

MARXISMO E ENSINO DE ARTE: A CONSTITUIÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES A PARTIR DO CONCEITO DE 'CLÁSSICO'¹

Janedalva Pontes Gondim²
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta³

Resumo⁴

O tema deste artigo é fruto dos estudos do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina que nos últimos anos vem se dedicando a análises acerca do ensino de Arte e as políticas de formação de professores de Artes. Em particular, neste texto, discutimos, primeiramente, a especificidade da arte na perspectiva do marxismo tendo como referência Marx (2004), Fischer (1987), Vázquez (1978) e Lukács (2018) para superar a visão liberal e idealista do dom tão recorrentes nas concepções de arte e seu ensino. Em seguida, nos debruçamos sobre a constituição dos conteúdos escolares de Artes Visuais para compor o currículo na educação escolar a partir do conceito de "clássico" (Saviani e Duarte, 2016), sobretudo, em razão das políticas curriculares e de formação docente de cunho neoliberal, atualizadas pelas pedagogias hegemônicas do "aprender a aprender" e do "relativismo cultural" (Duarte, 2010; 2021) agravarem a condição de esvaziamento dos conteúdos escolares. Concluímos que o conceito de "clássico" nos auxilia a recuperar a objetividade da arte na perspectiva histórico-dialética para constituir os conteúdos escolares das Artes Visuais.

Palavra-chave: Marxismo; Arte; Conhecimento clássico; Conteúdos escolares.

MARXISMO Y ENSEÑANZA DEL ARTE: LA CONSTITUCIÓN DE CONTENIDOS ESCOLARES A PARTIR DEL CONCEPTO DE 'CLÁSICOS'

Resumen

La temática de este artículo es fruto de los estudios del Observatorio de la Formación de Profesores en el ámbito de la Enseñanza de Arte: estudios comparados entre Brasil y Argentina que en los últimos años se ha dedicado a analizar sobre la enseñanza del Arte y las políticas de formación del profesorado de Arte. En particular, en este texto, primero discutimos la especificidad del arte desde la perspectiva del marxismo con referencia a Marx (2004), Fischer (1987), Vázquez (1978) y Lukács (2018) para superar la visión liberal e idealista del don tan recurrente en las concepciones del arte y su enseñanza. A continuación, nos centramos en la constitución de los contenidos escolares de las Artes Visuales para componer el currículo en la educación escolar a partir del concepto de "clásico" (Saviani y Duarte, 2016), especialmente debido a las políticas curriculares y de formación docente de carácter neoliberal, actualizadas por las pedagogías hegemónicas del "aprender a aprender" y el "relativismo cultural" (Duarte, 2010; 2021) agravan la condición de vaciar los contenidos escolares. Concluimos que el concepto de "clásico" nos ayuda a recuperar la objetividad del arte en la perspectiva histórico-dialéctica para constituir los contenidos escolares de las Artes Visuales.

Palabra clave: Marxismo; Arte; Conocimiento clásico; Contenido escolar.

¹Artigo recebido em 28/03/2025. Primeira Avaliação em 06/06/2025. Segunda Avaliação em 27/11/2025. Terceira Avaliação em 01/12/2025. Aprovado em 02/12/2025. Publicado em 10/12/2025.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i52.67163>

²Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Brasil. Professora Associada da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Pernambuco - Brasil.

E-mail: janedalva.gondim@univasf.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1067089791136596>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8363-1670>.

³Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Brasil. Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: consuelo.ufpr@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7613097165877094>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6928-9274>.

⁴O tema deste trabalho foi apresentado inicialmente pelas autoras com o título Ensino de Artes: conteúdos nucleares, que integrou a programação do IV Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos realizado no dia 07 de maio de 2024, no Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis. Contudo, o texto ainda não foi publicado e para este Dossiê aprofundamos algumas questões não tratadas anteriormente.

MARXISM AND ART TEACHING: THE CONSTITUTION OF SCHOOL CONTENT BASED ON THE CONCEPT OF 'CLASSICAL'

Abstract

The focus of this article stems from the work of Teacher Training Observatory in the Field of Art Education: Comparative Studies Between Brazil and Argentina, which in recent years has been dedicated to analyzing art education and teacher training policies in the arts. Specifically, in this text, we begin by discussing the particular nature of art from a Marxist perspective, drawing on the works of Marx (2004), Fischer (1987), Vázquez (1978), and Lukács (2018) to challenge the liberal and idealist notion of “innate talent,” which remains prevalent in common understandings of art and its teaching. Next, we examine how the content of Visual Arts is constructed within school curricula, guided by the concept of the “classical” (Saviani & Duarte, 2016). This discussion is particularly important in light of neoliberal curriculum and teacher education policies, which have been reinforced by dominant pedagogical trends such as “learning to learn” and “cultural relativism” (Duarte, 2010; 2021). These trends have contributed to the increasing erosion of substantive educational content. We argue that the concept of the “classical” offers a way to reclaim the objectivity of art from a historical-dialectical perspective, helping to shape meaningful content in Visual Arts education.

Keywords: Marxism; Art; Classical Knowledge; School Curriculum Content.

O marxismo e a especificidade da arte

Em seus estudos e suas análises acerca da dialética do trabalho, como atividade vital e consciente, fundamento ontológico, epistemológico e metodológico, que explica a produção material e imaterial da existência humana, Karl Marx nos auxilia a identificar a especificidade da arte, vinculada ao resultado das forças produtivas oriundas das atividades humanas. Desta forma, este artigo tem como objetivo inicial problematizar a especificidade da arte na perspectiva marxista tomando como ponto de partida as contribuições de Marx (2004), Fischer (1987), Vázquez (1978) e Lukács (2018), a fim de aprofundar o entendimento sobre a produção artística, de modo a superar a visão liberal e idealista do dom, tão recorrentes nas concepções de arte e de suas metodologias de ensino na educação brasileira, propondo, para isso, a análise da constituição dos conteúdos escolares de artes⁵, a partir do conceito de “clássico” (Saviani e Duarte, 2016).

Com base nestas considerações, fizemos uma reflexão sobre o conceito de trabalho como atividade vital e consciente, mediado por um processo histórico da humanidade para atender às suas necessidades, as quais são caracterizadas desde o seu início pelo suprimento e pelo instinto de sobrevivência, realizando por meio do trabalho “atividades prático-utilitárias” para se apoderar da natureza, criando instrumentos para caça, pesca, vestimentas e adornos para o corpo, entre outros. Fischer (1987) afirma que:

⁵ A expressão ensino de arte se refere especificamente neste estudo às artes visuais.

O homem se apodera da natureza transformando-a. O trabalho é a transformação da natureza. O homem também sonha com um trabalho mágico que transforme a natureza, sonha com a capacidade de mudar os objetos e dar-lhes nova forma por meios mágicos. Trata-se de um equivalente na imaginação àquilo que o trabalho significa na realidade. O homem é, por princípio, um mágico (Fischer, 1987, p. 21).

Na compreensão de Fischer (1987), ao mesmo tempo em que o trabalho permite que o homem transforme a natureza criando os meios para dominá-la, essa atividade – o trabalho humano – também possibilita que ele “sonhe”, imagine situações de transformação da natureza, formas de objetivação com as quais ele possa produzir sua humanidade.

Entretanto, o aspecto da criação associado ao “sonho”, ou à “magia” foi atribuído à arte desde a Antiguidade como uma capacidade concedida a certos indivíduos e/ou grupos que possuíam uma aura de divindade (Mathias e Coutinho, 2019, p. 227); contudo, a capacidade de criar trata-se de um aspecto teleológico⁶ próprio do trabalho que se constitui como esfera essencial da vida humana.

O aspecto teleológico do trabalho humano se efetiva na prática, na qual a ação de transformação da natureza não é exigida simplesmente pela necessidade de subsistir, mas antes de tudo pela necessidade que tem o homem de afirmar-se como ser humano, e de manter-se ou de elevar-se como tal (Mathias e Coutinho, 2019, p. 227), permitindo, com isso, que a criação de objetos humanizados e a afirmação de sua própria natureza seja condição de sua liberdade.

Percebe-se que, no decorrer do processo histórico, de acordo com a análise marxista, as condições de vida foram se complexificando e se especializando, novas necessidades materiais e subjetivas foram sendo criadas e, conseqüentemente, outras objetivações humanas foram produzidas. Isto significa que a criação de instrumentos para intervir na natureza e possibilitar as condições materiais da existência humana permitiu também que a humanidade criasse, além das necessidades materiais, outras, que expandissem ou elevassem sua própria consciência, dentre as quais a *de comunicação* afetou sobremaneira o desenvolvimento de seu psiquismo (Vigotski, 1999; Leontiev, 2006).

⁶ Vázquez diferencia a atividade *cognoscitiva* da *teleológica*. A primeira se refere a uma realidade presente que se busca conhecer, a segunda trata de uma realidade futura, e que, portanto, ainda não existe. A atividade cognoscitiva se preocupa com a realidade já posta, realizada pela ação dos homens no seu processo de produção e reprodução das condições materiais de existência, já a atividade teleológica visa, sobretudo, criar algo, engendrar objetivações qualitativamente novas em face de uma realidade que se quer transformar.

Fischer (1987), em seus estudos, encontra na necessidade de comunicação a raiz da arte, instrumento que expressa a especificidade das necessidades espirituais, fruto do trabalho e do desenvolvimento histórico da humanidade e não da atividade de um indivíduo particular, mas do ser social. Vale ressaltar que, para Marx (1998), o *ser social*⁷ é definido pelas relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros no processo de produção da vida humana na História. Assim, o desenvolvimento histórico levou o homem a se organizar em famílias e em sociedade, estabelecendo divisão social do trabalho, ao organizar e ao posicionar os indivíduos conforme sua força produtiva. Esse posicionamento é determinado, em última instância, pelas condições materiais de vida (econômicas), ou seja, pela forma como os seres humanos produzem e reproduzem sua existência material.

O que se percebe na leitura marxista é que o trabalho assume uma função social quando, a partir da transformação da natureza, cria os bens materiais necessários à existência humana, permitindo os desdobramentos de transformações na formação do ser humano. Isto significa que o trabalho se constitui no fundamento ontológico do ser social (Lukács, 2012); ou seja, é no e a partir do trabalho, pelo qual o homem produz a materialidade de sua existência, que ele supera os limites de sua própria natureza. Deste modo, a arte não está fora dessas relações de produção, visto que sua especificidade se encontra no desejo do homem em expandir-se enquanto indivíduo e suas condições materiais de existência. Logo, para Fischer (1987, p. 13 – grifos nossos):

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. *A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.*

⁷ Para Marx, a essência do ser humano é de natureza social, é no meio social que ele apresenta sua relação com os outros e a relação dos outros para com ele a partir de uma coletividade. A produção do modo de vida é um ato histórico, natural e social, posto que o trabalho assume o caráter mediador na relação homem e natureza, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma o próprio homem. Com efeito, surgem novas características na constituição de um ser que passa a dominar habilidades, desenvolver técnicas através de conhecimentos adquiridos no intercâmbio com meio natural.

Isto implica dizer que o trabalho de produção da existência humana que cria o objeto artístico expressa o desejo do homem em exceder os limites da sua própria existência e tornar social a sua individualidade, ou seja, de “alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo (o homem), não deixe de lhe ser essencial” (Fischer, 1987, p. 13). O autor acrescenta ainda que “o homem se apropria da Arte na intenção de obter maior domínio sobre a natureza e, com isto, enriquecer a sua própria existência no convívio da coletividade, através de uma ação efetiva: o trabalho”.

Ao acompanhar o entendimento de Fischer (1987), Vázquez (1978, p. 70) também compreende que o trabalho foi condição histórica e social fundamental para engendrar o surgimento da arte, posto que o “homem pré-histórico passou do trabalho útil para o estético”⁸. Ou seja: em algum momento do processo histórico da humanidade, na criação e no aperfeiçoamento dos instrumentos para sua existência, o homem passou a perceber os objetos a partir de uma nova consciência, a Estética.

Diante dessa compreensão, a arte é uma das mais elevadas objetivações do ser social, na qual sua capacidade de criação é expressa, sendo um trabalho superior que manifesta as forças essenciais do ser humano, enquanto ser criador, e se materializa em um objeto concreto-sensível (Vásquez, 2010), que requer uma consciência estética para sua produção e sua apreciação.

Sobre a consciência estética, que Vázquez (1978) denomina de percepção, está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento da arte, pois o homem passou a se relacionar com os objetos de sua criação por meio do ato de contemplar. A contemplação, nesse sentido, possui um significado peculiar porque revela uma postura consciente diante daquele objeto que possui uma determinada forma, o que, conseqüentemente, poderá ser modificada por ele quantas vezes for necessário, conforme os seus objetivos e realidade concretas. É nesse momento que o objeto, fruto do trabalho humano, adquire certa autonomia em relação à sua função utilitária, pois o trabalho humano, encarnado no objeto criado, agora se transforma em um objeto de contemplação.

Essa passagem de uma necessidade prático-utilitária para uma necessidade contemplativa dos objetos, a partir de uma consciência estética, permite, ao longo da história, a construção de ideias sobre o que a humanidade irá denominar de artístico

⁸ Vale ressaltar que Vázquez não chama de Arte as imagens produzidas pelos pré-históricos, mas o objetivo era analisar em que momento da história, a humanidade passa de um trabalho cuja necessidade prioritária é a prático-utilitária para uma necessidade estética.

e sobre aqueles objetos produzidos para tal finalidade ou função. Ao analisar o processo histórico pelo qual os objetos passam a ser entendidos como artísticos, Vázquez (1978, p. 73-74) reflete:

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 partir da leitura de Vázquez (1978), podemos inferir duas questões: por um lado, a divisão do trabalho tornou possível a apreciação dos objetos por suas propriedades estéticas, libertando-os de sua dimensão utilitária e permitindo a construção da ideia de criação artística; por outro, essa mesma divisão também ocasionou o apagamento do trabalho como uma atividade consciente, teleológica, portanto, criadora, passando-se a acreditar que esta era uma característica *natural* de alguns vocacionados para produzir arte. Como consequência, a arte passa a ser entendida como uma ação subjetiva de um indivíduo *a-histórico*, ofuscando o caráter social da criação.

Essa separação entre o pensar e o executar, entre o intelecto e o físico, entre o criar e o fazer, nas relações de produção, é acentuada na Modernidade com o capitalismo na sua fase industrial⁹, instituindo um novo modelo de sociedade, na qual a arte ganha outros sentidos e repercute a ideia de que a capacidade de criar é uma característica inata e “superior” de um indivíduo, descartando qualquer vínculo com o processo social e histórico da humanidade. Este debate se faz presente nos escritos de Marx e Engels (2010) quando afirmam que “ao separar a Arte da técnica acaba-se

⁹ No entendimento de Marx, toda sociedade se estrutura a partir do modo como os homens se organizam para produzir socialmente seus bens (Marx, 1986/1996, p. 28) gerando em seu interior a luta de classes. Acontece que no capitalismo, segundo o autor, há o agravamento da luta de classes mola da história humana uma vez que as relações de produção na sociedade industrial moderna opunham homens que detinham os *meios de produção* (a burguesia, os capitalistas) que se apropriam da “mais valia” e tentam maximizar seus ganhos às custas da exploração do proletariado (trabalhador) homens que possuíam apenas a sua *força de trabalho*. Em consequência dessa exploração, a sociedade capitalista gera desigualdades sociais e a destruição de toda natureza. Do ponto vista ontológico, a exploração do trabalho impede que o homem realize suas potencialidades, tornando-se alienado.

abstraindo cada vez mais a Arte da produção coletiva para dela fazer uma questão individual” (2010, p. 19). O que os autores supracitados nos ajudam a refletir é que a técnica sintetiza a história dos modos e dos meios de produzir um determinado objeto. Logo, afirmar que a feitura de um objeto artístico é fruto unicamente de uma expressão individual é, também, negar o processo histórico e social que constitui a humanidade, além de retirar da arte o seu potencial humanizador.

É importante destacar que o pressuposto sobre o qual a capacidade de criar é um atributo exclusivo da arte e de caráter exclusivamente individual está fundamentado teoricamente na *Crítica da faculdade de julgar* (1790) de Kant, a primeira sistematização da estética moderna¹⁰, na qual o filósofo apresenta as características do “gênio criador” (Kant, 1992, p. 211-226). Na filosofia kantiana, o artista passa a ser visto (e a se ver) como “alguém especial” Nas palavras do autor, “o gênio é a originalidade exemplar do dom natural de um sujeito no uso livre das suas faculdades de conhecimento” (Kant, 1992, p. 224).

Com isso, a filosofia kantiana contribui para o processo de autonomização da arte¹¹ na Modernidade atrelada a uma teoria “essencialista”, denominada de arte pela arte (*l'art pour l'art*), marcadamente idealista e metafísica, que se tornou a bandeira dos Românticos¹². Estes defendiam uma arte que outorgava a liberdade para criar, idolatrava a natureza e negava qualquer identificação com o modo de vida burguês,

¹⁰ Segundo Kant: “Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação não através do entendimento ao objecto [Objekt] com vista ao conhecimento, mas mediante a imaginação ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte, não é lógico, mas estético, pelo que se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjectivo [nicht anders als subjektiv]” (Santos, 2010, p. 43).

¹¹ A categoria autonomia segundo Peter Burger em *Teoria da Vanguarda* (2012) permite descrever a ocorrência histórica do desligamento da arte do contexto da práxis vital, descrever o fato de que, uma sensibilidade não comprometida com a racionalidade, voltada para os fins pode se desenvolver junto aos membros das classes que, pelo menos temporariamente estavam livres da pressão da luta cotidiana pela sobrevivência. Aí reside o momento de verdade do discurso da obra de arte autônoma. No entanto, o que essa categoria não consegue abarcar é que esse desligamento da arte do contexto da práxis vital representa um processo histórico, vale dizer, socialmente condicionado, capturada pela burguesia para justificar uma experiência estética desinteressada. Assim, a autonomia é, por conseguinte, uma categoria ideológica no sentido estrito da palavra, que congrega um momento de verdade (descolamento da arte da práxis vital) e um momento de não-verdade, esse estado de coisas, produzido historicamente, como “essência” da arte.

¹² O romantismo surge no século XVIII na Europa junto ao iluminismo, movimento intelectual baseado na ciência e na racionalidade em oposição à religião e à fé. Esse movimento artístico e cultural predominou principalmente durante a primeira metade do século XIX e se espalhou por diversos países. Contrário aos valores clássicos de equilíbrio e harmonia dos estilos anteriores é caracterizado pelo sentimentalismo, subjetivismo e fuga da realidade. Nas Artes Visuais, os pintores começaram a usar eventos atuais e atrocidades para lançar luz sobre as injustiças em composições dramáticas que rivalizavam com as pinturas históricas neoclássicas aceitas pelas academias nacionais.

preferindo se refugiar no passado nostálgico representado pelas pinturas naturalistas. Aos poucos, essa concepção de arte vai ser incorporada pela burguesia como recurso social para se diferenciar da grande massa, instituindo uma consciência/experiência estética marcada pelo desinteresse (suspensão da realidade concreta) e legitimada pelas instituições burguesas que vão qualificar aquilo que será considerado arte pela estética kantiana.

O que se percebe, na prática, é que a filosofia kantiana fornece os subsídios para estabelecer os critérios que configurariam a experiência estética na modernidade pautada no reconhecimento de certas regras, de um juízo estético que orientará o modo pelo qual as pessoas (um grupo entendido como especialistas) irão avaliar os objetos como artísticos.

Essa é uma das críticas que Lukács (2018) faz à estética kantiana, uma vez que o juízo estético constitui apenas a faculdade de se julgar as coisas a partir de uma regra, mas não segundo seus conceitos. Para Lukács (2018, p. 20), a estética em Kant se apresenta não apenas subjetivista, mas também formalista onde “o afastamento do conceito importa na dissolução do conteúdo”. Portanto, ao analisar como o homem objetifica a realidade por meio do trabalho, apresenta o conceito de *reflexo*, que difere da ideia de imitação/mimese como cópia, herança da filosofia neoplatônica, e busca explicar como o trabalho de simbolização da realidade objetiva resulta no conhecimento humano, seja ele ciência ou arte. Ambos os reflexos (ciência e arte) são produzidos/elaborados, e se autonomizam em suas peculiaridades que dialeticamente, retornam para suprir necessidades criadas na própria vida cotidiana humana.

No caso do reflexo artístico, tem seu desenvolvimento percorrendo o processo histórico do gênero humano e, portanto, não é uma característica naturalmente inata à humanidade como afirmam os idealistas pautados na estética kantiana. O reflexo artístico, enquanto reflexo da realidade objetiva, tem uma peculiaridade, cada obra de arte é em si um reflexo antropomorfizado, trata especificamente das questões da subjetividade humana. Embora a obra dependa da subjetividade de seu criador, ela traz em si uma objetividade. Essa objetividade do reflexo artístico permite à humanidade se relacionar com sua autoconsciência, conecta o indivíduo às questões que a humanidade se coloca na sua história. Pela objetividade estética de cada obra, há uma suspensão frente ao cotidiano, nos conectamos às questões do gênero

humano e, voltando à cotidianidade, percebemos o objeto artístico de maneira distinta, sentindo a sua humanidade. Ou seja, na arte, segundo Lukács (2018, p. 44) é o desenvolvimento dos sentidos humanos que determina suas formas de manifestação.

Esse é um dos principais apontamentos acerca da estética e da crítica da arte no campo da teoria marxista: a análise da *objetividade* das categorias estéticas e dos valores artísticos. O que importa na leitura marxista é entender que a obra de arte é produto de uma subjetividade inserida em um contexto social e histórico particular que eleva nossa condição de humanidade. O contexto social e histórico que deve ser o *ponto de partida para compreender um objeto artístico, mas não o seu fim*. É preciso questionar a razão pela qual os valores estéticos destes objetos permanecem atuais mesmo após superados os limites de sua origem sócio-histórica.

A negação da objetividade da arte posta pelos idealistas, de acordo com a ótica marxista, é um recurso retórico para escamotear as contradições, as lutas existentes nas relações de sua produção, sobretudo capturadas pela lógica capitalista onde a arte passou a ser compreendida como mercadoria de consumo individual e privado (Trojan, 1996, p. 94), descaracterizando a sua função humanizadora.

Na análise marxista, ou seja, histórica e dialética, ao criar um objeto para o mundo social, este objeto passa a constituir o patrimônio cultural da humanidade, o qual exige uma nova apropriação ou competência para sua circulação e consumo, exigindo, para isso, uma consciência estética. Logo, a arte é “duplamente social”, visto que o artista se “expressa por necessidade e, também por necessidade, sua expressão uma vez objetivada, deve ser compartilhada” (Vázquez 1978, p. 264). Ainda segundo o autor:

A arte é duplamente social: na medida em que, sendo uma criação única, individual e irrepetível, é a criação de um indivíduo socialmente determinado; e na medida em que a obra de arte não só satisfaz a necessidade de expressão do seu criador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o, dialogando com ele. (Vázquez, 1978, p. 264).

A partir do entendimento de Vázquez (1978, p. 255) de que a arte é duplamente social – pois, enquanto gestada, o objeto artístico “é o subjetivo objetivado, mas sem que o produto artístico seja mera transposição do subjetivo nem possa ser reduzido a ele” – o objeto não é simples expressão de uma subjetividade. Nesse sentido, a pergunta que emerge quando se estuda ou ensina arte, do ponto de vista marxista,

não é o que o artista quis dizer (porque não está reduzido ao individual), mas ao que o objeto como síntese entre conteúdo-forma problematiza diante da totalidade e das contradições da realidade social. Portanto, ao entender que a arte é duplamente social, o valor estético não é um atributo “natural” do objeto, mas se constitui na relação social de produção, circulação e consumo dos objetos artísticos. Vázquez (1978) afirma:

O estético só surge na relação social entre sujeito e objeto, e existe unicamente, em consequência, pelo homem e para o homem. Na medida em que é um modo de expressão e afirmação do humano, só tem sentido para ele. Sua objetividade é social, humana, dentro dos limites do homem como ser natural humano, e surgiu sobre a base da atividade prática, material, do homem social. O valor estético não é, portanto, uma propriedade ou qualidade que os objetos possuam por si mesmos, mas algo que adquirem na sociedade humana e graças à existência social do homem como ser criador (Vázquez, 1978, p.102).

Nesse sentido, a percepção estética é aprendida na relação social entre o sujeito e o objeto artístico cuja função essencial consiste, conforme Vázquez (1978, p. 47) em: “ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano”. Marx e Engels defendem que o processo de humanização é enriquecido pelo acesso à arte, e em relação a isso ele disserta em “Cultura, Arte e Literatura”:

(...) só a música desperta no homem o sentido musical, a mais bela música não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, não é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a afirmação de uma das minhas forças essenciais e só pode ser tal enquanto a minha força essencial está presente para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido (tem sentido apenas para o sentido correspondente a este objeto) – por esta razão, os sentidos do homem social são outros sentidos que não os do homem não social. (Marx; Engels, 2010, p. 135).

Dito isto, a especificidade da arte na perspectiva marxista reside na compreensão dos desdobramentos do processo do homem fazer-se homem, por meio do trabalho, e no desenvolvimento material e não-material que resultou desse processo histórico. Na análise marxista, a dialética do trabalho permite imprimir um salto qualitativo entre o ser orgânico e o ser social que ocorreu no seio do desenvolvimento das atividades mais complexas na história do homem, entre elas, a arte, cujo surgimento se dá como fruto do trabalho humano criador livre, o qual

estabelece uma relação do processo dialético de apropriação e objetivação (Vigotski, 1999) dos elementos culturais da história humana em uma dinâmica que implica o desenvolvimento da totalidade social e dos indivíduos.

Diante do que foi exposto, o entendimento da arte à luz da análise marxista se contrapõe diametralmente ao mito romântico da criação como dom do indivíduo suspenso dos processo histórico-social da humanidade, o que traz questões importantes para compreender de que modo as contradições da sociedade, em particular, a capitalista, reverberam nas concepções sobre Arte e de seu ensino.

O ensino de arte na escola, fundamentado na perspectiva marxista, se justifica por proporcionar à formação dos sentidos humanos ao nível mais elevado que possibilite o desenvolvimento de uma consciência estética, pois não se trata de uma disposição inata do indivíduo, mas aprendida na relação social. Isto significa que a apropriação da arte, como atividade humana específica, situada num determinado contexto histórico e artístico, exige uma sensibilidade correspondente, como assevera Vázquez (1978, p. 86) e como anteriormente afirmado por Marx (2004, p. 161): para fruir a arte “os sentidos precisam ser históricos e artisticamente cultivados”, ao mesmo tempo em que significa que o processo de criação de objetos humanos é inseparável do processo de formação dos sentidos humanos. Logo,

[...] Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas. (Marx, 2004, p. 143-144).

Assim, no âmbito do ensino da arte, assegurar às novas gerações uma compreensão de si mesmas em sua realidade existencial concreta, elevando o nível de sua sensibilidade, passa pela compreensão do *objeto específico da arte: o homem, a vida humana*, ainda que nem sempre seja o *homem* “o objeto próprio e específico da representação¹³” (Vázquez, 1978, p. 35). Este autor ainda esclarece:

Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo

¹³ Representação é um conceito bem controverso nas artes visuais e geralmente é entendida mais objetivamente como figuração. Não podemos afirmar que Vázquez tenha essa compreensão da arte apenas como representação figurativa. No entanto, conforme Vázquez (1978, p. 43), mesmo o realismo não é “propriamente figuração, mas transfiguração. *Transfigurar é colocar a figura em estado humano*”.

humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana (Vázquez, 1978, p. 35).

A superação da consciência ingênua em direção à consciência estética (Peixoto, 2001), no âmbito do ensino da arte, requer uma aprendizagem artística teórica e prática que consiste na dialética entre conteúdo e forma, caracterizando esse domínio como a obtenção da condição de liberdade.

Entendemos, portanto, que uma das questões cruciais para a superação da visão idealista tão predominante nas metodologias de ensino de arte contemporâneas implica um debruçar-se sobre a objetividade da arte no seu curso histórico e social, para recuperar seu potencial humanizador. Dito isso, entendemos que discutir o ensino de arte no currículo escolar impõe uma necessidade de *desnaturalizarmos* as visões liberal e idealistas relacionadas à arte que perduram na educação brasileira recuperando a dialética de sua objetividade na constituição dos conteúdos escolares.

Para isso, a análise sobre o papel da educação na “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2015, p. 14), ou seja, na apropriação da riqueza humana referente tanto aos produtos do trabalho como aos meios de produção coloca o estudo dos conhecimentos “clássicos” como condição para proporcionar a formação dos sentidos humanos no processo de escolarização.

Dessa maneira, nos debruçaremos a seguir sobre o conceito de “clássico¹⁴” a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de pensar a constituição dos conteúdos escolares de Artes Visuais na Educação Básica.

Os conteúdos escolares de artes a partir do conceito de ‘clássico’

Ao lançar mão desse conjunto de reflexões sobre a especificidade da arte no marxismo, procuramos enfrentar a problemática da fragmentação ou do esvaziamento do conteúdo de Artes Visuais no currículo da Educação Básica a partir da discussão em torno do conceito de “clássico”, posto por Saviani e Duarte (2016). Para isso, defendemos um estudo radical, rigoroso e de conjunto dos *sistemas simbólicos* como

¹⁴ O conceito de clássico é lido, geralmente, negativamente nas artes visuais uma vez que remete a uma história marcada pelo desconhecimento sistemático do que diversos povos e grupos humanos produziram por séculos, sobretudo, acentuado pelo processo de colonização, bem como pelo entendimento distorcido do que foi consagrado como arte pelas instituições burguesas.

sistemas de representação artística da vida humana (Saviani, 2009), como caminho para a identificação de sua objetividade centrada no conceito de “clássico”.

De acordo com Rêgo (2014, p. 55), os sistemas simbólicos são “sistemas de representação da realidade”. Para essa autora, fundamentada em Vigotski, os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, “funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (Rêgo, 2014, p. 55). Logo, a linguagem, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, imprimiu mudanças fundamentais nos processos psíquicos do homem, entre elas, permitiu “a comunicação entre os homens, que garante, como consequência, a preservação, a transmissão, e assimilação de informações e as experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história” (Rêgo, 2014, p. 54).

Para analisar o termo *representação* nas artes visuais, é preciso verificar suas duas dimensões: a *transparência* e a *opacidade*. Explicitando o sentido de cada um desses termos, no que se refere à transparência, uma imagem é *transparente* porque torna presente qualquer coisa ausente, é um modo de representação do ausente; sobre a sua segunda dimensão, a *opacidade*, pode-se dizer: uma imagem é *opaca* porque torna presente algo ausente ao mesmo tempo em 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).

A partir da citação podemos concluir: vemos um retrato e, conforme informado, é do filósofo Descartes. Vemos também uma pintura, mas como saber que esse retrato é uma pintura de Frans Hals? É preciso conhecer o trabalho de Franz Hals, isto é, conhecer o “universo das possibilidades estilísticas”, a maneira particular de *representar* deste artista. Logo, é crucial conhecer os códigos próprios do universo

das representações artísticas, pois a apreensão das obras de arte nunca é *imediata*. Põe-se fundamental, portanto, um ensino de arte que se ocupe do acesso ao conhecimento dos códigos necessários ao conhecimento-reconhecimento ativo e exigente em relação aos sentidos e à finalidade da arte no contexto atual.

O que se pretende é garantir às crianças e aos jovens o conhecimento dos sistemas simbólicos de representação artística produzidos pela humanidade, uma vez que “apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas”, depende deste conhecimento (Saviani, 2009, p. 46). Porém, garantir o conhecimento dos sistemas simbólicos de representação artística envolve: “de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos; e de outro lado e, concomitantemente, à descoberta faz formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2013, p. 13).

Neste sentido, o entendimento sobre o conceito de “clássico” nos ajuda a pensar a composição do currículo das Artes Visuais, considerando que segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, este conceito se apresenta como um critério útil para compreender o que, do conjunto das produções humanas, deve ser selecionado e ensinado aos indivíduos singulares das novas gerações (Saviani, 2008, p. 14) para a formação *omnilateral* do homem visando a sua emancipação.

Primeiramente, a tarefa é examinar o acervo artístico cultural produzido pela humanidade; ou seja, o que está objetivado, extraíndo dele quais são as produções que se configuram como “clássicos” que, embora radicados “numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo em época ulteriores” (Saviani; Duarte, 2012, p. 31), e que possibilitam aos jovens e às crianças, enquanto “membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’ (Saviani, 2009, p. 9). Portanto, observa-se que, para operar o processo de seleção dos conteúdos considerados clássicos, se faz mister o pleno domínio do objeto do conhecimento que se pretende ensinar, no caso, o de Artes Visuais. Isto implica dizer que os professores precisam se debruçar sobre a estrutura lógica do conhecimento artístico, sobre sua gênese, desenvolvimento e transformação ao longo da história humana.

É importante esclarecer que os clássicos são produções que se tornaram referência ao longo da História: são *obras seminais* (expressão usada por Saviani e

outros autores da PHC), que dão mostras da unidade intrínseca entre a forma e conteúdo (Vázquez, 1986), em uma relação dialética que não está isenta das contradições da realidade social, condição *sem a qual não se pode explicar o fato do clássico* resistir aos embates do tempo.

Analisar as contradições da realidade social marcada pelo capitalismo aponta para o entendimento do papel das instituições¹⁵ que legitimam o objeto artístico, a exemplo dos museus, mercado da Arte, História da Arte, as bienais, prêmios, para não cair na armadilha de uma leitura superficial e acrítica de que a defesa pelos conteúdos na escola seja elitista. A respeito disto e em defesa do estudo dos conteúdos escolares, Duarte (2006) nos alerta sobre a crítica em relação à Pedagogia Histórico-Crítica de ser elitista e etnocêntrica:

(...) o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo Estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade (Duarte, 2006, p. 615).

Sendo assim, o clássico não pode ser descartado na educação escolar em razão de ter sido apropriado pela burguesia como sendo sua propriedade, mas ao contrário, deve se tornar democrático à medida em que a classe trabalhadora também tenha acesso à sua produção e elaboração, ao possibilitar o domínio destes conhecimentos para a transformação, tanto na sua forma de pensar como nas suas condições materiais de existência. Tomar o conceito de clássico como critério para selecionar os conteúdos não quer dizer que este seja traduzido em neutralidade, mas reconhecer, conforme Pasqualini (2018), que até mesmo o caráter objetivo é fruto de disputas epistemológicas e político-ideológicas.

A partir desse entendimento, no processo de produção artística, deve-se considerar o movimento concreto do objeto na sua reconstrução histórica, analisando quais objetivações foram impedidas de serem apropriadas como clássico por conta

¹⁵ A tese de Hillesheim (2018) e a dissertação de Enck (2023) analisaram as relações entre o mercado de arte e as escolhas pedagógicas dos professores na indicação de artistas e objetos artísticos no ensino de arte. Concluíram que essas escolhas não são conscientes, mas induzidas por uma estrutura que legitima o que será considerado arte, em particular, aos artistas do contexto da arte contemporânea.

dos embates políticos ideológicos de grupos explorados, sem perder de vista o processo histórico e suas contradições que permitiram as permanências e as referências de um dado objeto artístico. Sendo assim, ampliar o repertório artístico-cultural a partir do estudo dos “clássicos” é condição para enriquecimento dos sentidos humanos e obtenção de sua liberdade.

O desafio que se presentifica, portanto, é: como avançar em relação ao processo de seleção dos conteúdos, sem cair no costume das velhas listas ou de apenas definir os conteúdos, sem problematizá-los historicamente de modo dialético? Especificamente sobre às Artes Visuais, 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, a partir dos valores estéticos?

O que ensinar na educação escolar passa pelo reconhecimento sobre os objetos específicos ou os sistemas simbólicos que compõem o saber artístico; isto é, a identificação dos instrumentos próprios da objetivação da arte (seus sistemas simbólicos) passa necessariamente pela socialização dos conhecimentos que possibilitam às crianças e aos jovens o acesso às coisas, incluindo-se as formas estéticas. Nesse sentido, a apropriação de conceitos mais básicos para usufruir o conhecimento artístico e seu potencial humanizador depende do trabalho mediador do/a professor/a, pois o acesso ao conhecimento acumulado no objeto artístico não é capturado, no caso das Artes Visuais, pelo simples contato visual, limitado à sua forma ou à sua expressão.

Para aprender as características da lógica interna de organização conceitual das Artes Visuais, ou seja, o acesso aos sistemas simbólicos artísticos, o conceito de clássico (Saviani e Duarte, 2012) nos auxilia no entendimento de como a humanidade construiu essa organização ao longo do tempo para representar, por exemplo, a noção de espaço, seja bidimensional ou tridimensional, e enriquecer as possibilidades criadoras do/a estudante na realidade social. Isto posto, este trabalho, portanto, confirma-se em perceber como os conceitos constitutivos das Artes Visuais estão articulados e como eles compõem uma totalidade; aquilo que é mais universal e o que

vem sendo estudado; sem deixar de acompanhar as redes de significados que estão presentes na realidade social.

No entanto, como bem nos alerta Saviani (2008), apenas identificar a estrutura lógica da área não é suficiente. Precisamos atentar para sua conversão em saber escolar e sua dosagem no tempo. Deste modo, identificar o que é clássico também passa pelo conhecimento do movimento dialético deste conteúdo no currículo escolar. Caso contrário, sem esse processo de mediação, continuaremos a anunciar obras e/ou conceitos artísticos na definição dos conteúdos clássicos de forma engessada e convencional que não viabiliza a emancipação humana.

Sendo assim, quanto mais o professor de arte dominar o conteúdo humano, social, estilístico de um objeto artístico; quanto mais ciente de seu valor de uso, 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*.

Assim sendo, cabe ressaltar que, particularmente no ensino da arte, 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. 47-48).

Diante desse pensamento, o objetivo do ensino de arte na educação escolar pautada no marxismo é proporcionar às crianças e aos jovens a aprendizagem/apropriação dos processos de objetivação da arte sintetizados na dialética conteúdo-forma. Isso implica dizer que a aprendizagem das técnicas e dos procedimentos corresponde ao processo de simbolização de como o homem foi desenvolvendo a criação artística a partir de uma finalidade estética. Esse é um ponto crucial, uma vez que a técnica fora abandonada em detrimento de uma visão espontaneísta da expressão no início do século XX; e acusada de ser uma prática pedagógica mecânica, a técnica foi substituída por um *livre-fazer* e condenada ao ostracismo na escola.

O uso da técnica ou de um procedimento no processo criador é carregado de intencionalidades. Isso demonstra que ela, a técnica, não é executada sem uma perspectiva teleológica, tampouco a técnica brota de uma sensibilidade intrínseca, visto que há uma historicidade presente tanto nas ferramentas e nos utensílios, quanto

no modo de fazer e seus efeitos produzidos na relação social. Ou seja, esta intencionalidade diz respeito a um conjunto de fatores sociais e históricos que dialeticamente constitui o sujeito/artista e o mundo objetivo/cultural que ele cria.

A partir da argumentação tecida até o momento sobre a especificidade da arte e seu ensino na perspectiva marxista, elencando o conceito de “clássico” como um critério e estratégica pedagógica para a constituição dos conteúdos escolares de Artes Visuais, assumimos um posicionamento político que se contrapõe à lógica capitalista de que a arte é propriedade privada, destinada à apreciação de poucos.

Considerações provisórias

Nossas reflexões sobre a arte como forma de *trabalho humano criador livre* e forma de *conhecimento especificamente artístico*, sobre a constituição dos conteúdos escolares da arte têm como referência principal as contribuições do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019). Nesta perspectiva teórica, na primeira parte do nosso trabalho debruçamo-nos sobre a perspectiva marxista acerca das origens da arte em autores seminais como Marx (2004), Fischer (1987), Lukács (2018), Vázquez (1978) e, em seguida, sobre os critérios definidores do conceito de “clássico” na Pedagogia Histórico-Crítica, em Saviani e Duarte (2016). Ambos evidenciam que os clássicos, embora radicados numa determinada época, extrapolam os limites de seu nascedouro, mantendo-se vívidos em tempos ulteriores. Além disso, os clássicos, enquanto obras seminais, dão mostras da unidade intrínseca entre a forma e o conteúdo, o que sugere a importância da definição dos conteúdos escolares da arte.

Por consequência, reconhecendo que o “clássico” é condição para o desenvolvimento da percepção estética (Peixoto, 2003), buscamos refletir sobre uma problemática que os/as professores/as *necessariamente* têm de enfrentar: quais conhecimentos artísticos, incluindo os objetos artísticos pertinentes, as crianças e jovens necessitam conhecer para se tornarem mais humanos?

A princípio, aprender o processo de gestação e de execução da arte significa extrair sentidos humanos constituintes de sua produção, o que implica garantir a *posse* dos sentidos do objeto de arte, a partir de um estudo contínuo e sistemático

das referências estilísticas, dos procedimentos técnicos, dos instrumentos e suportes artísticos.

Cabe frisar, finalmente, o caráter coletivo e social da arte, posto que o artista por meio de sua criação se eleva, o que lhe permite torna-se livre, não pela negação da objetividade da natureza, *mas por seu conhecimento e seu domínio*, que não é exclusividade dele, como indivíduo, mas do gênero humano, como ser social historicamente situado.

Referências

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos:** contribuição à teoria histórico crítica do currículo. Campinas; Autores Associados. 2016.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENCK, J. **Prêmio Pipa:** A premiação como estratégia do capital e sua relação com o ensino de Artes Visuais. 2023. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - UESC, Florianópolis.

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** 9. ed. (trad. de Leandro Konder). Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HILLESHEIM, G. B. D. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente:** estratégias do capitalismo cultural. 2018, 259f. Tese (Doutorado em Artes) – UESC, Florianópolis.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1992.

LEONTIEV, A. N. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicología del arte.** Barcelona: Paidós Básica, 2006.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista** – Sobre a particularidade como categoria estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social.** Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MATHIAS, M. S; COUTINHO, L. C. S. A arte sob a perspectiva do marxismo: uma atividade humana potencialmente humanizadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p 223-234, dez. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340856249_A_arte_sob_a_perspectiva_d

o_marxismo_uma_atividade_humana_potencialmente_humanizadora. Acesso em 8 de dezembro de 2024.

MARX, K; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

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

PASQUALINI, J. C. **Seis teses histórico-críticas sobre o currículo escolar e o problema da especificidade da educação infantil**. Campinas: Unicamp, 2018.

PEIXOTO, M. I. H. **Relações Arte, Artista e Grande Público: a prática estético-educativa numa obra aberta**. 2001, 250f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.

RÊGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, L. R. dos. A concepção kantiana da experiência estética: novidades, tensões e equilíbrios. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.33, n.2, p.35-76, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732010000200004>. Acesso em 12 de dezembro de 2024.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D. e LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575> . Acesso em 07 de dezembro de 2019.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. B. **A inserção da arte no currículo escolar: Pernambuco, 1950-1980**. 2003. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Recife.

TROJAN, R. M. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educ. rev. Curitiba**, n. 12, p. 87-96, dez. 1996.

VÁZQUEZ, A. S. **As Ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte** (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

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