

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

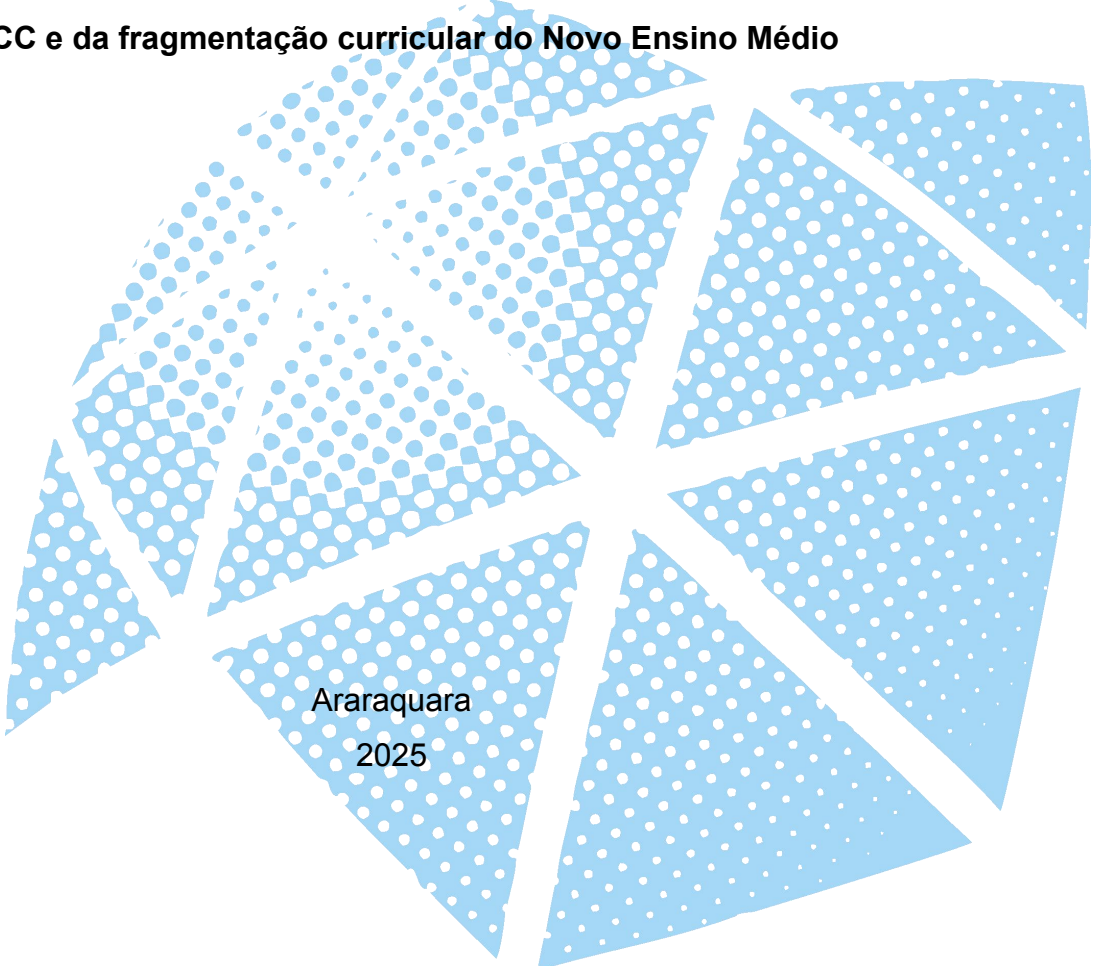
Campus de Araraquara - SP

JULIANA OLIVEIRA LEITÃO

**A centralidade das obras de arte diante do esvaziamento dos conteúdos na
BNCC e da fragmentação curricular do Novo Ensino Médio**

Araraquara

2025



JULIANA OLIVEIRA LEITÃO

**A centralidade das obras de arte diante do esvaziamento dos conteúdos na
BNCC e da fragmentação curricular do Novo Ensino Médio**

Tese de Doutorado apresentado ao Conselho do Programa Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte do requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Araraquara
2025

L533c LEITÃO, JULIANA OLIVEIRA
A centralidade das obras de arte diante do
esvaziamento dos conteúdos na BNCC e da
fragmentação curricular do Novo Ensino Médio /
JULIANA OLIVEIRA LEITÃO. -- Araraquara, 2025
151 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara
Orientador: NEWTON DUARTE

1. Arte. 2. Novo Ensino Médio. 3. BNCC. 4. Pedagogia
Histórico Crítica. 5 Lukács. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.

Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto potencial desta pesquisa reside em sua contribuição para o aprofundamento do debate crítico sobre o ensino de arte no novo ensino médio. Ao articular o referencial da *Estética* de György Lukács e a Pedagogia Histórico-Crítica, esta tese oferece subsídios teóricos para a resistência à lógica do esvaziamento curricular decorrente das reformas educacionais neoliberais e propõe critérios concretos para a seleção de conteúdos artísticos, reforçando a dimensão formativa das grandes obras de arte e a sua importância na educação escolar no contexto da luta de classes.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The potential impact of this research lies in its contribution to deepening the critical debate on art education at the high school level. By articulating the theoretical frameworks of György Lukács's *Aesthetics* and Historical-Critical Pedagogy, this thesis offers a foundation for resisting the logic of curricular impoverishment — an outcome of neoliberal educational reforms — and proposes concrete criteria for selecting artistic content for the syllabus. It reinforces the formative value of great works of art and their significance in school education within the context of class struggle.

JULIANA OLIVEIRA LEITÃO

A centralidade das obras de arte diante do esvaziamento dos conteúdos na BNCC e da fragmentação curricular do Novo Ensino Médio

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Data da defesa: 26/6/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Newton Duarte
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
UFPR - Setor de Ciências Humanas Letras e Artes - Departamento de Artes

Prof. Dr. Rainer Câmara Patriota
UFPB – Centro de Comunicação, Turismo e Artes - Departamento de Música

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
UDESC – Centro de Artes, Design e Moda – Departamento de Artes Visuais

Prof. Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho
UNICENTRO – Pedagogia – Campus Santa Cruz

*Dedico este trabalho à Aparecida Márcia de Oliveira Leitão, Bráz Carneiro Leitão e Jójce
Oliveira Leitão, por tudo que construímos na rua Alagoas 4-51.*

AGRADECIMENTOS

Quando olho para trás e percorro com a memória o caminho da minha formação acadêmica, desde o *I Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo* (EBEM), momento em que conheci o professor Newton Duarte, reconheço que ele tem sido meu orientador nesses vinte anos. A lição mais preciosa desse tempo foi aprendida por seu exemplo: não permitir que nada nos desvie das obras clássicas. A você, querido Newton, agradeço por toda a solidez formativa e por ter me apresentado Lukács.

À admirada professora, amiga e guia Consuelo Schlichta, minha gratidão por me ajudar a pensar a arte – na banca do mestrado, na qualificação do doutorado e na defesa da tese. Obrigada por todo o cuidado, sempre de forma acolhedora, rigorosa e decisiva. Você entrou na minha vida pela via acadêmica e permaneceu pela amizade.

A Saulo Rodrigues de Carvalho, pela amizade construída no Movimento Estudantil da Unesp de Bauru, uma parceria de formação, profissão, afeto e luta que já dura mais de duas décadas.

Ao professor Fernando Cássio, por sua valiosa contribuição na banca de qualificação, que me ajudou a pensar os problemas do Novo Ensino Médio.

A Rainer Câmara Patriota, cujo trabalho como músico e estudioso de Lukács trouxe um novo direcionamento para meus horizontes de pesquisa.

A Maria Cristina Fonseca, que atua de maneira admirável em tantas frentes do campo da arte, e que, por isso, foi capaz de pontuar questões tão sutis quanto relevantes, que reverberam nesta tese e seguirão além dela.

Ao professor Lucas André Teixeira, cuja participação na banca do mestrado foi de extrema importância para que eu pudesse avançar na formulação mais clara do conceito de arte que busco nesta tese.

Ao professor José Eduardo Marques Baioni, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar, pelo acolhimento em sua disciplina sobre Hegel.

A Roque José Ferreira (em memória), referência no movimento negro, militante ferroviário, camarada exemplar a quem devo o primeiro contato com as obras de Marx, Engels e Lenin, nos tempos do movimento secundarista. Com ele, aprendi o valor do método, da disciplina e da persistência na luta de classes. Sua máxima ecoa constantemente em minha vida: *jogue duro!*

À professora Terezinha de Jesus Boteon (em memória). Sua história foi uma inspiração quando, ainda adolescente, eu trabalhava eventualmente organizando sua biblioteca e seus arquivos pessoais e profissionais.

Ao meu saudoso pai, Bráz Carneiro Leitão (em memória), por sua maneira fraterna e compreensiva de viver, inspiração constante.

À minha amada, sábia e paciente mãe, Aparecida Márcia de Oliveira Leitão. Depois de me tornar mãe, compreendi a dimensão do que foi para ela ser minha mãe. Minha admiração e gratidão por todo o seu trabalho, a base mais essencial da minha vida.

A Jójce Oliveira Leitão, minha melhor amiga e parceira nos estudos – de onde brotam nossas belíssimas “brigas”. Agradeço pelas tardes em que brincou com a Livia da mesma forma como brincávamos em nossa infância, nutrindo nossa pequena com uma matéria-prima que só a sua criatividade poderia oferecer.

Ao meu generoso cunhado, José Eduardo N. Morgante, a melhor companhia que senta no balcão da minha cozinha e que traz leveza aos nossos domingos em família.

Às amigas Danielle Twerznik e Vanessa Cisneiro De Antonio, companheiras imprescindíveis com as quais posso compartilhar tudo e com a leveza do melhor humor.

A Carla Lorenzetti, que me salva (e segue salvando), mantendo-me atenta às burocracias.

A Larissa Quachio, pessoa amável, pela disposição em ajudar quando precisei.

A Taís Sgroi, por seu afeto durante a longa adaptação escolar da minha filha; à nossa querida *Família Pés Descalços*, especialmente Elizandra Pires Bastos e Ana Claudia Garcia Zanellato, que me ajudaram e formaram uma verdadeira rede de apoio. Sem vocês, tudo teria sido mais difícil – e com certeza teria faltado a alegria (e o caos) que desfrutamos.

A Camila Spolaor, pelos cafés da manhã cheios de presença.

À minha afetuosa família materna e paterna, sobretudo aos *Brimos* e ao *Carneiros Antifascistas*, pela alegria de compartilharmos a mesma perspectiva de mundo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP – Campus Araraquara), pelas condições que possibilitaram a elaboração desta tese, e especialmente a Camila Biolcatti e a Robson Aparecido de Souza, por toda a paciência nas orientações burocráticas.

Meu agradecimento especial a Mauro Salera, que enobrece o sentido de companheirismo e de amor em nossa comunhão de vida. Obrigada por relevar tanto nos momentos mais intensos e desafiadores, assumindo responsabilidades além da medida, e por me oferecer uma segurança incondicional, incentivo e apoio constantemente. A admiração que você demonstra por mim, mesmo nas discordâncias, é uma das formas mais bonitas do seu amor.

E por fim, devoto minha gratidão mais profunda à minha filha, Lívia Leitão Salera. Ser sua mãe me recolocou na vida de forma sensivelmente elevada e impôs uma objetividade sem precedentes. O humanismo que sua vida imprimiu à minha vida ampliou radicalmente meu modo de compreender o desenvolvimento humano – e a própria teoria.

Todo aquele capaz de colocar seu estado de sensibilidade num objeto, de forma que esse objeto me obrigue a passar para aquele estado de sensibilidade, e conseqüentemente age com vida sobre mim, eu denomino um poeta, um agente.

(Schiller, em carta para Goethe, em 27 de março de 1801)¹.

¹ GOETHE, Johann Wolfgang Von; SCHILLER, Friedrich Von. *Correspondência (1794-1803) entre Johann Wolfgang Von Goethe e Johann Friedrich Von Schiller*. Tradução: Claudia Cavalcanti. São Paulo: Hedra, 2010. 242 p.

RESUMO

Esta tese discute os impactos do processo de consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024) sobre o ensino de Arte, denunciando o esvaziamento dos conteúdos artísticos escolares essenciais na BNCC em decorrência da estruturação do currículo com base nas competências e habilidades. Além do problema da tendência de esvaziamento gerada pela BNCC, ressalta-se que a oferta de *Itinerários Formativos* no início do ensino médio, como vem ocorrendo na maior parte das redes de ensino pelas escolas, e a dinâmica de escolha dos itinerários pelos alunos, geram uma fragmentação curricular e contradição concreta em relação à garantia de acesso a todos os componentes obrigatórios da *Formação Geral Básica*, o que coloca em risco o acesso efetivo à arte. A tese foi estruturada em 4 capítulos, em um movimento que parte da análise das particularidades da sociabilidade capitalista, tanto na compreensão da adolescência quanto na problemática educacional a ser analisada, para, na sequência, delinear conceitos gerais sobre a arte no âmbito do materialismo histórico-dialético, e, por fim, articular o potencial das grandes obras de arte na particularidade da realidade educacional brasileira. Isto posto, a sequência estruturada dos capítulos se dá da seguinte forma: no primeiro capítulo, aborda-se a adolescência no capitalismo, discutindo-se também as características desse período de desenvolvimento humano; no segundo, a análise gira em torno do problema do Novo Ensino Médio, de subordinação da educação ao utilitarismo cotidiano regido pelas demandas empresariais e do grande capital, rebaixando o ensino de Arte a um lugar incompatível com sua potência formativa; já no terceiro capítulo, discute-se a concepção de arte no materialismo histórico-dialético, sobretudo as ideias estéticas de Karl Marx, nos seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, e na *Estética* de György Lukács; por fim, no quarto e último capítulo, apresenta-se a defesa da tese da centralidade das obras de arte, considerando o contexto da luta de classes e as exigências do campo artístico na educação escolar. O processo de pesquisa adotado fundamenta-se teoricamente na *Estética* de György Lukács, especialmente em sua discussão sobre as características e a dimensão formativa das grandes obras de arte, e na Pedagogia Histórico-Crítica, em sua defesa da centralidade dos saberes sistematizados em consonância com a natureza e especificidade da educação escolar. Com base nesse referencial teórico, argumenta-se que o Novo

Ensino Médio esvazia o currículo em relação aos saberes pertinentes à formação especificamente escolar e defende-se a tese de que as grandes obras de arte, enquanto sínteses sensíveis da totalidade, possuem papel insubstituível na educação escolar contemporânea na medida em que revelam os conflitos e as possibilidades da existência sob uma perspectiva humanizadora. A centralidade das grandes obras no ensino de Arte e de seu papel na educação escolar representa uma perspectiva para a superação do esvaziamento e fragmentação curriculares decorrentes da BNCC e do utilitarismo adaptativo ao capitalismo que orienta o Novo Ensino Médio, a fim de se alcançar, portanto, uma formação humanizadora.

Palavras-chave: Arte; Novo Ensino Médio; BNCC; Pedagogia Histórico-Crítica; Lukács.

ABSTRACT

This dissertation discusses the impacts of the consolidation process of the National Common Core Curriculum (BNCC) and the New Secondary Education (Law No. 14.945/2024) on the teaching of Art, denouncing the hollowing out of essential school artistic content in the BNCC as a result of structuring the curriculum based on competencies and skills. In addition to the problem of the tendency toward emptying generated by the BNCC, it is emphasized that the offering of Formative Pathways at the beginning of New Secondary Education, as has been occurring in most school systems, and the dynamics of students' choice of these pathways, generate curricular fragmentation and a concrete contradiction with respect to guaranteeing access to all mandatory components of the General Basic Education, which puts effective access to art at risk. The dissertation is structured into four chapters, following a movement that begins with an analysis of the particularities of capitalist sociability—both in understanding adolescence and the educational issues under examination—then outlines general concepts of art within the framework of historical-dialectical materialism, and finally articulates the potential of great works of art within the particular context of Brazilian educational reality. Accordingly, the structured sequence of chapters is as follows: the first chapter addresses adolescence under capitalism, also discussing the characteristics of this stage of human development; the second focuses on the problem of the New Secondary Education model, analyzing the subordination of education to everyday utilitarianism driven by business demands and big capital, which relegates Art education to a position incompatible with its formative potential; the third chapter discusses the conception of art within historical-dialectical materialism, especially the aesthetic ideas of Karl Marx in his *Economic and Philosophic Manuscripts*, as well as György Lukács's aesthetics; finally, the fourth and last chapter presents a defense of the thesis concerning the centrality of works of art, considering the context of class struggle and the demands of the artistic field in school education. The research process adopted is theoretically grounded in György Lukács's *Aesthetics*, particularly his discussion of the characteristics and formative dimension of great works of art, and in *Historical-Critical Pedagogy*, in its defense of the centrality of systematized knowledge in accordance

with the nature and specificity of school education. Based on this theoretical framework, it is argued that the New Secondary Education model empties the curriculum of knowledge pertinent to specifically school-based formation, and it defends the thesis that great works of art, as sensitive syntheses of totality, play an irreplaceable role in contemporary school education insofar as they reveal the conflicts and possibilities of existence from a humanizing perspective. The centrality of great works of art in Art education and their role in school education represents a perspective for overcoming the curricular emptying and fragmentation resulting from the BNCC and from the adaptive utilitarianism to capitalism that guides the New Secondary Education model, thus aiming to achieve a humanizing form of education.

Keywords: Art; New Secondary Education; National Common Curricular Base; Historical-Critical Pedagogy; Lukács.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frans Hals, Portret van René Descartes, 1649, óleo sobre tela 77,5 x 68,5 cm.....	106
Figura 2 – Johannes Vermeer, A moça com brinco de pérola, 1665-66, óleo sobre tela 44 x 39 cm.....	111
Figura 3 – Leonardo Da Vinci, A última Ceia, 1495-98, óleo sobre tela, 460 cm x 880 cm – Refeitório de Santa Maria delle Grazie, Milão, Itália.....	121
Figura 4 – Candido Portinari, Criança Morta, 1944, óleo sobre tela – 180 x 190 cm.....	125
Figura 5 – Michelangelo Buonarroti, Pietá, 1498-1499, escultura em mármore – 180 x 190 cm.....	126
Figura 6 – Jean-François Millet, L'âgelus, 1857-1859, óleo sobre tela – 50 x 66 cm.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo da disciplina Arte no ensino médio – PCNEM, DCNEM E BNCC	66
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Oferta de aula para arte nos três anos do ensino médio na Rede Estadual de São Paulo.....	23
Tabela 2 – Comparação da carga horária no ensino médio.....	26
Tabela 3 – Desigualdade, escolaridade e trabalho juvenil no Brasil e no mundo (2020–2024).....	46
Tabela 4 – Escolha dos Itinerários Formativos pelos/as estudantes e a oferta dos Itinerários escolhidos nas escolas	62
Tabela 5 – Avaliação dos/as estudantes sobre a escolha do Itinerário Formativo cursado.....	62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Comissão Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	Federação dos Arte Educadores do Brasil
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPUD	Grupo Escola Pública e Democracia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Itinerário Formativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
I Contexto	19
II Questão de Pesquisa	27
III Metodologia	31
1 ADOLESCÊNCIA NO CAPITALISMO	36
1.1 Características do período da adolescência	36
1.2 Adolescência no capitalismo contemporâneo	41
2 O NOVO ENSINO MÉDIO	47
2.1 Contrarreformas educacionais como projeto histórico	47
2.2 A obrigatoriedade tardia dos conteúdos artísticos na legislação educacional e sua fragilidade	52
2.3 A BNCC como condutora do esvaziamento dos conteúdos escolares	59
2.4 A persistência do problema na reformulação da Reforma do Ensino Médio	69
3 ARTE E MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	73
3.1 As ideias estéticas nos <i>Manuscritos</i> de Marx	73
3.2 A peculiaridade do estético em Lukács	84
3.3 Do cotidiano ao cotidiano: um salto qualitativo	91
4 A CENTRALIDADE DAS GRANDES OBRAS DE ARTE DIANTE DO ESVAZIAMENTO CURRICULAR	96
4.1 Saber sistematizado, escola e luta de classes	96
4.2 Exigências do campo do conhecimento artístico no currículo	103
4.3 As grandes obras: objeto do ensino de Arte	114
4.4 Metodologia: a conversão do método em concepção de mundo	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO

I Contexto

A cada período de crise estrutural do capitalismo, acentuam-se os ataques à classe trabalhadora por muitas vias de exploração e opressão, com impactos objetivos e subjetivos. No cenário da educação brasileira, os ataques ocorrem por meio de reformas neoliberais/ultraliberais de maneira sistemática, o que dificulta a construção de uma escola pública de qualidade, limita o acesso da classe trabalhadora aos conteúdos escolares e, por conseguinte, empobrece o desenvolvimento intelectual. Uma das formas de aprofundar a limitação do acesso aos conteúdos escolares tem se concretizado após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017-2018)² e a implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024)³.

Desde a sua aprovação, havia uma necessária revogação do Novo Ensino Médio, pois, por se tratar de uma reforma com muitos problemas, era “irreformável”. Nesse quadro, a *Comissão de Educação* é um espaço de decisão crucial para os conservadores, pois ela influencia e garante a manutenção de políticas educacionais privatistas de intensificação do controle da formação da classe trabalhadora, o que impede o desenvolvimento de políticas públicas educacionais eficazes para o acesso aos conhecimentos e ao desenvolvimento intelectual. A Câmara dos Deputados, dominada por interesses elitistas, negligencia as necessidades de milhões de brasileiros que dependem de serviços públicos essenciais, como educação de qualidade e legislação que proteja os direitos dos trabalhadores.

Por outro lado, o governo federal anunciou a criação de 100 novos campus de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com 140.000 novas vagas

² A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 21 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 15/2017. A BNCC do ensino médio foi aprovada pelo CNE em 17 de dezembro de 2018, pela resolução CNE/CP nº 4/2018, complementando a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental

³ Medida Provisória 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017. No dia 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passou a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. Para mais informações sobre a Lei nº 14.945/2024, cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm

concentradas majoritariamente no ensino médio integrado ao ensino técnico, além do aumento do quadro de servidores e investimentos na Rede Federal de Ensino, um dos motivos que impulsionou a greve em 2024 nos Institutos Federais e, conseqüentemente, o seu calendário de lutas.

A recente ampliação de vagas no ensino médio, especialmente com a criação de novos campi de Institutos Federais, exemplifica as contradições entre expansão e investimento. A abertura de novas unidades, sem a devida contrapartida em ampliação de recursos humanos, infraestrutura e materiais pedagógicos, leva à sobrecarga institucional e ao comprometimento da qualidade do ensino⁴. Essa realidade tornou-se evidente com a deflagração da greve nacional dos Institutos Federais em 2024, que pautou, entre outros pontos, a insuficiência de recursos e a ausência de concursos públicos para recomposição de quadro docente e técnico-administrativo. Além disso, conquistas históricas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) vêm sendo sistematicamente ameaçadas por propostas legislativas que buscam flexibilizar os percentuais mínimos de investimento na área. A fragilidade na execução das metas do PNE, a estagnação dos repasses e a postergação da regulamentação do Sistema Nacional de Educação são sintomas de um projeto político que, ao negligenciar o financiamento adequado, compromete os princípios de equidade e qualidade previstos constitucionalmente.

Nesse sentido, a luta por investimentos na educação pública configura-se como parte essencial das disputas em torno do projeto de uma educação pública de qualidade. As políticas neoliberais intensificadas nos últimos anos vêm operando a precarização do financiamento público da educação por meio da privatização de serviços, das parcerias público-privadas, do corte orçamentário e da influência direta de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como veremos no texto da tese. Tais medidas têm aprofundado as desigualdades sociais e regionais, dificultando a construção de um sistema educacional verdadeiramente público, gratuito e de qualidade para todos. Assim, o debate sobre o financiamento da educação pública

4 SILVESTRE, Ana Lúcia; ÁVILA, Fábio Geraldo de; SANTOS, Flávio Oliveira; PEREIRA, Camila Claudiano Quina. Cortes orçamentários na educação: uma ameaça à expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 669–687, 2022. DOI: [10.14393/REPOD-v11n2a2022-64816](https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-64816).

não pode ser reduzido a uma questão técnica ou fiscal, mas deve ser assumido como enfrentamento político-ideológico pela construção de uma escola pública, gratuita, universal e socialmente referenciada.

A implementação de um Novo Ensino Médio, por exemplo, exigiria um conjunto de recursos que extrapolasse a mudanças no currículo e ampliação da carga horária: implicaria a contratação de novos professores, formação continuada, bibliotecas, laboratórios e materiais didáticos específicos. No entanto, observa-se uma lacuna significativa entre o discurso reformista e a realidade orçamentária das redes públicas de ensino. Mesmo sob críticas de setores organizados entre os educadores e estudantes, bem como resistências por meio de ocupações estudantis, houve a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017 em condições antidemocráticas que estavam em consonância com o governo de Michel Temer. A publicação do documento *Exposição de Motivos* (nº 00084/2016/MEC), assinado pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, defendia pontos a serem considerados como motivadores da aceleração da aprovação da Reforma. De acordo com o documento, havia a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Prova Brasil – e seguir orientações de organismos internacionais como a OCDE. Há uma ampla influência de organismos internacionais na formulação de políticas públicas para a educação, mas é importante destacar o papel da OCDE, que publica anualmente rankings ao nível internacional que permitem comparar sistemas educacionais sob diversas perspectivas para servir à agenda empresarial, fato que explicita a influência desse organismo no sentido de direcionar os sistemas educacionais para competências relacionadas às necessidades do mercado.

De acordo com o documento *Exposição de Motivos*, necessitava-se de formar mão de obra para o mercado de trabalho e havia uma distância entre a formação oferecida na etapa do ensino médio e as demandas dos setores produtivos. De fato, havia pontos muito frágeis na oferta do ensino médio no Brasil e críticas históricas dos educadores sobre lacunas nunca preenchidas. Uma delas era a ausência de oferta da formação técnica concomitante ao ensino médio, em uma aproximação com o modelo implementado atualmente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Havia a necessidade de construção de um modelo de ensino

médio que fosse capaz de garantir uma sólida formação, construída desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, culminando com processos educativos de referência aos processos de trabalho, ou seja, necessitava-se de formação técnica integrada ao ensino médio, superando a concepção tecnicista de adestramento para o trabalho (Saviani, 2020, p. 27). Um dos problemas que poderia ser superado para a constituição de um projeto coerente e humanizado para um novo ensino médio de qualidade – acessível a todos e que garanta que todos tenham possibilidade de concluir esta etapa escolar – reside no fato de não ter sido conquistada a sua universalização, pois um dos dificultadores são os impactos concretos das desigualdades sociais que levam os jovens a trabalharem prematuramente para compor renda familiar, interrompendo os estudos.

A Reforma do Ensino Médio provocou mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei nº 11.494/2007 –, resultando na transformação da concepção de formação no ensino médio. O processo de implementação que vem ocorrendo desde a aprovação da lei demonstra que as mudanças estruturais estão gerando impactos negativos tanto do ponto de vista pedagógico quanto no financiamento da educação, situação que já havia sido prevista. Um desses impactos negativos é a contradição gerada entre a ampliação da carga horária, de 2.400 horas para 3.000 horas ao longo dos três anos⁵, e as horas mínimas a serem preenchidas pelos Itinerários Formativos (IFs) – os IFs são percursos de aprofundamento organizados em quatro áreas do conhecimento⁶ e/ou Formação Técnica e Profissional e podem conter, além da área do conhecimento escolhida, carga horária composta por unidades curriculares que não são disciplinas – *Projetos integradores, Disciplinas Eletivas, Oficinas, Trilhas Formativas e Formação Técnica e Profissional*.

⁵ As disciplinas obrigatórias da Formação Geral Básica (FGB) são Português, Inglês, Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Projeto de Vida (mínimo de 2.400 horas para FGB e mínimo de 600 horas destinadas aos Itinerários Formativos (IF). Para quem optar pela Formação Técnica e Profissional, estão previstas 2.100 horas de disciplinas obrigatórias da FGB, e até 300 horas adicionais podem ser destinadas a conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica, resultando em 900 horas para o curso técnico (2.100 horas de FGB; 600 horas de IF de Formação Técnica e Profissional; 300 horas da BNCC voltadas à formação técnica, totalizando as 3.000 horas previstas para o ensino médio).

⁶ São elas: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A escolha por um dos IFs por parte dos estudantes deve ocorrer após a primeira série do ensino médio. Cada estado da Federação tem autonomia para organizar quando será feita a escolha, mas a intenção prevista na Lei nº 14.945/2024 é que os estudantes acessem uma base comum de formação antes de escolher qual área irão aprofundar. Com a recomendação de que a escolha do IF seja feita no final da primeira série do ensino médio, como o aluno terá acesso às 2.400 horas totais de Formação Geral Básica (FGB)? A contradição se concretiza na diluição da FGB nos Itinerários escolhidos. Essa realidade, combinada com o esvaziamento de conteúdos na BNCC, nos faz questionar *como e por que* será utilizada essa carga horária ampliada?

Ao desconsiderar os núcleos centrais de formação, a BNCC esvazia os conteúdos escolares por estar organizada centralmente em *competências e habilidades* como objetivos de aprendizagem. O Novo Ensino Médio, por sua vez, fragmenta a FGB ao introduzir os IFs de forma a serem escolhidos precocemente por parte dos alunos. Veremos, no capítulo dedicado a este assunto, que a obrigatoriedade das disciplinas curriculares e da garantia de seus conteúdos específicos se realiza dentro do mínimo de aulas previsto, porém, algumas disciplinas tiveram a quantidade de horas-aulas reduzida pela metade, como vemos na Tabela 1, a exemplo do estado de São Paulo, pioneiro na aplicação do modelo do novo ensino médio.

Tabela 1 – Oferta de aula para Arte nos três anos do ensino médio na Rede Estadual de São Paulo

SÉRIE	PRé-REFORMA (ATé 2016)	PóS-REFORMA (A PARTIR DE 2025)
1ª SéRIE	2 aulas/semana	1 aula/semana
2ª SéRIE	2 aulas/semana	1 aula/semana
3ª SéRIE	2 aulas/semana	1 aula/semana
TOTAL NOS 3	240 aulas de Arte	120 aulas de Arte*

ANOS		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

* Podendo ampliar a oferta de acordo com o itinerário oferecido por cada escola.

A Tabela 1 explicita uma redução do componente de Arte no currículo, fato que traz graves consequências para a formação humana na adolescência, período sensível à potência artística e a reflexões estéticas mais elevadas propiciadas pela arte.

Os problemas e exigências do atual contexto contribuem para que a elite reserve à classe trabalhadora brasileira uma formação radicada na extrema vulgarização da natureza e especificidade escolares em favor de processos de formação para a subserviência às condições de austeridade do modo de produção capitalista. É importante ressaltar que Novo Ensino Médio só pode ser compreendido concretamente se analisado criticamente em conjunto com a BNCC, pois esta esvazia o currículo dos conteúdos escolares, aprofundando problemas que já apareciam nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN) de 2013, de flexibilização das disciplinas e conteúdos à cotidianidade capitalista. Essas velhas diretrizes podem ser verificadas no trecho abaixo:

Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. Independentemente da opção feita, é preciso 'romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real (Brasil, 2013, p. 183).

No Brasil, essa flexibilização do currículo se tornou muito evidente na última década, como veremos no desenvolvimento do texto, mas avançou radicalmente com a implementação do Novo Ensino Médio. Embora apresentado sob a retórica da flexibilização e da personalização dos percursos educativos, o Novo Ensino Médio tem se traduzido, na prática, em um impedimento da formação integral dos estudantes, priorizando competências técnico-instrumentais em detrimento de um desenvolvimento humanizador. A lógica da empregabilidade como horizonte da educação, radicada em uma formação unilateral que restringe o ser humano a uma única dimensão de sua existência, a de força de trabalho, se opõe a uma formação

omnilateral que desenvolve todas as dimensões do ser humano — intelectual, estética, ética, política, corporal e técnica — numa perspectiva de totalidade. A leitura crítica desta tese busca resgatar essa formação, como condição urgente para a transformação da realidade social, sobretudo diante das barbáries impostas pelo capitalismo.

Ao analisar os fundamentos da Reforma do Ensino Médio, observa-se que a centralidade atribuída à formação para o trabalho não está orientada por uma concepção emancipadora, mas pela lógica da empregabilidade – termo forjado no interior do neoliberalismo para transferir ao indivíduo a responsabilidade por sua inserção (ou exclusão) no mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, o jovem é interpelado a adaptar-se continuamente às exigências do capital, internalizando uma lógica meritocrática e precarizante.

A inserção precoce do ensino técnico-profissionalizante, a supressão ou desvalorização de áreas como artes e a flexibilização curricular convergem para a constituição de um sujeito funcional, adaptável e produtivo, mas destituído de pensamento crítico, sensibilidade estética e consciência histórica, operando uma profunda desumanização dos processos educativos. As consequências da formação unilateral no período da adolescência, voltada exclusivamente ao trabalho precarizado, têm impactos nefastos para a formação humana, pois limita o acesso à riqueza artística e científica da humanidade, reservando aos jovens das camadas populares uma educação empobrecida, além de reforçar desigualdades, na medida em que nega à maioria o direito de sonhar, de criar e de construir projetos de vida para além da sobrevivência.

Aliado ao avanço de políticas educacionais de esvaziamento dos saberes específicos da escola – as políticas de orçamentos muito restritos, sobretudo após a Emenda Constitucional do *teto de gastos* (nº 95/2016), que reduz os investimentos em políticas públicas, e o arcabouço fiscal anunciado em 2025 –, os constantes cortes orçamentários para área da educação aprofundam os problemas do Novo Ensino Médio, visto que as escolas precisaram passar por muitos tipos de adaptações para se adequar a esse novo modelo e há a necessidade de ampliação do atendimento do ensino médio no Brasil, uma demanda histórica longe de ser superada, como indicam os resultados do Censo Escolar de 2024. Atualmente, podemos falar a partir de dados concretos de produção e reprodução de

desigualdades educacionais profundas com o Novo Ensino Médio, como revelam estudos da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), que aponta sérias lacunas na oferta de Itinerários Formativos quanto mais a escola se insere geograficamente em regiões/bairros em situação de maiores vulnerabilidades sociais. Escolas com estrutura arquitetônica limitada e quadro docente reduzido não conseguem oferecer uma variedade de IFs. Em termos gerais, o maior prejuízo previsto antes das mudanças legais da primeira versão da Reforma (2017) concentrava-se na redução de horas destinadas à Formação Geral Básica e em manter obrigatórias as disciplinas Português, Matemática e Língua Inglesa em todos os anos do ensino médio, ao passo que outras disciplinas tinham seus conteúdos ofertados de forma flexibilizada enquanto *componentes obrigatórios* – o termo *componentes* já estava presente na LDB de 1996 – ou fragmentada nos Itinerários Formativos. Um acréscimo feito na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, como uma das mudanças após a primeira versão da reforma (2017), tornava claro que os conteúdos curriculares garantidos dentro de suas disciplinas específicas obrigatórias seriam substituídos por objetivos de aprendizagem dentro de áreas de conhecimento. Ainda que componente curricular não seja disciplina, pois o termo dá margem à flexibilização da obrigatoriedade da disciplina no currículo, historicamente havia uma tendência de cumprimento da obrigatoriedade das disciplinas por meio do entendimento das especificidades dos campos de conhecimento e da necessidade de professores com formação específica. A tendência histórica que garantia a obrigatoriedade das disciplinas foi interrompida pelo Novo Ensino Médio na primeira versão da Reforma e, mesmo após a publicação de sua última versão (Lei nº 14.945/2024), foram mantidos dispositivos que propiciam a flexibilização curricular. Para fins de ilustração, a Tabela 2 esclarece a quantidade de horas de FGB e de IFs nas diferentes versões do Novo Ensino Médio:

Tabela 2 – Comparação da carga horária no ensino médio

PERÍODO	CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA (3 ANOS)	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)	ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IFs)
Antes da reforma de 2017	2.400 h (800 h/ano)	2.400 h	0 h

Após Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio)	3.000 h (1.000 h/ano)	≥ 1.800 h	≤ 1.200 h
Após Lei nº 14.945/2024 (revisão do Novo Ensino Médio)	3.000 h (1.000 h/ano, rumo a 1.400 h/ano)	≥ 2.400 h (ou 2.100 h com técnico)	≤ 600 h (ou até 900 h com técnico)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O avanço incisivo na cooptação da formação da classe trabalhadora se relaciona com as urgências do mercado de trabalho e com a agenda empresarial brasileira, mas também com a ideia de aniquilar qualquer possibilidade de uma formação crítica das condições impostas pelo capitalismo aos trabalhadores, já que as elites conhecem o potencial da escola e disputam esse espaço de formação.

O potencial de humanização que existe na educação escolar, ainda que limitado pelas condições históricas, reside principalmente em dois fatores: um deles é a natureza da educação escolar, ou seja, um tipo de formação específica que, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, propicia o desenvolvimento intelectual; o outro é que a apropriação do que resulta do trabalho do professor não pode ser controlado, pois a produção e consumo se dão no mesmo momento. Todavia, ainda que haja resistência crítica, a tentativa de aniquilar esses dois fatores transformando escolas em centros de treinamento para a subordinação aos interesses empresariais demonstra como a elite brasileira, que impede historicamente o avanço de condições mínimas de escolarização qualitativa para a classe trabalhadora, é uma classe perversa.

O esforço organizado para retirar da escola o que lhe é próprio passa por desmoralizá-la, direcionando-lhe críticas advindas do conservadorismo reacionário de movimentos como o *Escola Sem Partido* e por meio de políticas que avançam no empobrecimento da formação da classe trabalhadora, representadas atualmente pelo Novo Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular.

II Questão de Pesquisa

Diante de um cotidiano fragmentado e altamente estimulante, é um desafio hercúleo exercer atividade de estudo, por mais sentido que tenha e por mais que nos instigue. No contexto que tira com maestria a centralidade dos domínios teóricos

que o desenvolvimento intelectual exige, domar o próprio corpo para a posição requerida para o estudo e para manter o foco torna-se ainda mais extenuante para quem não desenvolveu essa capacidade durante a vida escolar. Aqui, considera-se importante ressaltar essa característica do cotidiano no atual estágio do capitalismo, pois ela se relaciona profundamente com o objeto de estudo desta tese, escrita pensando no trabalho de professores de Arte com adolescentes reais, sem margem para idealismos.

Não há um primário interesse pelo estudo da arte diante da configuração cotidiana alienante e em uma mente ocupada por estímulos distantes da atividade intelectual consciente. No cenário de extrema desigualdade social e de falta de perspectiva futura, características da vida da maioria dos adolescentes no Brasil, o papel do professor torna-se muito exigente, pois, necessariamente, faz-se necessário construir com os alunos sentidos que estabeleçam elos entre a realidade e a atividade de desenvolvimento intelectual específica da educação escolar. Ainda que as máximas possibilidades humanizadoras dos conteúdos artísticos não sejam do alcance de todos na configuração da sociedade capitalista, a escola é o ambiente onde a aproximação com a arte poderá ocorrer de forma exclusiva na vida de muitos alunos. Esse contato exclusivo, ainda que mínimo, tem potencial para impactar a concepção de mundo e reverberar de muitas formas nas individualidades do coletivo tão diverso de uma sala de aula. Todavia, enquanto professores, que sentido humano extrair na configuração capitalista?

A resposta está na construção que o trabalho pedagógico exige entre professor e seus alunos, porém, ela se inicia no papel do professor de concentrar seus esforços em transformar o aluno em um indivíduo intelectualmente desenvolvido, do modo que for possível, sustentado por uma concepção teórica conectada à história da humanidade e que problematize o modo de produção capitalista. Em outros termos, uma teoria necessariamente revolucionária. Qualquer ilusão de que a sociabilidade capitalista e sua naturalização possam ser mantidas com ética fará o professor regredir de um profissional substantivo nos processos de socialização dos saberes escolares sistematizados em meros porta-vozes dos valores capitalistas.

Esta pesquisa foi produzida tomando como referência adolescentes, com os poucos sonhos que podem cultivar em uma configuração de sociedade que está

muito aquém desse período tão bonito da vida e tão fértil para saltos qualitativos e quantitativos no desenvolvimento intelectual. A decisão de pensar o ensino de Arte no ensino médio se relaciona com a necessária contribuição teórica para a discussão da importância da arte na adolescência, sobretudo após a aprovação da problemática BNCC e da implementação conflituosa do Novo Ensino Médio. A Questão de Pesquisa que se apresenta, portanto, é *Como enfrentar o esvaziamento dos conteúdos da disciplina de Arte no contexto do Novo Ensino Médio?* A tese é de que o enfrentamento necessita estar sustentado pelo entendimento de que as grandes obras de arte, enquanto objetivações do reflexo estético da realidade – diferente do reflexo científico, e não menos importante – são mostras das capacidades criativas dos seres humanos de refletir a realidade por uma forma única de atividade intelectual na particularidade intensificada e, portanto, potencialmente humanizadora⁷, desempenhando um papel essencial no ensino médio devido às exigências características do desenvolvimento psíquico no período da adolescência.

Ao ampliar a experiência humana pela atividade intelectual necessária diante da realidade refletida na obra de arte, é possível extrair ferramentas para o enfrentamento de desafios na construção de valores, projeto de vida, concepção de mundo etc. Essa ideia exige, portanto, que a arte seja entendida em dois aspectos nesta tese: filosófico e pedagógico.

O aspecto filosófico trata da gênese da arte enquanto trabalho humano criador livre, atividade intelectual que recorre a determinadas mediações e em nada se assemelha à insustentável concepção burguesa-liberal de liberdade de criação, identificada como liberdade espontaneísta. A formação estética, como Lukács pontua, permite entrar em contato e familiarizar-se com registros reflexivos elevados da experiência humana, e, para além da concepção individualista fragmentária produzida a partir da sociabilidade capitalista, torna sensivelmente apreensível para o sujeito as conexões entre indivíduo, sociedade e gênero humano. Na concepção materialista histórico-dialética, o indivíduo nunca está livre de influências sociais oriundas das mais diversas fontes e embora possa não se dar conta disso e acreditar que está fazendo escolhas livres, algumas dessas influências são

⁷ Característica presente na filosofia da arte de Lukács desde a sua denominada *estética de juventude*, cujo pensamento, todavia, é modulado e amadurecido ao longo de seu percurso biográfico, a forma permite tocar e aglutinar as questões últimas da vida e, por isso mesmo, tensionar e articular as dimensões da objetividade e subjetividade da experiência humana. Em outros termos, a forma de arte retrata e eleva questões fundamentais da objetividade humana em determinado momento.

exercidas de forma bastante intencional. No caso da educação escolar, as práticas nas quais o professor não exerce seu papel de condução do processo educativo acabam sendo conduzidas pelo senso comum, ou seja, livres para que a subjetividade seja moldada pelo cotidiano alienado.

Já o aspecto pedagógico da arte, enquanto um campo de conhecimento, implica fundamentação teórico-metodológica para que seja aprendida. Nas artes, há etapas de familiarização com as características do reflexo estético nas objetivações artísticas e com o objeto da arte: a relação entre o indivíduo, a sociedade e o gênero humano. Leva tempo para que haja a familiarização com obras de arte para que os alunos consigam extrair de maneira cada vez mais intelectual os conteúdos dessas obras. Essas questões basilares, que dizem respeito à familiarização com a particularidade do estético e de que forma isso se conecta à totalidade da realidade, constituem saberes do campo da arte e não se resumem ou se esgotam em descrições formais de leitura de imagens quaisquer presentes no cotidiano dos alunos.

É importante ressaltar que durante a vida escolar, esperamos que os alunos aprendam sobre arte e tenham experiências com temas e materiais na produção de trabalhos artísticos, mas é na adolescência que o estudo teórico das obras de arte desempenha um papel intelectual que se desdobra nos conteúdos psicológicos de maior potencial na relação do indivíduo com a realidade, ao passo que por toda educação básica o caminho da experiência prática com as formas da arte exerce um papel mais central no entendimento da realidade.

Esses dois aspectos nos levam a reforçar a posição de que o enfrentamento diante do esvaziamento dos conteúdos artísticos no Novo Ensino Médio significa necessariamente defender a centralidade do trabalho com as grandes obras de arte. Na constituição dessa defesa, destaca-se a importância da fundamentação teórica na *Estética* de Lukács (2023) e na Pedagogia Histórico-Crítica, em sua concepção de escola enquanto cerne dos processos de formação e transformação da classe trabalhadora em uma perspectiva que explore, ainda que parcialmente, os limites impostos pelo capitalismo para a realização humana. Essa defesa nos leva a questionar a BNCC e o Novo Ensino Médio, pois não há garantia de acesso sistematizado ao conhecimento na configuração proposta, características que tornaram a Reforma “irreformável”.

III Metodologia

Para a realização desta pesquisa de natureza teórico-conceitual, organizou-se um percurso estruturado a partir da fundamentação filosófica na qual se discute o conceito de arte enquanto reflexo estético da realidade. Temos, desde a dissertação de mestrado⁸, trabalhado com foco em extrair de Marx e Lukács a aproximação com a concepção de arte na perspectiva do materialismo histórico-dialético e em delimitar não somente nosso posicionamento ideológico, mas extrair desse posicionamento uma elaboração conceitual para possíveis direcionamentos pedagógicos em relação à metodologia do ensino de Arte – direcionamento para entender que certas obras de arte são mais importantes que outras, por que são importantes e por que escolher trabalhar com elas.

Uma das ideias centrais da *Estética* de Lukács (2023) é de que as objetivações artísticas, compreendidas como resultado da peculiaridade do reflexo estético da realidade, superam a descrição óbvia da realidade concreta imediata, elevando-a a novos sentidos e possibilidades. Se, por um lado, o reflexo se origina na concretude imediata da cotidianidade, por outro lado, essa realidade imediata e fragmentada é organizada pelo trabalho do artista, não sendo um produto direto de sua ideologia (concepção de mundo), mas um trabalho estético e intelectual que se realiza com o conteúdo da realidade, elevando esse conteúdo a uma imagem unitária que concretiza uma síntese dialética entre a objetividade e a subjetividade, ou seja, o reflexo artístico é, por excelência, representativo da essência⁹ criadora do ser humano e do empenho do artista para compreender e representar o real, observando, selecionando conteúdos, combinando e extraíndo aspectos essenciais da realidade que resultam em uma objetivação que muitas vezes o próprio artista

⁸ LEITÃO, Juliana Oliveira. *A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. A dissertação foi orientada pelo Prof. Dr. Newton Duarte e o tema da mesma se relaciona às pesquisas sobre arte e formação humana em György Lukács e à produção do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação, do qual o professor Newton é líder.

⁹ Essência humana entendida no sentido marxista, extraída da análise contida no livro de MARKUS, György. *Marxismo e Antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. Tradução: Rafael Mueller. São Paulo: Expressão Popular: EDIUNESC, 2015.

não pretendia¹⁰. Portanto, a qualidade artística reside no nível de elaboração da realidade concreta e não apenas na intenção do artista, como consequência da peculiar forma de refletir a realidade, tendo como fonte a aparência fenomênica cotidiana da qual extrai os temas e os problemas da arte, ao mesmo tempo que se distancia dos limites impostos pelo cotidiano, superação que permite enriquecer a experiência humana.

Com base nesse sentido contido na concepção estética de Lukács (2023), analisa-se a característica do período da adolescência, propícia ao estudo teórico das obras de arte de forma que os adolescentes possam extrair do sentido dessas obras os sentidos individuais diante da realidade. Posteriormente, analisa-se o Novo Ensino Médio e se discute como essa nova configuração propicia a diluição de campos de conhecimentos em atividades fragmentadas. Para se analisar o Novo Ensino Médio, busca-se construir um percurso histórico de análise da presença da Arte enquanto disciplina no currículo, desde a primeira LDB (1961). A análise da legislação educacional, a partir da metodologia de revisão documental, oferece elementos fundamentais para que se possa compreender que os conteúdos de arte tiveram sua obrigatoriedade no currículo de forma tardia e que a disciplina nunca foi garantida de forma obrigatória em todos os anos das etapas escolares, ministradas por especialistas. Dentro desse contexto, tensionamentos advindos da organização de professores de Arte fizeram avançar a garantia da disciplina ministrada por especialistas a partir da LDB de 1996.

Em um cenário em que a legislação educacional e suas mudanças expressam embates de projetos políticos de períodos históricos, articula-se aqui a leitura cronológica das LDB's e de textos substitutivos, de forma direta nos textos da lei, elaborando análises com base no referencial da Pedagogia Histórico-Crítica.

Após a caracterização do desenvolvimento no período da adolescência e da análise histórica e crítica do Novo Ensino Médio, busca-se, com base na fundamentação teórica sobre a concepção de arte desenvolvida no terceiro capítulo,

¹⁰ Um exemplo clássico é a reflexão de Engels sobre Balzac, um monarquista legitimista, conservador, mas que retratou com fidelidade a sociedade burguesa em ascensão e o declínio da aristocracia, produzindo uma imagem coerente da realidade ao explicitar que, muitas vezes, determinadas objetivações artísticas contradizem as intenções ideológicas do artista que as produziu. Cf. ENGELS, Friedrich. Engels to Margaret Harkness. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Collected Works: letters 1887-1890*. London: Lawrence & Wishart, 2010. v. 48. Disponível em: https://www.hekmatist.com/Marx%20Engels/Marx%20%20Engels%20Collected%20Works%20Volume%2048_%20Ka%20-%20Karl%20Marx.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

estabelecer uma defesa da Arte, enquanto disciplina obrigatória em todos os anos do ensino médio:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e de técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente do que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (Saviani, 2020, p. 27).

Nas palavras de Saviani, fica explícito o fato de que em nossa realidade capitalista, a adolescência é encaminhada para as discussões e aprendizagens relacionadas ao mundo do trabalho, com o objetivo da formação para atender às demandas da empregabilidade, ainda que não exista um cenário atual favorável ao emprego.

No contexto para o qual o Novo Ensino Médio foi elaborado, não se coloca no cerne do processo educativo da adolescência o problema da inserção no mundo do trabalho. O que pode ser identificado na formação para o trabalho é uma concentração na repetição técnica em detrimento da característica histórica da técnica, ou seja, o trabalho produtivo nessa concepção está apartado da produção de sentido e de desenvolvimento intelectual, resultando em formação técnica como educação para o mercado de trabalho precarizado.

Subjetivar a forma social do trabalho no capitalismo é um risco quando pensamos na escola que forma para o trabalho, sobretudo no Brasil, pois se não ocorreu a universalização de um ensino médio nos padrões mínimos necessários, mais difícil será a integração à formação técnica. Nesse sentido, há a necessidade urgente de construção de um Novo Ensino Médio que integre a formação ao mundo do trabalho, porém, garantindo o desenvolvimento intelectual.

A ideia de politécnia diz respeito a estratégias para a constituição de um ensino médio na configuração da sociedade capitalista, mas que supere a tendência do esvaziamento curricular, ou seja, não se trata da ideia da arte como atividade, e

sim como referencial enquanto campo de conhecimento com suas especificidades e necessária presença obrigatória no currículo, além de ser ministrada por especialistas nos diferentes campos da arte – Música, Teatro, Dança, Artes Visuais.

A importância da arte no processo de inserção no mundo do trabalho, em sentido filosófico, está em suas possibilidades ampliadas de traduzir o potencial técnico da atividade humana e sua relação com a história e com o impulso do processo histórico a partir da atividade humana intelectual e sentimental. Não se problematiza aqui apenas o itinerário formativo que encaminha para a formação técnica no Novo Ensino Médio, mas um tipo de formação voltada para a adolescência que se baseia em esvaziamento de conteúdo e de sentido humano. Essa discussão, portanto, leva a estratégias político-pedagógicas que possam inspirar professores de Arte a se contraporem ao esvaziamento curricular propiciado pelo Novo Ensino Médio combinado com a Base Nacional Comum Curricular.

O objetivo geral da pesquisa, com base nos subsídios teóricos previamente sistematizados, é apresentar estratégias para o ensino de Arte no ensino médio, apontando indicativos teóricos a partir de princípios relacionados ao método do materialismo histórico-dialético para pensar na importância das obras de arte – e de determinadas obras – enquanto seleção estratégica para a atuação na configuração do capitalismo. Recorreremos à discussão que Lukács desenvolve sobre a categoria da particularidade como central no objeto da arte e o realismo não como escola artística, mas como princípio estético que preza pela integridade humana na representação. As estratégias de desenvolvimento intelectual em articulação com os determinantes da realidade, discussão imprescindível na luta de classes, serão a chave para a discussão do último capítulo. Por fim, para fins de organização da sistematização da tese ao leitor, a estrutura em suas diretrizes gerais será retrçada a seguir.

O primeiro capítulo analisa as características do período da adolescência, estágio fundamental no processo de formação humana. Entende-se que esse período é propício aos estudos teóricos das obras de arte, cujo ensino pode contribuir para um amadurecimento reflexivo e intelectual dos estudantes. Especificamente no capitalismo contemporâneo, a formação estética pode contribuir com reflexões que vão além da concepção individualista e fragmentária de viés

liberal, pois faculta ao adolescente a percepção sensível das conexões entre o indivíduo, sociedade e gênero humano.

O segundo capítulo centra-se na análise do Novo Ensino Médio e sua configuração curricular a partir das “reformas” estabelecidas, cujo resultado é a diluição dos campos do conhecimento em atividades fragmentárias. Nesse momento, a centralidade gira em torno da construção de um percurso histórico de análise da presença da Arte enquanto disciplina no currículo, desde a primeira LDB (1961), com o seguinte diagnóstico: há a subordinação da educação ao utilitarismo cotidiano regido pelas demandas empresariais e do grande capital, rebaixando o ensino de Arte a um lugar incompatível com sua potência formativa.

O terceiro capítulo tem como propósito estabelecer uma fundamentação teórica sobre a concepção de arte a partir de dois referenciais: os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de Karl Marx, e a *Estética*, de György Lukács. Em Marx, extraem-se elementos ontológicos e materiais intrínsecos e relativos à especificidade do fenômeno estético. Em Lukács, a filiação de sua *Estética* a uma ontologia de verniz materialista histórico-dialético é ressaltada e decisiva para esta tese. A especificidade do fenômeno estético reside no fato de ser um registro elevado da experiência humana enquanto objetividade superior que não se circunscreve à imediatidade factual do cotidiano, mas permite uma reflexão profunda em torno das articulações entre indivíduo, sociedade e gênero humano, singularidade, particularidade e universalidade, bem como objetividade e subjetividade.

O quarto e último capítulo sintetiza as formulações condensadas nos capítulos anteriores com uma defesa do ensino das grandes obras de arte no currículo do ensino médio como condição fundamental na formação intelectual e humana dos estudantes adolescentes. Além do aspecto formativo, ressalta-se também que o ensino de Arte contempla o direito à educação de qualidade, crítica e emancipadora.

Por fim, as considerações finais oferecem um quadro geral do itinerário de pesquisa, desde as lacunas e impasses gerados pela dissertação aos desafios, problematizações impostas, possibilidades e perspectivas futuras para a vida profissional, ética e política desta pesquisadora, além de apontar para as contribuições desta pesquisa não só para o ambiente acadêmico – no âmbito das discussões relativas à linha *educação e marxismo* –, mas também para os enfrentamentos e resolutivas práticas da vida docente.

1 ADOLESCÊNCIA NO CAPITALISMO

1.1 Características do período da adolescência¹¹

O fundamento da periodização do desenvolvimento psíquico, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, constitui-se como uma referência teórica fundamental para refletir sobre a importância e a necessidade da Arte no ensino médio. Essa etapa escolar coincide com um período decisivo na formação da concepção de mundo, marcando a transição da adolescência para a vida adulta – sobretudo na atual conjuntura de mudanças estruturais na educação escolar brasileira com a implementação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio. A arte é um campo de conhecimento essencial na adolescência para a conquista da percepção da realidade *para si*, permitindo aos adolescentes compreender mais profundamente as dinâmicas sociais e culturais que os cercam para além das referências cotidianas.

As produções humanas que visam atender às necessidades cotidianas e imediatas da vida social são compreendidas como objetivações genéricas em si e dizem respeito às capacidades humanas de transformar a realidade ao mesmo tempo que transformam a si próprias. São produtos do trabalho que respondem às funções pragmáticas da existência, ainda que não resultem, necessariamente, de um saber sistematizado ou de uma consciência crítica sobre a própria prática. No entanto, há uma distinção entre essas produções – objetivações em si – e as

¹¹ Nesta tese, não será objetivo central aprofundar as discussões específicas do campo da Psicologia Histórico-Cultural no que diz respeito à periodização do desenvolvimento humano, à teoria da atividade ou às características psicológicas da adolescência. Embora tais contribuições sejam fundamentais para a compreensão do desenvolvimento psíquico na perspectiva marxista, este trabalho se orienta pela discussão dos limites do Novo Ensino Médio e perspectivas para a formação omnilateral de adolescentes da classe trabalhadora. Compreende-se que a Psicologia Histórico-Cultural, em especial as formulações de Vygotsky, Leontiev e Luria, oferece importantes subsídios para a análise da constituição do sujeito em sua dimensão materialista, histórica e dialética. Entretanto, neste capítulo, os aportes dessa tradição teórica serão mobilizados de maneira referencial com o objetivo de situar a adolescência enquanto momento específico do desenvolvimento humano marcado por contradições, transições e potencialidades, sobretudo no contexto do capitalismo contemporâneo e das transformações recentes na educação e brasileira, como a implementação do Novo Ensino Médio. Articulando a referência de adolescência da Psicologia Histórico-Cultural com os desafios impostos à formação dos sujeitos na sociedade capitalista, busca-se refletir sobre as implicações das mudanças curriculares e estruturais no ensino médio, especialmente no que se refere à juventude pertencente à classe trabalhadora. Dessa forma, os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural são assumidos como parte de um referencial teórico mais amplo, comprometido com a crítica do Novo Ensino Médio, com o intuito de subsidiar a discussão sobre o ensino de Arte na formação dos adolescentes no contexto da escola pública brasileira.

chamadas objetivações genéricas para si, que dizem respeito às criações nas quais a humanidade toma consciência de si mesma enquanto gênero, ou seja, para além da percepção de si como um indivíduo.

Esse nível é considerado um 'em si' porque as pessoas se relacionam espontaneamente com essas objetivações na cotidianidade, delas se apropriando de maneira pragmática, em decorrência do convívio social. São objetivações das esferas cotidianas do gênero humano que não exigem reflexão sistematizada por parte daqueles que delas se apropriam. Um exemplo desse tipo de objetivação é a linguagem. Os adultos ensinam a linguagem falada às crianças no objetivo de se comunicarem como elas, porém, as crianças se apropriam de tais objetivações de forma espontânea, pois não lhes são ensinadas, a princípio, as análises sintáticas da língua, as regras gramaticais etc. O nível das 'objetivações genéricas para si' é mais desenvolvido e não é imprescindível às finalidades pragmáticas da vida cotidiana. Pertencem a esse grupo a ciência, a arte e a filosofia. Diferentemente das objetivações do primeiro grupo, essas requerem a superação da espontaneidade e do imediatismo da cotidianidade (Anjos, 2019, p. 24).

Trata-se de objetivações que expressam, de forma elaborada, os momentos mais desenvolvidos da consciência humana. Entre essas objetivações, está a arte. A apropriação das objetivações para si – isto é, das formas mais desenvolvidas de cultura – que deve orientar a educação escolar, conforme defende a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. O ensino, nesse sentido, não pode restringir-se à reprodução das práticas cotidianas, mas deve possibilitar o acesso às elaborações historicamente acumuladas como meio para o desenvolvimento na perspectiva de superação das determinações pragmáticas e utilitárias da vida cotidiana.

Com base na concepção de que a subjetividade humana é historicamente constituída, consideramos que ela se desenvolve pela constante apropriação da realidade, a qual é a substância mesma da subjetividade. Essa capacidade de apropriação é fruto de um longo processo das atividades humanas oriundas do trabalho, das quais resultam todo o patrimônio cultural – material e imaterial – da humanidade. Essa ideia refuta concepções naturalistas que atribuem o desenvolvimento humano à maturação biológica, e concepções mecanicistas, que reduzem o desenvolvimento psíquico a uma simples assimilação cultural. Compreendemos que:

A principal característica do processo de apropriação ou de 'aquisição' que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções

psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (Leontiev, 2004, p. 288).

A formação de novas aptidões, ao longo do desenvolvimento individual, transforma qualitativamente a personalidade a partir da percepção de si e do mundo. A idade cronológica é um parâmetro relativo, mas não determinante, pois o desenvolvimento humano é histórico, social e culturalmente mediado. Pensar a adolescência concretamente, portanto, implica compreendê-la dentro de um contexto específico, e não como simples reflexo da maturação biológica.

Por toda a vida escolar, o desenvolvimento se dá pela qualidade da relação com a cultura e a periodização do desenvolvimento psíquico oferece contribuições relevantes para compreender as especificidades da adolescência, possibilitando superar visões descritivas ou patologizantes que a caracterizam como naturalmente conflituosa e incontrolável. Ao contrário, é necessário compreender que a natureza dos conflitos próprios desse período está profundamente enraizada nas contradições do modo de produção capitalista.

Os limites e as possibilidades de cada período do desenvolvimento impõem ao professor a necessidade de adotar uma postura pedagógica específica na condução dos processos de aprendizagem e experiências formativas oriundas deste trabalho. No caso da adolescência, sua principal característica reside na busca consciente por compreender o mundo e a si mesmo na tentativa de responder à pergunta: “quem sou eu neste mundo?” Isso leva o adolescente a desenvolver interesse pelo sentido social da cultura em que está inserido e, como consequência, à necessidade de uma organização escolar que estimule o pensamento em um patamar mais elevado, possibilitando que o adolescente atinja suas máximas possibilidades, culminando em sua inserção consciente e ativa na vida adulta. É um momento crucial de formação de atitudes morais e sociais que têm suas raízes na infância e que, agora, se consolidam sob novas bases. Durante a adolescência, ocorrem não apenas transformações biológicas, mas também mudanças psicológicas e sociais relacionadas à autoconsciência e ao conceito de papel social. Este último se refere à forma como os adolescentes se relacionam com a sociedade e com os outros, de acordo com expectativas, normas e valores historicamente

construídos. Esses elementos são essenciais para a construção de uma identidade e de um projeto de vida.

Nesse processo, a *atividade de estudo*¹² – desde o período inicial do ensino fundamental I – segue como dominante, mas passa a se articular a outras formas de comunicação, especialmente a *comunicação íntima pessoal*¹³ – característica central do período da adolescência. A *comunicação íntima pessoal* permite ao adolescente construir a consciência de si por meio da relação com seus pares, internalizando valores e normas do contexto social.

A transição para um novo estágio no desenvolvimento da vida e da consciência de uma criança ocorre seguindo o mesmo padrão interior. Para o aluno adolescente, esta transição está associada com uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele (envolvimento em certos encargos sociais que não são de caráter especialmente infantil, a organização dos Jovens Pioneiros, uma nova satisfação nos grupos dedicados a passatempos) (Leontiev, 1992, p. 62).

A relação com a cultura se intensifica nesse período, pois está em jogo a formação da concepção de mundo e de um projeto de futuro. O adolescente tende a compreender criticamente a realidade no âmbito de suas determinações – não mais se submetendo a ela de forma acrítica. Portanto, os conteúdos escolares, enquanto síntese do conhecimento historicamente produzido, tornam-se instrumentos para essa compreensão.

Do ponto de vista da consciência, essa transição para a idade da escola secundária é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, e pelo nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos. Surge a necessidade no aluno da escola secundária de conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade (Leontiev, 1992, p. 62).

O *papel social* na adolescência é dinâmico e depende das condições históricas em que os adolescentes estão inseridos, condição central para o desenvolvimento, pois influencia diretamente a autoestima, a identidade e o projeto

¹² Para maiores informações sobre a centralidade da atividade de estudo em Asbahr, Cf. ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A atividade de estudo e a formação do pensamento teórico. In: ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora UNESP, 2017. p. 57-80. ISBN: 978-85-9546-177-2. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788595461772.0004>.

¹³ Para mais informações, cf. ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. v. 1, p. 195-220.

de vida. Três fatores influenciam o papel social: a atividade, a comunicação e a personalidade. A atividade diz respeito à vivência nas diversas esferas sociais – escola, trabalho, lazer – que permite ao adolescente se desenvolver a partir de interesses e valores. A comunicação, como processo de interação, amplia a perspectiva dos adolescentes ao expô-los a outras formas de compreensão da realidade. Já a personalidade, formada por meio da interação entre atividade e comunicação, expressa a individualidade de cada sujeito, também influenciada por fatores biológicos, familiares, históricos e culturais.

Com o pensamento consciente característico desse período, o adolescente precisa conhecer a realidade – o que ela foi, o que é e o que pode ser – e fazer o mesmo movimento em relação a si mesmo. A atividade dominante, agora, exige uma relação mais consciente com o mundo e consigo mediada tanto pelo estudo quanto pela comunicação com o outro. O meio social é, assim, fonte permanente de desenvolvimento, e na adolescência assume papel determinante.

A escola, como parte desse meio social, pode e deve contribuir para uma transição saudável à vida adulta, ampliando as possibilidades de o adolescente se relacionar criticamente com a realidade e com os outros. Para isso, é preciso que garanta acesso aos conteúdos escolares e que o professor organize e conduza atividades que mobilizem as novas funções psíquicas ainda em formação. Essa organização deve considerar a idade cronológica como um parâmetro relativo, mas não absoluto, entendendo o desenvolvimento como processo materialista, histórico e dialético. Nesse sentido, o papel do professor é o de mediador entre o saber sistematizado e o adolescente. No ensino de Arte, cabe-lhe escolher obras de arte que promovam a comunicação entre os alunos, o diálogo entre os conteúdos escolares clássicos e a realidade vivida por eles e apresentar as determinações dessa realidade, criando condições para que os adolescentes desenvolvam um pensamento ativo e crítico. Essa defesa torna-se central, sobretudo porque:

A análise crítica da dinâmica do capital que Marx desenvolve em suas várias obras é um modelo do movimento do pensamento científico que atinge o concreto por meio das abstrações. Mas esse método de elevação do abstrato ao concreto não se aplica apenas à análise da reprodução social regida pela lógica do capital. Trata-se de um método necessário às ciências de maneira geral. O passo, no pensamento, do concreto em sua forma caótica ao concreto pensado, por meio das abstrações, constitui a lei universal do desenvolvimento dos conhecimentos humanos e ocupa um lugar especial na dialética materialista (Anjos, 2019, p. 26).

A concretude pensada no ensino de Arte no ensino médio implica a centralidade da atividade de estudo de obras artísticas que contêm valores e concepções de mundo que não estão presentes no cotidiano. O reconhecimento desse potencial como meio de conhecimento teórico é base da atividade pensante que ocorre tanto para o artista, no processo de elaboração de seu trabalho, quanto para o adolescente que terá contato com a obra de arte. A complexidade elevada da atividade de estudo teórico por meio das grandes obras de arte favorece o desenvolvimento consciente da personalidade e a formação da concepção de mundo ao refletir a realidade de forma singular e condensada e ampliar o desenvolvimento estético na adolescência.

A atividade de estudo e a comunicação íntima pessoal são forças motrizes do desenvolvimento adolescente. Por isso, é fundamental que as atividades escolares envolvam conteúdos desafiadores e significativos, capazes de ampliar a capacidade humana de criação, de crítica e de autorreconhecimento como parte do gênero humano. O conhecimento artístico, como produto histórico e universal da práxis humana, é uma fonte inesgotável de desenvolvimento da consciência e de transformação subjetiva e social.

1.2 Adolescência no capitalismo contemporâneo

A adolescência, etapa decisiva do desenvolvimento humano, deveria ser marcada por ampliação de perspectivas futuras, aprofundamento do autoconhecimento, construção de um projeto de vida e entrada ativa na vida adulta. No entanto, para milhões de jovens no Brasil e no mundo, sobretudo oriundos da classe trabalhadora, essa fase tem sido marcada por experiências precoces de sofrimento, evasão escolar, desemprego, trabalho precarizado e desesperança. O capitalismo contemporâneo, em sua forma ultraliberal, não apenas aprofunda desigualdades estruturais, como compromete, contraditoriamente, as condições necessárias para reprodução social, inclusive da força de trabalho. A adolescência, nesse contexto, torna-se um momento particularmente vulnerável da vida no qual a perspectiva de um futuro digno é sistematicamente negada ou reduzida à sobrevivência imediata.

Segundo os dados do Censo da Educação Básica 2020 (Brasil)¹⁴, há uma desigualdade histórica na oferta do ensino médio no Brasil: em 2023, 673 municípios ainda não possuíam sequer uma escola com essa etapa de ensino. Isso significa que jovens de centenas de localidades estão impedidos de acessar um direito constitucional básico. A realidade é ainda mais grave para os adolescentes das zonas rurais, os indígenas, os quilombolas e para as periferias urbanas. A pesquisa realizada pelo Datafolha (2022)¹⁵ revela que 32% dos estudantes do ensino médio da rede pública trabalham, e 48% daqueles que pensaram em abandonar a escola nos seis meses anteriores à pesquisa apontaram a necessidade de trabalhar como causa principal. Esses dados expõem a precarização das condições de vida das famílias da classe trabalhadora e revelam como o trabalho infanto-juvenil é normalizado como estratégia de sobrevivência em um país estruturalmente desigual. Ao mesmo tempo, 11% dos entrevistados sequer estavam matriculados no ensino médio em 2021, o que indica um abandono ainda mais grave do ponto de vista das políticas públicas. Dados do IBGE de 2023 confirmam que pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e moradores de regiões mais pobres constituem a maioria dos adolescentes que abandonam a escola ou sequer chegam a ingressar no ensino médio. O fenômeno dos chamados *nem-nem*¹⁶ atingia 23,3% da juventude brasileira em 2020, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2022)¹⁷, maior taxa desde 2005. No plano mundial, eram 282 milhões de jovens nessa condição – o

¹⁴ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020 Notas Estatísticas. *Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021*. Brasília: INEP, 2021.

¹⁵ A pesquisa foi feita pelo Datafolha, encomendada pelo movimento Educação Para Todos em parceria com o Instituto Natura, o Instituto Telefônica Vivo e o Instituto Sonho Grande, grupos representativos do setor empresarial. É importante observar que a pesquisa não considerou a porcentagem e os motivos de evasão escolar no ensino médio e a porcentagem e os motivos de adolescentes que nunca foram matriculados no ensino médio.

¹⁶ Os NEET são jovens que não estão empregados, não estudam nem recebem formação. A sigla NEET (*Neither in Employment, Education, or Training*) é usada para identificar este grupo. No Brasil, também são chamados de "nem-nem". A meta da *International Labour Organization* (ILO) até 2020 era reduzir substancialmente a proporção de jovens NEET. Porém, no período da pandemia da Covid-19 em 2020, houve um aumento sem precedentes nas taxas de jovens NEET em todo o mundo e poucos países poderiam afirmar ter atingido essa meta (33% dos jovens do mundo vivem em países que estão "fora do caminho" para atingir a meta). (Tradução livre do site da ILO). Disponível no link: <https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-employment-trends-youth-2024>.

¹⁷ Relatório Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo da OIT: Tendências 2024 (World Employment and Social Outlook Trends: 2024 - WESO Trends). Cf. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work and its Follow-up*. Geneva: ILO, 2022. Disponível no link: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40inst/documents/publication/wcms_908143.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

que evidencia um colapso estrutural da socialização juvenil no interior da lógica capitalista. Esses dados são ainda mais preocupantes ao ser analisada a dinâmica de oferta de emprego na última década. O desemprego e o déficit de oferta de empregos caíram para níveis abaixo dos anteriores à pandemia, mas há uma expectativa de que o desemprego global possa aumentar em 2025 e as crescentes desigualdades e a estagnação da produtividade são motivos de preocupação, de acordo com o relatório da OIT.

A última estimativa global, feita no ano de 2020, apontou que o número de jovens na faixa etária correspondente ao ensino médio no Brasil que não estão trabalhando, não estão estudando ou não estão em qualquer formação aumentou de 21,8% para 23,3% entre 2019 e 2020, a maior porcentagem desde 2005 – as estimativas globais são feitas pela OIT desde 2004. Isso significa que 282 milhões de jovens se encontravam nessa situação em 2020. Os trabalhadores jovens têm duas vezes mais probabilidade de viver em extrema pobreza se comparados aos trabalhadores adultos.¹⁸

A taxa global de desemprego juvenil era de 15,6% em 2021, mais de três vezes a taxa de adultos, e cerca de 75 milhões de jovens estavam desempregados, 408 milhões empregados e 732 milhões nunca tinham uma vaga de emprego¹⁹. O fenômeno não é acidental, mas estrutural. O capitalismo em sua fase atual – financeirizado, concentrador de renda, baseado na precarização do trabalho e na destruição das políticas públicas – não necessita da formação da juventude baseada nos conhecimentos escolares clássicos. O que se busca é a formação mínima, tecnicista, fragmentada e funcional, centrada na “resiliência”, “empreendedorismo” e adaptação individual a contextos de crise. Os relatórios da OIT alertam para uma crescente “normalização” do desemprego juvenil e apesar de avanços pontuais no *pós-pandemia*²⁰, a estagnação da produtividade e o aumento das desigualdades tornam o horizonte juvenil cada vez mais estreito. Isso não é uma falha do modo de produção capitalista, mas parte do seu funcionamento. Dados da Pesquisa Nacional

¹⁸ INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Global Employment Trends for Youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. Geneva: ILO, 2022. p. 27, tradução nossa.

¹⁹ *Ibid.*, p. 26, tradução livre.

²⁰ Um exemplo é o fato de que em 2024, o Brasil registrou a menor taxa de trabalho infantil desde 2016 (1,6 milhão de crianças/adolescentes entre 5 e 17 anos, representando 4,2% dessa faixa etária). Apesar de ter caído ao menor nível recente, o trabalho infantil ainda se mantém a um percentual elevado.

por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) mostram que 13,6% dos jovens de 15 a 17 anos trabalham, sendo 11,3% os que estudam e trabalham e 2,3% os que trabalham fora da escola. A maioria concilia trabalho e estudos por necessidade.²¹ Entre os ingressantes no ensino médio (14-16 anos), 74% dos provenientes de escolas públicas e 55% das privadas pretendem conciliar trabalho e estudo²².

Um relatório da OIT/ILO de 2024 apontou que a taxa global de desemprego geral manteve-se próxima a 5,0% em 2024 e deveria se manter nesses níveis em 2025, mas os jovens continuam com taxa de 12,6%. Apesar da queda no desemprego de forma geral, um em cada cinco jovens estava fora de trabalho, educação ou treinamento (NEET) em 2023; entre esses, duas em cada três eram mulheres.

Esses dados configuram uma nova posição da escola no cenário atual, que deixa de ser espaço de formação humana e torna-se instrumento de gerenciamento da miséria social com currículos esvaziados de saberes escolares sistematizados historicamente – conteúdos clássicos –, agora adaptados à lógica da empregabilidade, à formação de “competências” instrumentais e à preparação para ocupações cada vez mais precárias. Assim, forma-se uma juventude funcional à

²¹ PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua): Visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, a curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país. Para atender a tais objetivos, a pesquisa foi planejada para produzir indicadores trimestrais sobre a força de trabalho e indicadores anuais sobre temas suplementares permanentes (como trabalho e outras formas de trabalho, cuidados de pessoas e afazeres domésticos, tecnologia da informação e da comunicação etc.), investigados em um trimestre específico ou aplicados em uma parte da amostra a cada trimestre e acumulados para gerar resultados anuais. Além disso, devem ser produzidos, também, com periodicidade variável, indicadores sobre outros temas suplementares. Tem como unidade de investigação o domicílio. A seção “2023 Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade” também inclui microdados referentes às características da força de trabalho e educação, bem como atualizações periódicas (última de 22/03/2024 para o módulo Educação-2023). É possível acessá-la diretamente no portal do IBGE, nas páginas da PNAD Contínua – Educação e da PNAD Contínua – Trabalho de crianças e adolescentes. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=41487&t=resultados>.

²² Os dados são da pesquisa realizada de forma presencial pelo Datafolha (jan./fev. 2024), encomendada pelo movimento Todos Pela Educação. Apesar de a pesquisa ter sido encomendada para corroborar a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio, nesta tese será utilizada como referência de nossa análise sobre o problema da vulnerabilidade social nos adolescentes que necessitam trabalhar para compor renda familiar, como mostram os dados do PNAD Contínua (IBGE). A pesquisa do Datafolha foi publicada em março de 2024 e pode ser acessada aqui: Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/03/pesquisa-datafolha-jovens-ingressantes-no-ensino-medio.pdf>.

lógica do capital – descartável, disciplinada e despolitizada. A adolescência torna-se um período ausente de referências humanizadoras e de experiências coletivas de transformação, ocultando a determinação social dos sofrimentos juvenis e resultando em um período da vida marcado por angústia e falta de perspectiva.

A depressão, a evasão escolar, os altos índices de suicídio entre adolescentes e jovens, bem como a violência urbana (que tem a juventude negra como principal vítima), são expressões concretas de uma sociedade que nega à juventude a condição de sujeito de seu tempo, todavia, essa angústia não é apenas um sintoma psíquico. É a expressão subjetiva de uma objetividade desumana, produto direto das formas sociais e econômicas capitalistas que instrumentalizam o desenvolvimento humano em nome do lucro. A juventude, nesse contexto, é duplamente expropriada: do trabalho e do futuro. Na contramão dessa lógica, a escola pode e deve ser espaço de resistência. Não se trata de romantizar a educação escolar como elemento capaz de conduzir profundas transformações sociais, mas de afirmar seu potencial de humanização quando mediada por práticas pedagógicas fundamentadas na ciência, na arte e na filosofia. O contato com as grandes obras de arte em seu potencial de refletir a condição humana permite ao adolescente reconhecer-se como sujeito histórico e não como mero objeto da sobrevivência. O ensino de Arte, articulado à centralidade das grandes obras de arte, pode proporcionar experiências elevadas na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Ao desenvolver uma visão de mundo mais sintética das angústias humanas, o adolescente passa a compreender que sua angústia não é uma falha pessoal, mas expressão das contradições sociais concretas. Isso abre caminho para formas de ação individual e coletiva, de solidariedade e de construção de sentido para além da lógica individualista.

O capitalismo tem expropriado as potencialidades do período da adolescência, que deveria ser momento de ampliação das possibilidades humanas, e reduzindo-a à luta pela sobrevivência. O Novo Ensino Médio reflete esse *modus operandi* do capitalismo: esvaziamento humano. No entanto, reconhecer essa realidade educacional na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é também recusar-se a naturalizá-la. É afirmar que há possibilidades para a adolescência na escola que não sejam adestramento para a empregabilidade precária.

Tabela 3 – Desigualdade, escolaridade e trabalho juvenil no Brasil e no mundo (2020–2024)²³

INDICADOR	SITUAÇÃO	FONTE/ANO	OBSERVAÇÕES
Municípios brasileiros sem escola de ensino médio	673 municípios	INEP/Censo da Educação Básica 2023	Acesso ao direito à educação secundária comprometido; afeta jovens em zonas rurais e periféricas
Estudantes do ensino médio da rede pública que trabalham	32%	Datafolha/2022	Situação generalizada de trabalho precoce
Estudantes que pensaram em abandonar a escola	17%	Datafolha/2022	Entre esses, 48% alegaram necessidade de trabalhar
Jovens entrevistados que não estavam matriculados no ensino médio (2021)	11%	Datafolha/2022	Indício de abandono escolar precoce
Populações mais afetadas pelo abandono e evasão escolar	Pretos, pardos, indígenas, PCDs, periferias urbanas	IBGE/2023	Interseção entre desigualdade racial, territorial e de renda
Taxa de jovens brasileiros em condição NEET	23,3%	OIT/2020	Maior desde 2005; reflete colapso nas políticas públicas voltadas para juventude para perspectiva de futuro
Número global de jovens NEET	282 milhões	OIT/2020	Situação mundial alarmante; colapso da transição juventude –trabalho
Taxa global de desemprego juvenil	15,6% em 2021; 12,6% em 2024	OIT/2021, 2024	Triplo da taxa entre adultos; jovens continuam mais vulneráveis
Taxa de desemprego geral (mundo)	5,0% (2024–2025)	OIT/2024	Juventude segue com altas taxas de desemprego
NEETs no mundo em 2023	1 em cada 5 jovens (20%)	OIT/2024	Entre os NEETs, 2 em cada 3 são mulheres
Jovens brasileiros de 15 a 17 anos que trabalham	13,6%	PNAD Contínua/IBGE/ 2023	Entre eles, 11,3% estudam e trabalham; 2,3% trabalham sem estudar

²³ Tabela elaborada com dados discutidos neste capítulo. As referências constam nas notas de rodapé no decorrer do texto.

Ingressantes no ensino médio que pretendem trabalhar e estudar	74% (públicas); 55% (privadas)	Datafolha/2022	A maioria projeta conciliação trabalho-estudo por necessidade
---	--------------------------------	----------------	---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO

2.1 Contrarreformas educacionais como projeto histórico

O primeiro capítulo da pesquisa abordou as características do período da adolescência, cuja preocupação foi apresentar como o estudo das obras de arte é fundamental para o desenvolvimento humano nesse período da vida e como o sistema capitalista cria obstáculos para a efetivação desse êxito. Já no segundo capítulo, aborda-se o mecanismo utilizado pelas elites empresariais, financeiras e latifundiárias, nos termos dos marcos legais, para o esvaziamento dos conteúdos formativos essenciais dos estudantes, e o Novo Ensino Médio é o objeto de análise. Todavia, é fundamental dar início às análises com as reflexões sobre a escola pública brasileira.

A escola pública brasileira constitui-se como um espaço de disputa ideológica, especialmente a partir do momento em que passa a se tornar acessível à classe trabalhadora (Saviani, 2008). Essa característica se intensifica na medida em que a subjetividade humana, sob o capitalismo, é empurrada pelo Estado burguês e pelo empresariado nacional para uma formação de cunho utilitarista, subjetivista e individualista, moldada pela lógica do senso comum. Tal movimento se expressa concretamente no esvaziamento curricular, marca central da implementação do Novo Ensino Médio. Um breve levantamento das mudanças legais na educação revela que esse modelo de ensino não representa um fenômeno recente, mas, sim, um processo histórico de impedimento da consolidação de uma educação pública, gratuita e de qualidade, universalmente acessível.

É claro que uma rápida análise histórica da atividade artística na escola evidencia a predominância, no caso da Escola Tradicional, da prática da representação dos objetos, cuja assimilação acontece se o aprendiz consegue copiar o modelo de acordo com um conjunto de regras preestabelecidas, por exemplo, da perspectiva do claro-escuro, etc. Seu objetivo, lembrando, era oportunizar o desenvolvimento da capacidade de observação e a destreza em repetir esse padrão. Com a Escola Nova, apenas se substituiu uma *prática tradicional*, centrada na cópia, por outra *nova*, centrada na criatividade e na invenção de formas, não se esperando mais uma exatidão literal no desenho, mas, sim, uma criação original e expressiva; não uma cópia, mas, sim, uma obra pessoal. Contudo, para se romper, quer com um fazer centrado em exercícios de cópia, quer com a prática da livre expressão, postura muito próxima da Escola Nova, não basta simplesmente fazer a crítica, de um lado, à fragmentação do conhecimento na Escola Tradicional; de outro, à centralidade da expressão individual na Escola Nova. O problema fundamental, concordando mais uma

vez com Saviani²⁴, não é de mudança na *forma* como se pressupõe na Escola Nova, mas é do esvaziamento do conhecimento na Escola Nova. Como seria de se esperar, o esvaziamento confunde-se, nesse caso, com o não-acesso ao conhecimento artístico para a maioria dos alunos. Sob esse aspecto, a socialização do conhecimento, mais do que em qualquer outro segmento, é vital àqueles que têm na escola pública seu único lugar de acesso, mas que, mais uma vez, são penalizados. Resta desnudar o que está por trás desse esvaziamento (Schlichta, 2009, p. 43).

Em um país de origens coloniais, oligárquicas, escravocratas e com longa trajetória de extermínio dos povos originários, o direito à escolarização sequer foi universalizado. Mais do que isso, é possível afirmar que apenas resquícios da *fragmentação do conhecimento na Escola Tradicional*, discutida por Schlichta (2009), teriam sido alcançados.

A expansão das redes públicas de ensino enfrentou – e enfrenta – as contradições do capitalismo periférico, marcado por uma exploração agressiva e irracional de recursos naturais e humanos, contexto que produz uma naturalização da precariedade educacional, com um ensino intelectual e culturalmente empobrecido – situação funcional a uma elite que, longe de se comprometer com a democratização do saber, defende uma escola minimalista e subordinada ao mercado. Por isso, Saviani propõe uma educação para a sobrevivência diante dos riscos que o capitalismo impõe à nossa existência, como o autor pontua no capítulo 3 (“Valores e objetivos da educação”) do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (Saviani, 2004).

No segundo capítulo desta tese, propõe-se discutir a consolidação tardia da disciplina de Arte com base nos marcos regulatórios presentes na legislação educacional brasileira e a fragilidade de sua obrigatoriedade no currículo escolar. Além disso, será examinada a BNCC como mais um instrumento das políticas de esvaziamento dos conteúdos escolares, processo que se articula diretamente com a constituição do Novo Ensino Médio — desde a Medida Provisória nº 746/2016 até a sanção da Lei nº 14.945/2024, que alterou dispositivos da LDB (Lei nº 9.394/1996) e revogou parcialmente a Reforma de 2017 (Lei nº 13.415/2017).

O referencial teórico aqui adotado parte da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo objetivo é a formação omnilateral do ser humano, articulada ao desenvolvimento da consciência crítica e da concepção de mundo por meio do conhecimento científico e estético (Saviani, 2011). Essa concepção será

²⁴ Para mais informações acerca da referência da citação, cf. SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 82.

aprofundada no capítulo 4, sobretudo no que se refere à dimensão formativa das obras de arte. Com base na análise das características do período da adolescência – já discutidas no capítulo anterior – e no entendimento da inserção dos jovens na realidade capitalista contemporânea, torna-se possível compreender de forma concreta como o Novo Ensino Médio foi estruturado.

Em 2016, o governo Michel Temer publicou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que previa, entre outros pontos, a exclusão da disciplina de Arte como componente obrigatório no ensino médio. A proposta gerou ampla mobilização entre educadores e entidades acadêmicas, provocando debates sobre a legitimidade e os objetivos da reforma.

A posterior conversão da MP na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, manteve a obrigatoriedade da disciplina, mas seu lugar no currículo permaneceu frágil. A controvérsia se agravou com a homologação da BNCC do Ensino Médio, em 2018, que, embora amparada na LDB, na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação, foi construída sem amplo debate com a comunidade escolar e sem explicitar os conteúdos específicos da Arte, reduzindo-a a uma área de “competências e habilidades”. Segundo o documento oficial da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio é uma referência obrigatória para todas as escolas de educação básica, [...] com vistas a promover a inserção dos jovens no mundo do trabalho e a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI (Brasil, 2018).

Essa formulação evidencia a centralidade da lógica pragmática e da “preparação para o mercado” na política curricular em detrimento da formação crítica e humanista. Com a sanção da Lei nº 14.945/2024, o modelo do Novo Ensino Médio foi parcialmente revisto, especialmente no que tange à carga horária da FGB, que passou de 1.800 horas para 2.400 horas nos cursos regulares, e para 2.100 horas nos cursos integrados à formação técnica. Como consta no novo §7º do art. 36 da LDB:

A carga horária mínima destinada à formação geral básica [...] será de 2.400 horas. Para os cursos com itinerário de formação técnica e profissional, a carga horária da formação geral básica poderá ser reduzida para 2.100 horas, devendo ser acrescida de, no mínimo, 800 horas de formação técnica (Brasil, 2024).

Apesar desse avanço em relação à formação geral, a disciplina de Arte segue sem destaque específico. A nova legislação não estabelece uma carga horária

mínima obrigatória para cada componente da área de Linguagens²⁵, o que permite a redução de disciplinas como Arte, já evidenciada nos anos anteriores. De fato, dados indicam que, com a implementação da Reforma de 2017, houve uma redução de até 50% das aulas de Arte em muitas redes estaduais — tendência que não é revertida com a nova legislação.

A BNCC de Arte para o ensino fundamental estrutura-se em torno de seis dimensões — Criação, Crítica, Fruição, Estesia, Expressão e Reflexão — que orientam as práticas pedagógicas no componente curricular. Tais dimensões, embora indiquem modos de relação com a arte, não se configuram, por si só, como garantias da efetiva transmissão e apropriação de conteúdos artísticos sistematizados, podendo resultar, na prática, em formulações genéricas quando desvinculadas de referenciais teóricos e conteúdos historicamente acumulados. Nesse sentido, tal configuração se opõe à perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica que enfatiza a centralidade dos conhecimentos sistematizados para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da formação omnilateral dos estudantes. No que se refere ao ensino médio, a BNCC não se organiza em “quatro dimensões” como no ensino fundamental. Nessa etapa, o documento estabelece competências gerais da Educação Básica e competências específicas por área de conhecimento, sendo a Arte incorporada à área de Linguagens e suas Tecnologias. Além disso, a organização curricular do ensino institui a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos e, elementos como pensamento crítico, autonomia, responsabilidade social, preparação para o mundo do trabalho e para a vida cidadã, aparecem como finalidades formativas gerais e competências, e não como “dimensões” estruturantes do processo de formação.

Assim, tais diretrizes, quando tomadas de forma abstrata, podem se mostrar insuficientes para assegurar o ensino de conteúdos escolares sistematizados, fundamentados nos conhecimentos historicamente acumulados, sobretudo no que se refere à especificidade da formação estética e artística no âmbito escolar. Além

²⁵ Há um reducionismo dos diferentes campos da Arte em meras linguagens no currículo, ferindo a especificidade estética do conhecimento artístico. Ao tratar os campos artísticos como *linguagens*, o ensino de Arte tende a ser submetido a uma função predominantemente *comunicativa* ou *expressiva*, como se a dimensão formativa da arte se resumisse a comunicar ou expressar sentimentos. O terceiro capítulo desta, referenciado na *Estética* de Lukács e na Pedagogia Histórico-Crítica, toma como fundamento a ideia de que a arte é, antes de tudo, uma objetivação estética que reflete a realidade, possibilitando ao ser humano apropriar-se dessa realidade em sua totalidade concreta, sensível e universal, e não apenas se expressar subjetivamente. A categoria linguagem, quando desvinculada de seu caráter de reflexo estético, empobrece a dimensão formativa da arte.

disso, evitam um compromisso claro com o conteúdo artístico propriamente dito, esvaziam o papel do professor como mediador do conhecimento e não estabelecem fundamentos teóricos sólidos para o ensino da Arte enquanto um campo de conhecimento, assim como a ciência.

O que se observa, nas redes públicas de ensino, é a consolidação de uma política educacional voltada à formação de uma juventude adaptável às demandas do mercado, conforme interesses do empresariado e de organismos internacionais. Essa política intensificou-se durante o governo Bolsonaro, mas teve origem anterior, inclusive nos governos petistas, que também cederam à pressão de setores privatistas. Com o avanço da ideologia do *Escola Sem Partido* e a ascensão de grupos empresariais no controle das políticas curriculares, acentuaram-se a precarização da educação pública e o esvaziamento de áreas como a Arte – processo que, apesar de velado por discursos modernizantes, tem raízes em um projeto histórico de contenção da formação crítica e sensível da classe trabalhadora.

A proposta dos Itinerários Formativos, prevista desde 2017 e reafirmada com alterações em 2024, possibilita que as escolas ofereçam formações específicas em áreas como Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática, além da formação técnica. A nova redação do §5º do art. 36 da LDB determina que: “As redes de ensino deverão ofertar ao menos dois itinerários formativos, observadas as diretrizes nacionais, as possibilidades locais e as necessidades dos estudantes” (Brasil, 2024). Contudo, a promessa de “escolha” dos estudantes é ilusória diante das desigualdades estruturais e da ausência de infraestrutura adequada nas escolas, muitas das quais sequer possuem espaços físicos apropriados para práticas artísticas. Assim, o que se apresenta como “formação técnica” ou “flexibilização curricular” frequentemente encobre a precarização do ensino, especialmente nos campos que demandam abordagens sensíveis, reflexivas e historicamente fundamentadas – como é o caso da Arte. Os Itinerários funcionam como um mecanismo de divisão entre formação geral e formação técnica que reproduz a divisão social do trabalho – trabalho intelectual e trabalho manual –, como se observa na análise do trecho abaixo:

Com a divisão do trabalho, cada vez mais profunda, separam-se sempre mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; deste modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como um reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter

esquecido suas remotas humildes origens. Esquece-se, como efeito, que precisamente o trabalho, como atividade consciente através do qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística (Vázquez, 1978, p.73- 74).

A trajetória histórica da disciplina de Arte no currículo do ensino médio demonstra sua constante fragilidade, a despeito da obrigatoriedade formal prevista desde os anos 1990. Hoje, com a lógica dos Itinerários e da flexibilização, sua posição no currículo continua oscilante, subordinada a uma política que privilegia o esvaziamento curricular e a subserviência da escola ao cotidiano alienado em detrimento de uma formação intelectual elevada e humanizadora.

2.2 A obrigatoriedade tardia dos conteúdos artísticos na legislação educacional e sua fragilidade

Existe uma posição de fragilidade da Arte no currículo da escola brasileira desde a obrigatoriedade dos conteúdos artísticos, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/1961)²⁶, aparecendo constantemente com o caráter de atividade educativa, não como disciplina. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 entrou em vigor em 1962 e estabeleceu diretrizes gerais para a educação nacional, aproximando-se de uma concepção de formação humanística. Isso se deve ao contexto brasileiro da época, no qual educadores se organizaram impulsionados pelos movimentos populares e divulgaram concepções pedagógicas mais progressistas (Saviani, 2013, p. 336). Embora a LDB de 1961 não definisse explicitamente o papel da arte organizada como disciplina essencial na formação educacional, a lei regulamentou o ensino de *Artes* – no ensino primário e ensino

²⁶ Até o século XIX, inexistia qualquer espécie de programa de arte (Barbosa, 1990), com exceção do Seminário de Olinda, já que em 1800, no seu programa de ensino, o desenho ultrapassava os limites do desenho geométrico. No início do século XIX, surgem as primeiras escolas técnicas e científicas; a Missão Francesa com a criação da Academia Imperial de Belas Artes (1816/1826) atendia aos valores aristocráticos; o Liceu de Artes e Ofícios (1856), de cunho liberal, buscava a formação de trabalhadores especializados. Desde o início do século XX, até a década de 1960, o ensino das artes enfatizava o saber técnico e instrumental, não fazendo parte do currículo o Teatro e a Dança. Para mais informações sobre o ensino de artes antes da LDB de 1961, cf.: BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, políticas e história*. São Paulo: Cortez, 2015; BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: Unesp/RedeFor, 2011.

secundário – como atividade complementar à atividade de iniciação científica. No ensino primário, as atividades artísticas eram oferecidas nos dois últimos anos como introdução às artes aplicadas; já no ensino secundário, era ministrada em forma de atividade opcional. A LDB 5.692 de 1971 avançou em relação à LDB de 1961 ao incluir de forma obrigatória a Educação Artística. Porém, contraditoriamente, propôs uma abordagem tecnicista que aproximava os conteúdos das necessidades industriais.

[...] embora não se possa deixar de reconhecer que a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 torna obrigatório o ensino da Arte na escola (o que é louvável!), há um abismo entre a letra da lei e a sua aplicação concreta. Esse fato impede que se afirme, portanto, que a obrigatoriedade por si só tenha trazido reais condições de acesso à arte pela maioria. Pelo contrário, como vimos nesta nossa reflexão, as atividades artísticas, ainda sob influência escolanovista, limitaram-se às técnicas e habilidades (Schlichta, 2009, p. 45).

Apesar de sua obrigatoriedade, ainda era ministrada como uma atividade, frequentemente aplicada por professores não especializados e não havia reprovação. É importante salientar que as licenciaturas em Educação Artística foram criadas em 1973 e ofertadas da seguinte forma: Licenciatura Curta de dois anos para o ensino primário e Licenciatura Plena de quatro anos para o ensino secundário. Nesta configuração de oferta de Licenciatura, observamos um modelo de formação aligeirada para professores do ensino primário, revelando uma concepção de educação infantil como etapa escolar que exige menos rigor na formação dos professores.

O contexto da década de 1970, marcado por uma crise estrutural do capitalismo e pela necessidade das classes dominantes de resolverem problemas financeiros à custa da precarização das condições de vida dos trabalhadores, exigiu mudanças ideológicas no campo da educação. Entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1980, as tendências educacionais hegemônicas, alinhadas às demandas do capital, enfrentaram críticas de educadores que se opunham às abordagens tecnicistas de ensino, baseadas na suposta neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade para o capital. As críticas se ampliaram de forma organizada na década de 1980, mas, apesar de ter sido uma década progressista nos debates sobre educação, houve o risco de exclusão da Educação Artística do currículo com a formulação do pré-projeto da futura LDB. Observa-se, a partir do levantamento histórico na legislação educacional, que o ensino de Arte no

Brasil vinha avançando desde a década de 1980, consolidando-se como disciplina no currículo, por meio da luta dos professores, associações e teóricos. Porém, esses avanços foram marcados por muita contradição relacionada aos problemas estruturais da escola.

Cabe assinalar que a luta pela inclusão da obrigatoriedade da Arte na escola já vinha ocorrendo mesmo antes da promulgação da LDB nº 9394/, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional. O Projeto de Lei nº 1258-C, de 1988, já incluía o ensino de Arte na educação básica com a finalidade de desenvolver criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitando as especificidades e habilitações de cada linguagem artística, sem prejuízo da integração da Arte e os demais componentes curriculares (Martins, 2022, p. 11).

Avanços significativos na defesa da Educação Artística foram alcançados a partir dessa década, com contribuições refletidas nos posteriores Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devido à luta organizada de professores, da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB)²⁷, fundada em 1987, e de teóricos como a Professora Ana Mae Barbosa, que trouxeram contribuições teórico-metodológicas significativas para o campo das artes, fortalecendo sua defesa no currículo com maior especificidade enquanto disciplina na legislação educacional brasileira.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), houve a conquista da obrigatoriedade do ensino de Artes nos princípios gerais para a educação básica, porém, mais uma vez, não havia garantia legal de sua especificidade, na medida em que a inclusão enquanto disciplina foi regulamentada, posteriormente, por documentos complementares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados posteriormente, e que incluíam conteúdos de artes visuais, dança, teatro e música, mas permitiam que professores formados em qualquer linguagem artística ministrassem disciplinas fora de sua especialização. O avanço conquistado com a LDB de 1996 diz respeito ao reconhecimento da importância da preservação do ensino de Arte no currículo, tornando-a obrigatória no ensino fundamental e no ensino médio, na área de Linguagens, Códigos e suas

²⁷ Quando o ensino de Arte foi institucionalizado, ficou subentendido que o professor do primeiro grau não precisaria ter formação específica nos diferentes campos artísticos, o que imprimia a característica polivalente e reducionista. Essa percepção foi um dos pontos que mobilizou a criação das associações de arte-educadores e a proliferação de encontros, congressos, discussões na década de 1980 sobre questões relacionadas ao ensino de Arte da educação infantil ao ensino superior (Martins, 2022).

Tecnologias. Em 2005, a pedido da FAEB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) alterou o termo *Ensino de Arte* para *Arte*, reconhecendo a disciplina como um campo específico de conhecimento.

As crises do capitalismo sempre geraram ônus para a educação escolar dos trabalhadores, sobretudo em países de capitalismo periférico. No Brasil, a combinação desse fator com a histórica descontinuidade das políticas educativas (Saviani, 2008) resulta em um modelo de escola que ainda hoje não alcança de forma democrática os resultados esperados ao final da educação básica.

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920, seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971. A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo (Saviani, 2008, p.12).

Os dados explicitam o interesse por parte da classe dominante de garantir um projeto de educação alinhado ao seu projeto de sociedade.

Observa-se, então, que os entraves legislativos em relação à consolidação da Arte enquanto disciplina obrigatória em todos os anos da educação básica se relacionam não somente às características históricas da educação brasileira de limitar o acesso às artes, mas também, sobretudo, aos aspectos econômicos e políticos da década de 1990. O pensamento educacional hegemônico desse período já estava atrelado ao reformismo privatista que caracterizou a educação pública posteriormente. Nesse

[...] contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (Saviani, 2014, p. 428).

A perspectiva de formação para o trabalho dos anos 1990 se diferenciou da perspectiva tecnicista da década de 1970 e aproximou a educação escolar das demandas do mercado e das políticas privatistas ao mesmo tempo que se afastou da técnica para o trabalho.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (Saviani, 2013, p. 428).

A partir dos anos 1990, configura-se uma educação que pretende preparar os indivíduos a partir de saberes diversos que escapam aos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos sistematizados, substituindo-os por conhecimentos fenomênicos que emergem do contexto precarizado do mercado de trabalho, e que os habilitam para o trânsito nessas condições.

A orientação das reformas da década de 1990 foi sustentada pela crítica aos conteúdos escolares e pela necessidade de um ensino que favorecesse a autonomia do aluno por meio do desenvolvimento de competências gerais: “antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não” (Brasil, 2002, p.12). Observa-se neste trecho do PCN+ o esvaziamento dos conhecimentos escolares e a aproximação com um tipo de formação para desenvolver capacidades de adaptação às condições austeras do mercado de trabalho. Análises sobre essa tendência de formação esvaziada de conteúdos foram formuladas tanto por Saviani (2014) quanto por Duarte (2001). Em seu livro *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*, Duarte assim aborda essa temática:

O lema ‘aprender a aprender’, entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento. Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do ‘aprender a aprender’ nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento

construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas (Duarte, 2001, p. 35).

O fundamento no conhecimento espontâneo é evidente nos documentos que constituem as orientações que configuraram a elaboração do currículo do ensino médio nos anos 1990. O aparato teórico desse percurso revela um distanciamento dos conteúdos artísticos, pois a característica do currículo passou a ter como um dos objetivos desenvolver competências gerais articuladas para um comportamento de maior desempenho em atividades práticas, constituindo-se em uma “formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade” (Brasil, 2002, p. 8). As tendências das teorias hegemônicas no campo educacional brasileiro, sustentadas pela defesa da necessidade de construção de novos paradigmas educacionais em consonância com a chamada *sociedade do conhecimento*, cederam lugar a uma concepção de escola enquanto comunidade de aprendizagem na dinâmica do “aprender a aprender”, explícito no trecho abaixo:

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam: comunicar-se e argumentar; defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos; fazer escolhas e proposições; tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender (Brasil, 2002, p. 9).

Adequada ao seu público, a escola torna-se uma possibilidade de realização pessoal para a comunidade em suas características culturais locais, “aprendendo a aprender” com seu próprio público, restringindo comunidades ao seu próprio repertório. No trecho dos *PCN+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, identificamos a ausência de uma perspectiva de ampliação das referências locais:

Um dos pontos de partida é a consciência crescente da sociedade sobre a importância da educação, que tem resultado em permanente elevação do número de estudantes – de forma que não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo (Brasil, 2002, p.10).

O problema presente nessa concepção de escola e aprendizagem reside no fato de que o cotidiano do aluno e da escola passa a ser a fonte de aprendizagem, propiciando a tendência de flexibilização do currículo para atender às demandas do cotidiano e para o cotidiano, em oposição à formação das capacidades humanas

intelectuais no contato com os conhecimentos escolares sistematizados. As competências e habilidades tomam o lugar do conhecimento e de condições para uma inserção intelectual no trabalho, processo que afasta o aluno da necessidade da arte, propiciando o comportamento de adaptação às crises do capital, traduzidas em flexibilização de leis trabalhistas, precarização e desemprego.

Observa-se, a despeito da fragilidade da disciplina de Arte na legislação educacional, que havia um percurso histórico de avanços em torno da garantia do ensino de Arte, porém, esse percurso foi interrompido em 2016 com a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio, ao ser proposto que *Arte* deixasse de ser uma disciplina obrigatória. Após a aprovação da Reforma, em fevereiro de 2017, a obrigatoriedade com característica de disciplina foi mantida. Porém, com a publicação da BNCC completa em sua versão final, em dezembro de 2018, elaborada com base no Plano Nacional de Educação 2014/2024, a publicação da Lei da Reforma do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornou-se ainda mais evidente o projeto de educação que está em curso.

O posicionamento contrário à Reforma do Ensino Médio vindo de educadores, estudantes e suas entidades representativas já denunciava que, na prática, o ensino por disciplinas organizadas em campos de conhecimentos estava dando lugar a uma miscelânea de atividades fragmentadas que diluíram a especificidade dos campos de conhecimentos.

A análise histórica da legislação revela uma fragilidade relacionada ao ensino de Arte, evidenciando uma obrigatoriedade parcial e vulnerável às políticas de governos e interesses da elite. Houve uma consolidação contraditória da BNCC e do Novo Ensino Médio em relação ao que o campo da educação vinha tentando construir coletivamente há décadas e que vem trazendo muitos prejuízos para os jovens oriundos da classe trabalhadora, gerando ainda mais desigualdades no acesso ao conhecimento.

A reestruturação ideológica que marcou as mudanças curriculares nos anos 1990 pavimentou legalmente a configuração do Novo Ensino Médio e da BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo

do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Quando o desenvolvimento de competências se relaciona ao *saber agir* de forma criativa diante das adversidades, revela-se um currículo no qual *forma* e *conteúdo* estão em perfeita sintonia com o atual estágio do capitalismo, pois a adaptação criativa a essa vida exige um ensino prático e imerso no cotidiano. Os conteúdos da escola do passado, considerados distantes e sem relação com a vida do aluno, não precisariam ser prioritários porque não teriam significado algum para o aluno por não estabelecerem relação com a vida cotidiana. Esta é uma ideia que revela a tentativa de supressão da história ao ignorar o fato de que o cotidiano é o resultado de um passado que necessita ser conhecido para que possamos avançar coletivamente enquanto sociedade. Há também a supressão da perspectiva de totalidade já que a vida do indivíduo é tomada em si mesma, quando muito é vista como parte de uma “comunidade”, não sendo compreendida em suas relações com os processos que conduzem a sociedade em seu todo. É nítido, portanto, o empenho em aniquilar qualquer possibilidade de aproximação com a realidade pela via da ciência, da arte e da filosofia, transformando a escola em um ambiente vazio e limitante para as capacidades intelectuais.

Ainda que o Novo Ensino Médio traga características do tecnicismo da década de 1970 e possa aparentar um retrocesso no processo de mercantilização da educação, ele é, objetivamente, uma versão piorada do tecnicismo setentista. Com um currículo de viés utilitarista, caracterizado pela fragmentação dos conteúdos propedêuticos e determinado por Itinerários Formativos, consolida-se uma formação voltada exclusivamente para adaptação a um mercado de trabalho em condições desumanas.

2.3 A BNCC como condutora do esvaziamento dos conteúdos escolares

A BNCC, publicada em versão completa em 2018, é fruto de um processo histórico iniciado oficialmente com a promulgação da Constituição de 1988, que prevê no artigo 210 uma base comum curricular a ser construída. Em 1995, houve uma alteração na LDB, pois esta atribuía ao Ministério da Educação e do Desporto um papel generalizado em relação às demandas da educação. Por meio desta alteração (Lei nº 9131 de 1995), houve a determinação da formulação e avaliação de

uma política nacional de educação em colaboração com o CNE, órgão normativo do sistema nacional de educação.

A aprovação da LDB de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 1998 levou à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio em 1999. Em 2010, a Conferência Nacional de Educação identificou a necessidade urgente de avançar na consolidação de uma base nacional comum para que fosse incorporada ao Plano Nacional de Educação (PNE) em discussão na época. Em 2014, o PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014) (Brasil, 2014) foi estabelecido com uma duração de dez anos e vinte metas para melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, quatro das quais estão relacionadas à BNCC. A construção de uma base nacional comum combinada com as reformas educacionais feitas a partir da década de 1990 resultou em uma concepção de educação caracterizada por exigências de um mercado de trabalho com altos índices de desemprego e avanços na precarização pelo processo de uberização e flexibilização das leis trabalhistas. Tanto a versão final da BNCC (2018) quanto o Novo Ensino Médio (2024) aprofundam a lógica empresarial para essas condições de trabalho abrindo caminhos para políticas privatistas e aprofundando o empobrecimento da educação escolar destinada à classe trabalhadora. Houve uma reintrodução da educação para o desenvolvimento de competências, porém, de forma distinta dos PCNs, que já haviam sido amplamente criticados por especialistas e entidades representativas dos educadores. A construção da BNCC antes do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016, já apresentava problemas pela influência de organizações e instituições representativas do ramo empresarial, mas após o golpe essa influência no Ministério da Educação foi ampliada:

[...] desde antes dos governos de Dilma Rousseff, fundações empresariais e coalizões de advocacy educacional participaram ativamente da elaboração da BNCC e da própria inclusão da proposta de uma base nacional comum entre as metas do PNE. Políticas curriculares, cumpre observar, reúnem duas características tipicamente desejáveis para a alta administração pública: elas mobilizam o debate público – notadamente em tempos de interpelações reacionárias ao currículo oficial – e são substantivamente mais baratas do que políticas educacionais estruturais (Zajac; Cássio, 2023, p. 2).

O ensino pautado em competências e habilidades, por sua vez, é preconizado desde a década de 1990 pelos PCN e sequer fez parte dos debates em torno da elaboração da BNCC ou dos textos de suas primeiras versões (Cássio, 2019). Foi o posicionamento conjunto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes

Municipais de Educação (Undime) sobre a segunda versão da BNCC o primeiro documento público a enfatizar que, na etapa do ensino médio, o currículo deveria ser organizado por competências, embora isso 'não tenha sido mencionado nos 27 Seminários Estaduais' (CONSED; UNDIME, 2016, p. 21) realizados em 2016 para discutir a segunda versão (Zajac; Cássio, 2023, p. 3).

O levantamento de dados feito por Zajac e Cássio (2023) a partir de análises da construção das três versões da BNCC (2015 – 2016 – 2018) nos mostra que o contexto golpista conteve a construção coletiva da BNCC, facilitando o avanço mais contundente do campo empresarial em relação ao campo educacional.

A substituição dos conteúdos por competências e habilidades esvazia o currículo dos saberes escolares e dificulta a apropriação pelos estudantes da cultura dos conhecimentos clássicos do campo da arte, da filosofia, da ciência, limitando e até impedindo a formação estética dos sentidos humanos. Na configuração das 2.400 horas de Formação Geral Básica, como os alunos irão cursar essa carga horária se logo na primeira série do ensino médio muitos escolhem o Itinerário Formativo? Essa questão revela uma das contradições da legislação educacional e a fragilidade da dinâmica de formação prevista na lei, que está no centro das críticas pedagógicas à estrutura do Novo Ensino Médio, mesmo após a “reforma da reforma”. Sendo assim, alguns esclarecimentos são muito importantes: a Lei nº 14.945/2024 determina que na distribuição da carga horária, a Formação Geral Básica deve ter no mínimo 2.400 horas ao longo dos três anos e os Itinerários Formativos terão no máximo 600 horas. As redes de ensino devem organizar essa estrutura respeitando essa proporção mínima de Formação Geral Básica. A lei não obriga a escolha do Itinerário Formativo já no início do ensino médio, mas recomenda que ela seja feita após a 1ª série, ou durante ela, com base em orientações pedagógicas e formativas. Contudo, na prática, os estudantes são induzidos a escolher o Itinerário Formativo logo no ingresso no ensino médio, ou até antes de terminar o 9º ano do fundamental, o que anteciparia indevidamente uma decisão que deveria ser feita com mais cuidado e tempo.

Há outros problemas, como mostra a Nota Técnica (NT) produzida pela Rede Escola Pública Universidade (REPU) e pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD), publicada em março de 2024. A Nota Técnica levantou dados sobre a primeira geração de concluintes do Novo Ensino Médio, aplicado em seis escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo que integram a pesquisa *Mudanças*

curriculares e melhoria do Ensino Público. Na Tabela abaixo, extraída da Nota Técnica, é possível visualizar dados para que se compreenda a concretude da escolha dos Itinerários Formativos:

Tabela 4 – Escolha dos Itinerários Formativos pelos/as estudantes e a oferta dos Itinerários escolhidos nas escolas

	SIM	NÃO	NÃO ME LEMBRO
<i>Você escolheu o itinerário formativo de sua preferência?</i>	38,2%	43,0%	18,8%
<i>Sua escola ofereceu o itinerário formativo de sua preferência?</i>	28,2%	53,3%	18,5%
<i>Você cursou o itinerário formativo de sua preferência?</i>	20,8%	64,5%	14,7%

Fonte: Elaborada pela Rede Escola Pública Universidade (REPU) e pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) com base nos dados da pesquisa *Mudanças Curriculares e Melhoria do Ensino Público* (2023).

Tabela 5 – Avaliação dos/as estudantes sobre a escolha do Itinerário Formativo cursado

	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE	NÃO SEI DIZER
<i>Eu não escolhi e fui matriculado em um itinerário sem saber qual era</i>	37,1%	16,7%	9,1%	24,9%	12,2%
<i>Eu escolhi o itinerário que queria por achar que as matérias eram interessantes</i>	30,0%	25,7%	8,3%	23,7%	12,1%
<i>Eu queria um itinerário, mas a escola não ofereceu, então fiz o que mais se aproximava</i>	21,4%	23,7%	14,5%	26,4%	13,8%
<i>Eu fui para um itinerário que não queria porque não tive escolha</i>	37,4%	17,4%	12,5%	19,8%	12,8%
<i>Escolhi o itinerário bem orientado/a e pensando na faculdade/trabalho futuros</i>	23,9%	16,4%	11,5%	32,5%	15,8%
<i>Eu escolhi um itinerário para ficar junto com meus amigos</i>	14,5%	17,4%	12,6%	40,4%	14,9%

Fonte: Elaborada pela Rede Escola Pública Universidade (REPU) e pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) com base nos dados da pesquisa *Mudanças Curriculares e Melhoria do Ensino Público* (2023).

A contradição prática apontada é a de que se o estudante começa a cursar o Itinerário Formativo já na 1ª série, ele não cumprirá as 2.400 horas de Formação Geral Básica, sendo ministrada paralelamente com carga horária inferior à ideal, o que fere o espírito da lei. Isso já ocorre em redes estaduais que diluem a Formação Geral Básica ao longo dos três anos, incluindo-a dentro das atividades dos Itinerários Formativos e cursando componentes híbridos, que misturam Formação Geral Básica com Itinerário Formativo, comprometendo a clareza curricular e a formação conceitual.

A escolha do Itinerário Formativo deveria ocorrer ao final da 1ª série, com base em orientação pedagógica, vivência prévia e formação ampla. Os Itinerários Formativos deveriam ser oferecidos com qualidade e equidade, e nunca em detrimento das disciplinas formadoras da base comum. Embora a BNCC preveja que as escolas ofereçam uma gama de Itinerários Formativos para possibilitar escolhas aos estudantes, a realidade concreta das redes públicas de ensino é marcada por

restrições estruturais e materiais. Como evidencia o estudo da REPU, divulgado em Nota Técnica em 2022, a maioria das escolas públicas brasileiras não dispõe das condições necessárias para ofertar uma diversidade real de Itinerários. Assim, as supostas escolhas que os estudantes teriam acabam sendo, em grande parte, ilusórias, e a flexibilização curricular converte-se em precarização do direito ao conhecimento. Em suma, a BNCC do Ensino Médio, ao deslocar o foco do ensino dos conteúdos escolares para o desenvolvimento de competências gerais e habilidades fragmentadas, esvazia o currículo escolar e enfraquece a função da escola como espaço de socialização dos conhecimentos sistematizados, essenciais para a formação plena dos jovens como sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade.

A Reforma do Ensino Médio havia ampliado a carga horária para 3.000 horas totais, mas limitava a Formação Geral Básica a 1.800 horas anuais, no máximo, definindo a flexibilidade e esvaziamento curricular contemplados pela BNCC, conforme diretrizes previstas:

Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.²⁸

Todavia, há uma contradição em relação a essa carga horária, pois dos três anos de ensino médio, cada um deles com 200 dias letivos, resultavam apenas 3 horas diárias de Formação Básica Geral em oposição às 4 horas diárias previstas anteriormente à Reforma (2.400 horas anuais). Portanto, na Reforma do Ensino Médio houve ampliação da carga horária, mas redução das horas destinadas aos conteúdos das disciplinas. Em outubro de 2023, com o PL5230/2023, o governo Lula manteve, em razão da pressão do Movimento pela Revogação do Novo Ensino Médio, as 2.400 horas anuais, garantindo mais horas diárias para os conteúdos. Porém, muitas características de esvaziamento curricular estão presentes:

²⁸ Cf. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso em: 18 jun. 2023.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Essa nova estrutura do ensino médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 470).

Nestes termos, a suposta possibilidade de escolha entre Itinerários Formativos divididos entre as áreas de conhecimento e a formação técnica/profissional é uma das faces do Novo Ensino Médio que provoca e aprofunda desigualdades, pois as escolas não conseguem oferecer todos os Itinerários. Esse cenário por si só define o lugar da arte na formação dos alunos nos Itinerários Formativos. A aprendizagem em arte quando incorporada de maneira diluída em atividades curriculares, ou seja, ao não ser tratada como uma disciplina com características próprias, compromete o direito do aluno à experiência com a arte, resultando em um aprendizado restrito ou nulo. Na citação abaixo, é perceptível a contradição de uma Reforma que amplia o tempo curricular, mas não prioriza todos os campos de conhecimento:

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º) (Brasil, 2018, p. 472).

O currículo atual, tal como proposto e que se questiona nesta tese ao se explicitar seus problemas quando aplicados praticamente, tende a ser simplificado e os conteúdos fragmentados, pois os parâmetros dos Itinerários Formativos que visam direcionar os alunos para a formação técnica resultam em uma educação focada exclusivamente na empregabilidade. Saviani (2013) destaca essa tendência nas mudanças formativas da educação brasileira desde a década de 1990, quando as reformas educacionais limitaram a capacidade do processo educativo de contribuir para a formação humana, confinando o ensino de Arte a um papel secundário e impedindo a superação do conhecimento da cultura local. Este problema persiste e se intensifica com o Novo Ensino Médio e a orientação da BNCC, que pretendem preparar os alunos para os desafios do século XXI, porém, rebaixando a formação intelectual da classe trabalhadora. A BNCC do Ensino Médio rompe com o modelo anterior de organização dos conteúdos escolares, no qual determinados conhecimentos eram explicitamente prescritos como obrigatórios – por exemplo, o estudo da Revolução Francesa ou de outros marcos históricos e científicos fundamentais. Em lugar da definição clara de conteúdos e saberes sistematizados, propõe-se que o currículo seja estruturado a partir do desenvolvimento de competências gerais e habilidades específicas associadas a essas competências.

Quadro 1 – Comparativo da disciplina Arte no ensino médio – PCNEM, DCNEM E BNCC

ASPECTO	PCNEM (1999)	DCNEM (2012)	BNCC (2018)
CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	Baseado em áreas do conhecimento e conteúdos estruturantes. Valorização do conhecimento científico e cultural como direito do estudante.	Baseado em competências, interdisciplinaridade e flexibilidade. Ênfase na formação integral e no desenvolvimento de competências para a vida cidadã e o trabalho.	Baseado no desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas. Ênfase em competências para a vida prática, trabalho e cidadania; currículo flexível e integrado aos Itinerários Formativos.

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	Organização em áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática. Prescrição de conteúdos essenciais por área.	Organização por áreas do conhecimento e eixos formativos, com foco em competências e habilidades gerais e específicas.	Organização por áreas do conhecimento e Itinerários Formativos. Conteúdos aparecem como meios para o desenvolvimento das competências; sem prescrição obrigatória de conteúdos específicos.
LUGAR DA ARTE	Arte como componente curricular obrigatório, com foco em conteúdos culturais e artísticos diversos (valorização das manifestações culturais brasileiras e universais).	Arte integrada ao desenvolvimento de competências e habilidades. Ênfase na fruição, criação e contextualização, sem definição rígida de conteúdos a serem ensinados.	Arte como parte da área de Linguagens, com foco em processos criativos, fruição, análise crítica e uso de tecnologias. Sem definição de conteúdos obrigatórios; liberdade para definição local.
FINALIDADE DA EDUCAÇÃO	Formação do cidadão crítico, com domínio dos conteúdos essenciais das áreas do conhecimento.	Formação integral do estudante para o exercício da cidadania, a vida em sociedade e o mundo do trabalho.	Formação integral e desenvolvimento de competências para a vida, trabalho e cidadania no século XXI.
FLEXIBILIDADE CURRICULAR	Currículo nacional com base comum e diversificada, mas com centralidade nos conteúdos das áreas.	Currículo mais flexível e aberto, com ênfase na escolha de percursos formativos e no protagonismo juvenil.	Currículo flexível, com base comum e parte diversificada (Itinerários Formativos). Ênfase no protagonismo juvenil e escolhas individuais.
FOCO FORMATIVO	Formação intelectual baseada na apropriação dos conhecimentos sistematizados.	Formação de competências para enfrentar situações da vida prática, trabalho e cidadania.	Desenvolvimento de competências gerais e específicas, integrando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
IMPLICAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE	Trabalho com conteúdos da história da arte, das linguagens artísticas	Trabalho com processos criativos, fruição e apreciação estética, produção	Ênfase em processos criativos, leitura crítica de obras e uso de tecnologias. A

	e das manifestações culturais.	artística e uso de tecnologias, com liberdade para definir conteúdos.	ausência de conteúdos obrigatórios permite forte flexibilidade e risco de esvaziamento do ensino sistemático da Arte.
--	--------------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entre as competências previstas, destacam-se: argumentar com base em dados e fatos contingentes que se manifestam na imediatez da realidade, interpretar diferentes linguagens, resolver problemas, atuar com ética e responsabilidade, entre outras. Enfim, a BNCC é um documento construído sobre uma série de jargões que tem por base a troca do velho pelo novo. Com isso, os conteúdos escolares passam a ser trabalhados de acordo com o interesse dos sistemas de ensino, da escola ou dos professores, sem rigor sequencial, concebidos de forma fragmentada e como meios ou pretextos para o desenvolvimento de competências. Essa lógica se materializa na definição das dez competências gerais da educação básica, que orientam toda a proposta curricular. São elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Essas competências se articulam, no ensino médio, por meio das áreas do conhecimento e dos Itinerários Formativos, que representam os percursos flexíveis que os estudantes podem escolher para aprofundar seus estudos.

Sob a aparência de modernização e personalização da trajetória escolar, a BNCC, articulada ao Novo Ensino Médio, opera concretamente uma flexibilização curricular que resulta em esvaziamento dos conteúdos escolares e fragmentação do conhecimento. Isso reduz o papel da escola na socialização sistemática dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos fundamentais para um elevado desenvolvimento intelectual. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa fragmentação e esvaziamento impede que o aluno tenha acesso ao que há de mais elaborado na cultura humana, subordinando-o a desenvolver competências utilitaristas voltadas ao mercado e, portanto, limitando uma formação com potencial

para desenvolver a capacidade de conhecer criticamente a realidade e para poder transformá-la.

Encontramos problemas nas dimensões do conhecimento estabelecidas no documento do ensino fundamental, *Criação, Crítica, Fruição, Estesia, Expressão e Reflexão*, ao não considerar a premissa do ensino. O papel central do professor, portanto, é claramente minimizado. Há outros problemas que se manifestaram logo no início da implementação do Novo Ensino Médio, todavia, dois aspectos são fundamentais: a) a falta de professores e oscilação de seu quadro nas escolas é o maior deles; b) não há política salarial e plano de carreira suficientemente adequados que garantam um quadro de profissionais mais qualificados e com estabilidade.

Quando se iniciou em 2022 o cronograma de implementação, as redes de ensino passaram a ter muitos problemas, o que nos leva à conclusão de que a Reforma do Ensino Médio era irreformável. Nas palavras de Fernando Cássio (2022, p. 290):

A reforma do ensino médio não é reformável. Seus efeitos perversos, que já estão sendo observados nas pesquisas, não são tratáveis ou corrigíveis por meio de 'revisões' da política educacional. Eles são estruturais, pois o NEM é uma reforma de currículo que não envolve investimentos massivos para a realização das promessas veiculadas na pro-paganda oficial e chanceladas pelos apoiadores bilionários. Políticas indutoras pontuais, a exemplo do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, não respondem às grandes demandas do ensino médio no país.

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio forneceu orientações para as redes de ensino implementarem as mudanças, mesmo diante de possíveis contradições com a lei.

Em abril de 2023, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu o cronograma por 60 dias para uma consulta pública, devido às incertezas e dificuldades que as escolas enfrentavam na oferta dos Itinerários Formativos. Apesar da suspensão temporária, não se previa a revogação da reforma, como reivindicado por entidades do movimento estudantil e sindicatos da educação. A BNCC e o Novo Ensino Médio são considerados avanços reacionários na concepção de escola, tornando-se não só ineficazes como geradores de desigualdades. Segundo Cássio (2018), a BNCC promove a limitação da autonomia coletiva dos educadores na dinâmica curricular e, em última análise, fere o princípio da autonomia docente.

Para além de todos os problemas estruturais, a BNCC e o Novo Ensino Médio têm implicações políticas em um contexto de reformas educacionais dominadas principalmente por organismos internacionais, governos e pelo setor empresarial, através de fundações privadas. Essas reformas intensificam a mercantilização da educação, resultando em desigualdades pedagógicas e sociais profundas em longo prazo. Nesse contexto, a

[...] revogação da Lei nº 13.415/2017 é a única forma de estancar a tragédia social em curso no país e de recuperar um debate público e democrático construído a partir das comunidades escolares e movimentos de educação, com vistas à construção de um modelo de ensino médio público que beneficie quem mais precisa. Este dossiê é um esforço para a qualificação desse debate (Cássio, 2022, p. 291).

Um Novo Ensino Médio deve colocar a arte em posição de importância e relevância no sentido de superação da ênfase na estética no cotidiano, presente nas tendências educacionais hegemônicas, por meio da estetização do mundo. O fenômeno estético, que deveria gerar experiências enriquecedoras que exigem conhecimento e condições adequadas, é substituído por fenômenos cotidianos superficiais diluídos em atividades curriculares fragmentadas. A experiência estética, que por meio do acesso às obras de arte expande as possibilidades de humanização e enriquece a vida com novos sentidos, é trocada por experiências efêmeras e fragmentadas no currículo, relegadas a um papel secundário em relação às outras disciplinas.

2.4 A persistência do problema na reformulação da Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio de 2017 representou uma das mais substanciais mudanças estruturais na organização da educação básica desde a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996). Fundamentada em princípios de flexibilização e fragmentação dos conteúdos escolares no currículo, sua implementação concretizou a ideia de ampliação da autonomia dos estudantes, mas, na prática, produziu esvaziamento dos conteúdos e aprofundamento das desigualdades. A Lei nº 13.415/2017 determinou que o ensino médio teria uma *parte diversificada com ênfase nos Itinerários Formativos* (Brasil, 2017, art. 36, § 11), permitindo que as escolas escolhessem quais áreas oferecer conforme suas condições. A crítica central foi direcionada justamente na implementação desigual e na incapacidade de

considerar a heterogeneidade do sistema educacional brasileiro. Em outras palavras, escolas de centros urbanos, com maior financiamento e melhores condições estruturais, passaram a ofertar Itinerários mais completos e articulados, frequentemente vinculados às áreas de Ciências Exatas, Tecnologias ou Linguagens. Já as escolas periféricas e rurais ficaram condicionadas a oferecer formações limitadas, muitas vezes improvisadas, com conteúdos genéricos ou desvinculados dos interesses dos alunos. Assim, concretizou-se uma lógica de escolarização por escassez, em que o direito à formação integral passou a depender da geografia e da classe social – o que já era uma marca da educação brasileira. Como observa a Nota Técnica da REPU (2024, p. 7):

A oferta dos itinerários formativos nas redes estaduais analisadas confirma o aprofundamento das desigualdades: enquanto escolas em regiões centrais apresentam maior diversidade, as periferias e áreas rurais registram itinerários incompletos, frequentemente voltados a formações genéricas.

A reformulação da Reforma mantém o caráter ambíguo do Novo Ensino Médio, chamado de ensino médio nem-nem por especialistas críticos: nem revogou a fragmentação curricular da Reforma de 2017, nem reconstruiu um currículo unitário e de Formação Geral Básica consistente. Embora tenha promovido avanços pontuais, como o aumento das horas de FGB e maior regulação dos Itinerários, preservou elementos estruturais que mantêm a lógica da segmentação educacional. A própria Lei nº 14.945/2024 ampliou a carga horária mínima da Formação Geral Básica em cursos não técnicos para 2.400 horas, afirmando que “A carga horária destinada à formação geral básica não poderá ser inferior a 2.400 horas no ensino médio regular” (Brasil, 2024, art. 3º).

Entre os poucos pontos críticos efetivamente alterados estão essa ampliação da carga horária e a tentativa de limitar a proliferação de Itinerários sem coerência pedagógica. O novo marco legal também buscou maior regulação para evitar formações desconexas, como previsto: “Os itinerários formativos devem ser definidos em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com as diretrizes curriculares nacionais” (Brasil, 2024, art. 5º).

Apesar desses avanços, muitos dos problemas persistem. O Novo Ensino Médio mantém a flexibilização do cumprimento da carga horária por meio dos Itinerários Formativos e da escolha precoce dos mesmos. O problema do

financiamento, com a manutenção da lógica de repasses per capita, segue limitando a superação das desigualdades: “A manutenção do financiamento por matrícula e a ausência de mecanismos redistributivos eficazes impedem a efetivação dos avanços legais nas escolas mais vulneráveis” (REPU, 2024, p. 9).

No que se refere ao componente curricular Arte, a situação reflete essa ambiguidade. A disciplina foi mantida como obrigatória na Formação Geral Básica, conforme a BNCC 2018: “A área de Linguagens e suas Tecnologias inclui obrigatoriamente as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e suas respectivas competências específicas” (Brasil, 2018, p. 465). Porém, enquanto a BNCC ampliou os temas obrigatórios (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro, Artes Integradas, Audiovisual), a carga horária mínima obrigatória da disciplina foi reduzida, em muitos casos, de uma média de 2 aulas para 1 aula semanal. Além disso, a Lei nº 13.415/2017 possibilitou que os conteúdos obrigatórios fossem “complementados” nos Itinerários Formativos, mas sem garantir sua oferta efetiva: “A parte diversificada dos currículos deverá ser definida pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares em seus projetos pedagógicos” (Brasil, 2017, art. 36, § 11).

Na prática, o que ocorre é que a Arte permanece obrigatória na Formação Geral Básica, mas nos Itinerários Formativos sua oferta é opcional, dependendo da organização de cada sistema de ensino e/ou escola. Isso perpetua desigualdades, pois explicita um déficit histórico do Brasil em investimento maciço e sistemático na formação de professores licenciados em Arte e infraestrutura para ofertar a disciplina. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 determina que o ensino da Arte deve ser ministrado por professores habilitados na área específica, mas “A carência de professores com licenciatura específica em Arte contribui para a precarização da oferta e limita o desenvolvimento pleno das competências previstas” (REPU, 2024, p. 10). Outro ponto é que a reformulação da Reforma do Ensino Médio, ou o ensino médio nem-nem, torna latente uma desigualdade que não se dá apenas no interior da rede pública de ensino (entre escolas dos centros e escolas periféricas e rurais), mas também entre a rede pública e as escolas privadas.

Por fim, a reformulação da Reforma manteve, na definição do ensino técnico, a possibilidade de conclusão do ensino médio com 900 horas de ensino técnico combinadas com 2.100 horas de Formação Geral Básica, que significa uma redução

em relação ao mínimo de 2.400 horas previsto para o ensino médio regular. Isso segue gerando preocupações quanto à indução de estudantes de menor renda a formações precoces e precarizadas, como alerta a REPU: “A combinação de formação geral mínima com formação técnica insuficiente contribui para perpetuar trajetórias escolares desiguais e de baixa qualidade” (REPU, 2024, p. 11).

É reconhecido o fato de que não há como retroceder ao modelo de ensino médio anterior à Reforma de 2017. Contudo, como apontam os dados da Nota Técnica da REPU (2024), mesmo no estado de São Paulo – o mais rico da Federação, o Novo Ensino Médio reformulado gera desigualdades expressivas entre redes e escolas. Isso permite prever impactos ainda mais desastrosos em âmbito nacional se nenhuma medida mais efetiva for adotada para reverter a lógica da fragmentação e da flexibilização.

No próximo capítulo, delineiam-se aspectos gerais da concepção de arte no âmbito do materialismo histórico-dialético a fim de viabilizar na sequência (capítulo 4), enfim, a compreensão das grandes obras de arte na formação humana de modo integral, em especial em estudantes adolescentes do ensino médio.

3 ARTE E MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

3.1 As ideias estéticas nos *Manuscritos de Marx*

[...] não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, o sentido 'humano', a humanidade dos sentidos, apenas advêm pela existência do 'seu' objeto, pela natureza 'humanizada'

(MARX, 2015, p. 304).

A arte é um tema central para as grandes tradições filosóficas e fundamental no pensamento de Marx e embora sua relevância não se destaque na crítica da economia política em sua teoria social, o filósofo alemão desenvolve uma concepção de *cultura* vinculada à vida material expressa na concepção do ser humano enquanto ser social, distinta da comum antropologia culturalista que coloca em primeiro plano a descrição de objetos como “expressão da cultura e, esta, por sua vez, é considerada como uma esfera autônoma, um objeto de estudo autossuficiente” (Frederico, 2016, p. 10). Em Marx, as expressões culturais resultam da atividade material de intervenção na natureza por meio do *trabalho* em uma dialética de transformação que satisfaz as necessidades humanas imediatas resultando na transformação tanto da natureza externa quanto da natureza humana, cujo intercâmbio dinâmico Marx chamou de *metabolismo*. Diferente do metabolismo biológico, o metabolismo sociedade-natureza é mediado, isto é, ele ocorre sob determinadas formas históricas, como o modo de produção capitalista, feudal, socialista etc. Na a relação entre indivíduo, sociedade e gênero humano, desdobram-se tanto o reflexo estético quanto o reflexo científico, dos quais emerge o gênero humano em sua totalidade histórica. O reflexo estético, em particular, manifesta-se como o ato específico que possibilita objetivações artísticas e, enquanto expressão dessa dimensão metabólica, desempenha um papel fundamental na compreensão do ser humano. Essas objetivações artísticas, superiores, constituem uma ferramenta poderosa para o pensamento filosófico e para a teoria social de Marx, especialmente no contexto da luta de classes.

Em Lukács (2023), a teoria de arte ganha uma dimensão especialmente profunda se comparada à de outros teóricos marxistas, pois em sua concepção ontológica presente na *Estética*, a arte é uma objetivação com potencial autêntico para revelar a essência do ser humano não como indivíduo isolado, mas como um ser genérico [*Gattungswesen*], cuja natureza se realiza nos reflexos que resultam da

relação metabólica. O gênero humano aparece, assim, como sujeito e objeto do metabolismo: ele produz sua existência transformando a natureza e se reconhece nesse processo e nos objetos resultantes dessa relação, aproximando-se da consciência dessa relação e de suas capacidades criadoras. Nos termos do filósofo húngaro, “Quanto mais forte se torna extensiva e intensivamente esse metabolismo, tanto maior a nitidez com que a própria natureza é refletida na arte. Esse reflexo não é o início, mas, ao contrário, o produto de um dos estágios mais desenvolvidos desse metabolismo”²⁹ (Lukács, 2023, p. 376).

Ao refletir esteticamente o metabolismo sociedade-natureza, a arte carrega uma dimensão ontológica que revela como vivemos, como poderíamos viver e o que nos impede ou nos possibilita realizarmos plenamente nossa humanidade. É precisamente essa potência humana e humanizadora da arte contida na *Estética* de Lukács que inspira esta tese. Neste capítulo, o percurso teórico se concentra majoritariamente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* de Karl Marx (2015) e no volume 1 da *Estética* de György Lukács (2023).

Compreende-se que o esforço de diferentes correntes filosóficas em torno de temas da arte deve-se ao fato de sua relação com aspectos subjetivos da objetividade humana. A leitura dos *Manuscritos*, na qual há uma análise fundamental da condição de alienação³⁰ no modo de produção capitalista, é fundamental, pois torna possível extrair uma aproximação da concepção de arte que Marx esboça quando se refere às formas superiores de objetivação, sugerindo que as dinâmicas de produção e recepção da arte se aproximam da essência humana³¹ com maior

²⁹ É importante mencionar que Lukács ressalta que o reflexo do metabolismo da sociedade com a natureza aparece apenas como seu fundamento, portanto, em última análise.

³⁰ Compreende-se que não é simples a discussão sobre o significado dos termos *Entfremdung* e *Entäusserung*, pois há diferentes interpretações dos significados desses termos. No caso do termo *Entäusserung*, a interpretação adotada é a de que nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx não o emprega com o significado positivo de exteriorização da personalidade, mas, sim, com o significado negativo de separação e distanciamento entre o trabalhador, sua atividade e os produtos dessa atividade. Lukács, porém, emprega esse termo de outra maneira, com o significado positivo de exteriorização da personalidade do sujeito por meio de sua atividade. Entende-se que o modo como Marx usou esse termo nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* é diferente do modo de Lukács, ou seja, entende-se que Marx não fez esse uso do termo *Entäusserung*.

³¹ O conceito de *essência humana* em Marx, especialmente nos *Manuscritos*, possui um caráter antropológico. Refere-se à capacidade do ser humano de objetivação por meio do trabalho. Trata-se de uma visão não metafísica, mas histórica da natureza humana. György Márkus interpreta a essência humana em Marx como uma categoria ontológica fundamentada na prática social, superando tanto as concepções naturalistas quanto idealistas desse conceito. Conforme a análise de Márkus, em obra já citada em nota de rodapé anterior nesta tese, em Marx *natureza humana* não é sinônimo de *essência humana*. Enquanto esta diz respeito ao “ser do homem”, aquela designa “a totalidade das necessidades, as capacidades, as propriedades em geral, entendidas no sentido de

potência comparada a outros tipos de objetivações. Assim, “A leitura dos *Manuscritos* mostra-nos o empenho decisivo de Marx para descobrir – tanto na economia política como na filosofia e na arte – a presença atuante e doadora de sentido da atividade humana (Frederico, 2016, p. 62).

Há uma coerência interna nas obras de Marx entre seus raciocínios “dispersos” sobre arte, que constituem referências para uma estética marxista, mas não consolidam uma “Estética”.

Temos, portanto, a situação paradoxal de que existe e ao mesmo tempo não existe uma estética marxista, que ela tem de ser conquistada e até criada por meio de pesquisas autônomas e que o resultado apenas expõe e fixa conceitualmente alguma coisa que existe conforme a ideia. Entretanto, o paradoxo se resolve por si só quando todo o problema é analisado à luz do método da dialética materialista, pois o sentido antiquíssimo da palavra ‘método’, indissolivelmente ligado ao caminho que leva ao conhecimento, implica necessariamente a ideia de que, para chegar a determinados resultados, é preciso trilhar determinados caminhos. A direção desses caminhos está contida de modo inequivocamente evidente na totalidade da imagem de mundo projetada pelos clássicos do marxismo, em especial na medida em que os resultados obtidos são claros para nós como pontos finais de tais caminhos. Portanto, mesmo que isso não seja visível à primeira vista nem diretamente, o método do materialismo dialético traçou de maneira prévia e clara quais são esses caminhos e como eles devem ser trilhados para se conceituar a realidade objetiva em sua verdadeira objetividade e investigar a fundo a essência de cada campo específico de acordo com sua verdade. Só se esse método, esse norteamento de caminhos, for cumprido e sustentado com autonomia por uma pesquisa própria haverá a possibilidade de se encontrar o que se busca, de estruturar corretamente a estética marxista ou, pelo menos, de aproximar-se de sua verdadeira essência (Lukács, 2023, p. 158).

Esta passagem específica é de interesse nesta pesquisa por três motivos: a) o primeiro deles por permitir se trazer para a tese esse esclarecimento muito preciso sobre os paradoxos em torno de uma estética marxista ao passo que possíveis elaborações apoiadas no método do materialismo histórico-dialético resultam numa concepção estética – e consideramos essas possibilidades ainda mais alargadas após a publicação da *Estética* de Lukács; b) O segundo motivo diz respeito ao fato de que o método do materialismo histórico-dialético não se confunde com receitas esquemáticas ou se reduz estritamente a etapas formais, mas revela-se na elaboração de problemas autênticos concebidos com base em uma metodologia de apreensão do objeto concreto que se converte em concepção de mundo. Embora esse tema seja tratado mais adiante, ainda neste capítulo, é analisado novamente a

suas possibilidades humanas, que têm os indivíduos típicos das várias épocas históricas”; ela é “historicamente mutável, mesmo que contenha certos elementos constantes” (Márkus, 2015, p. 90-91).

partir da questão do método, no quarto capítulo; c) o terceiro motivo reside no fato de se poder extrair dessa passagem algumas pistas para a elaboração de referências para as escolhas, entre tantos objetos artísticos, no campo do ensino de Arte e na importância de “determinados caminhos” para o estudo desses objetos, tema a ser abordado no quarto capítulo.

Em toda sua obra, Marx expressa interesse pela arte e menciona artistas que corroboram sua visão antropológica, elaborada nos *Manuscritos*, da arte como um tipo de atividade que se aproxima do elemento que, em determinado momento da história, se diferenciou do trabalho³². No desenvolvimento da concepção de trabalho a partir de fundamentos ontológicos realizado por Marx e que será a referência para sua posterior *Crítica da Economia Política*, encontra-se uma referência de arte enquanto objetivação enraizada no trabalho, mas que se distingue, em um longo processo histórico, ao superar necessidades imediatas e criar objetos nos quais reconhece a si mesmo. No entanto, Marx observa que, sob as condições históricas resultantes da alienação³³, essa potência criadora contida na arte pode ser minimizada, todavia, reconhece-a como um caminho de referência autenticamente humano pelo seu potencial de revelar as contradições desumanas da realidade e, ao mesmo tempo, oferecer uma perspectiva conectada às capacidades criadoras do homem.

[...] Marx inclui a reflexão sobre o fenômeno artístico no interior de sua concepção ontológica: a arte, assim, foi pensada como parte integrante do processo de humanização, como forma específica de práxis pela qual os homens se objetivam. Ficam assim anunciadas as possíveis funções sociais da arte: humanização dos sentidos, forma de conhecimento e intervenção na realidade social (Frederico, 2016, p. 15).

É uma forma de intervenção porque é uma forma de trabalho humano criador livre. “Em suma, sentidos possíveis e capazes de fruição humana resultante dos desdobramentos da essência humana e, portanto, da riqueza da sensibilidade humana subjetiva (Marx, 2015, p. 352). A arte, portanto, revela tanto a característica de liberdade quanto as limitações impostas pela alienação no aspecto de sua

³² No segundo capítulo da dissertação de Mestrado da autora, já citado em nota de rodapé anterior, a arte é abordada como um desdobramento do trabalho na concepção que se aproxima dos *Manuscritos* de Marx. Cf. LEITÃO, 2019.

³³ O sentido de alienação utilizado aqui é o de uma condição histórica não inerente à natureza humana, ou seja, um produto de formas específicas de produção social e que se aprofundaram no capitalismo.

produção e fruição³⁴. Isso ocorre porque o artista não está tão profundamente separado dos produtos de seu trabalho e das condições de sua produção – como ocorre com os trabalhadores em geral –, mas isso não elimina a sua desumanização em algum momento.

A potência da arte concebida como forma superior de objetivação da essência humana é central para Lukács, o único no interior do marxismo que tomou para si o trabalho de construir uma teoria centrada na característica humanizadora da arte e na elaboração de uma estética baseada na totalidade do ser social e na ontologia humanista do pensamento de Marx. Lukács compreende a arte – tal qual Marx apresenta nos *Manuscritos* – como uma forma superior de objetivação do ser humano enquanto um ser genérico. Em sua *Estética*, Lukács constrói uma rica fundamentação filosófica que nos permite visualizar amplamente, por meio do movimento dialético entre categorias centrais de sua teoria, a essência objetiva da subjetividade do reflexo estético. Para o filósofo, é na concretude de uma obra de arte específica que essa generalização encontrará o caminho de apreensão de sua verdadeira essência.

Todo empenho da *Estética* está em caracterizar a peculiaridade do fenômeno artístico. E Lukács inicia a obra estudando a vida cotidiana, que não é vista, como no existencialismo, como reino da 'inautenticidade', e nem, como em Adorno, enquanto território dominado pela alienação e pela completa manipulação dos indivíduos – vítimas e cúmplices do sistema. O cotidiano é visto como um rio – imagem clássica da tradição dialética – local de saída das objetivações do ser social (entre elas, a literatura), e de retorno delas, para enriquecer a experiência dos homens. A função pedagógica da literatura encontra-se assim esboçada (Frederico, 2016, p. 39-40).

Essa construção presente na *Estética* concretiza-se como legatária da perspectiva de Marx de posicionar-se criticamente diante dos conhecimentos acumulados trazendo-os “ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo que se faz a verificação dos conteúdos desses conhecimentos a partir de processos históricos reais” (Netto, 2011, p. 18). Na rica exposição de Lukács, vislumbramos o

³⁴ Optou-se pelo conceito de fruição no decorrer desta tese no sentido que Marx utiliza nos *Manuscritos*, ou seja, sentido de apropriação da prática social na qual se exterioriza o conjunto da humanidade. Não há abstrações da sociedade diante do indivíduo, pois o mesmo é ser social cuja vida individual e vida genérica não são distintas. A fruição individual é a contemplação e apropriação do gênero humano em sua atividade metabólica com a natureza (Marx, 2015, p. 348-351).

método³⁵ do materialismo histórico-dialético em um rigoroso diálogo com os principais pensadores da filosofia ocidental que resulta na superação de teorias estéticas em uma síntese histórica. Lukács dialoga com elementos centrais dessas teorias, especificamente pensadores do “velho materialismo” (Lukács, 2023, p. 168) e do idealismo alemão, buscando inserir a arte como parte essencial da filosofia da práxis presente em toda obra de Marx.

A visão ontológica do homem como o ‘ser automediador da natureza’, rompendo com o atomismo que concebe o indivíduo como um ser contemplativo e uma mônada refratária às determinações sociais, trouxe consequências decisivas para a compressão do fenômeno artístico (Frederico, 2016, p. 73).

A centralidade da práxis se faz presente na elaboração de Lukács de maneira tão viva que eleva a espinha dorsal humanista do pensamento de Marx nas questões concernentes à arte – das forças essenciais humanas das quais se desdobra toda riqueza objetiva e subjetiva, entra elas a sensibilidade – cujos valores o estético não poderia ser alheio, para configurar-se estético de fato. Lukács vê na arte uma atividade essencialmente humana, ligada à ontologia do ser social, e cuja dimensão formativa mais profunda é afirmar a dignidade humana diante da alienação capitalista. A estética lukacsiana é, assim, profundamente ética, histórica e revolucionária porque se apoia no humanismo radical de Marx, que compreende o homem como sujeito da história. A capacidade da arte de refletir a realidade, possibilitando a superação das limitações cotidianas – no cotidiano, o homem tende a perder de vista a totalidade das mediações que compõem a realidade –, é o elemento formativo que pode desenvolver nos indivíduos a consciência de suas capacidades criadoras. Cumpre observar que se ressalta aqui a concepção de arte na perspectiva materialista histórico-dialética em sua gênese³⁶ e desenvolvimento, e não apenas como objetivação do reflexo estético da realidade, mas como uma força ativa que busca compreender a realidade para sintetizá-la.

³⁵ O método não pode identificar-se com instrumentos e técnicas no processo de apreensão de um objeto de pesquisa, ainda que instrumentos e técnicas sirvam para as mais variadas concepções metodológicas. O método extraído do pensamento de Marx, de natureza ontológica, diz respeito sobre como se aproximar ao máximo de um objeto real e determinado historicamente. Em sua forma de exposição na *Estética*, Lukács aproxima-se do método de Marx com maestria. Para mais detalhes do método de Marx como uma concepção de mundo, cf. NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

³⁶ A origem da arte é bastante heterogênea e, conforme a *Estética* de Lukács, não tem uma gênese uniforme, mas alcançou gradualmente uma síntese que o filósofo húngaro chama de “relativa”, o que caracteriza a presença de princípios comuns nas diversas artes.

Na medida em que a concepção de arte está engendrada na práxis humana, é necessário ressaltar que a diferenciação em relação ao trabalho ocorre historicamente, pois enquanto o animal produz pela imediatez de sua estrita sobrevivência, o homem produz mesmo livre da necessidade física imediata. Devido a isso,

[...] só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Por ela, a natureza aparece como obra *sua* e sua realidade. O objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werktätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele. Por isso, na medida em que arranca ao homem o objeto da sua produção, o trabalho alienado arranca-lhe a sua *vida genérica*, a sua real objetividade genérica, e transforma sua vantagem sobre o animal na desvantagem de lhe ser retirado o seu corpo inorgânico, a natureza. Do mesmo modo, na medida em que reduz a autoatividade, a atividade livre, a um meio, o trabalho alienado faz da vida genérica do homem um meio para a sua existência física. A consciência que o homem tem do seu gênero transforma-se, portanto, pela alienação, de modo que a vida genérica se torna um meio para ele (Marx, 2015, p. 313).

A importância de Marx para a arte, apesar de não ter sido um tema ao qual ele se dedicou especificamente, é justamente oferecer um percurso teórico para se entender como na arte são exploradas questões filosóficas fundamentais sobre a natureza humana cujo conhecimento humanizador evidencia a liberdade das capacidades criadoras violadas em nosso atual estágio da história.

[...] Marx concentra-se na exposição de seu caráter humano e humanizador, o que talvez se explique pelo fato de a arte, diferentemente do trabalho, realizar-se fora do círculo imediato das necessidades de sobrevivência, ou ainda, porque queria denunciar os efeitos embrutecedores do capitalismo sobre as forças essenciais do homem'. Apenas em uma única e breve passagem Marx se refere-se à possibilidade da produção artística tornar-se uma objetivação alienada: quando afirma que no capitalismo a arte passa a viver 'sob a lei geral da produção' (Frederico, 2016, p. 76).

Nos *Manuscritos*, há uma evidência filosófica fornecida por um percurso teórico que nos lembra que a arte tem um papel central na luta de classes por ser um tipo de objetivação que inspira novas possibilidades para a humanidade, dimensão ontológica central para se compreender o pensamento estético de Marx. A discussão sobre o conceito de arte é fundamental para a compreensão não apenas de sua essência emancipadora, mas também pelo terreno teórico das diferentes concepções que se desdobram em diferentes contextos históricos. Para entender esse importante fundamento, é necessário examinar a arte como um reflexo da

prática individual e coletiva, ou seja, não apenas como trabalho realizado pelo artista para si mesmo, mas como um tipo de objetivação que requer outros seres humanos, pois

O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma exteriorização e confirmação da *vida social*³⁷. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais que a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou mais *universal*. Como *consciência genérica* o homem confirma sua *vida social* real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, e é, na sua universalidade, como ser pensante, para si. O homem – por muito que seja, por isso, um indivíduo *particular* e, precisamente sua particularidade³⁸ faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual (*wirkliches individuelles Gemeinwesen*) – é, do mesmo modo, tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização humana de vida de vida (Marx, 2010, p.107).

Esta passagem exemplifica como a concepção profundamente humanista e dialética de Marx articula a unidade entre a particularidade do indivíduo – no caso do objeto de análise desta tese, pensemos no artista – ou seja, entre a subjetividade individual e a universalidade do homem. O indivíduo é um ser social mesmo nas suas objetivações mais íntimas e particulares que se refletem, em última instância, como formas de exteriorização da vida social. A vida individual não se opõe à vida genérica, mas é uma forma dela, assim como a vida genérica se reflete na existência concreta de cada ser humano. Essa perspectiva torna-se fundamento para pensar a

³⁷ Como foi mencionado em nota de rodapé, na página 31, nos *Manuscritos*, Marx faz a distinção entre *exteriorização* e *exteriorização*. Neste trecho, ele usa o termo *exteriorização*. Os tradutores podem ter, equivocadamente, traduzido por *exteriorização*. Na sequência, o termo original no alemão:

“Das Individuum ist das gesellschaftliche Wesen. Seine Lebensäußerung – erscheine sie auch nicht in der unmittelbaren Form einer gemeinschaftlichen, mit andern zugleich vollbrachten Lebensäußerung – ist daher eine Äußerung und Bestätigung des gesellschaftlichen Lebens”. Cf. disponível em: https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1844/oek-phil/3-2_prkm.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

³⁸ Tanto o termo alemão *Partikularität* quanto *Besonderheit* correspondem ao termo “particularidade” no português. Porém, Lukács utiliza esses termos em sentidos distintos. *Besonderheit* corresponde à categoria da tríade frequente na tradição filosófica “universalidade, particularidade e singularidade”, enquanto *Partikularität* possui o sentido de parte, de delimitado, ou mesmo de interesses particulares. Nesta última acepção, por exemplo, a *Partikularität* dos indivíduos corresponde ao indivíduo isolado, preso a si mesmo, na própria cotidianidade. Conforme se poderá observar em suas formulações posteriores, há o contraponto formulado pelo autor, segundo o qual, por meio da arte o indivíduo pode elevar-se de sua *Partikularität* à *Besonderheit* do gênero. Nesse sentido, o primeiro termo se distingue de *Besonderheit* tal como analisa Lukács (Lukács, 2023, p. 378).

arte como prática simultaneamente particular e genérica. Dessa forma, a discussão sobre o conceito de arte se torna essencial para se entender como os indivíduos se relacionam com determinada realidade e o que são capazes de extrair da realidade refletida tanto na arte como na ciência, que é antes de tudo a apropriação omnilateral de si e,

[...] portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma de órgãos comunitários, [VII] são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade humana; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento (*Betätigung*) da realidade humana (precisamente por isso ela é tão múltipla quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficácia humana e sofrimento (*Leiden*) humano, pois o sofrimento humanamente apreendido é uma autofruição do homem (Marx, 2015, p. 349).

Ainda que seja um tipo de conhecimento inserido em determinadas relações de produção hostis a essa referência humanista, posto que a arte, como qualquer outra forma de produção, é determinada pelas condições da produção material, não se limita a essas condições, sobretudo porque o objeto estético constitui-se como objeto conclusivo da relação metabólica entre indivíduo, sociedade e gênero humano cujo conteúdo é composto pela relação dos indivíduos com o gênero humano e seu desenvolvimento. Esse conteúdo implícito da relação metabólica “passa a ser explícito na arte, o em-si frequentemente oculto adquire plasticidade de um ser para-si” (Lukács, 2023, p. 376).

Ressalta-se, aqui, que a discussão em torno do que Marx apresenta nos *Manuscritos* permite uma compreensão mais profunda dos desdobramentos nas esferas individual e coletiva que se constituem em contribuições que evidenciam a relevância da arte como um tipo de objetivação capaz de desenvolver uma relação mais próxima da perspectiva humanista e, portanto, revolucionária. Nos *Manuscritos*, há momentos que ressaltam a relação intrínseca entre a economia, a filosofia e a arte em uma crítica ao capitalismo enquanto modo de produção que desumaniza ao produzir e reproduzir a alienação, de tal maneira que mesmo formas de conhecimento que provocam tensões em relação a essa realidade reificada carregam certo grau de desumanização pelo fato de que a alienação se reflete, de alguma forma, na esfera da produção espiritual. Sendo assim, a arte pode ser tanto

um reflexo da alienação como um meio para superá-la na captação do homem em sua totalidade apreendida nas *grandes obras*³⁹. Para Marx, uma obra de arte desenvolvida na perspectiva potencial de contrapor-se à alienação pelo seu grau de humanismo sempre transcende as limitações impostas pelas relações de produção – em parte, as limitações de seu tempo histórico – e reflete o senso de comunidade. Na mesma perspectiva, Lukács afirma que o movimento do reflexo estético busca, por seus meios específicos, a totalidade da realidade:

Toda obra de valor discute intensamente a totalidade dos grandes problemas de sua época: tão somente nos períodos de decadência estas questões são evitadas, o que se manifesta, nas obras, em parte como carência de real universalidade, em parte como enunciação nua de universalidade não superadas artisticamente (falsas e distorcidas como conteúdo) (Lukács, 1978, p. 163).

Tanto as ideias estético-filosóficas de Marx contidas nos *Manuscritos* como a teoria do reflexo de Lukács desenvolvida em sua *Estética* constituem-se com chave para a compreensão do objeto da arte como resultado do reflexo estético do metabolismo sociedade-natureza, portanto, o homem em uma perspectiva humanizada, concepção fundamental para pensar a relação da educação escolar com o objeto da arte e as escolhas que podemos e devemos fazer.

Mikhail Lifshitz (1981) reforça a importância de que as concepções estéticas de Marx, extraídas esparsamente do contexto amplo de sua obra, superam a crítica artística e a suposta linearidade histórica da arte, constituindo a sólida fundamentação de uma filosofia da arte indissociável às condições materiais de existência, resultando em uma estética caracterizada pela dialética.

La modificación artística del mundo de las cosas es, por lo tanto, uno de los modos de asimilación de la naturaleza. La actividad creativa es meramente una instancia de la realización de una idea, de un propósito del mundo material; é un proceso de coisificación⁴⁰. Pero, a diferencia de la forma inmediata, tosca, de asimilación, el arte sólo comienza donde la actividad teórica tiene en su base una medida general, o, más sencillamente, cuando los objetos y sus imágenes en el cerebro humano no están distorsionadas por la interferencia de fuerzas exteriores, cuando el artista hace que su medio hable su propio lenguaje, revelando así su verdad interior. Una relación estétic con la realidad é una relación de unidad orgánica interior com el objeto, tan remota de la armonía abstracta y contemplativa como de la distorsión arbitraria de su propia dialéctica. En esta forma, esta unidad no

³⁹ Questão-chave a ser analisada no quarto capítulo.

⁴⁰ Provavelmente, o autor utiliza-se aqui do termo *objetivação*, erroneamente traduzido como “coisificação”.

contradice de modo alguno el desarrollo progressista de la producción social, por el contrario, es su más alto logro espiritual (Lifshitz, 1981, p. 99)⁴¹.

Para Lifshitz, um dos pilares da filosofia da arte em Marx reside na concepção estética na qual a arte torna-se um produto do trabalho que possibilita direcionar o homem para sua omnilateralidade e sua liberdade por meio de suas capacidades criadoras. O desejo estético do indivíduo não nasce, portanto, de alguma potência imaterial, mas se forma pelo desenvolvimento da vida social na qual o homem empírico, real, se eleva das limitações impostas pelas circunstâncias (Lifshitz, 1981, p. 100). No desenvolvimento da atividade objetiva de produção material para sua existência se desenvolvem também as capacidades subjetivas. Não são, portanto, as relações abstratas que nos interessam na produção da arte, mas o seu desenvolvimento histórico desde as etapas mais rudimentares da necessidade estética resultante do trabalho:

Lo importante es la transición de lo no artístico a lo artístico, el gradual desarrollo del entendimiento y las capacidades creativas del hombre por medio de la producción espiritual misma y, además, por medio de la expansión del 'mundo objetivo' de la industria (Lifshitz, 1981, p. 100)⁴².

Lifshitz afirma, ainda, que a concepção de arte em Marx não se limita, em hipótese alguma, à contemplação passiva da beleza, mas se fundamenta na práxis. Nesse sentido, a arte não é apenas um reflexo passivo das condições materiais, mas uma força ativa diante da realidade.

Nesta primeira seção do terceiro capítulo, busca-se extrair dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* (2015) uma referência filosófica fundamental e uma base teórica a fim de compreender a arte tanto no aspecto da conceituação geral como sua inserção, do ponto de vista da produção e da fruição, no contexto

⁴¹ “A transformação artística do mundo das coisas é, portanto, um dos modos de assimilação da natureza. A atividade criativa é meramente uma instância da realização de uma ideia, de um propósito do mundo material; é um processo de objetivação. Todavia, diferentemente da forma imediata e rudimentar de assimilação, a arte só começa onde a atividade teórica tem uma medida geral em sua base, ou, mais resumidamente, quando os objetos e suas imagens no cérebro humano não são distorcidos pela interferência de forças externas, quando o artista faz encontrar um meio para sua própria linguagem, revelando assim sua verdade interior. Uma relação estética com a realidade é uma relação de unidade orgânica interna em relação ao objeto, tão distante da harmonia abstrata e contemplativa quanto da distorção arbitrária de sua própria dialética. Desta forma, esta unidade não contradiz de modo algum o desenvolvimento progressivo da produção social; pelo contrário, é sua maior conquista espiritual” (Lifshitz, 1981, p. 99, tradução nossa).

⁴² “O importante é a transição do não artístico para o artístico, o desenvolvimento gradual da compreensão e das capacidades criativas do homem por meio da própria produção espiritual e, além disso, pela expansão do ‘mundo objetivo’ da indústria” (Lifshitz, 1981, p. 100, tradução nossa).

capitalista. As atividades menos alienantes têm suas contradições ampliadas, ainda que mantenham certa autonomia. O tensionamento provocado pela arte na condição de alienação reside na contradição fundamental entre as condições materiais e espirituais que vinculam o ser humano à totalidade da realidade concreta. A relação desigual entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento artístico expressa uma determinidade material do modo de produção na objetividade artística. No capitalismo, a contradição se aprofunda e muitas obras tornam-se objetos distantes da humanidade do artista e do receptor, mas não é eliminado o seu potencial de extrapolar as limitações impostas por condições desumanas. Tanto o conteúdo dos *Manuscritos* quanto os da *Estética* estão profundamente ligados ao projeto emancipatório do marxismo: conhecer o mundo para transformá-lo – e a arte tem um papel decisivo nesse processo.

3.2 A peculiaridade do estético em Lukács

Na referência central desta tese, a *Estética* (2023), Lukács desenvolve de forma muito próxima das ideias de Marx – em parte, com maior amplitude – a compreensão da gênese, estrutura, desenvolvimento e importância do reflexo artístico em uma exposição metodológica construída de forma rigorosa, erudita e respeitosa⁴³, alicerçada nos princípios do materialismo histórico-dialético. Na *Estética*, a arte não é tomada como resultado do reflexo estético de forma que possa ser confundida com uma cópia da realidade, mas como uma objetivação superior de um reflexo específico, com leis próprias. Diferente do conhecimento científico, que busca abstrações na aproximação máxima de leis gerais presentes na relação metabólica entre indivíduo, sociedade e gênero humano, a arte reproduz a realidade pela via sensível e concreta, capturando totalidades humanas ricas e contraditórias.

O reflexo artístico tem por base constantemente a sociedade em seu metabolismo com a natureza e somente sobre essa base consegue apreender e afigurar a natureza com os meios que lhe são próprios. Na mesma proporção em que parece ser imediata, a relação entre o artista (e o receptor que desfruta de sua obra) e a natureza também é distante e complexa em sua mediação objetiva. Todavia, essa imediatez, sobre a qual ainda teremos de falar mais detidamente em contextos mais concretos, não é a mera aparência ou, ao menos, não uma aparência enganosa. Essa imediatez é um componente intensivo do reflexo estético feito figura,

⁴³ Em nenhum momento Lukács (2023) se refere, com qualquer tipo de preconceito ou ironia, a outros pensadores, escolas filosóficas, artistas/escritores e suas obras.

um componente da obra de arte: é uma imediatez estética *sui generis* (Lukács, 2023, p. 377).

Esse reflexo, portanto, é estético porque reorganiza o real – concretude que se apresenta parcialmente nas aparências – de forma sensível e significativa, elaborando a vida humana como vivida, ou seja, pela via da experiência social e histórica da humanidade em sua relação com a natureza e com a especificidade presente na individualidade do artista. Lukács parte da compreensão histórica de que os objetos estéticos não podem ser analisados isoladamente, mas como objetivações resultantes da práxis:

Portanto, temos à nossa frente uma série: leis universais da estética em geral, leis concretamente particulares do gênero, diferenciação histórica no desenvolvimento dos gêneros, configuração individual das obras de arte singulares; apenas no último degrau pode ser concretamente determinado o ponto central. Mas, com isso, não se estabelece nenhum relativismo individualista. De fato, a série que nós colocamos, que de modo algum é completa e que só enuncia as etapas principalíssimas, é realmente uma série, indicando as determinações que agem com cada vez maior precisão e concreticidade, determinações que só podem encontrar seu termo real na obra de arte individual, se é que a estética não deve degenerar em um pseudo-sistema de prescrições abstratas e de regras mecânicas. Mas ela é uma série real também no sentido de que nela agem as mesmas dominantes, não para se realizarem em contraste com as mais abstratas que precedem, mas para se realizarem realmente ao se concretizarem na obra de arte individual (Lukács, 1978, p.170).

A peculiaridade do estético é o que diferencia os objetos artísticos de outras formas de objetivação da realidade, como a ciência, por ser um reflexo da realidade distinto da forma cotidiana, apesar de originar-se no cotidiano. Pela unidade de forma e conteúdo, o artista elabora o reflexo da realidade, munido da sensibilidade própria de sua individualidade⁴⁴, mas direciona a obra para o alcance da totalidade de modo que este movimento não se torna fixo ou preconcebido, pois

[...] se nós considerarmos corretamente o movimento dialético do universal ao particular e vice-versa, devemos observar que o meio mediador (a particularidade) pode ainda menos ser um ponto firme, um membro determinado, e tampouco dois pontos ou dois membros intermediário, como diz Hegel criticando o formalismo da triplicidade, mas sim, em certa medida, um inteiro campo de mediações, o seu campo concreto e real que, segundo o objeto ou a finalidade do conhecimento, revela-se maior ou menor. O

⁴⁴ “Com efeito, a individualidade humana não é simplesmente uma ‘singularidade’. Todo homem é singular-individual-particular, e, ao *mesmo tempo*, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica. Em outras palavras: o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico” (Heller, 2016, p. 117).

aperfeiçoamento do conhecimento pode alargar este campo, inserindo na conexão momentos dos quais precedentemente se ignorava que função tinham na relação entre determinada singularidade e uma determinada universalidade. E pode também diminuí-lo, na medida em que uma série de determinações – que até um dado momento eram concebidas como sendo independentes uma da outra e autônomas – são agora subordináveis a uma única determinação (Lukács, 1978, p.113).

Lukács empreende uma reconstrução ontológica do fenômeno estético a partir das categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético. Um dos aspectos centrais desse empreendimento teórico reside na articulação dialética entre *singularidade*, *particularidade* e *totalidade*, tríade de categorias herdadas da tradição hegeliana, mas reelaboradas à luz da *ontologia*. Na elaboração de Lukács, a tríade não constitui uma gradação epistemológica, mas uma estrutura dinâmica, imanente à constituição da realidade e, por conseguinte, ao reflexo estético enquanto reflexo dessa realidade. A *singularidade* refere-se à concretude imediata e irrepetível do fenômeno – no campo estético da particularidade de uma obra, do personagem determinado, das características técnicas e autênticas de determinado artista etc. Trata-se do nível mais imediato da existência cujo sentido não se exaure em sua aparência isolada. A *particularidade*, por sua vez, constitui a mediação entre o singular e a totalidade. No reflexo estético, ela se manifesta enquanto esfera dos tipos sociais, das determinações históricas, culturais e psicológicas que moldam o singular sem o dissolver. Lukács enfatiza que é por meio da *particularidade* que a configuração do *singular* ganha densidade objetiva e, sobretudo, faz emergir a capacidade de refletir a realidade de maneira artisticamente elaborada. A *totalidade*, finalmente, representa o horizonte ontológico último em que *singularidade* e *particularidade* adquirem sentido elevado. *Totalidade*, para Lukács, não é um agregado mecânico de elementos, mas uma estrutura viva e historicamente determinada, cuja inteligibilidade exige a apreensão das mediações que a constituem.

No domínio estético, a obra de arte verdadeira é aquela que, preservando a riqueza do singular e a densidade da particularidade, remete à totalidade da realidade histórica – não de modo alegórico ou didático, mas mediante a forma estética, isto é, através da síntese orgânica entre conteúdo e forma. A dialeticidade presente entre essas três categorias é o que permite relativas mobilidades: a obra de arte, como reflexo estético da realidade, opera a partir do singular para revelar a

particularidade e, através desta, constituir-se enquanto totalidade. Tal movimento é o que confere à arte sua potência humanizadora, pois ela desvela o universal não como abstração, mas como imanência concretamente mediada.

Lukács, portanto, elabora a tríade *singularidade–particularidade–totalidade* no cerne de uma concepção estética marxista não como um esquema formal, mas como chave ontológica para compreender a arte em seu potencial humanizador, pois

[...] se o singular deve encontrar expressão em sua verdade, estas mediações – frequentemente muito ramificadas – devem ter o papel que merecem, devem ter valor de acordo com o seu peso interno. Mas este deslocamento estrutural no interior da singularidade significa ao mesmo tempo a sua superação, a sua elevação ao particular (determinado, típico). Quanto maior for o conhecimento que o artista tiver dos homens e do mundo, quanto mais numerosas forem as mediações que ele descobrir e (se necessário) acompanhar até a extrema universalidade, tanto mais acentuada será esta superação. Quanto maior for a sua força criadora, tanto mais sensivelmente ela transformará as mediações descobertas numa nova imediatez, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular (Lukács, 1978, p. 164).

A *Estética* aproxima-se, assim, de uma teoria da objetividade mediada na qual o objeto artístico constitui-se como uma forma peculiar de reflexo, enraizado na práxis.

A contraditoriedade própria da realidade que se revela em uma obra de arte só é possível pela superação das aparências contidas na imediatez da vida cotidiana, movimento direcionado à essência da realidade por meio do alcance da unidade entre conteúdo e forma, ambos elaborados pela subjetividade do artista. Esse rico e vivo conteúdo da arte ultrapassa os limites de inserção histórica do receptor, tem potencial para a *catarse*, processo de elevação da consciência à esfera da totalidade concreta da realidade. Essa peculiaridade resultou de um longo processo histórico que se inicia com formas elementares de arte, como o ritmo, a simetria, a proporção e a ornamentação, que são derivadas do trabalho e se desenvolvem lentamente até as formas mais complexas e relativamente autônomas, como a poesia, a música, a pintura etc., O objeto artístico resulta, portanto, de um tipo de reflexo que permite uma percepção intensa da realidade, constituindo-se, simultaneamente, em uma objetivação que deriva do cotidiano e se eleva do cotidiano.

Da análise das formas e conteúdos artísticos que Lukács realiza no conjunto de sua *Estética*, mesmo daquelas objetivações artísticas que não possuem potencial para serem consideradas *obras de arte*, ou seja, daquelas que não refletem a

totalidade, pode-se extrair contribuições que dialogam com a compreensão da arte como um tipo de objetivação que, assim como a ciência, possui suas especificidades. O conteúdo refletido em uma obra de arte é capaz de organizar e tornar visível as contradições presentes na realidade.

O modo superior de apreensão e preservação da essência humana na arte é uma forma peculiar por refletir a realidade, distinta do conhecimento científico e da vida cotidiana, mas não por isso desconectada delas. Nesse sentido, a arte não se reduz a uma representação empírica da realidade, mas recria a realidade na forma de uma *totalidade intensiva* que revela a essência das relações humanas. Esse mundo humano recriado pela arte é o lugar em que as capacidades criadoras do ser humano não são apenas representadas, mas também celebradas. O papel humanizador da arte verdadeira está, assim, intrinsecamente ligado à sua capacidade de dar forma à complexidade da vida humana em sua totalidade. Lukács rejeita as concepções formalistas ou subjetivistas que reduzem a arte a um jogo de formas ou a uma projeção arbitrária da interioridade, e estabelece a “consciência de si do gênero humano [como] marca distintiva das obras de arte verdadeiras, diferentemente dos produtos com veleidades artísticas, próprios a satisfazer as inclinações de uma subjetividade individual ou de um grupo social” (Tertulian, 2008, p. 269).

As concepções subjetivistas negam a possibilidade da arte de cumprir sua função essencial: defender o humano em sua dignidade ontológica e histórica. A grande arte é aquela que desvela a vida como possibilidade de plenitude, mesmo quando retrata o sofrimento ou a alienação. Ela é, portanto, um ato de resistência contra a redução do homem a coisa. Ao mesmo tempo, Lukács reconhece a dificuldade de distinguir a grande arte:

[...] a presença do caráter de espécie do homem é um momento a priori impossível de distinguir em suas produções artísticas. Só o curso da história sanciona o que é transitório e o que é duradouro. No entanto, é certo que a interiorização de uma experiência individual e sócio-histórica até sua transformação em um ato que implica o destino da humanidade como espécie constitui o privilégio da grande arte (Tertulian, 2008, p. 270).

Uma das contribuições significativas de Lukács para a estética é ter elaborado uma concepção possível de identificar nos *Manuscritos*, conforme as diretrizes já anunciadas desta tese no início do terceiro capítulo, e que reside na capacidade da arte de representar o particular de maneira que revele a universalidade da

experiência humana, sendo, portanto, um conhecimento de relativa autonomia e potencialidade humanizadora mesmo em uma condição extrema de alienação, como a que vivemos hoje, mas deve-se observar que a condição histórica da alienação impõe limites para as atividades menos alienantes, sobretudo no capitalismo, entre elas a produção e a recepção da arte. Sem ilusões teóricas e filosóficas com a ideia de que acessando muitos conteúdos artísticos ao longo da vida, na perspectiva materialista histórico-dialética, torna-se possível acessar o que essas obras contêm de riqueza, pois a alienação nos impõe limites na apreciação, na formação, no entendimento e no nível de *catarse*. A arte reflete de maneira tão interessada que supera as limitações individuais do artista e atinge um nível de universalidade se desdobrando em um conhecimento cujo conteúdo faz sentido por revelar o ser humano genérico:

[...] somente através da doutrina dialética do reflexo pode ser fundamentada a objetividade do reflexo estético da realidade, sem que se institua uma relação de subordinação em face do reflexo teórico e, portanto, sem que se faça da arte um saber imperfeito, um estágio preparatório para o conhecimento. A aparente dificuldade agora surgida, a dificuldade de dever supor um ponto central no particular para o movimento do reflexo da realidade sem poder determinar tal ponto, é a motivação gnosiológica para a multiplicidade do mundo exteriormente representável, para a pluralidade das artes, dos gêneros, dos estilos, etc. Mas, em estética, a teoria do conhecimento deve se resignar a negar a sua própria competência para encontrar aqui um critério concreto para cada ocorrência. Por outro lado, com isso, ela estabelece ao mesmo tempo que, sendo colocada a relatividade do particular, em relação tanto com o universal quanto com o singular, esta relatividade em si pode se revelar em todo ponto; isto é, o campo da particularidade colocado acima ou abaixo do ponto central escolhido pode incontestavelmente se converter, visto daquele ponto, respectivamente no universal ou no singular, ou, melhor dizendo, construir uma passagem para a universalidade ou para a singularidade (Lukács, 1978, p. 168).

Esse é um pensamento fundamental da *Estética* para se entender como a arte tem como centralidade a totalidade e que na estética lukacsiana ela está fundamentada na ideia de que a obra de arte não é um reflexo passivo, uma imagem descritiva, mas uma representação organizada por meio da composição viva que o artista oferece e que se torna um instrumento para os indivíduos se reconhecerem nessa realidade, tomando consciência de si como um ser capaz de criar diante dessa realidade. Essa elaboração, necessariamente, se opõe à desumanização gradual da arte imposta no capitalismo e reforça que a verdadeira arte reflete de forma viva e concreta as relações humanas de modo que contradiz a aparente

inevitabilidade das condições hostis à humanidade e a naturalização da realidade em oposição aos processos históricos. A forma estética não se confunde com um recipiente passivo do conteúdo, mas constitui-se como um reflexo vivo das contradições e dinâmicas internas nas quais a verdadeira arte supera a representação formal e se lança à complexidade entre história e indivíduo. É precisamente na dialética entre forma e conteúdo que o reflexo estético encontra o caminho adequado para a autenticidade e a eficácia da obra de arte.

Cada acento ou cada traço de pincel aparecem penetrados da tarefa de forjar um mundo. Em suma, Lukács se dedica a dar uma base filosófica à principal orientação de sua atividade crítica e estética. Principalmente, seu esforço visa descobrir todo um universo de emoções e de significações, toda uma problemática espiritual e sócio-histórica na imanência do meio homogêneo singular específico de cada obra, em seus acentos e em suas tonalidades únicos, e sem jamais abandoná-las (Tertulian, 2008, p. 277).

A profundidade dialética da peculiaridade do estético no pensamento de Lukács reside, portanto, em tomar a totalidade do reflexo artístico em suas relações ocultas e tensões subjacentes presentes na realidade, concepção que está necessariamente atrelada a superar a característica do capitalismo de transformar as relações sociais em coisas ou mercadorias. Ao elaborar uma representação viva e concreta das relações humanas, aproxima o receptor da integridade e humanidade que o capitalismo nos impede de alcançar.

Devido a isso, é de profunda importância reiterar o termo *verdadeira arte* nesta tese, pois esta carrega aspectos emancipadores que estão presentes no quarto capítulo da tese ao se abordar o realismo⁴⁵ defendido por Lukács. Todavia, não se pretende elencar uma função utilitária para a arte, mas reforçar que o reflexo artístico resulta num conhecimento capaz de mobilizar os indivíduos na superação – ainda que parcial, devido à condição histórica da alienação – das limitações impostas pelo capitalismo aos seres humanos e que supere a imagem que comumente eles têm de si mesmos: uma imagem empobrecida, desumanizadora e decadente que resulta na descrença no ser humano e nas capacidades de agir e criar diante dessa realidade. Temos alguns exemplos de arte que corroboram a

⁴⁵ Realismo entendido não como conceito estilístico, mas como um tipo de arte que, independente da época, está ligado a problemas do desenvolvimento geral da humanidade. Um excelente artigo de teor esclarecedor a esse respeito é “Lukács e a defesa do realismo”, de Celso Frederico, publicado em 2015 na *Revista Cerrados*.

desumanização, já mencionados a partir da dissertação de mestrado da autora desta tese em nota de rodapé.

No livro *Conversando com Lukács* (2014)⁴⁶, há uma visão íntima e esclarecedora das ideias e pensamentos do filósofo. Os entrevistadores exploram concepções sobre diversos temas, incluindo a arte, a estética, a filosofia e a política. Um dos principais temas a serem tratados na entrevista é a visão de Lukács sobre a arte e a sua *Estética* na qual o filósofo enfatiza que “a arte é também recordação do passado da humanidade, o processo de conservação do passado na arte é, igualmente, um processo extremamente complexo” (Lukács, 2014, p. 43), que não se limita à contemplação passiva de nenhum aspecto humano, nem de sua glória nem de sua derrota, mas constitui-se como rica forma de compreensão em que a glória e a derrota compõem a vida. Este alcance revela a potência humana presente nas objetivações artísticas, pois, para além de uma imagem óbvia das experiências imediatas cotidianas, de decisões solitárias e individualizadas, necessitamos de representações que nos mostrem o quanto temos sido impedidos, por condições históricas e passíveis de serem mudadas, de realizarmos tanto em nossas individualidades como em nossa coletividade as dimensões que compõem nossas capacidades criadoras.

3.3 Do cotidiano ao cotidiano: um salto qualitativo

A relação entre a vida cotidiana e os processos históricos constitui uma reflexão seminal sobre a natureza do cotidiano e sua relação dialética com as forças históricas que resultam em objetivações de diferentes níveis das experiências humanas.⁴⁷ O cotidiano não é um domínio isolado ou secundário, mas uma esfera central da vida social onde ocorrem as experiências humanas mais fundamentais configurando-se em uma dimensão da vida cujas práticas culturais se manifestam a cada período histórico. É no cotidiano que ocorrem as contradições e as dinâmicas sociais, mas reveladas parcialmente ao ser humano pela imediatez da práxis.

⁴⁶ O livro corresponde a entrevistas concedidas por Lukács a Leo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz, originalmente publicado em 1967.

⁴⁷ “A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que *mais se presta à alienação*. Por causa da coexistência ‘muda’, em si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece ‘natural’ a desagregação, a separação de ser e essência” (Heller, 2016, p. 63). Todavia, a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, “não é de nenhum modo necessariamente alienada” (Heller, 2016, p. 63).

Isso é muito revelador do caminho teórico-metodológico do ensino da arte: a arte é um tipo de objetivação que emerge do cotidiano, mas não se limita a meramente representá-lo:

No cotidiano, o homem encontra-se entregue ao mundo fragmentado e descontínuo. A literatura, entretanto, o coloca num *mundo homogêneo*, depurado de acidentes, em que ele pode concentrar-se num único objeto: o destino dos homens. Após esse encontro com o gênero e seus dramas, consequência da ‘suspensão’ da vida cotidiana promovida pela literatura, o indivíduo retorna ao cotidiano, enriquecido, porém, pela experiência vital propiciada pela arte. Assim, ao lado do valor documental, a literatura tem um valor *evocativo* possibilitado pela ação sobre o núcleo social da personalidade humana, já que o leitor pode confrontar suas limitadas experiências com aquelas que lhe foram apresentadas na obra literária (Frederico, 2016, p. 40).

Com foi analisado brevemente na seção anterior deste capítulo, a arte, enquanto reflexo estético da realidade, não se constitui como um tipo de objetivação humana transcendente ou isolada da experiência humana e concreta, mas desenvolve-se e transforma-se historicamente a partir do solo da vida cotidiana. A superação da prática imediata contida na gênese da arte “assume figura própria, configura métodos próprios, com o intuito, é claro, de influenciar, por meio de mediações amplas e ramificadas, a prática imediata, reconfigurá-la, alçá-la a um nível mais elevado” (Lukács, 2023, p. 382). Refrisando, buscou-se explorar as ideias sobre o cotidiano e a arte na *Estética* articuladas com o livro de Agnes Heller *O Cotidiano e a História* (2016) a fim de analisar detidamente como a arte, enraizada nas contradições imanentes das práticas cotidianas, abarca a dinâmica dialética entre totalidade e particularidade e resulta num modo privilegiado de objetivação que dá forma às estruturas da vida humana em sua totalidade. A obra de arte é, nesse sentido, a síntese concreta de um mundo vivido entre o universal e o particular.

Agnes Heller propõe uma compreensão da vida cotidiana como “muda unidade vital de particularidade (Partikularität) e genericidade” (Heller, 2016, p. 42) – o âmbito em que os indivíduos satisfazem suas necessidades imediatas, orientadas para o “eu”. No entanto, a esfera da vida cotidiana também é, contraditoriamente, o solo fértil para a ruptura das imedaticidades em direção às objetivações que se elevam dessas necessidades da realidade. É precisamente das repetições cotidianas que respondem ao “eu” que emerge o reflexo estético.

Os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à

outra do aludido modo, ou seja, 'mudamente'. Mas isso não significa que a particularidade se submeta a uma comunidade natural; nesse ponto, manifesta-se uma diferença de princípio entre a moderna estrutura da vida cotidiana e a explicitação da estrutura que precedeu o nascimento da individualidade. Pois já não existem 'comunidades naturais'. Com isso, aumentam as possibilidades que tem a particularidade de submeter a si o humano-genérico e de colocar as necessidades e interesses da integração social em questão e serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo e do indivíduo (Heller, 2016, p.43).

Embora voltado para necessidades individuais, *o indivíduo é, sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico* que se converte, historicamente, num complexo cada vez mais complexo. Para Heller (2016), a arte é uma forma de objetivação que rompe com a heterogeneidade do pensamento cotidiano por meio da superação dialética [*Aufhebung*] parcial ou total da particularidade, para sua superação da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico pela via da homogeneização⁴⁸. A heterogeneidade da vida cotidiana não exige uma especial intensidade de nossas capacidades direcionadas às questões específicas como a arte e a ciência.

Antes de mais nada, o próprio cientista ou artista têm na vida cotidiana: até mesmo os problemas que enfrentam através de suas objetivações e suas obras lhes são colocados, entre outras coisas (tão somente entre outros, decerto) pela vida. Artista e cientista têm sua particularidade individual enquanto homens da cotidianidade; essa particularidade pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas *intervém* na própria objetivação através de determinadas mediações (na arte e nas ciências sociais, através da mediação da individualidade). Finalmente, toda obra significa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros (Heller, 2016, p. 47-48).

Essa maneira pela qual a arte e a ciência superam a experiência imediata e subjetiva da vida cotidiana produz objetivações mais universais e duradouras. Heller recorre especialmente à Introdução da *Estética* de Lukács para fundamentar a afirmação de que a arte e a ciência são formas superiores de objetivação, isto é, modos pelos quais o ser humano transforma sua experiência particular em uma genericidade que se reflete em outros seres humanos para além de um determinado período histórico. Essas objetivações superam a tendência espontânea do pensamento cotidiano, caracterizada pela sua orientação ao Eu individual-particular

⁴⁸ "A homogeneização (completa suspensão do particular-individual) é uma excepcionalidade na vida da maioria dos seres humanos e só deixa de ser excepcional *naqueles indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando tem a capacidade de realizar tal paixão. Esse é o caso dos grandes e exemplares moralistas, dos estadistas (revolucionários), dos artistas e dos cientistas*" (Heller, 2016, p. 51).

(Heller, 2016, p. 47). Isso significa que o pensamento cotidiano é centrado na vivência imediata e de aspecto utilitário por parte dos indivíduos de modo que não compreende possibilidades de reflexo da realidade de forma mais profunda. Tanto em Heller como em Lukács, a arte rompe essa limitação pela potência de se constituir como autoconsciência e memória da humanidade, preservando certos traços da individualidade do artista. No entanto, a autoconsciência⁴⁹ “só se pode desenvolver realmente quando o reflexo subjetivo, referente a si mesmo, abrange tão completamente quanto possível os conteúdos de um ambiente concreto” (Lukács, 2023, p. 381) por meio de criações que refletem as experiências humanas que ultrapassam as experiências do indivíduo, refletindo aspectos coletivos, históricos e essenciais da existência.

Heller reconhece que tanto a arte quanto a ciência não estão totalmente desvinculadas da vida cotidiana e seus limites em relação à experiência comum possuem relações contraditórias, o que implica que ambas mantêm algum grau de enraizamento no cotidiano – seja como ponto de partida, seja como referência –, mesmo que superem suas limitações e se universalizem em experiências profundamente humanas e humanizadoras se comparadas à subjetividade limitada imposta pelo cotidiano, mas sem jamais se desvincularem completamente dele. Trata-se de uma crítica e superação do imediato, mas que mantém com ele uma relação contínua e enriquecedora.

A matéria-prima da arte contida na vida cotidiana é reconstruída por meio do trabalho do artista que extrai perspectivas que podem não ser imediatamente percebidas no cotidiano. Na transformação recíproca contida nesse movimento possível pelo reflexo estético, reside a concepção de que a arte também transforma o cotidiano e é, portanto, não somente condicionada pelas condições históricas, mas principalmente capaz de transformar a história juntamente com outros reflexos como a ciência. Ao refletir esteticamente a vida cotidiana, a arte altera nossa percepção e entendimento em relações de mútuo desenvolvimento, perspectiva que reitera o potencial humanizador e emancipatório da arte ao extrair percepções da realidade capazes de transformar a experiência humana pela superação da aparência em direção à essência.

⁴⁹ “[...] na vida cotidiana, essa autoconsciência se refere tanto à prática imediata quanto à consciência sobre o mundo exterior – que se desantropomorfiza gradativamente (Lukács, 2023, p. 382).

A centralidade do trabalho na mediação entre arte e cotidiano é o que permite que elementos existentes na vida cotidiana e refletidos na arte se desenvolvam e se diferenciem até atingirem um grau de objetividade superior que, devolvidos ao cotidiano, elevam e transformam as experiências dos indivíduos em um reconhecimento de si enquanto gênero humano, ou seja, como um ser que partilha com outros seres humanos sentimentos diante da realidade, característica que explicita a historicidade da arte, a capacidade de metabolizar experiências sensíveis de uma época, dando-lhes forma e permanência. O cotidiano, enquanto campo de imediatividade e fragmentação, não fornece à arte a matéria-prima refletida de maneira *inteira*, mas parcialmente. A gênese da arte está, assim, intrinsecamente ligada à vida cotidiana, mas o reflexo estético se concretiza na superação dialética dessa origem, configurando, em um longo processo histórico, novas possibilidades de sentido e necessidade como consciência humana enraizada no cotidiano e que se eleva para que se concretize enquanto arte.

Portanto, pensar a arte não como desconexão da realidade cotidiana, mas como reflexo estético que se eleva configurando uma totalidade, que revela contradições pela elaboração do artista, permite compreendê-la não somente como objetivação superior, mas como objetivação cujo conteúdo é elevado ao nível de consciência pela via da *sensibilidade*. Tanto a perspectiva de Heller (2016) como a de Lukács (2023) – referência fundamental para esta tese – vinculam-se a uma compreensão profunda da filosofia marxista. Para esta pesquisa, a importância em Heller se dá pelo fato de a Pedagogia Histórico-Crítica apresentar críticas contundentes às tendências pedagógicas que privilegiam os conhecimentos oriundos da experiência cotidiana em detrimento de saberes sistematizados historicamente, especialmente aqueles condensados nas formas superiores de objetivação.

Na sequência, no último capítulo, a análise gira em torno da importância das grandes obras de arte na formação humana e, especificamente, da defesa do ensino da Arte no currículo do ensino médio com base na centralidade do objeto artístico e sua primazia humanizadora.

4 A CENTRALIDADE DAS GRANDES OBRAS DE ARTE DIANTE DO Esvaziamento Curricular

4.1 Saber sistematizado, escola e luta de classes

Neste capítulo, busca-se desenvolver ideias para uma perspectiva metodológica de ensino de Arte no ensino médio que dialogue com a obra *Estética* e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Como discutido no capítulo anterior, o pensamento de Marx desencadeia uma ontologia do ser social cujo interesse fundamental, como professores, se dá pelas objetivações históricas que se diferenciam da imediatez de acontecimentos e expressões fragmentadas da vida cotidiana, no caso desta tese, as obras de arte. Ainda que a imediatez dos acontecimentos da vida cotidiana faça parte da vida real, o fato da pessoa imersa na cotidianidade não compreender as relações entre essa imediatez de acontecimentos e a totalidade social não torna os acontecimentos da vida cotidiana irreais e as obras de arte existem objetivamente, então fazem parte da realidade, mas, por outro lado, de acordo com Lukács (2023), é necessário levar em conta que a arte é reflexo da realidade e, portanto, não é a realidade em si mesma.

O critério de escolha por obras que prezem pelo verdadeiro objeto da arte: a relação entre indivíduo, sociedade e gênero humano, característica da grande arte, possui uma dimensão formativa profunda que diz respeito ao ser humano em determinados períodos históricos.

A verdadeira grande arte repele tanto a concepção sectário-dogmática, segundo a qual a essência humana só pode exprimir-se realmente na atividade social imediata (como se a chamada vida privada fosse no máximo um 'apêndice' eventual e sem importância), quanto o preconceito burguês, resultante da alienação, segundo o qual o *eu* seria a única base vital da autorrealização ou do próprio fracasso. O marxismo se distingue da sociologia burguesa, das teorias do '*milieu*' etc. não apenas pela sua crítica radical da sociedade e pelo seu historicismo, mas também porque conseguiu apreender esta unidade dialética entre indivíduo e sociedade: a atividade humana forma a sociedade e o movimento objetivo da sociedade só se efetiva mediante os indivíduos. Somente quando experimenta um processo de socialização é que o homem se transforma de indivíduo natural em personalidade humana (Lukács, 2009, p. 35-36).

Viu-se que a educação escolar tem uma importância substancial no contexto da luta de classes por constituir-se como um meio de apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para que a classe trabalhadora possa elevar seu nível de consciência e tornar-se capaz de compreender a realidade para transformá-la intencionalmente. Nesse sentido, a educação escolar é um campo de disputa pelo fato de sua especificidade consistir na superação do senso

comum e das experiências estritamente cotidianas, pressuposto que, nesta tese, corrobora a ideia de que as estratégias de defesa da Arte no currículo do ensino médio, em uma perspectiva de enfrentamento do esvaziamento curricular, devem ser sustentadas nos conhecimentos historicamente elaborados e na centralidade do objeto da arte, qual seja, as grandes obras de arte.

O movimento de aproximação entre os conteúdos artísticos e a realidade dos alunos só poderá ocorrer em uma perspectiva de humanização revolucionária. Isso não significa fazer propaganda partidária, mas garantir o acesso às objetivações humanas, o que pode resultar em desenvolvimento intelectual qualitativo em uma aproximação com a concepção materialista histórico-dialética do mundo, ou seja, a concepção do mundo como obra dos seres humanos. Isso porque

A arte reflete as contradições e os conflitos como resultados das ações humanas, desfetichizando-os, ou seja, tirando-lhes a aparência de seres com vida própria. A educação, especialmente a educação escolar, também atua nesse terreno das relações entre a consciência do indivíduo no contexto social imediato no qual ele vive, isto é, sua vida cotidiana, e a totalidade da evolução histórica do gênero humano. Entretanto, diferentemente da arte, a educação escolar visa direcionar deliberadamente o processo de humanização do indivíduo. Talvez essa ideia possa ser contestada por alguns em decorrência de concepções pedagógicas não diretivas (Duarte, 2013, p. 124) ⁵⁰.

A educação escolar é o terreno das relações entre a consciência individual e a totalidade do desenvolvimento histórico do gênero humano intensificadas pelo contato com as objetivações mais elevadas, entre elas as obras de arte, capazes de elevar o processo de humanização. A aprendizagem própria da educação escolar distingue-se de outras formas de aprendizagem por sua mediação sistemática entre os indivíduos e o patrimônio cultural da humanidade garantida pelo ensino.

Isso significa que, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de 'saber escolar'. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (Saviani, 2020, p. 10).

⁵⁰ Sobre a crítica às concepções pedagógicas não diretivas, cf.: SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001; DUARTE, Newton. (org.) *Sobre o construtivismo: contribuição a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a; DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000b; DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

A especificidade da escola articulada com a caracterização do currículo que Saviani (2020) discute não se confundem com a transposição direta e mecânica dos conhecimentos historicamente acumulados para o currículo escolar, nem com uma perspectiva utilitarista do cotidiano, mas como apropriação dos conteúdos socializados e vivificados na forma de um ensino com potencial para o desenvolvimento intelectual superior às aprendizagens cotidianas, com base em conteúdos com maiores potenciais de generalização. Esta é uma ideia fundamental para a educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pois implica que o processo de ensino e aprendizagem deve se referenciar nas máximas conquistas históricas do gênero humano, tornando centrais os conhecimentos clássicos – sistematizados e referenciados no patrimônio cultural da humanidade – em um imperativo pedagógico e político, especialmente quando se fala em formação da classe trabalhadora. A BNCC, ao contrário, reforça a ideia de competências voltadas para a adaptação ao cotidiano imediato, substituindo a criatividade transformadora por uma criatividade adaptativa. Os saberes que deveriam instrumentalizar para o conhecimento da realidade, gerando possibilidades de enfrentamento dos problemas impostos pelo capitalismo, são substituídos por conhecimentos adaptativos à realidade, minando as condições para o desenvolvimento da criatividade transformadora. Espera-se que os alunos lidem com problemas graves – como desigualdade social⁵¹, exploração, desemprego, entre outros – sem lhes oferecer substância intelectual para pensar alternativas. No Novo Ensino Médio, o adolescente deverá ser preparado para lidar criativamente com um modo de produção problemático. Os conteúdos da cultura escolar, considerados “distantes” da vida dos alunos, são fragmentados e diluídos no currículo por não estabelecerem relação com o cotidiano imediato. Essa supressão desconsidera que o cotidiano é resultado de um percurso histórico. Com isso, também se suprime a perspectiva de totalidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao contrário das pedagogias espontaneístas e das centradas na experiência cotidiana, parte da premissa de que a escola deve orientar-se por conteúdos que historicamente constituem objetivações superiores do

⁵¹ Para os defensores do capitalismo, a desigualdade social não é um problema. Eles também não consideram que exista a exploração do trabalho ou, na melhor das hipóteses, podem admitir que ela exista, mas, pontualmente, como exceção e não como regra.

patrimônio cultural da humanidade. Esses conteúdos, referenciados em fundamentos ontológicos, movimentam-se na particularidade da atividade docente e propiciam saltos qualitativos no desenvolvimento humano. Importa distinguir prioridade de hierarquia. A prioridade dos conhecimentos clássicos não significa rebaixar as culturas populares, mas preza pela especificidade da escola e adota uma estratégia pedagógica e política que reconhece que certos conhecimentos possibilitam uma compreensão mais completa do mundo, inclusive quando postos em relação às referências das culturas populares ou da indústria cultural.

Das considerações feitas resulta importante manter a diferença entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário. Um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. No entanto, é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (Saviani, 2016, p. 57).

Assim, o que se propõe não é exclusão, mas uma mediação que garanta a aproximação da classe trabalhadora das objetivações que não são acessíveis em sua cotidianidade. A objeção a essa prioridade, como nas pedagogias pós-modernas que relativizam todos os saberes, nega o direito da classe trabalhadora de apropriar-se do patrimônio cultural historicamente acumulado, confinando-a a níveis intelectuais pouco desenvolvidos.

Assim como na realidade social objetiva, com frequência existe o conflito entre, por um lado, a tendência ao cerceamento da realidade às particularidades do aqui e agora e, por outro, a tendência ao desenvolvimento no sentido da objetivação universal do gênero humano. Também o indivíduo vivencia esse conflito, na medida em que as situações singulares, das quais ele faz parte, contêm, objetiva e subjetivamente, as contradições que podem levar tanto à autoconsciência do gênero humano quanto ao aprisionamento da consciência individual ao fetichismo da cotidianidade alienada (Duarte, 2013, p.122).

Essa compreensão da escola como instituição historicamente constituída para propiciar uma aprendizagem específica e direcionada nos leva a ideia da necessária mediação entre os indivíduos e o patrimônio cultural acumulado nos processos educativos escolares. Tal mediação não se dá pela reprodução espontânea das

vivências dos alunos, pois estas, embora importantes, estão imersas na superficialidade e fragmentação da vida cotidiana. A elevação do nível intelectual contido na aprendizagem escolar só se torna viável quando superadas as representações imediatistas da realidade. A ênfase nos conteúdos clássicos da cultura escolar, defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, se relaciona com um tipo de formação que desenvolva nos indivíduos a *necessidade* de uma compreensão mais completa da realidade. Na *Estética* de Lukács, foi possível extrair uma compreensão da totalidade da produção humana, em termos histórico-dialéticos, para identificar obras de arte com dimensão formativa capaz de despertar essa necessidade. São obras que expressam tipificações⁵² da realidade, ou seja, objetivações que não se reduzem a entretenimento, mas possuem uma natureza evocativa no processo de desenvolvimento da consciência. A crítica à absolutização dos saberes cotidianos na escola não implica desconsiderar as experiências individuais dos alunos, mas, sim, superá-las com vistas a evitar o confinamento da escola ao cotidiano.

Para exemplificar esse potencial, o livro *Ideologia e Protesto Popular*, de George Rudé (1982), traz ideias importantes. Ele distingue o *elemento inerente* e o *elemento derivado* na cultura popular, mostrando como os camponeses ingleses do século XIX⁵³ incorporaram ideias externas que dialogaram com suas condições materiais, transformando suas práticas culturais e identidades políticas. Rudé mostra que o *elemento inerente* está sempre pronto para absorver o *derivado*, criando um novo interno. Essa dialética entre culturas e historicidade, especialmente visível na produção artística, dialoga com a concepção de Saviani (2016) sobre a relação entre cultura popular e erudita na educação escolar.

[...] dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da

⁵² O típico estético, no qual a particularidade se manifesta artisticamente e da forma mais intensa, indica o caminho da realização concreta do gênero humano. O típico é uma categoria central na obra de arte porque é por seu intermédio que a obra se torna o reflexo concreto, expresso e sensivelmente sintetizado, das etapas singulares que o gênero humano atinge no grande caminho que percorre para se conhecer e encontrar-se a si mesmo. Toda categoria artística, inclusive a mais abstrata, nasce das necessidades mais profundas da vida humana, determina suas formas de realização positiva e negativa e é por elas determinada. É por isso que a estética tem como seu centro o reflexo artístico da realidade.

⁵³ Para maiores detalhes dos movimentos camponeses ingleses, cf.: HOBBSBAWN, Eric J.; RUDÉ, George. *Capitão Swing: a expansão capitalista e as revoltas rurais na Inglaterra no início do século XIX*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (Saviani, 2012a) segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam (Saviani, 2016, p. 58).

Trata-se de uma dialética histórica, e não de uma estrutura hierárquica moral. Não há que se pensar que certos conhecimentos “não fazem sentido” para grupos subalternizados. As diferentes manifestações culturais são faces da prática social e se modificam quando entram em relação, como mostram as lutas camponesas que se tornaram mais elaboradas após o contato com a teoria. O texto de Rudé nos permite retornar à obra de Saviani (2005), *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações, e refletir sobre a necessária escolha diante da historiografia da arte e dos caminhos mais eficientes para que a escola não perca de vista o objeto de ensino da Arte. Em relação às Artes Visuais, primeiramente, a tarefa é examinar o acervo artístico cultural produzido pela humanidade, extraíndo dele quais são as produções que se configuram como *clássicos*. Quais seriam as formas mais desenvolvidas da história que devem ser apropriadas pelas novas gerações para formação da sensibilidade estética com vistas à sua liberdade? Em que condições materiais foram realizadas e quais os efeitos objetivos e simbólicos foram alcançados? O que permaneceu ou o que mudou na produção objetiva da arte?

Garantir a aquisição dos instrumentos próprios da objetivação da arte passa necessariamente pela socialização dos conhecimentos que possibilitam às crianças e jovens o acesso às formas estéticas “pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas” (Saviani, 2009, p. 46). Sendo assim, quanto mais o professor de Arte dominar o conteúdo humano, social, estilístico de

um objeto artístico, quanto mais ciente de seu valor, e que este valor não é determinado pelas suas propriedades físicas ou naturais, mas por seu conteúdo humano que não existe à margem ou independente do homem, mais o professor estará preparado para realizar uma educação estética. E particularmente no ensino da Arte, isso implica

[...] criar necessidades e prazeres especificamente humanos, tais como: acuidade perceptiva e a agudeza de sensibilidade, o exercício da capacidade de reflexão, de interpretação e de crítica, entre outros, pois que a arte é criação-produto específico do homem e só à sua humanização deve se destinar (Peixoto, 2003, p. 47-8).

A defesa da prioridade do ensino das grandes obras na escola combate tanto o elitismo que as aprisiona quanto o irracionalismo presente na arte contemporânea. A Pedagogia Histórico-Crítica não compactua com o distanciamento da classe trabalhadora dos alcances artísticos da humanidade, tampouco com visões derrotistas que negam a capacidade criadora dos seres humanos. Por isso, é imperativo que a escola promova o acesso a obras de arte que mostrem aos seres humanos do que ele é capaz – em termos de humanidade, coletividade e construção de novas possibilidades de vida –, capacidades que exigem desenvolvimento intelectual.

Nesta pesquisa, toma-se como referência uma concepção de escola como parte dos processos de transformação social e espaço de formação para a classe trabalhadora, ainda que em condições historicamente limitadas. A escola é um espaço contraditório, alvo de ataques conservadores e reacionários, como o movimento *Escola Sem Partido*, o Novo Ensino Médio e a BNCC. O contexto exige a compreensão de que há possibilidades na escola como espaço de formação que devem ser aproveitadas com os instrumentos adequados para se avançar.

4.2 Exigências do campo do conhecimento artístico no currículo

Embora sejam abordadas nesta tese questões concernentes às mudanças legislativas educacionais do ensino médio nos últimos anos, não é novidade o projeto de precarização do ensino destinado à classe trabalhadora. No Brasil, a escola pública nunca atingiu níveis satisfatórios de apropriação dos conhecimentos

por parte dos alunos, mesmo quando o currículo chamado de “tradicional” era aplicado⁵⁴. No início do século XX, o movimento escolanovista criticou esse currículo tradicional, propondo um referencial de formação voltado aos interesses individuais dos alunos. Essa perspectiva desencadeou tendências de ensino que, ao serem adotadas pela escola pública brasileira, demonstraram resultados desastrosos para a formação da classe trabalhadora. O Novo Ensino Médio aprofunda essa lógica de uma escola centrada nos interesses individuais e distantes dos saberes sistematizados, incorporando discursos contemporâneos alinhados à austeridade da exploração do restrito mercado de trabalho. Trata-se de uma Reforma que reduz ainda mais o tempo curricular dedicado ao contato sistematizado com a arte, o que revela de forma clara sua orientação e impõe uma necessidade urgente de esclarecimento e resistência diante das perspectivas e desdobramentos dessa nova configuração de ensino médio, que avança no sentido da fragmentação e do esvaziamento curricular.

Nesse cenário de desumanização e declínio propiciado pelo capitalismo, marcado pelo esvaziamento das formas de consciência, torna-se imprescindível que os debates sobre a educação escolar passem pelo objeto específico do trabalho docente: o conhecimento sistematizado. A escola, enquanto instituição potencialmente humanizadora, tem como desafio superar a falsa expectativa utilitarista de que sua função se resume à inserção do adolescente na vida adulta por meio da formação para o emprego ou para o empreendedorismo, como analisado no capítulo 1. A especificidade da escola reside na socialização do saber sistematizado que possa desencadear um desenvolvimento intelectual humanizador e que se contraponha à lógica capitalista.

A defesa da arte na escola, nesse contexto, enfrenta severos obstáculos, pois as objetivações artísticas, ao contrário de cumprirem uma função utilitária imediata, se configuram como contrapontos humanizadores.

Portanto, no âmbito do ensino de Arte, se todos os objetos cumprem uma função, quais conhecimentos são necessários ou requeridos à apreciação dos objetos artísticos e que permitem ao aluno diferenciá-los de outros, como os prático-utilitários, por exemplo? Além da clareza devida em relação aos saberes, como abordá-los metodologicamente para que o aluno do

⁵⁴ Dermeval Saviani aborda aspectos desse problema no conjunto de suas obras. Para mais informações, cf. SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a; SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

Ensino Médio se aproprie da arte em sua finalidade maior, como meio da afirmação e humanização do homem? A experiência não nos permite negar que os educadores em Arte encontram no viés da arte como linguagem, na decomposição da imagem e na análise dos elementos que constituem sua gramática, o suporte para suas práticas escolares. Aliás, argumentos como esses fortaleceram a convergência da imagem como objeto central do trabalho de muitos educadores que passaram a incluir na sua prática, além da pesquisa sobre a vida e a obra dos artistas, as técnicas e os estilos, a exploração do vocabulário visual. Mas, o conhecimento dos elementos visuais não pressupõe a efetiva compreensão do significado de uma imagem, pois podemos identificar formas, linhas, cores; contudo, isso é apenas a sua parte *transparente*, isto é, as representações são, ao mesmo tempo, transparentes e opacas; portanto, quais conhecimentos são necessários, tanto ao educador quanto ao aluno, para a apreciação dos objetos artísticos na sua opacidade? Com base nessa última problemática, *grosso modo*, podemos concluir que uma das finalidades da Arte no Ensino Médio – talvez uma das mais importantes –, é possibilitar ao aluno o domínio dos saberes que se constituem em conhecimentos artísticos fundamentais à *posse* da imagem naquilo que ela é: representação. A chave para compreender a finalidade da arte, meio de afirmação e humanização, só pode ser encontrada nesse quadro histórico e social mais amplo e nas condições sociais que originam a produção das representações denominadas artísticas, compreendidas no jogo de relações entre a sua transparência e sua opacidade (Schlichta, 2009, p. 15).

O conceito de opacidade na arte decorre do fato de que o reflexo estético da realidade, na forma como a obra de arte se estrutura, resulta numa totalidade mediada. Nesse sentido, a obra de arte não expõe imediatamente os conteúdos da realidade objetiva de forma translúcida ou literal; ao contrário, ela constrói uma forma mediada, tipificada e condensada em que as determinações da realidade aparecem como segunda natureza, elaboradas sob particularidades artisticamente mediadas. Isso faz com que a significação estética não se entregue de modo imediato, sendo necessário que o receptor trabalhe ativamente na apreensão dos nexos internos da obra. Essa mediação formal gera uma espécie de opacidade: o conteúdo objetivo da obra (a realidade social, histórica, humana) está lá, mas não dado de forma transparente, e sim velado pela forma artística (Schlichta, 2009). Desse modo, o conceito de opacidade na arte aproxima-se do sentido do reflexo estético da realidade, na forma como a obra de arte se estrutura, que resulta também em uma totalidade mediada.

Uma imagem é transparente porque torna presente qualquer coisa ausente, é um modo de representação do ausente; uma imagem é opaca porque torna presente algo ausente ao mesmo tempo que é o representante de algo ou alguém ausente. Por exemplo,

[...] olho o retrato de Descartes feito pelo Franz Hals. Digo: 'É Descartes, é efetivamente ele, reconheço sua maneira e sua desenvoltura'. A imagem torna Descartes presente para mim, e (genialmente) sua personalidade, aí está sua transparência; mas o autor da presença não pode ser o próprio Descartes, o próprio autor dessa presença está ele mesmo presente na imagem, ou ao menos a imagem reflexivamente remete à sua causa, Franz Hals, seu estilo, sua personalidade, seu caráter, sua época etc. É isso a opacidade da imagem. E é isso que lhe dá valor artístico. Como testemunho de Descartes, nós a olhamos em sua transparência; como obra de arte, a consideramos em sua opacidade, julgamos o trabalho de Franz Hals (Woolf, 2005, p. 39).

Figura 1 – Frans Hals, *Portret van René Descartes*, 1649, óleo sobre tela 77,5 x 68,5 cm



Fonte: Googles Arts & Culture⁵⁵.

As tendências artísticas que buscam uma transparência imediata entre arte e realidade, e o subjetivismo que rompe o nexo com a realidade objetiva e transforma a arte em expressão puramente individual ou o formalismo extremo, perdem de vista essa necessária opacidade da arte, que garante que a obra seja uma objetivação nova, e não mera reprodução do mundo, e exija a atividade estética do receptor, capaz de compreender as mediações internas entre particularidade e universalidade,

⁵⁵ Todas as imagens foram retiradas da plataforma do Google Arts & Culture. Disponível em: [Google Arts & Culture](https://artsandculture.google.com/).

entre aparência e essência, características referenciais para se pensar na qualidade da forma artística, quais sejam, aquelas que exigem atividade ativa do receptor, superando a contemplação passiva.

Por não se associar diretamente à imediatividade cotidiana, o ensino de Arte é frequentemente questionado, sendo relegado a um papel de menor importância em relação a disciplinas como Português e Matemática. No entanto, as autênticas obras de arte, diferentemente das formas empobrecidas e fragmentadas do cotidiano alienado, emergem como sínteses superiores dotadas de sentido. Seu alcance estético carrega uma dimensão formativa que pode levar o aluno ao confronto com a complexidade do gênero humano. Aprender sobre uma pintura de Goya⁵⁶ (1746-1828), por exemplo, não se limita à compreensão de técnica, estilo ou descrição.

Não devemos partir dos fatos técnicos, mas investigar que conteúdo importante de uma determinada época condicionou ou produziu uma determinada técnica de linguagem, da pintura, etc., e o quanto dessa técnica passou ao desenvolvimento posterior (Lukács, 2014, p. 51).

Mais do que socializar técnicas ou estilos e elementos formais das linguagens artísticas, o papel do professor é mediar o encontro do aluno com a riqueza da experiência humana contida nas obras de arte, experiências das quais extraímos a possibilidade de nos reconhecermos como sujeitos históricos e desenvolvermos uma intelectualidade humanizadora. Aliás, esquece-se que as técnicas ou estilos, os elementos formais das linguagens artísticas, são também meios pelos quais se reflete a condição humana.

A disciplina Arte, como analisado no capítulo 2, foi historicamente incorporada de forma obrigatória ao currículo escolar, porém, de modo periférico ou meramente instrumental. Em vista dessa condição, considera-se aqui como uma questão central a necessidade de seu reconhecimento enquanto campo de conhecimento específico, cujas objetivações são formas peculiares de reflexo da realidade.

Um problema persistente no ensino de Arte diz respeito à falta de conhecimento de suas especificidades enquanto campo de conhecimento. Isso se expressa na predominância de atividades práticas, fragmentadas e imersas no cotidiano dos alunos, o que resulta em um distanciamento em relação ao aprendizado sistematizado das obras de arte. Nesse contexto, “Várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que

⁵⁶ Francisco José de Goya y Lucientes (1746-1828) foi um pintor e gravador espanhol.

atende às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada (Duarte, 2021, p. 53).

O tempo curricular restrito para o desenvolvimento de práticas e teorias agrava esse quadro. Surge, então, a questão: como seria possível realizar estudos teóricos e práticos necessários à apropriação do conhecimento artístico, tal como está estruturado o Novo Ensino Médio, uma vez que as horas destinadas à formação geral foram diminuídas?

O contexto educacional que se constituiu desde a primeira LDB, de 1961, culminou nas reformas da década de 1990, que impuseram restrições à amplitude do processo educativo na formação humana. Com isso, os limites do ensino de Arte ficaram delimitados no sentido de não ser priorizado enquanto campo de conhecimento com especificidades – o que exigiria, por sua natureza, a superação do conhecimento local e imediato, problema que se intensifica com a implementação do Novo Ensino Médio, que mantém e amplia essas características.

O aparato teórico da constituição do currículo do ensino médio no marco das reformas educacionais da década de 1990 transitou para o desenvolvimento de competências gerais articuladas como objetivo de formação para os alunos. O ensino médio foi direcionado para uma “formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade” (Brasil, 2002, p. 8) na dinâmica de aprendizagem do “aprender a aprender”, como podemos ler no trecho abaixo:

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam: comunicar-se e argumentar; defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos; fazer escolhas e proposições; tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender (Brasil, 2002, p. 9).

Essa perspectiva educacional, amplamente hegemônica, sustenta-se pela defesa da necessidade de construção de novos paradigmas educacionais, em sintonia com a chamada “sociedade do conhecimento”. Contudo, essa concepção cede lugar a uma idéia de escola enquanto comunidade cultural local, ajustada às características de seu público. A escola passa a “aprender com o seu público”, sem perspectiva de ampliação das referências locais ou de diálogo com outras culturas, concepção evidenciada nos PCN+ (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias):

Um dos pontos de partida é a consciência crescente da sociedade sobre a importância da educação, que tem resultado em permanente elevação do número de estudantes – de forma que não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo (Brasil, 2002, p. 10).

Neste contexto de restrição do acesso aos saberes escolares clássicos, o ensino de Arte deixa de ser concebido como campo de conhecimento que exige superação do senso comum. Soma-se a isso o tempo reduzido destinado à disciplina no currículo, o que é aprofundado pelo Novo Ensino Médio por seu modelo propício ao esvaziamento curricular da Arte em conteúdos fragmentados nos Itinerários Formativos, ao invés de ampliar sua presença de forma sistemática no currículo, superando a polivalência no ensino de Arte⁵⁷.

A desarticulação de disciplinas essenciais em favor dos Itinerários Formativos aprisiona a formação escolar a objetivos voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades adaptadas à crise do capital. O conhecimento teórico, contudo, é fundamental para a atividade pensante na adolescência – período em que a obra de arte oferece matéria-prima intelectual para que os estudantes elaborem seu lugar no mundo. A arte contribui para a visão de mundo e de si mesmo no mundo em todas as fases da vida. O que ocorre é que a adolescência, por ser um período da vida especialmente propício aos saltos qualitativos das relações entre o indivíduo e o mundo, é um período de desenvolvimento propício às catarses.

O reflexo estético, que dá origem às objetivações artísticas, opera com categorias objetivas da realidade. Entre elas, destaca-se a particularidade, que exerce função dominante tanto na criação quanto na recepção da obra de arte. Essa dimensão gestada pela arte promove o desenvolvimento dos indivíduos:

A função dominante desta categoria na obra de arte e na recepção artística permite satisfazer uma grande necessidade social: alcançar uma unidade imediata e, ao mesmo tempo, multilateral, contraditória e unitária, entre singularidade e universalidade, entre personalidade e sociabilidade. A satisfação desta necessidade cabe principalmente à arte (Lukács, 2009, p. 33).

A arte, enquanto objetivação estética do reflexo da realidade, mobiliza uma intensificação do humano na *particularidade*, construindo um elo entre o vivido imediato e a essência da representação alcançada no reflexo estético. Essa representação intensifica os traços únicos e específicos de uma pessoa, grupo ou

⁵⁷ Polivalência refere-se à prática de atribuir a um único professor a responsabilidade por múltiplas linguagens artísticas, sem a devida formação em todas elas.

situação não como algo isolado, mas como expressão de uma totalidade social. O *particular* na arte não é qualquer detalhe fortuito, mas aquilo que, ao ser mostrado em profundidade, revela traços humanos universais e condições de vida de um tempo. Pensemos em Jean Valjean, personagem protagonista de *Os Miseráveis*, de Victor Hugo (1802-1885) – romance que Lukács elogia em seu livro *O Romance Histórico* (1937) –, como um exemplo inspirador de redenção. Após ser condenado por roubo e passar 19 longos anos na prisão, ele finalmente conquista sua liberdade condicional. Todavia, ao invés de se tornar um homem amargurado e vingativo, Valjean decide dar uma reviravolta em sua vida. Ele se torna um indivíduo honesto e generoso, dedicando-se a ajudar os menos afortunados. Sua transformação é um lembrete poderoso de que é possível superar nossos erros e encontrar redenção, independentemente das circunstâncias. Javert, o inspetor da polícia, é um personagem que nos leva a refletir sobre os limites da justiça. Incansável em sua perseguição a Jean Valjean, ele se torna um exemplo de rigidez e falta de flexibilidade. Sua busca obsessiva pelo cumprimento da lei acaba por levá-lo ao ponto de sua própria morte, revelando sua incapacidade de lidar com a complexidade moral. Javert é um lembrete de como a obsessão pelo cumprimento de leis pode, por vezes, cegar-nos para as nuances e dilemas da vida.

A história de Jean Valjean, de suas dores e lutas por dignidade, reflete a condição da opressão sob o capitalismo. Este é um exemplo, extraído da literatura, de como a intensificação humana pela particularidade não revela apenas um homem, mas um ser humano que, em sua individualidade, expressa o drama universal da opressão e da luta por justiça.

Um exemplo do campo das Artes Visuais é a pintura de Johannes Vermeer (1632-1675) *A Moça com Brinco de Pérola* (1665). Essa obra, de refinamento técnico admirável, expressa a intensificação do rosto de uma jovem anônima cuja intensidade refletida faz com que sua figura alcance uma intensidade de presença.

Figura 2 – Johannes Vermeer, *A moça com brinco de pérola*, 1665-66, óleo sobre tela 44 x 39 cm



Fonte: Googles Arts & Culture.

A leve inclinação da moça e a luz de seu rosto com destaque para a brinco, uma pérola desproporcionalmente maior, contrastam com suas vestes simplórias – comparadas à moda da época nos países baixos, região de comércio intenso de tecidos nobres – e reproduzem, na aparência da jovem, suas feições e expressão delicada. Tudo nessa obra confere à particularidade um valor estético que supera o mero retrato, aliás, uma composição simples e harmoniosa contra um fundo preto,

contraste um pouco diferente das características do barroco holandês de Vermeer. Essa pintura de Vermeer transforma o ordinário (uma moça qualquer, um interior doméstico) em algo capaz de revelar contradições. Esses exemplos de intensificação pela particularidade em retratos permitem compreender mais profundamente a realidade humana e possibilitam um conhecimento sensível que o pensamento abstrato isolado não alcança.

A *Moça com Brinco de Pérola* não é um retrato tradicional, mas a representação de uma figura anônima, idealizada, mais estudo de fisionomia e expressão do que retrato social de um sujeito específico. A moça não é uma figura histórica determinada (não sabemos seu nome, status, papel social). A intensidade de seu olhar e o gesto de virar-se ao espectador não se limitam à exterioridade (roupa, turbante, brinco), mas manifestam uma condição geral de um instante trivial na simplicidade da composição (fundo neutro, ausência de cenário, concentração na luz sobre o rosto e o brinco) na qual Vermeer acentua a dimensão humana do retrato.

Essa pintura reflete uma determinada transformação na estrutura de classe. A arte do século XVII nos Países Baixos expressa a ascensão de uma classe que valoriza a vida privada, a intimidade doméstica e o indivíduo como centro de referência. A *Moça com Brinco de Pérola* corresponde a essa mudança: não representa santos nem reis, mas uma jovem anônima, em trajes simplórios comparados aos trajes da burguesia da época, elevada à condição de tema digno de contemplação estética. Essa valorização do anônimo e do íntimo é inseparável da ideologia burguesa nascente, que coloca o sujeito individual como centro da vida social. Vermeer, ao elevar uma figura anônima a objeto de contemplação, reflete a condensação dessa transformação. Essa correspondência entre estilo pictórico e características históricas é central no estudo de uma obra de arte.

Esses retratos permite compreendermos como uma pintura pode constituir uma síntese particular entre singularidade e universalidade, produzindo uma forma na qual a individualidade retratada supera o imediato empírico e aparente e adquire densidade histórica. A pintura de Vermeer não se trata de um retrato psicológico no sentido moderno, tampouco de uma representação documental de uma figura identificável. A jovem anônima capturada em um instante cotidiano e fugaz não representa apenas uma pessoa singular, mas revela traços essenciais de uma

determinada forma de vida: a vida privada, individual, a contenção expressiva de uma mulher e a atmosfera cultural da Idade de Ouro Neerlandesa.

A arte como um campo de conhecimento que revela dimensões profundas da realidade, inacessíveis à experiência cotidiana, pode desencadear necessidades mais complexas nos indivíduos, como explica Duarte (2000b, p. 93):

A questão das possibilidades, no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos apresenta-se numa relação dialética entre o indivíduo e as circunstâncias socioculturais, isto é, numa ininterrupta dinâmica entre subjetividade e objetividade. O trabalho educativo precisa conhecer as possibilidades tanto do indivíduo aluno quanto da cultura humana que vem sendo produzida e reproduzida ao longo da história. Mas, como alerta Gramsci (1995), não basta conhecer essas possibilidades, é preciso saber utilizá-las. O currículo escolar, nessa perspectiva, deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura. Isso remete à questão do enriquecimento das necessidades dos alunos.

Dessa forma, ao ser tratada como campo de conhecimento no currículo escolar, a Arte exige uma metodologia à altura de sua especificidade ontológica. No âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético – sobretudo em sua conversão de método em concepção de mundo –, a arte não pode ser reduzida a objeto de ensino técnico, formal ou subjetivista. Sua inserção pedagógica deve ser orientada por uma concepção que a reconheça como forma peculiar de apreensão da realidade, exigindo que o professor elabore mediações entre aluno e a obra de arte, despertando uma atividade intelectual ativa de interpretação. Nesse sentido, a *Estética* (2023) constitui um marco teórico essencial ao oferecer uma ontologia da arte como reflexo estético da realidade objetiva.

O reconhecimento da arte como campo de conhecimento impõe exigências à escola. Exige-se a superação da concepção de Arte como disciplina acessória, em direção a um componente curricular sistemático, referido na mediação entre as grandes obras de arte e a realidade dos alunos, superando o espontaneísmo que reduz esse componente à autoexpressão desvinculada do legado histórico das objetivações artísticas.

Nos exemplos dos dois retratos apresentados anteriormente observamos que a luz, a cor e a composição não são meros recursos técnicos, mas mediações que constroem essa particularidade rica de determinações que fazem emergir uma

subjetividade historicamente situada, ainda que não explicitamente narrada. Nesse sentido, o estudo de retratos é um dos exemplos de conteúdo artístico que, na escola, permite aos alunos de Ensino Médio, por exemplo, apreenderem como a arte constrói a individualidade em sua relação com o contexto histórico, evitando tanto o psicologismo quanto o formalismo. Em termos didáticos, isso implica organizar o ensino não a partir de atividades fragmentadas ou centradas apenas na expressão espontânea, mas a partir do encontro sistemático com obras de referência, cuja análise seja orientada por categorias como forma, conteúdo, particularidade e totalidade. Dessa maneira, constituem mediações privilegiadas para que o estudante compreenda como a arte torna visível a complexa relação entre indivíduo e sociedade, contribuindo para uma formação estética e intelectual que ultrapassa os limites do imediato e do utilitário.

Compreende-se, portanto, que o critério pedagógico na escolha de conteúdos deve ser concreto e fundamentado, considerando o potencial formativo contido em cada obra de arte e seu sentido para a realidade dos alunos. É preciso cautela para não se pautar pela aparência ou modismos do circuito artístico, evitando tanto os dogmas elitistas quanto o relativismo do “gosto pessoal”, pois em tempos de esvaziamento curricular e de aulas de “brigadeiro gourmet”, a presença da grande arte na escola desenvolve no aluno a capacidade de compreender como diferentes manifestações artísticas provocam experiências distintas na apreensão do mundo e de si mesmo. O humanismo presente nas grandes obras atua como resistência humanizadora, possibilitando compreender a vida não como adaptação, mas como criação e transformação.

4.3 As grandes obras: objeto do ensino de Arte

O homem é um ser que sabe responder: em todos os campos da sua vida e da sua atividade, exprime a sua grandeza, a sua capacidade de progredir, não em achados subjetivistas (que são, de resto, sem nenhuma exceção, cópias pálidas, limitadas e desprovidas de perspectivas de um fragmento da realidade toscamente apreendido), mas em sua aptidão para converter as ‘astúcias’ da realidade em suas próprias perguntas, com o objetivo de identificar através de sua análise uma resposta em que se resolvam com clareza os problemas do desenvolvimento da humanidade. A arte é uma manifestação particular dessa tendência geral.

(Lukács, 2009, p.34)

A ideia de *manifestação particular* de uma *tendência geral* sugere que não se pode falar em arte de forma abstrata, mas, sim, em artes particulares que, em sua singularidade, constituem-se em reflexo estético da realidade, diferenciando-se entre si por seu potencial de tornarem-se obras de arte. A forma na arte não pode ser considerada uma transposição simples de um conteúdo pré-determinado para um quadro por meio exclusivo da técnica, mas pela unidade que se realiza entre forma – técnica de pintura, por exemplo, no caso da supracitada referência nas Artes Visuais – e conteúdo, resultando em objetivações artísticas que só poderão ser apreendidas pelas disposições contidas na própria obra e que sugerem o caminho para sua apreensão. De modo muito genérico, trata-se da análise de objetos reais e não de uma ideia que abarque tudo, ou de uma concepção abstrata de “arte em geral”, mas do estudo de cada obra para extrair o que a constitui como obra de arte. Neste ponto, faz-se necessário uma ressalva sobre a crítica ao conteudismo e a separação formalista entre os aspectos constitutivos da obra de arte (forma e conteúdo). Lukács recusa a aceitar uma separação completa entre os aspectos puramente “sensíveis” e os valores “significantes” ilustrativos da obra de arte, que conferiria somente aos primeiros os atributos *estéticos* e lançaria os segundos nas regiões *exteriores ao fato estético*.

Lukács admite sem dificuldade que, em numerosos casos, a maneira de tratar o conteúdo iconográfico de uma obra é independente das exigências estritas da criação artística (trata-se do conteudismo abstrato que Croce repudiava igualmente) ou que, inversamente, em outros casos, a matéria iconográfica serve apenas de pretexto aos efeitos decorativos. A orientação de sua estética mostra que a homogeneização no plano do imediatismo sensível constitui para Lukács uma condição da existência artística, semelhante a que Croce postula, dirigindo sua polêmica contra a estética da ‘Ideia’ sendo análoga à do esteta italiano. No entanto, Lukács concebe um imediatismo sensível da obra de arte aperfeiçoada de ‘significações’, entendendo por isso a expressão da consciência de si da humanidade numa etapa histórica de seu desenvolvimento (voltaremos a esse problema decisivo). O ‘conteúdo’, ou a matéria iconográfica, é visto por Lukács como um espaço em jogo (*Spielraum*); exprime, em sua generalidade, o ‘comando social’ de que o artista deverá, contudo, individualizar um conteúdo por hipótese particular à sua obra. Infelizmente, o exame concreto dos problemas ligados à relação conteúdo/forma na arte estava destinado à segunda parte de sua estética, que ele não teve o prazer de redigir (Tertulian, 2008, p. 243-245).

Sendo assim, a obra de arte não pode ser definida a priori. A análise detida de cada objetivação artística permite uma aproximação com o cerne da *Estética* (2023), especialmente na fundamentação do reflexo estético e das objetivações artísticas em uma concepção ontológica, superando abstrações idealistas ou formalistas. Para Lukács (2023), não é possível definir previamente o que é uma obra de arte; apenas tomamos objetivações artísticas de modo genérico, pois somente na análise concreta da estrutura de cada objetivação artística é possível apreender se ela é, de fato, uma obra de arte. Isso se deve a uma questão fundamental: a arte resulta do reflexo estético da realidade com peculiaridades concretas. Cada objetivação artística é uma resposta particular à realidade, e sua recepção estética indica o caminho que deve ser trilhado para que ela seja apreendida. Ou seja, não é o sujeito que impõe um método à obra, mas é a obra que, por sua organização interna, demanda uma forma determinada de apropriação.

[...] o objeto do reflexo artístico não pode ser um objeto geral: a generalização estética constitui a elevação da singularidade à tipicidade, e não, como no reflexo científico, a revelação do nexos entre o caso singular e a legalidade geral. Para o nosso problema, isso significa que, na obra de arte, a totalidade extensiva de seu objeto último nunca pode aparecer diretamente; ela só se expressará em sua totalidade intensiva por meio de mediações – e estas são postas em movimento pela imediatez estética evocativa (Lukács, 2023, p. 378).

Ela é, portanto, uma objetivação que convoca a sensibilidade a partir da realidade intensificada pela atividade humana constituindo uma totalidade, diferenciando-se de um reflexo que apenas reproduz mecanicamente ou arbitrariamente os dados da realidade. O modo de refletir da arte, devido ao domínio da categoria da particularidade, não é idêntico em todas as obras – cada objetivação artística alcança uma estrutura interna própria que resulta da relação entre conteúdo e forma.

Naturalmente, quando se determina o ponto central assumido na obra de arte singular (ou melhor, o campo do movimento em relação recíproca que surge em torno deste ponto central, no interior da esfera da particularidade), a análise estética está muito longe de ter terminado. Ao contrário: só então ela tem início. Neste local, naturalmente, não podemos enunciar as tarefas e os princípios atinentes a este problema. Podemos tão somente indicar muito brevemente que a tarefa da estética e da crítica consiste em pesquisar concretamente, em cada caso concreto, se o ponto central do particular escolhido pelo artista corresponde ao conteúdo de ideias, à matéria, ao tema, etc. da obra, se – buscando-lhes dar expressão adequada – não se fixou o ponto muito alto ou muito baixo. A esta questão de conteúdo, está

estritissimamente ligada a questão da forma, a atitude observada em face das leis do gênero relativo; a este respeito, mesmo numa enumeração muito rápida das principais tarefas, não se deve esquecer de sublinhar que não se trata simplesmente de aplicar leis 'eternas' a obras de arte singulares (como na estética dogmática), mas sim de indagar, por exemplo, se na obra considerada estas leis foram legitimamente ampliadas, etc. E, finalmente, na obra de arte singular, considerada como obra de arte, deve-se ainda pesquisar como a escolha do ponto central, no amplo sentido acima indicado, determina e influencia a vitalidade estética da composição das figuras, dos detalhes, etc., como a coerência da execução (e, se ocorrer, um aparente desvio desta coerência) favoreça ou impeça a unidade e a vivacidade estética (Lukács, 1978, p. 178-179).

Desse modo, a particularidade é uma categoria que exerce função dominante nas objetivações artísticas por sua característica de âmbito mediador (um inteiro campo de mediações), que eleva a singularidade à universalidade do *mundo dos homens*. A obra de arte é uma concretude simbólica carregada de sentido humano:

O particular como categoria estética abraça o mundo global, interno e externo, e precisamente como mundo do homem, da humanidade; as formas fenomênicas sensíveis do mundo externo, por isso, são sempre – sem prejuízo para a sua sensibilidade intensificada, para a sua imediata vida própria – signos da vida dos homens, de suas relações recíprocas, dos objetos que mediatizam estas relações, da natureza em seu intercâmbio material com a sociedade humana. O universal, por seu turno, é tanto a encarnação de uma das forças que determinam a vida dos homens, como ainda – caso em que ele se manifesta subjetivamente como conteúdo de uma consciência no mundo figurado – um veículo da vida dos homens, da formação da sua personalidade e do seu destino. Com essa representação simbólica do singular e do universal, a obra de arte revela – e virtude de sua essência objetiva, independentemente das intenções subjetivas que determinam o seu nascimento – uma qualidade interna, em si significativa da vida humana, terrena (Lukács, 1978. p. 282-283).

Uma objetivação artística só pode ser compreendida como obra de arte se sua forma e conteúdo se elevarem em totalidade, ou seja, pela experiência humana concreta do artista com potencial de universalização dessa experiência. É a singularidade intensificada e organizada que permite à obra alcançar o nível da particularidade estética – e, com isso, tornar-se objetivação sensível da condição humana. As objetivações artísticas são fundamentalmente carregadas de sentidos humanos pela conservação da singularidade em sentido pleno – ao contrário do reflexo científico, que opera por meio da abstração e da generalização –, singularidade que se configura não por meio da abstração conceitual típica da ciência, mas pela intensificação concreta e intuitiva da realidade imediata. A particularidade, por sua vez, não se constitui como uma negação da singularidade,

mas se manifesta imanentemente da singularidade sem jamais poder ser abstraída de suas determinações concretas. Dessa forma, a elevação estética da singularidade à particularidade exige o aprofundamento de sua imediaticidade sensível, pois nessa intensificação:

O verdadeiro conteúdo desta generalização, que aprofunda e enriquece objetiva e subjetivamente a individualidade, mas sem jamais conduzi-la para fora de si mesma, é precisamente o caráter social da personalidade humana. Este caráter já era conhecido por Aristóteles. Somente o idealismo subjetivo da época burguesa mistificou, das mais variadas maneiras, este substrato social da criação estética e de sua eficácia. O conteúdo da obra, e consequentemente o conteúdo de sua eficácia, é a experiência que o indivíduo faz de si mesmo na ampla riqueza de sua vida na sociedade e – através da mediação dos traços essencialmente novos das relações humanas assim reveladas – da sua existência como parte e momento do desenvolvimento da humanidade, como seu compêndio concentrado. Nesta elevação, a subjetividade meramente particular não é levada para fora de si mesma, para um universal puramente subjetivo: ao contrário, a individualidade é aprofundada, precisamente na medida em que é introduzida neste reino intermediário do particular. No prazer estético, o sujeito receptivo imita aquele movimento que recebe a sua forma objetiva na criação da individualidade da obra de arte: uma ‘realidade’ que, no sentido da diferenciação, é mais intensa do que a experiência obtida na própria realidade objetiva e que, precisamente nesta intensidade, revela imediatamente a oculta essencialidade real (Lukács, 1978, p. 291-292).

A recepção estética, nesse sentido, não é uma simples assimilação sensível ou intelectual com certa previsibilidade, mas um movimento de elevação da subjetividade receptiva. A particularidade da atividade estética do receptor será sempre conduzida pela particularidade da obra de tal maneira que possibilite ao receptor suspender momentaneamente sua individualidade (cotidiana) para, simultaneamente, aprofundar em si mesmo – atividade subjetiva análoga àquela que deu origem à obra. O que Lukács (1978) sugere é que há um intercâmbio estrutural entre os polos da criação e da recepção como atividades criadoras. O nível de representação, de maneira única, individual, de uma determinada realidade como realidade humana, atingido na individualidade da obra de arte, constitui a base para a eficácia da obra de arte. Esse potencial que abarca a dimensão formativa da autêntica obra de arte concretiza-se pela experiência de um “mundo” dotado de coerência interna e sentidos humanos intensificados, capacidade estética expressa na dialética entre objetividade e subjetividade:

O homem vive a sua vida individual em um mundo que existe independentemente dele. A práxis humana, portanto, não pode ser nem pura subjetividade nem pura objetividade. Mesmo o conhecimento mais

objetivo é sempre resultado de grandes e originais esforços subjetivos, enquanto a subjetividade só pode tornar-se multilateral e profunda, consistente e fecunda, mediante o conhecimento rigoroso da realidade objetiva (Lukács, 2009, p. 35).

Na *Estética*, há um cuidado evidente na diferenciação dos tipos de arte, entendido não como uma hierarquização arbitrária entre formas, mas como compreensão ontológica da peculiaridade de cada campo da arte enquanto forma de objetivação do ser humano. Para Lukács (2023), toda arte é reflexo estético da realidade, mas esse reflexo se dá de maneira específica na música, no teatro, na literatura, na pintura etc., devido aos meios sensíveis que lhe são próprios e pelo alcance de aspectos distintos da experiência estética – cada forma possui uma ontologia estética específica⁵⁸.

A forma autônoma da obra, portanto, é um reflexo de nexos e de formas fenomênicas essenciais da própria realidade. Precisamente por isto, e apenas por isto, a obra pode se apresentar a nós como forma autônoma: porque, deste ponto de vista, ela reflete fielmente a estrutura da realidade objetiva (Lukács, 1978, p. 177).

A arte é, por excelência, um caminho para compreendermos o que é ser humano e como, nos diferentes modos como o indivíduo se desenvolve e reage à realidade, há elementos comuns que se convertem em forma viva pelo trabalho do artista de fazer uma escolha diante da realidade: reconstituir uma cena, uma paisagem, um acontecimento histórico, um retrato. E é nessa criação, enriquecida de sentido humano e histórico, que se intensifica o fragmento da realidade de tal forma que nem mesmo o artista a tinha antes de realizar seu próprio trabalho, processo de alcance de uma totalidade que, em cada obra de arte, constitui a sua tendência para universalização. Embora o *leitmotiv* de uma obra tenha se originado de uma situação específica, ele reflete elementos fundamentais da experiência humana que se tornam acessíveis, compreensíveis e emocionalmente significativos em contextos culturais diversos.

Essa elevação subjetiva do receptor, análoga à do artista, convoca à atividade contemplativa em um sentido mais profundo do que aquele comumente entendido – o de contemplação passiva –, mas como uma reconstituição interior da obra pela

⁵⁸ Ressalta-se aqui especificamente as artes visuais, sobretudo na pintura. A pintura opera de modo diretamente ligado à realidade visível, pois seu meio é constituído de elementos visuais bidimensionais, o que a aproxima da mimese – reflexo entendido não como cópia fotográfica da realidade, mas como construção intencional de uma totalidade sensível e visível.

interpretação da atividade criadora, agora transposto para a consciência do receptor. Essa eficácia só se realiza plenamente quando a obra alcança um nível de representação capaz de elevar a sua particularidade ao potencial de universalidade, elevando igualmente a qualidade da recepção. Ou seja, quanto mais desenvolvida for a representação formal da obra, maior a possibilidade de provocar no receptor uma atividade subjetiva transformadora. Objetivação artística e recepção são momentos distintos da dinâmica criativa que eleva o homem acima da imediatividade da vida cotidiana na direção de uma compreensão mais profunda e rica da realidade.

Porém, tomando como referência as palavras de Lukács (1978), nenhum homem é uma tabula rasa, pois a imanência na arte tem uma amplitude maior comparada a outros reflexos devido à potencialidade da atividade receptora resultar na reconfiguração das referências individuais. Lukács (1978, p. 293) chama isso de “batalha em que o novo obtém vitória sobre o velho”, mas essa vitória é aqui entendida como superação, reordenamento e ressignificação provocadas pelo contato mediado com a obra – e isso será tanto mais eficiente quanto mais diferente de sua cotidianidade essa obra de arte for.

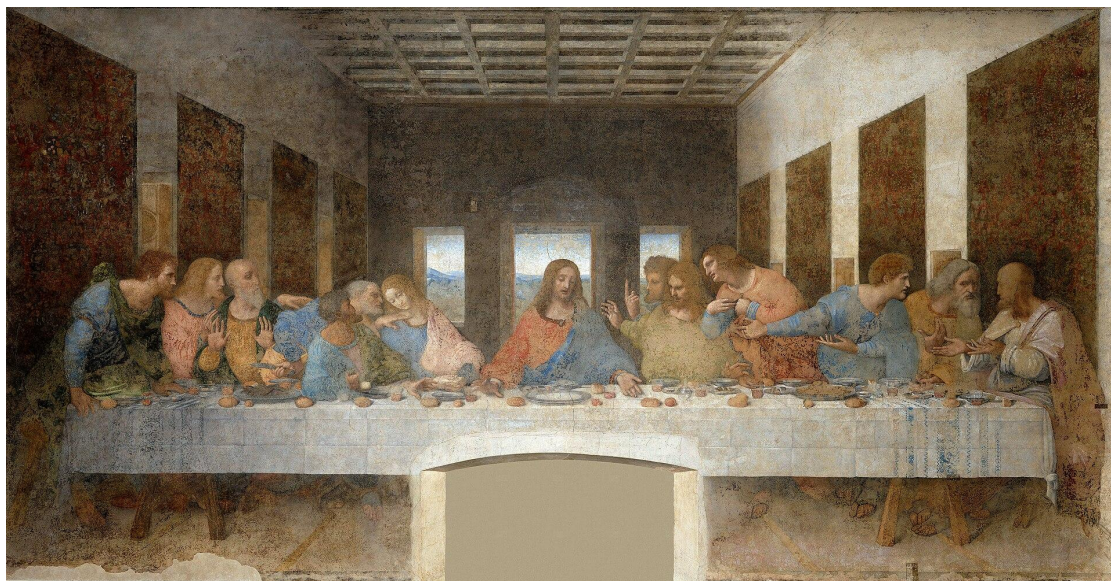
[...] a eficácia das obras de valor traz consigo, em medida tanto mais surpreendente quanto mais longínquo no tempo e no espaço ou mais estranho do ponto de vista da nação ou da classe for o conteúdo representado, uma ampliação e um aprofundamento, uma elevação da individualidade cotidiana imediata. E precisamente neste enriquecimento do eu reside, em primeiro lugar, a feliz experiência que é proporcionada pela arte realmente grande (Lukács, 1978, p. 291).

Essa ideia reforça o entendimento presente nesta tese de que o campo da arte é uma dimensão específica de conhecimento na qual a relação entre artista e receptor é mediada pela forma estética, meio através do qual a obra adquire eficácia. E é nesse processo que o campo da arte cumpre sua função mais elevada no currículo escolar: a contemplação de um objeto autenticamente artístico (a grande obra de arte) exige atividade intelectual consciente. A fruição artística pode contribuir para mudanças no relacionamento entre o indivíduo e a realidade sociocultural, ou seja, gerar catarses, mas isso não necessariamente resultará em atividade criativa e transformadora nem do ponto de vista propriamente artístico nem no que se refere à prática social do indivíduo.

Do ponto de vista formal, o que resulta da universalização é a concretização da visão do artista por meio de um sistema de significados (meio específico e homogêneo) e de regras internas que dão estrutura ao sentido extraído da realidade. Entretanto, como mencionado acima, a subjetividade do artista se transforma, mas isso não necessariamente modifica o conjunto de sua visão de mundo. Exemplo bastante citado pelos marxistas é o de Balzac, cuja obra literária apresenta uma visão da sociedade burguesa mais avançada do que a visão política do próprio escritor francês. Ou então, os vários momentos em que Lukács comenta que obras de arte com conteúdos religiosos muitas vezes expressaram a realidade humana em sua imanência, ainda que o artista acreditasse estar tratando da transcendência, ou seja, do além.

Como exemplo, pode-se tomar como referência os temas abordados pelos pintores do Renascimento, que, em sua maioria, tinham caráter religioso, muitos encomendados pela igreja – cenas da vida da Virgem Maria, de Cristo e de santos. Contudo, o que muitas dessas obras refletem vai muito além da doutrina cristã. O que se revela sob a forma estética própria à arte é uma visão profundamente humanista: o homem enaltecido em sua grandeza, a natureza humanizada pela dignidade e a beleza do ser humano. Essas relações expressam a confiança no homem criador, uma ideia mais antropocêntrica do que teocêntrica, cujo conteúdo humanista não resulta apenas dos temas representados, mas da própria forma artística pelo domínio da perspectiva, por exemplo, ao colocar o homem como centro do mundo, como medida, organizando o espaço a partir de seu ponto de vista. Essa perspectiva é vista com clareza na *Última Ceia* de Leonardo da Vinci, em que Cristo e os apóstolos estão dispostos de modo que todas as linhas convergem para o centro da figura de Cristo, mas o espaço arquitetônico transmite um senso de harmonia e racionalidade próprias da mente humana. Do mesmo modo, a ciência anatômica dos artistas desse período que exalta o esplendor da forma humana.

Figura 3 – Leonardo Da Vinci, *A última Ceia*, 1495-98, óleo sobre tela, 460 cm x 880 cm – Refeitório de Santa Maria delle Grazie, Milão, Itália



Fonte: Googles Arts & Culture.

Assim, por meio desses recursos – a perspectiva, o rigor anatômico, o uso expressivo do desenho e da cor –, os artistas do Renascimento, ainda que inspirados por temas religiosos, realizam obras de arte que nos ensinam não a submissão ao transcendente, mas as potencialidades intelectuais do ser humano, criador de sentido e forma no mundo. Essa transformação eleva o sentido dos conteúdos extraídos da realidade pelo seu caráter antropomorfizante – dar sentido humano às coisas e permitir estabelecer um elo entre consciência histórica universal e sentimentos individuais – em uma síntese dialética.

Se é verdade que a missão da arte é evocar um 'mundo' impregnado e saturado em sua capilaridade pelos impulsos e aspirações da subjetividade, parece claramente que todo vivido intenso do mundo se desenvolve sob o signo e na imanência de um dos sentidos ou de uma das faculdades da sensibilidade humana (Tertulian, 2008, p. 273).

Pode-se expor a questão da seguinte maneira: no lugar de se perguntar o que é arte e/ou quais critérios definem uma obra de arte, lançamos a seguinte questão: como a objetivação artística, no nosso contexto histórico, reflete a experiência humana de forma sensível e significativa? A obra de arte, como uma objetivação *saturada de sentido humano*, resulta da consciência humana situada historicamente e na qual o artista organiza não apenas sentimentos individuais, mas uma concepção de mundo completa e própria de uma determinada época. Devido a isso, constitui sua universalidade por essa dimensão histórica e social, apreendida de forma única e intensificada, representativa da humanidade. A pintura, por exemplo, é uma objetivação artística que aproxima o indivíduo ativamente da realidade refletida

na forma de totalidade concreta visível. Segundo Lukács (2023), as diferentes objetivações artísticas são reflexos da realidade alcançados pela mediação da singularidade de sua forma.

Um dos traços fundamentais da *Estética* consiste na convicção de que não há problemas propriamente estéticos, mesmo aqueles que dizem respeito à aparência estritamente técnica, que possam ser abordados à parte de uma concepção filosófica anterior. A relativa autonomia das objetivações artísticas se deve ao fato de que o reflexo estético possui fronteiras que não constituem limites rígidos, e muitas questões estéticas específicas acabam, inevitavelmente, por se converter em questões filosóficas.

A título de exemplo, examinemos as soluções encontradas para os problemas relacionados, sem dúvida alguma, à 'pura estética' (problemas formais da arte ou, como diz o próprio Lukács, 'puramente técnicos na aparência'): aparecimento da 'cor local' na pintura, ou relação entre 'ilustração' e 'decoração' nas artes plásticas, ambos os problemas ligados à constituição do caráter de 'mundo autônomo' de cada obra de arte. Quanto à utilização das cores, em pintura, para compor um espaço concreto, articulado como um conjunto homogêneo, é um problema cuja solução não lhe parece considerável sem a discussão prévia de uma tese de ordem filosófica geral que se refere aos efeitos da socialidade do ser humano sobre seus instintos naturais, efeitos que se exprimem pelo 'recuo das barreiras naturais', como diz Marx, e pela constituição de uma 'segunda natureza' (Tertulian, 2008, p. 239).

O passado da arte, entendido em sentido ontológico, não é estudado como algo distante de nós e que apenas conhecemos, mas é tomado como momentos do passado com capacidade de exercerem uma função no presente – percurso do qual extraem-se referências para a compreensão sobre quais obras se constituem como clássicos que necessitam ser conhecidos. Essa noção de clássico se transforma historicamente: ela não é fixa, mas um parâmetro. “A história da literatura e da arte é em parte um processo vivo e em parte um enorme cemitério” (Lukács, 2014, p. 45). Essa afirmação se relaciona ao conceito de clássico que embasa esta discussão, pois ela diz respeito ao fato de que muitas objetivações artísticas têm sua eficácia momentânea, enquanto aquelas com potencial para resistir ao tempo se relacionam com sua capacidade de alcance do desenvolvimento da humanidade e em problemas decisivos desse desenvolvimento. É certo que a característica da arte é agir com certa eficácia imediata no presente, contudo, se age com superficialidade, torna-se facilmente superada e esquecida enquanto conteúdo humano vivo que ressurgirá continuamente como obra capaz de agir com vida sobre os indivíduos.

O elemento constante na literatura e na arte tem verdadeiramente uma estabilidade maior do que aquela a que estamos habituados a imaginar. Na Antiguidade clássica, o sinal desta estabilidade de uma obra era simplesmente o fato de que viesse a ser conservada ou não num manuscrito. No nosso tempo, ocorre uma certa escolha que, com segura inexorabilidade, exclui tudo o que atinge apenas os problemas superficiais do mundo (Lukács, 2014, p. 45).

Lukács se refere a *uma certa escolha* no sentido de que a intensificação das contradições do modo de produção capitalista impõe à arte a tarefa de tratar das questões fundamentais da vida e da sociedade. Desse modo, “O objeto da arte é o homem tomado por seu humanismo ontológico e este objeto apresenta-se mais problemático e contraditório quanto mais a realidade é desumanizada” (Lukács, 2009, p. 33).

Tudo o que se detém na superfície da realidade – no decorativo, no meramente individualista, no episódico – estaria condenado à irrelevância histórica. A centralidade conferida às objetivações superiores decorre do entendimento de que esses conteúdos possuem maiores potencialidades e requerem da escola um tratamento cuidadoso com os conhecimentos historicamente produzidos para garantir o desenvolvimento intelectual dos alunos. A prioridade da grande arte na escola não se trata, primeiramente, de hierarquia, mas da especificidade da educação escolar e, no contexto da luta de classes, da prioridade da dimensão formativa contida nesse tipo de arte que se constitui como clássica por ser objetivação universal das experiências humanas essenciais. Ao considerar que determinadas obras de arte refletem de maneira elevada as tensões humanas no desenvolvimento histórico, deve-se priorizar essas obras no contexto da educação escolar, superando as tendências espontaneístas e subjetivistas fortemente presentes no ensino de Arte. Observa-se, todavia, a importância do cuidado ao reconhecer a peculiaridade de cada arte, evitando reduzir todas a uma dimensão formativa educativa genérica, o que passa por abordagens detidas não somente em cada forma artística, seus meios e técnicas de objetivação, mas em cada obra – análise concreta das obras específicas sem definições genéricas ou abstratas sobre “arte”.

A pintura *Criança Morta*, de Cândido Portinari (1903-1962), que faz parte de uma série de cinco pinturas a óleo, feita em 1944 e nomeada *Os Retirantes* ⁵⁹, é exemplar neste sentido. Essa pintura tem valor de obra de arte em nosso tempo histórico porque se trata de uma cena profundamente enraizada na realidade de regiões do Nordeste brasileiro que passaram por uma seca severa na década de 1940, sobretudo o Ceará, que provocou um número muito elevado de mortes e migração. Orientada por uma intencionalidade crítica que expressa o sofrimento humano como parte de uma totalidade histórica, *Criança Morta* é uma pintura que não faz referência direta à seca, à fome e à migração.

Essa obra atinge seu potencial de universalização precisamente porque, ao representar o sofrimento diante de uma morte por condições não naturais, revela o conteúdo de dilemas universais: desigualdade social, crise ambiental, maternidade, a impossibilidade de uma infância plena, a luta pela sobrevivência. Essas experiências reverberam em outros contextos históricos e geográficos como contextos de guerra, colonização, catástrofes ambientais e crises econômicas.

Figura 4 – Candido Portinari, *Criança Morta*, 1944, óleo sobre tela – 180 x 190 cm

⁵⁹ Não é certo se são somente cinco pinturas que compõem a série *Os Retirantes*. Porém, são comumente consideradas (com base no *Catálogo Raisonné* produzido pelo Instituto Portinari em parceria com o Governo Federal) as seguintes pinturas: *Retirantes* (1944), *Menino Morto* (1944), *Criança morta* (1944), *Enterro na rede* (1944) e *Criança Morta* (1945).

Para maiores, cf.: OLIVEIRA, Marina Colli de. *Os Retirantes de Portinari: crítica comentada sobre as obras da série pertencente ao MASP*. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.237>.



Fonte: Googles Arts & Culture.

O que permite que essa pintura seja considerada uma obra de arte em nosso contexto histórico é que ela não está aprisionada a uma mensagem abstrata, pois sua unidade de forma e conteúdo não se dissolve em generalidades com pouco ou nenhum potencial humanista. Esta obra permite que o sofrimento humano se torne visível e compreensível mesmo em contextos em que uma criança jamais morreria de fome.

Todos os planos da pintura de Portinari são sequências de elementos com texturas duras e secas. Os corpos esguios e exaustos, os olhares vazios, parecem galhos secos enquanto as lágrimas aparentam pedras. O corpo esquelético da criança e com áreas de cores mais claras centraliza a tristeza sustentada pelas mãos desproporcionalmente maiores da mãe que segura o cadáver e cujo rosto não aparece, pois nessa posição há uma necessária resignação intensificada pela posição do corpo. Na aridez fúnebre da cena há um contraste: as pinceladas

vigorosas, mas limitadas às formas estáticas como se estes corpos estivessem carregados de um movimento vital contido, corpos semelhantes a uma escultura talhada em pedra, remetendo à *Pietà* (1498-1499) de Michelangelo Buonarroti (1475-1564), mas que insistem em movimentar-se diante da rigidez previsível da morte evocada pelo ambiente. Há uma contraditória pulsão de vida diante da morte.

Figura 5 – Michelangelo Buonarroti, *Pietà*, 1498-1499, escultura em mármore – 180 x 190 cm



Fonte: Googles Arts & Culture.

É possível ampliar a análise a partir da comparação com pinturas anteriores de Portinari nas quais a infância está preservada em uma vivacidade própria, bem como comparar com obras de outros, como *O ângelus* (1857-1859), a pintura mais conhecida de Jean-Fraçois Millet (1814-1875), intitulada originalmente *Oração pela*

safra de batatas. Essa pintura mostra um casal de camponeses em um momento de pausa ao soar dos sinos, que indica o horário da oração do Ângelus, ao entardecer. A gradação das cores e o silêncio evocado em um cenário rural vazio podem ter um sentido implícito mais trágico e fúnebre.

Figura 6 – Jean-François Millet, *L'âgelus*, 1857-1859, óleo sobre tela – 50 x 66 cm



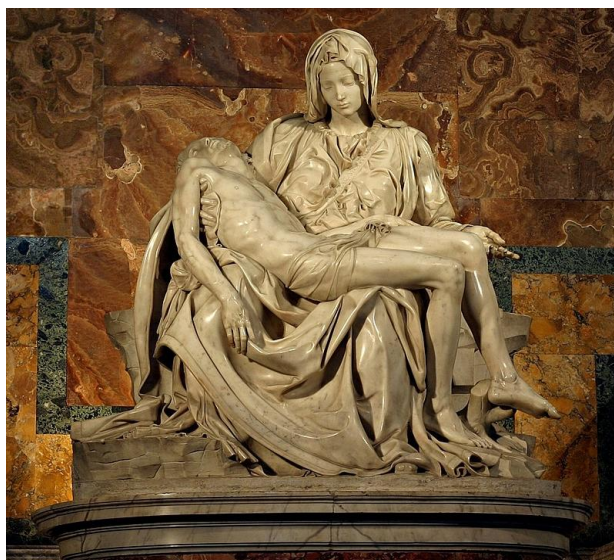
Fonte: Googles Arts & Culture.

Estas obras não podem ser reduzidas a um exercício de análise formal nem a uma alegoria ilustrativa da morte. Elas devem ser compreendidas como uma totalidade na qual a forma é inseparável do conteúdo. A luz que incide no céu da pintura de Millet e o contraste com o entorno sombrio do cesto não apenas criam um silêncio introspectivo de um momento de oração, mas exprimem a ambivalência presente na cena retratada: *Ângelus* é uma oração sobre a anunciação da encarnação de Jesus pelo anjo Gabriel; a luz emanada do céu evoca vida em contraste com a aura de pausa, recolhimento e silêncio em torno do cesto, e outra

contraposição é desencadeada pela posição do cesto, envolto por uma escuridão quase fúnebre, no solo fértil.

Nesta seção, o propósito foi retornar detidamente à estrutura de cada obra e ampliá-la em comparações e atitudes que nos ajudam a compreender que a concepção estética ontológica não é dogmática. A crítica de Lukács (2014) aos modismos das chamadas artes de vanguarda não rejeita a modernidade artística em si, mas critica muitas de suas formas abstratas, formalistas e fragmentárias que se afastam da realidade social concreta ou que não desenvolvem potencial para elevar-se de sua particularidade, experiências humanas muito específicas ou que não dizem nada sobre o mundo, sobre o ser humano e a experiência histórica. Se uma objetivação artística não realiza a mediação entre forma, conteúdo e totalidade, ela não se realiza como obra de arte.

Na sequência, as três obras mencionadas são agrupadas para fins de visualização comparativa.



4.4 Metodologia: a conversão do método em concepção de mundo

O progresso assim obtido não é apenas andar para frente, penetrar de maneira cada vez mais profunda na essência dos objetos a serem apreendidos, mas – quando ocorre de modo realmente correto, de modo realmente dialético – iluminará com uma nova luz o caminho passado, o caminho já percorrido, tornando-o só então realmente viável em sentido mais profundo.

(Lukács, 2023, p. 171)

A imanência é uma das categorias fundamentais no método do materialismo histórico-dialético, sobretudo se compreendida em oposição à transcendência. O objeto é submetido à crítica imanente remetendo à análise teórica que busca apreender suas tendências a partir de suas próprias contradições internas, e não por meio de categorias externas, arbitrárias ou apriorísticas. Marx explicou a sociedade capitalista e as contradições de seus elementos internos sem recorrer a ideias metafísicas ou princípios supratemporais, adotando a crítica imanente em sua análise a partir de suas próprias categorias fundamentais – trabalho, valor, capital, mais-valia, mercadoria etc. –, cuja análise possibilitou indicar como tais categorias se articulam dialeticamente, gerando contradições que impulsionam de determinadas formas o movimento histórico.

Para Marx, o ponto de partida é a realidade concreta, mas, nos termos do filósofo alemão, para que o pensamento conheça essa realidade concreta, necessita da mediação das abstrações. Os problemas epistemológicos não são sobre *como conhecemos a realidade*, mas, sim, da existência concreta do objeto e de como a realidade é transformada. Essa fundamentação ontológica, ancorada na existência concreta, histórica e contraditória das objetivações, como pontuado no terceiro capítulo, implica, no caso da arte, a prioridade pelo postulado filosófico que caracteriza a peculiaridade do estético e das objetivações artísticas. Isso exige o cuidado na análise de cada obra de arte para se extrair o que faz dela uma obra. Desse modo, o método de Marx é, antes de tudo, ontológico, e seu sentido metodológico não se reduz a etapas ou sequências de categorias formais para serem aplicadas à realidade; tampouco recorre ao subjetivismo, que vê a realidade como uma construção interpretativa e relativa de indivíduos isolados. Assim, o ponto

de partida não é o sujeito, mas o objeto enquanto uma totalidade viva, contraditória e em movimento – no caso do objeto artístico.

Trata-se de tomar o objeto por meio de um exame interno da lógica do próprio objeto, revelando suas tensões constitutivas sem reduzir apenas a um esquema interpretativo previamente concebido, mas dando movimento na análise. Considerada em termos puramente metodológicos, a imanência é uma exigência imprescindível tanto do conhecimento científico quanto da configuração artística. Na *Estética*, Lukács (2023) relaciona a imanência à forma como a dinâmica interna da obra de arte – sem depender de significados externos (transcendentes), intenções do autor ou referências diretas à realidade fora da obra – constitui um movimento do qual emerge sua universalidade e sua historicidade. A passagem a seguir ilustra esse entendimento:

Não só a realidade objetiva que aparece nos diferentes tipos de reflexo estético está sujeita a uma mudança ininterrupta como essa mudança apresenta rumos bem determinados, linhas evolutivas bem determinadas. Portanto, a própria realidade é histórica segundo seu modo objetivo de ser; as determinações históricas, tanto de conteúdo quanto de forma, que aparecem nos diferentes reflexos não passam de aproximações mais ou menos corretas desse aspecto da realidade objetiva. Porém, uma historicidade autêntica jamais pode constituir em uma simples modificação dos conteúdos de formas que se mantêm sempre iguais, no âmbito de categorias sempre imutáveis, pois essa variação dos conteúdos terá necessariamente um efeito de modificar também as formas, devendo acarretar inicialmente determinados deslocamentos de função dentro do sistema categorial e, a partir de certo grau, até mudanças pronunciadas, ou seja, o surgimento de categorias novas e o desaparecimento de categorias velhas. A historicidade da realidade objetiva tem como consequência uma determinada historicidade da teoria das categorias (Lukács, 2023, p. 165).

Essa concepção opõe-se radicalmente às metodologias formalistas que pretendem ensinar arte a partir de esquemas preestabelecidos, sejam eles formais/técnicos (centrados em elementos como linha, cor, textura), psicológicos (voltados à expressão subjetiva isolada) ou presos apenas a procedimentos genéricos de análise. Tais métodos, ao generalizarem o processo da recepção da arte, ignoram a concretude específica de cada obra e, por consequência, impossibilitam a formação artística específica da escola de extrair de uma objetivação artística a sua autenticidade de obra pelo conjunto de seu conteúdo (elementos formais de composição, características psicológicas, contexto histórico etc).

Em relação aos princípios metodológicos para o trato dos conteúdos artísticos enquanto substância da realidade, é necessário pensar na espiralidade da incorporação das referências históricas e na provisoriedade dos conhecimentos para a seleção dos conteúdos. Essa seleção tem critérios, bem como princípios metodológicos, mas não se traduz em receitas. Como exemplo, a passagem em que Lukács (2023, p. 159) explicita como seu método de exposição na *Estética*, mesmo sendo resultado de uma pesquisa independente, está ancorado nos clássicos do marxismo:

[...] mesmo que isso não seja visível à primeira vista nem diretamente, o método do materialismo dialético traçou de maneira prévia e clara quais são esses caminhos e como eles devem ser trilhados para se conceituar a realidade objetiva em sua verdadeira objetividade e investigar a fundo a essência de cada campo específico de acordo com a sua verdade. Só se esse método, esse norteamento de caminhos, for cumprido e sustentado com autonomia por uma pesquisa própria haverá a possibilidade de se encontrar o que se busca, de estruturar corretamente a estética marxista ou, pelo menos, de aproximar-se de sua verdadeira essência. Quem cultivar a ilusão de se reproduzir a realidade em pensamento com o auxílio de uma mera interpretação de Marx e, desse modo, reproduzir simultaneamente a apreensão marxiana da realidade forçosamente falhará nas duas coisas.

Esta citação reforça a ideia de que o critério de escolha de conteúdos escolares para Arte – seja por temática, por artista, por obra, por período histórico, por movimentos – deve permitir que, a partir da própria obra, possamos compreendê-la em sua totalidade, permitindo sucessivas apropriações de sua essência. Obras que evidenciam unidade dialética entre essência e existência, entre subjetividade e objetividade, resistem aos embates do tempo e se constituem como clássicos.

As obras serão escolhidas por sua riqueza artística e será isso que fará com que elas contribuam para os alunos lidarem com a realidade da qual fazem parte. Sua riqueza é tão profunda que não está ao nosso alcance total de uma só vez. Elas exigem exame constante, articulação com outras obras, e isso vale também para o professor. Trata-se de um exercício constante exigido pelos critérios apontados por Saviani (2005, p. 9):

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

O papel do professor, nessa perspectiva, não é aplicar uma “fórmula” de análise, mas conduzir o aluno, por meio de questões, mediações históricas e comparações, a percorrer o caminho que a própria obra indica – caminho que articula forma e conteúdo – e pressupõe uma formação estética afinada com uma concepção de mundo dialética. O ensino de Arte, nessa perspectiva, não é um ensino sobre a arte, mas com a arte em sua concretude histórica e na exigência de que o pensamento acompanhe o movimento real do objeto, sem reduzi-lo a esquemas formais ou dissolvê-lo em interpretações subjetivas.

A arte é, em todas as suas fases, um fenômeno social. Seu objeto é o fundamento da existência social dos homens: a sociedade em metabolismo [com] a natureza, naturalmente mediada pelas relações de produção e condicionada por estas, mediada pelas relações dos homens entre si. É impossível que um objeto tão geral em termos sociais possa ser refletido de modo adequado por uma subjetividade que persevere na mera particularidade [*Partikularität*]; para atingir, nesse ponto, um nível de adequação aproximada, o sujeito estético precisa formar em si fatores de uma generalização na escala da humanidade, da genericidade. Em termos estéticos, contudo, não há como tratar do conceito abstrato do gênero, mas [somente] de homens concretos, sensíveis, individuais, em cujo caráter e destino estão contidas, de modo concreto e sensível, individual e imanente, as propriedades de cada um e o patamar atingido pelo desenvolvimento do gênero. Disso se origina o problema da tipicidade como uma das questões centrais da estética, da qual nos ocuparemos com frequência e em detalhes mais adiante (Lukács, 2023, p. 390).

Para Lukács (2023), a verdadeira obra de arte, seja clássica ou contemporânea, seja de estilo realista, expressionista ou histórico, é aquela que, por sua forma, revela as determinações essenciais do gênero humano – o que ele denomina realismo. Esse realismo não é uma escola estética do século XIX, mas uma atitude ontológica: a capacidade da obra de organizar e intensificar a totalidade contraditória da realidade, criando tipos estéticos – figuras singulares que expressam o universal.

Em tempos de crescente fragmentação da experiência humana, é precisamente esse realismo ontológico que preserva o humano do subjetivismo vazio ou do experimentalismo que abdica da mediação objetiva. A verdadeira obra de arte é aquela que, independentemente do estilo, não renuncia à verdade do ser:

O estabelecimento simultâneo desses dois fatores perfaz a historicidade indissolúvel de toda obra de arte. Ele não fixa simplesmente situações de fato existentes em si, como faz a ciência, mas eterniza um momento do desenvolvimento histórico do gênero humano. A preservação da individualidade na tipicidade, da tomada de partido no fato objetivo etc., representa os momentos dessa historicidade. Portanto, a verdade artística, enquanto verdade, é histórica; sua gênese correta converge com sua validade verdadeira, dado que esta não é senão o ato de desocultar e tornar evidente, alçar à vivenciabilidade um dos momentos do desenvolvimento do gênero humano que merece ser registrado, em termos tanto de conteúdo quanto de forma (Lukács, 2023, p. 389).

Ao transpor essa concepção para o ensino de Arte na educação escolar, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, evidencia-se a necessidade de selecionar conteúdos artísticos que contribuam para o desenvolvimento intelectual numa perspectiva humanista. A aprendizagem em torno das obras de arte oferece condições para a elaboração de si mesmo pela relação com o objeto da arte: relação entre indivíduo, sociedade e gênero humano. É nesse ponto que se articula a *Estética* com a formação humana. Para Lukács (2023), a arte é uma forma superior de conhecimento e de expressão da vida social que conserva, sob forma sensível e significativa, os complexos movimentos do ser social em suas múltiplas mediações. Ao representar o ser humano em sua universalidade concreta – isto é, na sua inserção contraditória na história e na sociedade –, a obra de arte oferece ao sujeito não apenas uma imagem do mundo, mas uma oportunidade de compreensão sobre si mesmo, de outros seres e sobre as possibilidades da vida. Essa experiência estética, ao mesmo tempo sensível e racional, permite ampliar o horizonte subjetivo dos alunos. Ao entrar em contato com obras que condensam conflitos históricos, dilemas morais, embates sociais e formas singulares de vida, o aluno é convocado a decifrar sentidos que ultrapassam o imediato, ampliando sua percepção do mundo ao inseri-lo num processo de elaboração da *consciência para si*.

Portanto, é garantir o acesso aos saberes sistematizados do patrimônio cultural da humanidade – o que já seria fundamental pela especificidade da escola –, assim como, sobretudo, possibilitar aos alunos tornarem-se capazes de compreender os nexos entre o particular e o universal, entre o indivíduo e o gênero humano, entre a forma artística e a totalidade histórica que a produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa buscam sintetizar um percurso investigativo que, embora aqui se encerre em forma de tese, expressa, antes de tudo, um momento de transição e avanço teórico em minha trajetória de pesquisadora e professora de Arte na educação básica da rede pública de ensino. A elaboração desta tese – que se debruça sobre o esvaziamento dos conteúdos artísticos na BNCC e no Novo Ensino Médio — originou-se da necessidade de aprofundar questões que, na dissertação de mestrado, permaneceram sem o devido desfecho. À época, meu estudo concentrou-se na especificidade da disciplina de Arte analisada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. O objetivo da dissertação consistiu em defender que o ensino de Arte deveria assegurar aos estudantes o acesso à aprendizagem do objeto da arte e de sua forma estética. No entanto, apesar dessa defesa, não consegui avançar para uma elaboração mais precisa e sistematizada do que seria, afinal, esse objeto da arte, nem desenvolver uma concepção que permitisse clareza suficiente quanto ao conteúdo a ser ensinado e “por que” ser ensinado. Tal limitação não se deveu apenas ao escasso tempo de pesquisa, próprio do mestrado, mas, sobretudo, a uma insuficiente apropriação teórica acerca dos fundamentos ontológicos e estéticos da arte na concepção marxista, o que me impediu de apresentar formulações mais seguras e indicativas naquele momento. Concluído o mestrado, a intenção inicial para o doutorado foi a de elaborar um projeto voltado à metodologia do ensino de Arte, ainda vinculado a concepções metodológicas que, retrospectivamente, reconheço como excessivamente prescritivas e pouco alicerçadas em uma reflexão estética mais profunda sobre o objeto do ensino.

Foi no decurso deste doutorado, no estudo dedicado aos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de Marx e, sobretudo, à *Estética* de Lukács – cuja tradução para o português, publicada pela Boitempo em 2023, tornou-se referência fundamental –, que emergiu com força a necessidade de enfrentar as questões que ficaram em aberto na dissertação. A questão central que se impôs foi a de explicitar do que se trata o objeto da arte enquanto conteúdo do ensino escolar. Reconheço que, nesta tese, ensaiei – ainda de maneira esquemática, enciclopédica e inicial – respostas a essa questão, mas acredito que tais esforços sinalizam um avanço significativo em relação às limitações da etapa anterior. O percurso aqui trilhado

permitiu não apenas superar impasses teóricos vivenciados no mestrado, mas também traçar, com maior clareza, novos caminhos para a pesquisa, a docência e a militância, abrindo possibilidades para um desenvolvimento mais sólido e, conseqüentemente, mais combativo do ensino de Arte na escola, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesta tese, concretiza-se uma contribuição para a compreensão crítica dos impactos das reformas educacionais recentes — particularmente da BNCC e do Novo Ensino Médio — sobre o ensino de Arte no Brasil. Procurou-se demonstrar que o esvaziamento dos conteúdos artísticos no currículo escolar, longe de ser uma falha técnica ou um equívoco de formulação, constitui uma expressão concreta do projeto histórico do capital para a educação escolar, projeto este que submete o trabalho educativo às exigências do mercado e aos interesses do grande capital, em detrimento de uma formação voltada à humanização e ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Em contraposição a este projeto empobrecido de formação destinado à classe trabalhadora, defende-se a centralidade das grandes obras de arte no ensino de Arte como forma de resistência ao esvaziamento curricular e ao utilitarismo pedagógico imposto pelas reformas neoliberais.

A partir do referencial da *Estética* de Lukács (2023), destacou-se que essas obras, enquanto sínteses elevadas do reflexo estético da realidade, possuem uma dimensão humanizadora formativa insubstituível na educação escolar, pois exigem trabalho intelectual específico por parte do estudante diante das formas artisticamente elaboradas e do conteúdo expresso nessas formas – os conflitos, as contradições e as possibilidades da existência humana na sociedade. Por isso, argumentou-se que a redução das horas-aula do ensino de Arte, a redução a práticas fragmentadas, a projetos eventuais e ao desenvolvimento de habilidades e competências funcionais à desumanizada realidade capitalista significa, na prática, negar aos jovens da classe trabalhadora o acesso à riqueza intelectual, à beleza e à humanidade contida nas grandes obras de arte.

O percurso teórico adotado reafirma que uma educação escolar na perspectiva revolucionária, de fato conseqüente no interior da luta de classes, deve prezar pelo contato sistemático com o patrimônio cultural objetivado na história como condição para a apropriação consciente das conquistas humanas gerando possibilidades de enfrentamento diante dos problemas impostos pelo capitalismo. Na

defesa da escola como espaço de mediação entre as novas gerações e o conhecimento historicamente produzido, a Pedagogia Histórico-Crítica recusa a adaptabilidade à realidade problemática do capitalismo tal como reivindica a escola como espaço de formação para a transformação dessa realidade. Nesse sentido, o ensino de Arte, quando centrado nas grandes obras e nos conteúdos sistematizados do campo artístico, realiza-se como contraponto humanizador, pois possibilita ao estudante compreender a realidade além de sua aparência fenomênica.

Esta tese procurou, assim, oferecer uma contribuição ao debate sobre a dimensão formativa contida nas grandes obras de arte, denunciando que o esvaziamento curricular promovido pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio não é neutro nem inócuo: ele serve aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas ao submeter o ensino à lógica mercadológica, ao utilitarismo imediato e à formação de uma força de trabalho adaptável à austeridade do mercado. A lógica das competências e habilidades, que orienta a BNCC, esvazia os conteúdos curriculares, e a estrutura do Novo Ensino Médio, fragmentada em Itinerários Formativos, concretiza uma estratégia de rebaixamento da formação intelectual que a educação escolar deveria garantir.

No entanto, se o ensino de Arte está sob ataque no contexto das reformas neoliberais, é também no interior da escola que se dá a possibilidade da resistência. A defesa da centralidade das grandes obras no ensino de Arte, tal como foi sustentada nesta pesquisa, constitui, portanto, uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao esvaziamento curricular e de afirmação do direito ao conhecimento artístico como parte do direito das novas gerações ao patrimônio cultural objetivado historicamente. É uma defesa que se articula ao projeto histórico de superação do capitalismo e de construção de uma sociedade socialista, em que a cultura e o conhecimento não sejam privilégio de poucos.

Ao concluir este trabalho, torna-se evidente que os caminhos abertos pela pesquisa apontam mais para novos desafios do que para um encerramento. Muitas das questões aqui abordadas carecem de maior aprofundamento teórico e de novos estudos. Entre elas, destaca-se a necessidade de avançar na análise das mediações entre ontologia e estética em Lukács, especialmente no que diz respeito ao conceito de *particularidade* como categoria estética fundamental para compreender o lugar da arte na formação da consciência. Igualmente, impõe-se o

aprofundamento do estudo da dimensão formativa das grandes obras de arte na conformação e na superação das formas cotidianas de consciência, tema apenas iniciado na presente tese. Além disso, urge investigar a dialética entre erudito e popular para ampliar o movimento dialético entre as diferentes artes e, assim, enriquecer essa discussão com vistas à educação escolar, sobretudo pelo fato de que o Brasil possui uma riqueza cultural muito diversa e pouco presente na escola.

A continuidade dessa reflexão e desses estudos não se coloca como um projeto meramente acadêmico ou individual, mas como parte de um compromisso coletivo e de um projeto de vida orientado pela luta em defesa de uma escola pública de qualidade, laica, gratuita e que assegure à juventude trabalhadora o direito à formação omnilateral. Em tempos em que a educação escolar se vê sob o cerco das políticas neoliberais, reafirmo o propósito de seguir dialogando com os fundamentos da *Estética* de Lukács e com o humanismo presente em toda obra deste filósofo marxista, e de contribuir, ainda que modestamente, para o fortalecimento de uma educação escolar comprometida com a emancipação humana. Que esta tese se constitua, assim, não como um ponto de chegada, mas como marco de um percurso teórico mais profundo que se inicia, no qual a pesquisa teórica, a prática docente e a militância se articulem na construção de um ensino de Arte capaz de responder ao desafio histórico de formar sujeitos com necessidade e esperança de transformar a realidade capitalista. Esse horizonte vai ao encontro da epígrafe desta tese e nos indica o caminho: agir com vida sobre nossos alunos.

Juliana Oliveira Leitão, Araraquara, 14 de junho de 2025

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. E-book.

ALVES, Melina Silva. *Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida*. UFBA: 2015. 349 f.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Atividade consciente do ser humano: fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural. *Reflexão e Ação*, v. 27, n. 1, p. 19-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v27i1.11988>.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. v. 1, p. 195-220.

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. O conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALLE, Lílian. (org.). *Filosofia da educação: posições sobre a formação humana*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014. v. 1, p. 147-168.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A atividade de estudo e a formação do pensamento teórico. In: ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora UNESP, 2017. p. 57-80. ISBN: 978-85-9546-177-2. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788595461772.0004>.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental* [Ensino Médio] Terceira versão. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020 Notas Estatísticas. *Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021*. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 JU. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF 11 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Lei 14.945/2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 2/2017*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC: CNE, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 15/2017*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC: CNE, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 4/2018*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC: CNE, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. *Perguntas e respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Retratos da Escola*, v. 23, n. 12, p. 239-254, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>.

CÁSSIO, Fernando. Educação baseada em evidências: uma análise crítica. *Educação & Pesquisa*, v. 46, p. e240199, 2020.

CÁSSIO, Fernando. Gerencialismo e financeirização da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 4, p. e100671, 2020.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 13 mar. 2024.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*,

Campinas, v. 24, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 27 mar. 2024.

DUARTE, Newton. (org.) *Sobre o construtivismo*: contribuição a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

ENGELS, Friedrich. Engels to Margaret Harkness. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Collected Works*: letters 1887-1890. London: Lawrence & Wishart, 2010. v. 48. Disponível em:
https://www.hekmatist.com/Marx%20Engles/Marx%20%20Engels%20Collected%20Works%20Volume%2048_%20Ka%20-%20Karl%20Marx.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

FREDERICO, Celso. *Ensaio sobre marxismo e cultura*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2016. (Contra a Corrente; 1)

GOETHE, Johann Wolfgang Von; SCHILLER, Friedrich Von. *Correspondência (1794-1803) entre Johann Wolfgang Von Goethe e Johann Friedrich Von Schiller*. Tradução: Claudia Cavalcanti. São Paulo: Hedra, 2010. 242 p.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
 LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

HOBBSAWN, Eric J.; RUDÉ, George. *Capitão Swing*: a expansão capitalista e as revoltas rurais na Inglaterra no início do século XIX. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Global Employment Trends for Youth 2022*: Investing in transforming futures for young people. Geneva: ILO, 2022.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work and its Follow-up*. Geneva: ILO, 2022. Disponível no link:
https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40inst/documents/publication/wcms_908143.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

LEITÃO, Juliana Oliveira. *A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.

LIFSHITZ, Mikhail. *The philosophy of art of Karl Marx*. London: Pluto Press, 1976.

LUKÁCS, György. *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009. (Pensamento Crítico, 13)

LUKÁCS, György. *Conversando com Lukács: entrevistas a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz*. Tradução: Giseh Vianna Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, György. *Estética: a peculiaridade do estético*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. v. 1.

LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MÁRKUS, György. *Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. Tradução: Rafael Mueller. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. v. 1.

MARX, Karl. *Cadernos de Paris/ Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels)

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

PATRIOTA, Rainer. *A relação sujeito-objeto na Estética de Georg Lukács: reformulação e desfecho de um projeto interrompido*. 2010. Tese. (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU: 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 11 abr. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Grupo Escola Pública e Democracia. *Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU: Gepud, 2024. Disponível em: www.repu.com.br/notastecnicas/ <https://www.gepud.com.br/gepud.html>. 12 jun. 2025. Acesso em: 11 abr. 2024.

RUDÉ, George. *Ideologia e protesto popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *Movimento*, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. *Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHLICHTA, Consuelo. *Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio?* 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009. (Mundos das ideias)

SCHUTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. *Educação*, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 209-225, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.01>.

SILVESTRE, Ana Lúcia; ÁVILA, Fábio Geraldo de; SANTOS, Flávio Oliveira; PEREIRA, Camila Claudiano Quina. Cortes orçamentários na educação: uma ameaça à expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 669–687, 2022. DOI: [10.14393/REPOD-v11n2a2022-64816](https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-64816).

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

TERTULIAN, Nicolas. *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

WOLFF, Francis. O poder da imagem. In: NOVAES, Adauto (org). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: SENAC, 2005. p. 17-45.