertextos) na imagem analisada e, a partir dessas tramas, atribuir sentido a essas conexões. Como se, ao ler, pudéssemos traçar um possível *caminho polifônico* subjetivo e relativo a cada leitura de imagem realizada e também a cada leitor.

Indissociáveis à análise dos aspectos contextuais e intertextuais estão os aspectos formais, ou seja, a visualidade da imagem. A forma é uma mediação necessária para o conteúdo estético, “[...] pois este só surge a partir da relação totalmente estruturada, elaborada dos materiais” (FREITAS, 2003, p. 43).

É como se a forma da obra de arte, operando uma mediação entre nós e o mundo, acabasse nos fornecendo a possibilidade

¹⁰ Trata-se do contexto de produção do artista, as suas referências para a criação, seus gostos, histórias etc.

de vínculo imediato com ele, não obscurecido pela abstração conceitual, lógica. A experiência estética parece apontar para uma transcendência, uma ultrapassagem daquilo que nossos sentidos podem perceber e que nossa razão pode pensar (FREITAS, 2003, p. 44).

No caso de uma pintura, desenho ou gravura, por exemplo, é necessário explorar as expressões das formas e de sua disposição no espaço, das cores, dos materiais empregados e dos contrastes plásticos como recursos capazes de construir significados. É preciso considerar as possibilidades de combinações de cores; se elas instalam ou não movimento e ritmo na composição criada pelo artista; cabe identificar como foi realizado o emprego dessas cores: se são puras, complementares, análogas etc.; a utilização ou não de tonalidades; os graus de saturação da cor; a variação ou a manutenção cromática e tonal; a luminosidade em seus graus variados e nos jogos entre claro/escuro.

Além de analisar as relações cromáticas estabelecidas, é importante perceber como as combinações de linhas, volumes e cores superpostas proporcionam efeitos diferentes de simetria ou de perspectiva, por exemplo. Outros pontos a serem observados dizem respeito à materialidade e à técnica utilizada para criar a obra de arte. Quando se trata de uma pintura, podem-se observar as pinceladas, as marcas do gesto do artista, ou seja, a decisão do artista de deixar perceptível o ritmo impresso na obra que produziu, a espessura da pincelada, o modo como recobriu o suporte camada por camada ou a decisão de deixá-lo perceptível, o ritmo impresso pela maneira de fazer e, por fim, o relevo ou a textura que o gestual do artista cria na superfície pictórica. Nesse caso, a cor e a forma desencadeiam diferentes efeitos de sentido e são consideradas como marcas deixadas no ato de pintar. No campo ainda da pintura, pode-se perceber as pinceladas: se são contidas, soltas, descendentes, ascendentes, diluídas, pastosas, lisas ou rugosas.

A posição e a orientação das formas que geram ou não movimento no suporte escolhido pelo artista também devem ser observadas: como se relacionam e que efeito essa organização composicional proporciona. Além disso, cabe notar o resultado provocado pelos diversos tipos de

suporte que podem ser utilizados pelo artista, como madeira, tela, metal, papel etc. (REBOUÇAS, 2003).

Mais dois aspectos importantes a serem analisados, no caso da pintura, são o título da obra e a assinatura do artista. Segundo Oliveira (2004), quando um artista dá à sua obra um título, ele a reelabora numa outra linguagem, a verbal. É como se o artista nos desse uma chave para entrar na obra de arte por ele produzida. Em contrapartida, existem artistas que não dão nomes às obras. “O não nomear ou a ausência dum nome num outro sistema já é por si mesmo uma espécie de título que guia o observador na tarefa de reconstruir a significação da obra” (OLIVEIRA, 2004, p. 130). Oliveira pontua que a assinatura do pintor é um dos modos de presença na tela. “Ele, que se presentifica no ato mesmo de organizar o seu discurso, aparece com essa outra marca, a da assinatura” (OLIVEIRA, 2004, p. 130). A assinatura trata-se então do selo do artista que, ao terminar a obra a identifica como sua e a envia do seu ateliê (mundo privado) para o mundo público. Ela é colocada quando não há nada mais a ser feito, é o ponto final, ou a obra acabada.

Além disso, o modo como essa imagem foi distribuída e legitimada é fundamental e precisa ser analisado. Sobre esse assunto, Foerste (2012, p. 177) acrescenta que

[...] ler imagens constitui-se num desafio cotidiano de desvelamento de práticas e concepções humanas imbricadas na materialidade da imagem. Os modos particulares de produção, distribuição e recepção das imagens desafiam-nos a estudá-las como objeto que não se esgota em si mesmo, mas que está referido ao complexo campo de relações de que são produto, são preservadas, divulgadas e/ou recebidas. Percebe-se, então, que já não é possível ler imagens sob bases unicamente formalistas de análise, mas que essa análise implica encontro dos sujeitos. Trata-se do encontro do homem com o homem, mediados pelo objeto das intervenções humanas no mundo.

Nesse sentido, cabe perguntar: *Onde a imagem analisada está localizada? Como se deu o acesso a essa imagem? Quem legitimou essa produção como obra de arte? Por que essa obra está no museu ou no livro, e não outra?* Desse modo, seria incentivada uma postura crítica em relação aos

*Sistemas de Belas-Artes*¹¹ para que os alunos se habituem a essa prática e se sintam capazes de fazer suas próprias escolhas culturais.

Assim, é possível pensar que estabelecer relações entre esses aspectos de modo indissociável pode colaborar com a *leitura lenta* proposta por Vigotski e ampliada por nós. Isso não significa que essa é uma fórmula que, se repetida, logrará êxito e proporcionará uma Educação Estética. É muito mais do que isso, envolve complexidade, reiterações e processualidades. Consideramos que a leitura lenta deve integrar – além de momentos de análises formais, conceituais, históricas e intertextuais – períodos de suspensão, um tempo *entreimagens* que possibilite uma reflexão profunda e vagarosa; não em um momento pontual, mas vários momentos que constituem um processo de convívios e de encontros com as obras de arte, um processo catártico.

Esses momentos de encontro e de convívio com as imagens integram duas possibilidades de trabalho: a partir de reproduções das imagens (cópias de boa qualidade) ou com visitas aos espaços expositivos (ateliê do artista, museus, galerias de arte, centros culturais, entre outros).

Além disso, mais um fator que pode colaborar com a Educação Estética é propor *assuntos relacionados com os interesses dos alunos*. Pensamos que a escola precisa se constituir como um espaço de debate, diálogo e de autoria. Muitas vezes os assuntos discutidos não são apreciados pelos alunos, o que resulta, em alguns casos, numa desmotivação e num desinteresse em aprender. Não

¹¹ Para Reis (2006, p. 3), a tarefa primordial do Sistema de Belas-Artes “[...] é identificar, classificar e qualificar um objeto quanto ao seu valor artístico segundo um conjunto de parâmetros e critérios teleológicos previamente definidos”. O Sistema de Belas-Artes é o mantenedor e controlador do capital cultural da classe dominante. Para esse autor, a origem do Sistema de Belas-Artes confunde-se com o processo de consolidação da burguesia brasileira, devido à necessidade de se estabelecer parâmetros úteis para os mecenas e compradores de objetos artísticos nos mercados existentes, para que assim fosse elaborado um código contendo noções gerais de Estética que serviam para “[...] balizar o valor artístico de uma obra, a produção geral de um artista e as suas qualidades enquanto tal” (REIS, 2006, p. 3). Frente às demandas dos séculos XVIII e XIX, foi preciso estabelecer um estatuto epistemológico para a arte, desenvolver uma visão crítica da arte, vê-la como um dos dispositivos produtivos e ideológicos sob o controle, muitas vezes, das classes dominantes. Isso nos coloca diante do senso de urgência quanto a operar o aparato conceitual e sensível da arte. É preciso desenvolver na escola propostas que problematizem a história da arte brasileira e mostrem aos alunos as concepções ideológicas que estavam permeando as buscas por uma identidade artística brasileira.

se trata de reiterar o conhecimento cotidiano do aluno, mas propor ampliações a partir de questões que emergem da prática social do educando.

Não adianta disponibilizar o mais interessante objeto artístico a uma pessoa se ela não tiver, além de estímulo e curiosidade, a capacidade de compreender de todos os modos, sentir com outras capacidades humanas (inclusive o raciocínio) esse objeto. Caso isso não seja proposto, a pessoa será incapaz de se reconhecer no objeto artístico, ficará impossibilitada de estabelecer uma relação propriamente humana – sensível – com a obra de arte. Como diz Marx, os sentidos são historicamente constituídos. Eles se refinam e se humanizam a partir de um processo inerentemente social. No campo da educação, é possível pensar que esse processo pode acontecer na escola e precisa contar com diversificadas, intensas e sensíveis mediações.

Considerações

Nas seções anteriores apresentamos reflexões sobre a Estética e seu aspecto educativo, por meio das ideias de Marx e Vigotski. A partir de um dos pilares apontados por Vigotski quanto à Educação Estética, a *leitura lenta*, propusemos um aprofundamento que pode ser considerado uma possibilidade de se educar esteticamente. Assim, entendemos que, ao proporcionar intensos, diversificados e contínuos encontros com obras de arte; mediar leituras de imagens que evidenciem tanto aspectos poéticos e intertextuais quanto formais, ampliados pelo conhecimento do universo do artista e dos modos de legitimação e divulgação das obras; e, por fim, propor assuntos relacionados com os interesses dos educandos, seria possível pensar em um modo de se contribuir com a Educação Estética do sujeito.

Consideramos que quanto mais intensas e sistematizadas forem as leituras de imagens maior será o nosso repertório cultural para sentirmos e significarmos o mundo e fazermos a leitura do que nos rodeia e nos acontece (LEITE, 1998, 2005). Como diz Vigotski (2009, 2010), a imaginação se alimenta e se realimenta de materiais tomados/apropriados da experiência vivida por nós. Quanto mais rica for a vivência humana, maior será o material disponível para a imaginação.

Diante dessas ideias, é possível pensar em uma Educação Estética como um modo especial de formação dos sentimentos e dos gostos que possibilite o princípio criador em todas as atividades humanas e contribua com a formação de identidades, subjetividades e alteridades; que busque ampliar, por meio da *leitura lenta* das imagens, o olhar do sujeito sobre o mundo, a natureza e a cultura; e que diversifique e enriqueça suas vivências sensíveis – estéticas. Uma Educação Estética que possa estimular outras necessidades e interesses, assim como promover outras buscas no sentido de transformação daquilo que é oferecido pelas mídias, por exemplo, por meio do estranhamento e da inversão do olhar. Por fim, que permita e busque intensamente a ação criadora.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio;

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER, Bernd et al. (Org.). *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*. Vitória: Edufes, 2012.

FREITAS, Ana Maria. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4563-int.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FREITAS, Verlaine. *Adorno e a arte contemporânea*. São Paulo: Zahar, 2003.

LEITE, Maria Isabel. *Desenho infantil: questões práticas e polêmicas*. In: LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia (Org.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papyrus, 1998.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. São Paulo: Papirus, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global editora, 1986.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2001.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. As semioses pictóricas. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Harker Editores, 2004.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REBOUÇAS, Moema. *O discurso modernista da pintura*. Lorena: Fatea, 2003.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, Ronaldo Rosas. A abelha, o arquiteto e a escola: das relações de produção artística e do ensino da Arte no pós-modernismo. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2168--Int.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *História Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Criação e imaginação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Estética da natureza: contribuições para uma filosofia da paisagem

Qual é a nossa reação frente a uma “obra-prima” da natureza? Pensamos, dependendo da nossa formação acadêmica, religiosa e cultural, como se deu a composição de tal formação natural, quantos anos necessitou para que ela surgisse, como preservá-la para que outras gerações possam também ter o privilégio de conhecê-la, entre outros questionamentos.

Sob a perspectiva de preservação desses monumentos naturais, alguns documentos foram elaborados e possuem repercussão mundial. Um deles foi criado por meio da Convenção Geral para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural da Unesco (Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas). Esse documento aborda a necessidade de transformar tais locais em patrimônios naturais mundiais. Para tanto, os lugares têm que apresentar características físicas, biológicas e geológicas extraordinárias. Como Patrimônios Naturais, a Convenção aponta que podem ser elencados formações físicas e biológicas, formações geológicas e fisiográficas ou sítios naturais e áreas naturais.

A Unesco sugere alguns critérios para a inclusão de propriedades de interesse natural na Lista de Patrimônio Natural. O primeiro relaciona-se a ser exemplo extraordinário representativo dos principais períodos da história do planeta, incluindo o registro da vida, os

importantes processos geológicos contínuos no desenvolvimento das formas terrestres ou importantes características geomórficas e fisiográficas. O segundo diz respeito a ser exemplo extraordinário representativo de importantes processos ecológicos e biológicos contínuos na evolução e desenvolvimento de ecossistemas terrestres, fluviais, costeiros e marítimos, bem como comunidades animais e vegetais. Outro critério seria conter *habitats* naturais de extrema importância para a conservação *in situ* da diversidade biológica, incluindo os que dizem respeito a espécies em risco, de valor universal incalculável do ponto de vista da ciência ou da conservação. E, por fim, comportar fenômenos naturais fantásticos ou áreas de excepcional beleza natural e interesse estético.

Além da lista de locais já considerados Patrimônios Naturais, tais como o Grand Canyon, a Cordilheira dos Andes, o Pico do Himalaia, entre outras formações rochosas, poderíamos citar também, talvez menos famosos em nível mundial mas que fazem parte do contexto natural do estado do Espírito Santo, o Pico da Bandeira (Ibitirama), os Três Pontões (Afonso Cláudio), a Pedra do Elefante (Nova Venécia), a Pedra Azul e a Pedra do Lagarto (Domingos Martins), a Pedra da Cebola (Vitória), entre outros que proporcionam, mediante à sua contemplação, experiências singulares em seus visitantes.

Diante dessas formações somos “arrebataados”, muitas vezes pela via da Estética, ou seja, pelo modo como compreendemos o real por meio dos nossos sentidos. Em frente a esses locais, percebemos nossa pequenez em detrimento da força e da grandiosidade da natureza e, por alguns instantes, nos identificamos como parte dela. Isso aponta para um fato: além dos estudos geológicos e ecológicos que se podem empreender nesses locais, é possível realizar também incursões no campo da Estética. Mas o que é Estética? Qual é a sua relação com a beleza natural?

Estética e o Belo Natural kantiano

Como apontamos nos capítulos anteriores, é comum ouvirmos falar sobre Estética no nosso dia a dia, muitas vezes por meio de expressões

relacionadas com a beleza física, a maquiagem ou cuidados mais intensos com o corpo, como ginástica, tratamentos e cirurgias plásticas.

Para a filosofia, Estética relaciona-se com o estudo do belo e do sentimento que este suscita nos indivíduos. A palavra estética origina-se do grego *aisthesis*, com o significado de “faculdade do sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “sentir com os sentidos”, ou seja, com a rede de percepções físicas.

As questões relativas à Estética, no Ocidente, tiveram sua origem no mundo grego a partir do pensamento de Platão (428-348), que a define como uma excitação da alma e do corpo, capaz de proporcionar o conhecimento do mundo sensível. Já Aristóteles (1992) situa a *aisthesis* como função encarregada de permitir ao ser humano formar, a partir dos objetos do mundo, uma imagem mental icônica desses objetos que refletisse, de modo transformado, o conhecimento abstrato.

Estética é um dos ramos tradicionais da filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008). O termo foi criado por Alexander Von Baumgarten, no século XVIII, para designar o estudo da sensação, “a ciência do belo”, com a finalidade de elaborar uma ontologia do belo.

Dentre os filósofos que se dedicaram à essa área está Kant, pensador preocupado com o juízo estético, com a recepção do belo, ou seja, com o que é esteticamente prazeroso. Para ele, o homem, em sua busca pelo conhecimento de mundo, precisa procurar também a harmonia com este, pois, para haver conhecimento, é preciso que as nossas faculdades se ajustem à realidade material. É a contemplação dessa forma pura de cognição, a harmonia com o mundo, que vem a ser Estética para Kant.

O filósofo acredita que existem duas fontes do conhecimento humano: a sensibilidade e o entendimento. Por meio da primeira, os objetos nos são dados; e pela segunda, são pensados. Só pela conjugação desses dois elementos é possível a experiência do real. Portanto, para Kant, não somos capazes de conhecer as coisas como elas são em si, só conhecemos realmente o mundo dos fenômenos, da experiência, dos objetos, enquanto se relacionam conosco, sujeitos, e não com a realidade em si, tal qual ela é, independentemente de qualquer relação com o conhecimento. O mundo dos fenômenos só existe na medida em que participamos dele.

Kant busca mostrar na “Crítica da faculdade do juízo” (2002) que, ainda que o juízo estético sobre as coisas seja uma capacidade subjetiva, pessoal, há aspectos universais na percepção estética dos indivíduos (os órgãos dos sentidos e a imaginação). Ele entende que o juízo do gosto não é guiado pela razão, e sim pela faculdade da imaginação; considera que julgamos belo aquilo que nos proporciona prazer, distante da lógica e da racionalidade, e próximo da subjetividade. *Belo* é o que apraz universalmente, sem conceito, pois é impossível conceituá-lo, defini-lo racionalmente, ou seja, quando se julgam os objetos simplesmente segundo conceitos, toda a representação da beleza é perdida.

Segundo Kant, ao julgarmos o *belo*, pretendemos que esse juízo esteja afirmando algo que pertence ao objeto realmente. Não dizemos “isto é belo para mim”, mas sim “isto é belo”, esperando que os outros concordem com esse julgamento a partir de uma “voz universal”, com a expectativa de que aquilo que consideramos belo seja, de fato, belo. Essa perspectiva torna-se possível, para Kant, devido ao fundamento do juízo de gosto que seria a vinculação universal entre o belo e o sentimento de prazer. Como determinados objetos despertam em grande quantidade de pessoas o mesmo sentimento de prazer, é possível supor a existência de certa universalidade nos juízos estéticos.

Assim, na relação entre a Estética e o Belo Natural, o belo digno de toda atenção é aquele que a natureza produz involuntária e espontaneamente, sem qualquer intenção ou finalidade. Apreender a natureza esteticamente significa apenas contemplá-la, deter-se na admiração de suas formas, sem qualquer interesse teórico-cognitivo ou prático.

Para Kant, a importância do prazer que sentimos diante do Belo Natural está em nos tornar testemunhas da liberdade que provém da natureza. Nesse sentido, a beleza natural toma a forma da liberdade, o que nos proporciona uma experiência de ampliação de mundo: o tempo e o espaço são ampliados pela liberdade da forma, como uma força inaugural do começo. Nas palavras de Hanna Arendt (2000, p. 215-216), “a liberdade é concebida não como uma disposição humana íntima, mas como um caráter da existência humana no mundo [...], o homem é livre porque ele é um começo [...]. E no nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado”.

O interesse pelo belo na natureza, para Kant, seria “um sinal de um bom caráter moral” ou de uma “boa alma” e decorreria de outro interesse da razão: o interesse pelas ideias e leis que afetam a nossa sensibilidade moral. Assim, Kant estabelece uma analogia entre os juízos de gosto sobre o belo na natureza e os juízos morais. Para Loparic (2010, p. 128-129), essa analogia tem dois aspectos:

Em primeiro lugar, os dois tipos de juízo remetem à sensibilidade pura: os primeiros, ao sentimento de comprazimento desinteressado que eu sinto na presença da forma perceptiva de um objeto avaliado reflexivamente tendo em vista a sua finalidade subjetiva formal; os segundos, ao sentimento de respeito, imposto pela lei moral. Nenhum desses dois sentimentos deve ser confundido com mera excitação prazerosa (*Reiz*) de uma cor ou de um som, ou como comoção (*Rührung*), que são, ambas, estados empíricos do ânimo. Em segundo lugar, os juízos de ambos os tipos impõem um dever, mas não da mesma maneira. Ao me causar o respeito, a lei moral me obriga por um dever incondicional, que não admite reparos.

Desse modo, podemos considerar que a contemplação do belo natural refere-se a uma experiência intensa para a maior parte dos seres humanos e pode nos levar a acreditar que na vivência do belo natural reside um movimento inicial para o agir ético. Esse processo pode conduzir o homem a uma ética de respeito, e não de dominação da natureza.

O Belo Natural e as exigências do capital

As exigências kantianas ficam difíceis de serem cumpridas na atualidade, pois, nesse momento, já não se pode mais conceber os juízos estéticos como puros e desinteressados; eles são, na maior parte das vezes, ditados por interesses mercadológicos. Na contemporaneidade, a natureza cada vez mais serve ao capital, que busca a qualquer custo ampliar sua lucratividade.

Como exemplo disso, podemos citar a Pedra do Elefante, localizada no município de Nova Venécia, Espírito Santo. Na década de 1980, ela

sofreu um processo de degradação devido às extrações por parte de uma mineradora. Somente a partir de um movimento realizado pela comunidade local foi que ocorreu, em 1984, o tombamento da Pedra do Elefante como Patrimônio Natural e Paisagístico do Espírito Santo. A Resolução que implementou tal ação foi publicada em setembro de 1984. Entretanto, apenas depois de quatro anos, em 1988, é que a destruição desse monumento natural teria fim.

No ano de 2001, a associação de moradores ampliou essa conquista com a criação da área de proteção ambiental da Pedra do Elefante, onde visitantes podem encontrar uma paisagem exuberante em meio à Mata Atlântica.

É praticamente óbvio que, por se tratar de um monumento natural, não seria necessário protegê-lo de um processo de extração mineral; contudo, o que parece óbvio não permanece como tal quando se enxerga tal monumento como fonte de riqueza. Isso nos faz pensar nos conflitos gerados pela relação do homem com a natureza e nos valores estéticos que vêm sendo esquecidos e que poderiam se constituir como poderosos e decisivos argumentos na defesa e na preservação da natureza (VARANDAS, 2012).

A origem dos grandes problemas da contemporaneidade precisa ser ponderada. O capitalismo é um sistema expansionista em que tudo é interpretado como matéria-prima para o processo de produção de valor de troca e de mais-valia. Por mais que se discuta a necessidade de se conservar o equilíbrio do planeta, permanecem os sinais do iluminismo racional, que não leva em conta os limites dos recursos naturais. A natureza é concebida como um conjunto de bens que podem ser utilizados “eternamente”, e a Terra como fator de acumulação capitalista.

Seguindo a agenda do capital, a natureza, entidade ecológica, é transformada em entidade econômica. Ampliam-se as guerras declaradas pela dominação de territórios que possuem grandes quantidades de petróleo ou outras riquezas naturais. Marx (1978) já alertava sobre as questões relacionadas à busca desenfreada pela propriedade privada capaz de converter os homens em indivíduos tão estúpidos e enviesados que apenas veem um objeto como seu quando o possuem, quando existe para eles como capital. Em *O Capital*, Marx (1983) sinalizou que o sistema

capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção solapando, ao mesmo tempo, as duas fontes originais de toda a riqueza: a terra e o homem.

Inspirado nas ideias de Marx, Altvater (2006, p. 336) reflete sobre essas questões ao proferir que alguns pesquisadores costumam apontar que a pobreza é uma das principais causas da destruição ecológica. O Banco Mundial, em particular, trabalha com esse suposto.

Mas não é certo. São a desigualdade e a injustiça que se tornam prejudiciais não só à coesão social, mas à natureza. Os pobres são relegados à satisfação das chamadas necessidades básicas, enquanto os ricos acumularam tantas reclamações sobre a natureza que podem se expandir ambiciosamente sobre o “meio ambiente” que dominam e excluem a outros de seu uso ordenado, por isso desenvolvem práticas destrutivas de uso exclusivo dos recursos que estão ao seu dispor. O rastro ecológico dos ricos é muito maior do que dos pobres. A emissão do CO₂ de um cidadão médio dos Estados Unidos em 1999 era de 20,2 toneladas, o qual é mais de dez vezes a emissão de um brasileiro médio que polui a atmosfera com 1,8 tonelada de anidrido carbônico. Estudos empíricos realizados em várias partes do mundo exibem o conluio prejudicial da pobreza e da riqueza no processo de destruição da natureza. Na floresta amazônica, por exemplo, os pobres habitantes fazem uso excessivo de seu pedaço de terra porque latifundiários ricos utilizam a terra como objeto de especulação.

Essa citação nos movimenta a pensar que, pela via da propriedade privada, os ricos sentem-se no direito de explorar aquilo que lhes pertence como quiserem, sem a preocupação e a conscientização da limitação e da duração de tais recursos naturais. De modo contrário a essa ideia de exploração desenfreada, cabe pensar na necessidade de se preservar a natureza.

Segundo Altvater (2006), pela mediação do homem, o ambiente passa a ser construído, ou seja, as ruas, as pontes, os portos, os aeroportos, as cidades, os parques e a agricultura, tudo o que cobre quase toda a superfície terrestre. Inclusive os oceanos são cada vez mais “humanizados”, quer dizer, passam a ser um produto do homem. “A contaminação troca a qualidade da água, a pesca em excesso produz danos irreparáveis à fauna e à

flora marítimas, e um ruído permanente interrompe o silêncio do mar” (ALTVATER, 2006, p. 337). A natureza é vista como uma coleção de recursos úteis implicados em uma totalidade complexa de relações sociais.

A natureza produzida pelo homem, ou seja, a natureza humanizada, precisa ser compreendida como parte das condições de produção do sistema capitalista. A violação de sua integridade por meio da degradação não é algo externo à economia; pertence ao seu desenvolvimento contraditório.

Os efeitos negativos da contaminação do ar e da água, da violação das leis de segurança alimentar ou do uso excessivo de oceanos e da erosão da terra têm efeito direto (negativo) sobre os custos de reprodução e sobre a capacidade produtiva de força de trabalho e, em consequência, no processo de produção de mais-valia (ALTVATER, 2006, p. 338).

Os excertos de Altvater (2006) e dos autores citados nos impulsionam a pensar em saídas. Como contribuir para que não cheguemos a exaustão dos recursos naturais? Como organizar a transição para um regime sustentável de vida? Como ampliar as relações com a natureza de modo a tentar reverter os efeitos negativos causados pela humanidade em sua trajetória histórica? Seria possível reverter os danos causados à Pedra do Elefante, em Nova Venécia? Como não deixar isso acontecer em outro espaço natural?

Contribuições da Filosofia da Paisagem

São intrincadas e contraditórias as relações entre seres vivos e ambiente, mas também fundamentais são as relações entre valores humanos que irão nortear nossa conduta, nosso pensamento e, portanto, nossas decisões sobre a utilização (ou a conservação) dos recursos naturais.

Confrontando a ideia de propriedade privada e exploração, é necessário buscar uma vivência transformadora por meio da natureza. A experiência com a natureza, conforme aponta Kant, abarca uma experiência ampla, que convoca todos os sentidos – a visão, seguramente, mas também o olfato, a audição, o tato e o paladar: a paisagem com os seus

aromas, mas também com as suas cores e as suas luzes. O céu, as águas, as rochas, a vegetação, os animais de todos os tipos; tudo isso faz-nos sentir integrantes da natureza. Ao contemplarmos uma montanha podemos compreender a sua história natural, as suas populações específicas e as relações que a animam. Essa experiência com o natural, ao menos em tese, deveria fortalecer a ligação entre o ser humano e a natureza, uma relação de dependência e solidariedade capaz de propiciar sentimentos de amor e respeito para com ela.

Para Serrão (2004), num mundo urbanizado e submetido a transformações tecnológicas, o retorno ao natural parece, em princípio, impossível. Serrão defende que, para enfrentar todo o conjunto de problemas postos na contemporaneidade, é necessário reabilitar o belo presente no gosto pelas pequenas coisas. “A fruição pacificadora da beleza adequar-se-ia [...] à necessidade de reorientação de indivíduos perdidos em sociedades massificadas” (SERRÃO, 2004, p. 89).

A autora afirma que a Estética da Natureza pode contribuir sobremaneira com as discussões relacionadas com a defesa e a conservação da natureza, pois “[o] mundo natural em acentuado processo de desagregação obrigou paradoxalmente a estética a retornar uma reflexão a nível dos fundamentos, de que há muito carecia, enlaçando tanto a dimensão mundana como a existência humana” (SERRÃO, 2004, p. 89). Os estudiosos da Estética da Natureza se preocupam em demarcar as fronteiras entre a natureza estética e a objetividade das descrições da paisagem na sua fisionomia e tipologia, própria das ciências geográficas, das perspectivas de ordenamento territorial e das ciências da Terra, e se empenham em formular uma categoria filosófica de paisagem natural, distinta das que são oferecidas pela Ciência e pela Arte. Diante desse desafio, Serrão propõe-se a elucidar o conceito de paisagem:

Paisagem refere, em sentido amplo, [a] uma porção de natureza, uma parte da realidade natural, uma unidade diferenciada contendo os seres naturais no seu elemento próprio. Resguarda portanto a solidez de um conjunto, integrando nele os seus elementos e também todo o enquadramento vital. Um conjunto não idealizado, mas real, presente e, enquanto tal, visível e sensível, que se oferece à percepção (SERRÃO, 2004, p. 91).

A qualidade estética da paisagem deve ser procurada “na natureza mesma”, pois é por meio da natureza que a experienciamos diretamente. “Implica o nosso estar-em nela: é sempre a experiência de nós vivendo nela” (SERRÃO, 2004, p. 91). Tal experiência opõe-se aos tempos humanos da vida na cidade, marcados por sucessivos acontecimentos que se substituem e se anulam. A paisagem é desprovida dos acontecimentos cotidianos, ela possui ritmos específicos.

Nela o tempo não corre linearmente arrastando inexoravelmente o envelhecimento. Renova-se e rejuvenesce-se a cada momento, porque a temporalidade lhe imprime a constante novidade do idêntico que repõe o mesmo como sendo novo e faz persistir o novo como se fosse o mesmo (SERRÃO, 2004, p. 93).

Serrão propõe a superação da visão tradicional da paisagem. Sugere que sejam colocadas em discussão as propriedades morfológicas da paisagem, assim como a sua identidade cultural e histórica. Isso porque a paisagem não é pura e intacta, mas envolve natureza e história ao abarcar a vida humana. É um complexo no qual se processa a experiência vital.

De modo contraditório, não cabe exaltar uma visão nostálgica da paisagem, mas aceitar que existe um campo de problemas que se colocam à nossa reflexão:

A evidência de que o elemento técnico presente em paisagens agrárias, em parques edificados ou em jardins públicos não anula a sua condição primária de espaços naturais; ou a constatação paradoxal de que mesmo casos dolorosos, como fragmentos de uma natureza estragada ou atmosferas poluídas possam não obstante continuar a agradar e não constituam impedimento de fundo à fruição estética (SERRÃO, 2004, p. 95).

O prazer estético que a paisagem promove provém da multiplicidade de sensações físicas: a contemplação é um prazer físico pelo ar que respiramos, pelas cores e tonalidades da luz, os odores, as texturas das superfícies, os sons dos animais e dos cursos de água. O sentimento de beleza mistura-se com a sensação de bem-estar. Apesar de parte do mundo ser economicamente “rica”, é esteticamente pobre. Cabe,

portanto, intensificar a estética da paisagem como horizonte de vivência de liberdade, tanto do observador, quanto da própria natureza.

Para apreciar esteticamente a natureza, temos de ter conhecimento dos seus diferentes ambientes e dos sistemas e elementos no interior desses ambientes. Além disso, é preciso considerar que eles são lugares concretos, dotados de uma ordem própria; sob a profusão de exemplares geológicos da fauna e da flora, a Natureza respira. É necessário equipar-se para apreciar esteticamente a natureza. “Temos que saber que certos fatores constituem aspectos da natureza e que certos objetos naturais pertencem a certas categorias e que são portanto corretamente percebidos nessas categorias” (SERRÃO, 2004, p. 99). Desse modo, a apreciação estética é condição para formulação de juízos estéticos que fornecem critérios para uma ética ambiental, na medida em que os juízos estéticos são também juízos éticos que se relacionam a argumentos em favor da proteção e da conservação da natureza.

Falar de paisagem em termos de categoria implica que ela enquadra a parte *objecti* conteúdos plenos, cujo fascínio provém do enlace entre seres e elementos vivos e das correlações únicas desses elementos com o seu enquadramento: a terra, a água, o céu e o ar, a luz e as sombras, os ciclos do dia e da noite, o retorno das estações. A parte *subjecti* refere uma especial modalidade da experiência humana, sentimento participante que alia um estar originário, um ver simultâneo e um sentir pleno (SERRÃO, 2004, p. 102).

No entanto, cada vez mais ocorre o declínio do mundo natural, levando dia após dia ao desaparecimento de espécies, à diminuição dos recursos primários e ao aquecimento global da Terra, em suma, a um empobrecimento da natureza, por causa principalmente da ação humana, movida pelo capital. Por outro lado, devido às consequências imprevisíveis desencadeadas pela poluição química e a manipulação genética, instalou-se a dúvida acerca da naturalidade da natureza. A questão atual da paisagem acompanha a crise da natureza. Sua estrutura está em perigo. Em muitos casos já não é possível distinguir o que é o natural intocado e o natural trabalhado ou intervencionado.

Em contrapartida a essa situação problemática, Serrão (2014) propõe a experiência estética, enquanto atitude de reflexão e de prazer. Considera que a experiência estética detém um lugar privilegiado no conjunto das dimensões humanas. “É por esta razão que quando se passa do plano da contemplação para o da ação – em resposta à interrogação ‘o que devo fazer?’ – esta comporta já uma ética da não violência, que modela o agir segundo o desinteresse, o respeito e o cuidado para com o outro” (SERRÃO, 2014, p. 24). Desse modo, fica novamente colocado em destaque que a experiência estética pode conduzir o homem a ações diferenciadas e éticas.

Sabemos que, em muitos casos, não cabe somente proteger ou conservar a paisagem; mais do que isso, é necessário recuperar essa paisagem. A intervenção humana volta a ser requerida, dessa vez, para reestabelecer aquilo que a natureza e as suas paisagens, encontrando-se doentes em consequência da ação do próprio homem, já não podem fazer por si. “Aproximamo-nos, assim, de uma ideia de homem, não mais rival e dominador, mas colaborador no reestabelecimento do princípio gerador” (SERRÃO, 2014, p. 24).

A Filosofia da Paisagem considera a importância da experiência estética por meio do Belo Natural. Tal situação poderia, em tese, contribuir para que novas ações virtuosas e éticas sejam estabelecidas em prol da conservação e do restabelecimento da paisagem. Como podemos colaborar com esse processo? Como pode a educação agir em prol da ampliação da experiência estética relacionada ao Belo Natural?

Uma possível resposta para tais questões pode ser colocada em evidência quando promovemos ações que favoreçam a Educação Estética. Consideramos que educar esteticamente seja um modo especial de formação dos sentidos e dos gostos que possibilite o princípio criador em todas as atividades humanas, que contribua com a formação crítica de identidades, subjetividades e alteridades, ampliando o olhar do sujeito sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando as vivências sensíveis, proporcionando o estranhamento, a inversão do olhar, que permita e busque intensamente a ação criadora.

Assim, acreditamos que, ao sistematizarmos processos educativos que promovam a experiência estética com a natureza, podemos

contribuir com a ampliação de atitudes críticas e éticas que se oponham às ações de destruição e exploração dos recursos naturais. Vislumbramos, entretanto, que, para potencializar a apropriação de conhecimentos sobre o assunto, tais experiências necessitam ser mediadas por pessoas engajadas com essa causa e por outras áreas de conhecimento, como a arte e a ciência, em uma perspectiva de formação humana integral. Nesse sentido, cabe pensar que ações pontuais não produzirão os efeitos idealizados, mas é emergente ter em vista processos contínuos que abarquem encontros e convívios com a natureza, que proporcionem trocas de saberes, afetividades e a negação dos valores da sociedade capitalista.

Considerações

Neste capítulo buscamos nos aproximar das discussões referentes à Estética da Natureza e também à Filosofia da Paisagem. Para tanto, apontamos alguns conceitos de Estética, com ênfase nos estudos de Kant sobre a recepção do belo, ou seja, ao que é esteticamente prazeroso. Contudo, verificamos que, na contemporaneidade, devido ao sistema que nos conduz, os pressupostos referentes aos juízos estéticos como puros e desinteressados, quando relacionados à natureza, ficam preteridos, em especial, pelos interesses mercadológicos.

Diante das ideias apresentadas, pensamos em saídas que possam, de algum modo, sinalizar a transição para um regime sustentável de vida. Percebemos que uma das possibilidades seria por meio da Estética e, mais especificamente, pela Educação Estética. Como arcabouço teórico elencamos a Filosofia da Paisagem, que considera como fundamental a experiência estética por meio do Belo Natural. Tal situação poderia, em tese, contribuir para que novas ações virtuosas e éticas sejam estabelecidas em prol da conservação e do restabelecimento da paisagem.

Desse modo, ao assumirmos a Estética Natural como a via relacional entre o homem e a natureza, ou seja, como canal comunicacional que interpela o ser humano a responder afetivamente ao mundo e como um campo de vivências multiestéticas em que a cognição e a sensibilidade

abrem o caminho para a ação, podemos presumir que ela – a estética natural – se constitui como a dimensão estrutural da ética do ambiente. As reflexões sobre a Estética Natural podem, de forma geral, constituir uma base consistente na defesa, na preservação e na recuperação do mundo natural, ao mesmo tempo em que afirma o ser humano na sua inteireza, emocional, sensível, intelectual e afetiva. A resposta do homem à experiência estética em meio à natureza se apreende como inclinação original, que desvela o sentido da sua humanidade. E é desse modo que a compreensão estética da paisagem se apresenta como possibilidade de contribuir com a formação humana nos mais altos graus de sua omnilateralidade.

Referências

ATLVATER, Elmar. Existe um marxismo ecológico? In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, CLACSO, 2006.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1992.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KANT, Immanuel. *A crítica da faculdade do juízo*. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2002.

LOPARIC, Zeljko. Os juízos de gosto sobre a arte na terceira “crítica”. Kant e-Prints. Campinas, s. 2, v. 5, n. 1, p. 119-141, jan./jun., 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SERRÃO, Adriana Veríssimo. Filosofia da paisagem: aproximações a uma categoria estética. *Philosophica*, Lisboa, n. 23, 2004 p 87-102. Disponível em: <<http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/23/5.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

SERRÃO, Adriana Veríssimo. Paisagem e ambiente: uma distinção conceptual. Enrahonar. *Quaderns de Filosofia*, n. 53, p. 15-28, 2014. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/viewFile/289660/377986>>. Acesso em: 08 out. 2016.

VARANDAS, Maria José. Estética Natural e Ética Ambiental, que relação? Periódico *philosophy@lisbon*, Lisboa, n. 2, p. 93-102, set./dez., 2012. Disponível em: < <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/Philosophy02.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

Este livro foi composto com as famílias tipográficas
Gentium Basic 11/15 e Proza Libre sobre papel
Pólen Soft 80 g/m² e impresso em janeiro de 2017.
