

A ARTE COMO PRODUÇÃO HUMANIZADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE¹

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva²
Paulo Cesar Duarte Paes³

Resumo

O artigo evidencia o caráter humanizador da arte e algumas implicações na formação de professores de artes, com base no materialismo histórico e dialético. Embora a arte seja apropriada na sociedade capitalista como mercadoria, por contradição, a sua autonomia possibilita a imersão de peculiaridades estéticas que problematizam a realidade social, sendo também veículo de resistência contra a alienação. O estudo evidencia a contribuição de autores clássicos e não clássicos no contexto da arte no capitalismo e a reflexão acerca do papel do professor de arte como sujeito do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: arte; humanização; professor; licenciatura.

EL ARTE COMO PRODUCCIÓN HUMANIZADORA: APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE

Resumen

El artículo destaca la naturaleza humanizadora del arte y algunas implicaciones para la formación del profesorado de arte, desde el materialismo histórico y dialéctico. Si bien el arte se apropia como mercancía en la sociedad capitalista, su autonomía, contradictoriamente, permite la inmersión en peculiaridades estéticas que problematizan la realidad social, sirviendo también como vehículo de resistencia contra la alienación. El estudio destaca las contribuciones de autores clásicos y no clásicos al contexto del arte en el capitalismo y reflexiona sobre el rol del profesor de arte como sujeto de trabajo pedagógico.

Palabras clave: arte; humanización; docente; grado.

ART AS A HUMANIZING PRODUCTION: CONTRIBUTIONS TO TEACHER EDUCATION

Abstract

The article highlights the humanizing character of art and some implications for the education of art teachers, based on historical and dialectical materialism. Although art is appropriated in capitalist society as a commodity, by contradiction, its autonomy enables the immersion of aesthetic particularities that problematize social reality, also serving as a vehicle of resistance against alienation. The study highlights the contribution of classical and non-classical authors in the context of art under capitalism and reflects on the role of the art teacher as a subject of pedagogical work.

Keywords: art; humanization; teacher; undergraduate education.

¹Artigo recebido em 20/09/2025. Primeira Avaliação em 03/11/2025. Segunda Avaliação em 24/10/2025. Terceira Avaliação em 21/11/2025. Aprovado em 28/11/2025. Publicado em 10/12/2025.
DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i52.69329>

²Professora doutora. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Santa Catarina - Brasil.
E-mail: cristinaudesc@gmail.com. Lattes: lattes.cnpq.br/5794119392714925.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9176>.

³ Professor doutor. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul - Brasil.
E-mail: paulo.paes@ufms.br. Lattes: lattes.cnpq.br/0609503711793810.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7392-1754>.

Introdução

Considerando a temática proposta neste artigo, apresenta-se inicialmente o texto organizado em três tópicos. O primeiro fundamenta o conceito de humanização e sua relação com a arte, considerando que se nasce animal e torna-se humano a partir da apropriação da cultura humana, no contexto em que se situa. A arte revela formas de compreensão e constituição de sentidos da cultura em diferentes realidades históricas, possibilitando a formação de um sistema de sentidos e informações capazes de ampliar criticamente a análise e a compreensão sobre a sociedade em geral e sobre a formação de professores de arte em particular.

O segundo tópico analisa o pós-modernismo e a arte contemporânea, considerando os debates atuais sobre autonomia relativa e historicidade da arte. Aborda algumas problemáticas estéticas mais atuais, buscando evidenciar suas contradições, ora como discurso de resistência, ora como adesão às políticas ditadas pelo mercado a partir das obras de três artistas contemporâneos que trazem a escola como espaço de debate em suas obras. Exemplos pontuais, mas que fundamentam um entendimento sobre as escolhas de referências artísticas pelos professores de arte.

E o terceiro tópico apresenta uma síntese dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) acerca da oferta de formação inicial das licenciaturas no Brasil, demonstrando a fragilidade do projeto formativo, sob a perspectiva de implementação de um modelo de formação para a humanização. A necessidade de uma maior resistência dos setores não hegemônicos aponta para a relevância das escolhas das referências estéticas e dos procedimentos pedagógicos. A partir da crítica ao atual modelo de formação, pode-se concluir que é fundamental a ampliação de investimentos e desenvolvimento de metodologias adequadas para que o processo de humanização inerente à arte efetive-se a partir da escola.

Além de apresentar a estrutura do artigo, a introdução aborda alguns aspectos relativos à problemática do texto a fim de situar o leitor. Parte-se de Fischer (1981) para destacar a arte como uma necessidade humana cuja função vai se transformando historicamente. Esse autor também analisa o processo criador como um processo humanizador inerente à arte, que se renova e torna-se presente nas

gerações posteriores. Há que se ressaltar que a necessidade da arte não é natural, ela precisa ser cultivada no desenvolvimento histórico como um fator de humanização, sendo, portanto, o ensino de artes relevante nesse processo social humanizador.

Para Lukács (2018), a humanização é um processo histórico fundado pelo trabalho que, ao transformar a natureza, produz historicamente a humanidade. A arte não é natural, mas resultado desse desenvolvimento histórico em meio às forças contraditórias das formas de poder em cada tempo. O capitalismo, hostil à arte, segundo Vázquez (1978), enfrenta contradições que, através de instituições sociais, podem cercear ou ampliar as possibilidades de vivência estética de uma classe, de um povo, ou de uma comunidade. A educação escolar pode ser, muitas vezes, o único espaço de acesso à formação estética de grande parte da população, por isso a arte precisa ocupar um lugar central no currículo como forma de humanização. A pedagogia histórico-crítica defende a escola como o espaço de socialização dos saberes filosóficos, científicos e artísticos (Saviani, 2020). “As relações capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação” (Saviani; Duarte, 2021, p. 27).

Considerando que a arte está dialeticamente relacionada à prática social e, portanto, não está livre de contradições, busca-se analisar aspectos da arte contemporânea para compreender que, como forma histórica mais complexa e desenvolvida, ela é síntese de múltiplas determinações, trazendo aspectos históricos, estéticos e sociológicos de outros momentos da trajetória humana que se desdobram na arte contemporânea.

Para Vázquez (1978), a arte é conhecimento, ideologia e um processo criador cuja condição para a existência é a sua autonomia. Uma autonomia relativa que se constitui de forma independente e, ao mesmo tempo, guarda aspectos da realidade social. A autonomia absoluta, como negação dos desdobramentos históricos da arte, conduz a concepções estéticas que isolam a arte da sociedade e, mesmo tendo importância histórica, essas concepções não podem ser uma condição para a existência da arte.

O movimento da arte pela arte parte de uma autonomia total e tem profundas raízes históricas. De Aristóteles ao século XIX na França, a autonomia da arte esteve ora mais, ora menos no centro do entendimento estético. Também influenciou a produção da juventude artística das décadas de 1980 que, em contraposição às

décadas anteriores, buscou trilhar caminhos que pudessem ser direcionados para as possibilidades da criação, dos materiais, dos conceitos e dos suportes, no campo da arte, a fim de se afastar das problemáticas políticas e dos desdobramentos dos anos de chumbo na realidade brasileira. Freitas (2022) apresenta um cenário de análise focado nos acontecimentos da arte de guerrilha no contexto dos anos 1950 e 1960. Nesse debate, alguns temas são chave, como, por exemplo, a contribuição de Marcel Duchamp para o questionamento das instituições artísticas e o papel dos *readymade*, da arte conceitual a partir de Kosuth e sua defesa da arte pela arte, das noções históricas de vanguarda/esteticismo e neovanguarda, e dos artistas que participaram do processo do golpe civil-militar no Brasil, bem como do episódio de censura da Bienal de 1969.

O debate acerca do movimento arte pela arte também reverberou no ensino de artes, travando embates com a perspectiva mais contextualista da arte, como destaca Barbosa (1998). Naquele cenário, a autora apresentou uma experiência de desenvolvimento de uma aula de arte a partir da realidade dos estudantes, portanto contextualista, mas, ao mesmo tempo, alerta para os perigos da tomada ideológica do ensino de arte para a defesa da bandeira A ou B.

Embora a arte mantenha um valor em si, a aparente neutralidade da arte é um processo de despolitização. No contexto do ensino de arte na década de 1980, a intenção era excluir da arte toda forma de subterfúgio psicológico, social, político ou educacional que pudesse influenciar os aspectos estéticos da obra. Aguiar e Bastos (2013) discorrem sobre as características do movimento arte pela arte, destacando como é visto hoje no âmbito do pensamento pós-moderno.

O problema da autonomia da arte também é um debate central na obra de Lukács (2018), a partir do conceito de reflexo que aparece associado ao tema do realismo presente na obra de arte. A arte possui uma profunda ligação com o social, como um reflexo complexo e, por vezes, contraditório dessa realidade, mas sem confundir o conceito de reflexo com a reprodução do real. Para o autor, quanto mais o artista estiver movido pelo *it et nunc*, aqui e agora (Lukács, 1966b), mais a obra de arte terá autenticidade. Sua proposição busca criticar a ideia de cópia da realidade ou mesmo de ativar posturas advindas do domínio da arte por governos autoritários que a colocam a serviço da propaganda, interferindo fortemente no processo criador do artista. Vázquez (1978) também reforça essa concepção de autonomia relativa

quando aborda o processo criador e distancia-o da reprodução literal da realidade. Para ele, a arte é transfiguração da realidade, não a reprodução. Netto (2011) apresenta o recorte de um texto de Marx e Engels (2010, p. 107) em que os autores entendem a necessidade da história para entender a estética.

Mas a nossa [de Marx e dele] concepções da história é, sobretudo um guia para o estudo [...] é necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (grifos nossos).

O conceito de história é central na teoria marxista, assim como o conceito de totalidade, o que vale para compreensão da arte. Ressalta-se que Gazzola (2004), ao analisar a obra de Fredéric Jameson (1997), destaca a oposição do autor aos modelos anti-históricos, reafirmando o marxismo como uma base para interpretação dos fenômenos culturais. A história, tomada como elemento de análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético, é o fio condutor para a compreensão das tensões entre passado e presente no processo de humanização. As escolhas curriculares e a formação de professores de artes entre artistas e obras que isolam a arte da sociedade ou que os que a compreendem como uma transfiguração estética da realidade histórica são fundamentais para o processo de humanização.

A arte e a educação como forma histórica de humanização

A gênese histórica da arte é demonstrada em profundidade por Lukács (2023), contrapondo-se às concepções idealistas e subjetivistas que entendem a arte como naturalizada no interior do indivíduo. Tais concepções desconhecem que todo o processo humanizador é histórico, sendo que a arte se constituiu à medida que o ser social foi se tornando mais complexo. O subjetivismo idealista e metafísico entende a arte na imediaticidade de sua vivência como “[...] uma pura forma de manifestação da subjetividade, dissolvendo prontamente o estético em nada” (Lukács, 1966, p. 242). A concepção materialista-dialética, que entende a realidade humana tal qual ela realmente se dá, precisa romper com esse isolamento da arte compreendendo-a desde múltiplas origens e considerá-la como uma unidade, uma síntese do desenvolvimento histórico e social (Lukács, 2023) para que seja deliberadamente

humanizadora. Nesse sentido, a arte é um dos mais poderosos meios de humanização como particularidade que eleva o humano da sua singularidade à universalidade.

O resultado de nossas análises visa justamente fundamentar essa unidade de princípios de modo correto, mais seguro de que pela suposição apriorística e supra-histórica de uma faculdade estética “originária” dos homens. Essa suposição, por sua natureza, predomina forçosamente em todas as concepções idealistas do estético. Todo o idealismo parte necessária e acriticamente do estado atual de consciência do homem, estabelecendo-o como “eterno”, e, mesmo que admita sua gênese fática e histórica, o desenvolvimento histórico assim construído é apenas aparente (Lukács, 2023, p. 262).

Tal concepção idealista da arte pela arte, denunciada por Lukács (2023), possibilita a dominância de uma arte mais subjetivista, narcísica e isolada sobre si mesma em relação a uma arte que reflita a realidade histórica, e isso faz imensa diferença nas escolhas curriculares a serem feitas pelos professores de arte. Uma arte mais subjetivista pode fazer mais sentido como reprodução indireta de uma estética dominante em uma metrópole europeia e estadunidense, enquanto na periferia de uma grande cidade latino-americana tal sentido pode resultar num incipiente processo de humanização. O poder humanizador da arte está relacionado às lutas e contradições sociais e à escolha desta ou daquela obra, artista ou movimento artístico, como conteúdo curricular, podendo ampliar ou reduzir sua potencialidade humanizadora, considerando a realidade histórica.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, Vigotski (2001) desenvolve uma extensa teoria para entender como a arte se origina pelo trabalho na história como uma “[...] técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (Vigotski, 2001, p. 315). A arte muda o futuro, transforma posteriormente a forma de sentir e pensar a realidade humana. A força humanizadora da arte como um sentimento que eleva ao um estado emocional mais profundo não acontece isolada no fenômeno da fruição da criação artística, mas remonta a muitos outros determinantes e desdobramentos mais visíveis ou velados, que são de fundamental importância para o professor de arte.

Deste modo, o vínculo entre a arte e as relações econômicas que lhe dão vida é de extrema complexidade. Isto não significa, de modo algum, que as relações sociais não determinam definitiva e

integralmente a natureza e o efeito da obra de arte, mas que a determinam apenas indiretamente. Os próprios sentimentos que suscitam a obra de arte são socialmente condicionados (Vigotski, 2001, p. 22).

Os sentimentos suscitados de que fala Vigotski (2001) não dizem respeito apenas à criação, mas sobretudo à fruição da arte, que sempre dependerá diretamente de fatores sociais, como: mercado de arte, tradições populares, políticas públicas, indústria cultural, incontáveis outras incidências e, no caso deste estudo, a educação formal. O professor de artes precisa conhecer a historicidade do reflexo artístico e de inúmeros fatores sociais que favoreceram a valorização de determinadas peculiaridades estéticas, que se tornaram hegemônicas no mundo da arte. O conhecimento sobre o lugar da arte na sociedade possibilita ao professor realizar escolhas de referências artísticas partindo de um fundamento histórico e materialista, e não de orientações idealistas, que elegem certos modelos artísticos que reproduzem interesses da classe dominante.

Nasce-se animal e se vai humanizando ao longo da vida por meio do processo educacional, da família, da escola e do mundo. Nas diferentes abordagens pedagógicas dos processos formativos possíveis na escola, esse compromisso humanizador se dá a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Também há diferenças entre os saberes sistematizados, há uma lógica do próprio capital de excluir da escola um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade que ficam invisibilizados ou hierarquizados nas matrizes curriculares. A arte é uma das áreas deficitárias no currículo, pois as condições de distribuição das disciplinas de artes na escola são desiguais, carecendo de professores com formação qualificada. Dada a escassez de egressos de universidades públicas atuando na área, uma vez que a grande maioria tem sua formação na modalidade a distância, como apresentado no terceiro tópico, nem sempre se alcança tal qualificação.

Muitos estudiosos no campo da psicologia cultural manifestam-se diante do processo de humanização. Marino Filho (2014) destaca que a sociedade capitalista, em sua matriz fundada no liberalismo, dá à escolarização uma finalidade individual que seja útil à sociedade de consumo, mas não considera o impacto sobre a comunidade, valorizando o lugar no mercado que o sujeito vai ocupar. O autor coloca esse movimento entre o interesse do indivíduo e o interesse coletivo como uma

contradição, pois reforça o individualismo e a manutenção de suas condições de manutenção, o que se reflete nas escolhas de artistas a serem estudados.

Marino Filho (2014) se fundamenta em Marx (2004) para problematizar a questão, pois o sujeito age sobre sua história, mas age coletivamente, pois essa é a forma de manutenção da existência humana, em que a atuação individual é ao mesmo tempo coletiva, sempre como um ser histórico que é parte de uma comunidade humana. Um indivíduo particular também é parte de uma coletividade efetivo-individual, é tanto a totalidade e a existência subjetiva quanto a intuição e fruição da existência coletiva, e é igualmente uma totalidade de constituição da vida humana.

Arte contemporânea e conteúdos curriculares humanizadores

A arte contemporânea é a manifestação artística historicamente mais desenvolvida, sendo fundamental para a humanização. Ela pode elevar o artista ou o fruidor para uma universalidade mais complexa e, por isso, mais profunda e efetiva nas transformações que produz depois da sua vivência, nas escolhas curriculares dos professores e das instituições de ensino de artes. Na impossibilidade de captar a amplitude e multiplicidade da arte contemporânea neste artigo, apresentam-se apenas alguns exemplos singulares que podem demonstrar as estratégias de humanização decorrentes do seu ensino.

Analisar a arte contemporânea requer apresentar uma síntese acerca das transformações entre o moderno e tudo que foi criado posteriormente, inclusive o pós-modernismo como uma das manifestações estéticas do capitalismo tardio, como assinalado por Mandel (1982) e Jameson (1997). Em meados de 1990, Jameson (1997), analisando o chamado pós-modernismo e suas manifestações, diagnosticou um conjunto de crises que, naquele momento, apontou para o fim de várias narrativas, inclusive o fim do modernismo. O autor ressaltou a Pop Arte, a música de John Cage, e as transformações do cinema, inclusive, com um tom mais comercial. Ressaltou ainda as mudanças da arquitetura realizadas pelo alto modernismo, nas palavras do autor. Ele também questionou se essas mudanças seriam de fato uma transformação ou somente mudanças estilísticas do alto modernismo. Já Heartney (2002) destacou o simulacro como característica desse período, a cópia no lugar do original.

Diminui a fronteira entre a alta cultura e a cultura de massa, hoje nomeada de produtos da indústria cultural, mas aponta outras generalizações sociológicas, que pretendem ser arautas das novidades, inaugurando uma sociedade totalmente nova. Para Jameson (1997, p. 29), o:

[...] nome mais famoso é “sociedade pós-industrial” (Daniel Bell), mas que também é conhecida como sociedade do consumo, sociedade das mídias, sociedade da informação, sociedade eletrônica ou *high-tech* e similares. Tais teorias têm a óbvia missão ideológica de demonstrar, para seu próprio alívio, que a nova formação social em questão não mais obedece às leis do capitalismo clássico, a saber, o primado da produção industrial e a onipresença da luta de classes.

O autor ainda aborda a resistência de Ernest Mandel (1982) na obra *O Capitalismo Tardio*, que pretende demonstrar que o chamado pós-modernismo não passa de mais um estágio de evolução do capital.

Jamenson (1997) analisou o capitalismo tardio a partir dos seguintes aspectos que chamou de elementos constitutivos: uma falta de profundidade, um enfraquecimento da historicidade, um novo tipo de matriz emocional que chamou de *intensidades*, uma relação desses aspectos com as tecnologias, bem como uma necessidade de reflexões sobre a política no capitalismo tardio ou multinacional (Jameson, 1997). O pós-modernismo na arte teve seu período mais relevante nas últimas décadas do século XX, sendo que a arte contemporânea se multiplicou em incontáveis outras formas de manifestação. O pós-modernismo se identifica como negação do modernismo, mas, ao mesmo tempo, como sua manifestação tardia, que o caracteriza como uma manifestação ideológica do neoliberalismo e da financeirização do capitalismo (Anderson, 1999; Duarte, 2006).

Considerando-se as décadas de produção de arte contemporânea, pode-se dizer que o apagamento do estilo é um dos elementos presentes no processo: a produção não se dá no coletivo, embora como forma de resistência um conjunto de artistas de organizem em coletivos. O indivíduo ganha protagonismo, principalmente o indivíduo jovem, que participa dos editais, que expõe em feiras e tem seu nome ratificado pelas universidades. Essa concepção do esforço pessoal do artista e de que alguns sujeitos na sociedade são predestinados a ter uma melhor desenvoltura tem suas origens no liberalismo. Zuck (2023, p. 13) realizou um comparativo entre as concepções de Marx (2010) e Adam Smith (1979), esse considerado o pai do liberalismo. Segundo a autora:

Smith (1979) acredita que não haveria problema em uns terem mais e outros menos riqueza, isso seria natural, segundo a capacidade desenvolvida por cada um, dependeria dos atributos individuais, daquilo que faz, se desenvolveu os “talentos” e se fosse “empreendedor” teria mais resultados. Os hábitos, os costumes e a educação determinariam. E o trabalhador sempre produziria mais que aquilo que precisa e trocaria por igual quantidade de produto (mercadoria) ou pelo preço do produto (dinheiro).

Smith(1979) desconsiderou as diferenças de classe e enfatizou o caráter competitivo, inclusive considerando que são naturais tais diferenças. Outro aspecto bastante relevante diz respeito às temáticas abordadas na arte contemporânea, como a pauta identitária, que ocupa o pódio das temáticas, contextos sociais, gênero, identidade, cultura e as problemáticas que debatem, o que é e o que não é arte. Longe de identificar aqui o que seja uma produção artística verdadeiramente arte e uma que não seja, entre as produções contemporâneas, analisam-se as obras de três artistas contemporâneos que brindam com sua produção e buscam, ao longo do século XXI, fazer uma crítica à desvalorização da escola, da arte na escola e de como o capitalismo tem, ano a ano, depreciado a escola pública, o conhecimento e o ato de ensinar.

Tendo em vista a infinitude de possibilidades de escolhas de artistas contemporâneos, algumas escolhas singulares podem contribuir para entender as referências entre uma proposta artística que, de alguma forma, transfigure realidades materiais e históricas, ao contrário do pós-modernismo, que nega qualquer possibilidade histórica como objeto de sua criação. Ao se destacarem exemplos que refletem questões históricas, amplia-se o processo de humanização pela arte.

Buscou-se, nas obras de Cinthia Marcelle, Eduardo Surs e Alexandre Paes, identificar como os artistas transcendem uma descrição bruta da escola e dos processos de formação, e como eles trazem elementos estéticos e artísticos para problematizar esses aspectos.

A artista Cinthia Marcelle, hoje com 51 anos, nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais e, atualmente, atua em São Paulo. Ela desenvolveu alguns de seus trabalhos colocando em destaque elementos muito comuns no cotidiano escolar, como o giz e o quadro. Cinthia busca mirar a amplitude das relações estabelecidas, mas, ao mesmo tempo, por contradição, ela aborda pequenos detalhes da formação humana. Ao deslocar o giz da sala de aula e trazê-lo para o universo de um espaço expositivo, principalmente a imensidão dos pavilhões de uma bienal, ela coloca, em discussão a

escola pública no contexto capitalista. Que escola temos e que escola queremos? Quais as marcas deixadas que a artista persegue? Uma posição radicalmente diversa da arte pela arte e do pós-modernismo.

Na instalação sobre esse mesmo mundo, que trata de um imenso quadro de escrever em sala de aula, a metáfora do tempo é materializada pelo giz que se acumula embaixo do quadro. Quantos saberes sistematizados pela humanidade não foram registrados no quadro de escrever? Mas a artista também aponta, por meio do vídeo *Buraco negro* a opressão do giz. Segundo o catálogo da 29ª Bienal (2010), dois sujeitos conversam entre sopros e espirros em contato com o giz, que, na maioria das escolas, foi retirado por ocasionar prejuízos à saúde vocal dos professores. Aliás, se em um momento da história da profissão docente as doenças de voz e coluna eram as grandes vilãs da saúde do professor, na atualidade, as doenças psicossociais afligem uma parte significativa dos profissionais. Se, por um lado, a obra busca colocar em questão o modelo tradicional de escola, por outro, ela faz com que se pense, deliberadamente, na importância do espaço escolar como lugar de resistência, o que torna sua arte histórica.

Talvez a obra do artista Eduardo Surs, realizada primeiro em 1998, que organiza, em fila única, 50 cadeiras e mesas de madeira da Escola Municipal Fernão Dias Paes na cidade de São Paulo, aponte essa perspectiva para outro movimento. Para o artista, a escola também possui um potencial de resistência. Em 2013, ele retomou a obra no Vale do Anhangabaú, em São Paulo, conforme manifesta em seu site:

[...] Trabalho realizado no pátio de uma escola pública da cidade de São Paulo com objetos encontrados no próprio local. As mesas e cadeiras de madeira estavam abandonadas e em estado de deterioração, à vista dos alunos e dos gestores escolares. As composições de Sala de aula revelam um novo campo de experimentação: a iniciativa política, que se tornou ingrediente nas minhas posteriores intervenções urbanas (Surs, 2013).

Surs (2013) potencializa a consciência do artista diante do abandono da escola e, ao enfileirar cadeiras destruídas, abandonadas, colocadas ao relento por falta de manutenção, ele traz a percepção de que essa lógica está impregnada nos processos administrativos das gestões, que atuam, por sua vez, na lógica do capital.

O artista desenvolve seu trabalho em São Paulo, tem formação na área de arte e realiza um conjunto amplo de obras contestatórias cujo objetivo de denúncia é

sempre pungente. Sua obra também questiona as iniciativas antiecológicas e tem na cidade e nos centros urbanos seu lugar de atuação.

Didática bruta – por uma arte socialmente implicada é o título da dissertação produzida por Alexandre Abreu da Silva Paes, que é artista e professor, nascido no Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, no ano de 1978, e que, atualmente, desenvolve seu doutorado na UERJ. Sua atuação como professor deu-se nos últimos dez anos, em escolas públicas municipais do ensino fundamental I, no bairro de Bangu, zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. O resultado do seu trabalho artístico está extremamente vinculado ao seu trabalho na escola.

Interessa aqui recortar para este artigo a análise de uma parte dos trabalhos da série *Didática bruta*, pois as imagens causam grande impacto no modo como são produzidas ou mesmo por ser o foco da produção do artista mostrar o embrutecimento. Ele busca na ação docente elementos de análise para a realidade da escola.

Cabe destacar que se vive hoje em um tempo em que a desqualificação do serviço público e dos professores, e a violência na sociedade que adentra a escola e a qualidade das gestões das secretarias de educação, têm tornado as escolas ambientes inseguros, frágeis e disponíveis para os projetos de privatização de todo tipo. Longe de resolver os velhos problemas de falta de condições de trabalho, salários baixos, desqualificação da formação de professores, falta de propostas curriculares atualizadas, ênfase em teorias, ora liberais, ora conservadoras e autoritárias, entre outros aspectos, aprofunda-se nas problemáticas de segurança, de contratação de empresas privadas para a gestão das escolas e produção de materiais. No lugar de planos de carreira e melhoria salarial, ofertam-se pacotes turísticos com desconto para professor.

Assim, ao analisar a *Didática bruta*, é possível sair da perspectiva do fenômeno e, por meio de uma análise qualificada, chegar à essência da problemática. Não dá para abordar a arte e seu ensino sem considerar a conjuntura existente e a atuação firme dos professores enquanto a maior categoria profissional organizada no mundo.

Ao analisar a obra *Cotidiano pesado*, de 2019, uma fotografia que retrata a imagem de uma professora com uma montanha de materiais, que parecem encartes, trabalhos de alunos e livros, parece à primeira vista que o peso se dá pelos materiais empilhados, quando, na verdade, o peso está na conjuntura que rodeia o trabalho do professor e, porque não dizer, do estudante também. A sociedade capitalista tem

ampliado os níveis de exploração, tanto dos professores, como dos estudantes e suas famílias.

Esses poucos exemplos, retirados de um incontável universo de artistas e obras, confrontam parte dos valores estéticos pós-modernos, demonstrando a possibilidade de outras escolhas. Se, por um lado, a autonomia no processo de criação artística é fundamental, por outro, as vivências dos artistas são diversas e geram resultados múltiplos que podem ou não ser escolhidos pelo mercado, por especialistas ou por professores de arte. No caso de professores de artes das escolas públicas, que atendem basicamente à classe trabalhadora, passa a ter menor sentido uma arte que nega a realidade histórica. Para que o professor de artes possa ter consciência na escolha das obras do currículo que possibilita maior humanização, é fundamental que ele tenha uma rigorosa formação em história da arte, estética e nas poéticas que compõem o ensino de artes.

A formação de professores de artes: um recorte dos dados e problematizações possíveis

A escola pública no Brasil reproduz os interesses da classe dominante para formar mão de obra para servir a exploração capitalista, e não para uma apropriação do conhecimento que proporcione a humanização. “O desenvolvimento da educação e, especialmente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes capitalista” (Saviani, 2021, p. 250). A ciência, a filosofia e, especificamente no caso deste artigo, a arte, são deliberadamente negadas mediante o estabelecimento de uma educação pública incipiente e desumanizadora, refletida em todos os campos do ensino de artes.

A formação inicial e continuada de professores de arte é um dos aspectos mais negligenciados pelo Estado brasileiro, que reproduz interesses da classe dominante. Nos âmbitos municipal e estadual, as políticas de formação de professores de arte avançaram nas últimas décadas do século XX, mas voltaram a se deteriorar significativamente com a imensa maioria de professores sendo formada a distância, sendo mais adequada na esfera federal, representada na qualidade do ensino nos institutos federais, fruto também das condições salariais e das condições de trabalho mais adequadas (Fonseca da Silva; Fernandes, 2022).

Em outros tempos, as universidades usufruíam de maior autonomia da gestão pedagógica, mas, na atualidade, esse movimento vem sendo cada vez mais cerceado para a implementação de modelos educacionais vinculados à formação liberal. O projeto de ampliação das condições de humanização distancia-se cada vez mais da educação como previsto constitucionalmente, atendendo a interesses capitalistas.

Para compreender as possibilidades de escolha de conteúdos e procedimentos no ensino de artes, é necessária uma análise sobre como vem se organizando a oferta de formação inicial no Brasil, mostrando como a lógica liberal vem apoderando-se de mais essa fatia da formação humana. Embora os dados específicos da área de artes apareçam pouco ou nada apresentados, sabe-se que eles fazem parte dos dados acerca da formação nas licenciaturas.

Partiu-se, então, da problemática do lócus da formação inicial para situar como essa vem acontecendo, utilizando dados do INEP e do Ministério da Educação (MEC).

Analisando os dados do censo 2023, pode-se dizer que a rede privada abarca a formação de 67% dos estudantes no total das licenciaturas, representando 1.097.982 matriculados para 572 mil estudantes matriculados na rede pública. Em 2022, 81% dos professores optaram pela formação na modalidade EaD. No total da formação inicial das escolas EaD, os cursos de licenciatura ocupam 90%, enquanto nas públicas a EAD representa 19,7%.

Nas privadas que apresentam curso presencial, entre os 15 cursos classificados, o *Gráfico 18* aponta que os “Cursos presenciais com mais de 50 novas vagas oferecidas e maior relação candidato/vaga, por categoria administrativa (BRASIL, 2023)” são das universidades privadas. E entre esses, os cursos de artes, que aparecem com os maiores números de vagas ofertadas pelas IES para o vestibular são os da licenciatura em artes cênicas, que aparecem em primeiro lugar, seguidos da música, em 11º, e artes visuais, na 14ª classificação.

No vestibular, são inscritos 2.417.00 candidatos para o curso de licenciatura em música para ocupar 235 vagas, gerando a seleção entre 10 estudantes por vaga. Nos cursos da iniciativa privada, destacam-se, além dos dados das artes cênicas, os dados que apresentam a música com oferta de 1.238 estudantes inscritos para 968 vagas de vestibular, totalizando 1,3 de estudantes por vagas.

No mesmo gráfico, aparecem as vagas de artes visuais, com 4.016 estudantes inscritos para 1.042 vagas, obtendo o maior percentual de disputa por vaga com quatro candidatos para cada.

No ranking apresentado no *Gráfico 18*, referente às IES públicas, não aparecem vagas de artes classificadas entre as 15 IES que ofertam mais vagas para o vestibular, fato que também demonstra a falta de prioridade das IES públicas em ofertar licenciaturas presenciais no campo das artes (música, artes visuais, artes cênicas e dança).

O *Gráfico 19* apresenta *Cursos EaD com mais de 50 novas vagas oferecidas e maior relação candidato/vaga, por categoria administrativa (BRASIL, 2024)*. As artes visuais aparecem em quarto lugar na oferta de vagas: 1.879 inscritos para 574 vagas, perfazendo 3,3 estudantes por vaga. Destaca-se que a nomenclatura Licenciatura em Artes Visuais aparece com outra formatação: Artes Visuais – Formação de professores.

Já as vagas do curso de música também aparecem na oferta, no entanto, aparecem na oferta de IES privadas. Assim, os cursos de música obtiveram 1238 inscritos para 968 vagas, totalizando 1,3 estudantes por vaga. Nenhum outro curso da área de arte aparece dentre as 15 IES que ofertam o maior número de vagas.

Os dados apresentados demonstram que, longe do que foi proposto no PNE, 2014-2024 no que diz respeito à prioridade da formação de professores, a formação inicial foi negligenciada, deixada à deriva nos cursos da modalidade a distância, representados por 19.181.871 vagas em contraposição a 5.404.929 vagas nas IES públicas.

A maior responsável pela oferta de formação nas licenciaturas é a iniciativa privada que, na maioria das vezes, carece de condições objetivas de oferta adequada em comparação às universidades públicas, que ocupam majoritariamente as melhores notas nos processos de avaliação do governo federal.

Pode-se dizer também que muitos cursos da área de arte não são ofertados, ou o são de forma parcial, porque apresentam cursos de média complexidade exigindo laboratórios, materiais e professores especializados em muitas áreas diferenciadas.

Como destacado por Saviani (1980), é papel da educação mostrar ao estudante a face oculta da Lua, isto é, passar do senso comum para a consciência filosófica. A atividade educativa deve propiciar ao estudante que saia do conhecimento sincrético

para o conhecimento sintético a partir do ato pedagógico do professor, mediado pelos conhecimentos historicamente sistematizados (Saviani, 1980). Para que isso ocorra, a formação docente deve ser prioridade no processo educativo.

Na área do ensino de arte não é diferente, o professor de artes precisa ter uma formação que passe pelo domínio de uma base de conhecimentos e vivências estéticas, que vão se aprimorando sempre que ele se dedica ao processo de preparação de suas ações pedagógicas. Os espaços necessários para a formação continuada, propiciada pelas redes de ensino nas diferentes áreas, e a formação em nível de pós-graduação têm sido negligenciados nos planos de carreira das redes de ensino.

Na especificidade do professor de arte, há a necessidade de aprender sobre a história, as poéticas e as teorias da arte, inclusive fazer estudos de aprofundamento que permitam desenvolver uma crítica às formas de sistematização da arte e suas teorias e de como ela é empobrecida por livros didáticos que não substituem a necessidade de melhores condições de trabalho. O acesso a variadas fontes e materiais didáticos é condição para que a atividade educativa possa se constituir como um ato de humanização.

Também o professor necessita de espaço, tempo e remuneração adequados para desenvolver sua própria formação artística e estética, comprar livros, visitar exposições, ir ao cinema, teatro, shows musicais, usufruindo dos bens culturais históricos e da cultura popular. O aprimoramento de sua própria formação estética é fundamental na formação do professor de arte.

Embora a formação artística e estética deva compor a carreira de todas as licenciaturas e bacharelados que formam ou atuam com pessoas, para o professor de arte, longe de ser um luxo, é uma necessidade que humaniza o professor e possibilita mais elementos para o processo educativo dos estudantes.

Cabe ressaltar a implementação de mais uma diretriz para a formação dos professores da educação básica, a resolução CNE 04/2024 (que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica que propõe cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados de não licenciados, e cursos de segunda licenciatura), e que pretende unificar a formação das licenciaturas. Há uma série de críticas a esse documento, mas ele também traz de volta alguns

avanços da resolução de 2015, que não é o foco deste artigo, mas, ao mesmo tempo, é peça-chave para o entendimento da problemática de formação dos professores.

Considerações finais

A humanização proporcionada pela arte na escola passa por inúmeras possibilidades e necessidades, afunilando-se na formação de professores. As escolhas das referências artísticas que irão compor os conteúdos curriculares e que podem ser mais focadas na realidade ou em como a arte pela arte necessita do professor deveria considerar que ele domine questões estéticas e da história da arte, e que tenha um fundamento pedagógico comprometido com o aluno concreto, inserido na totalidade histórica do gênero humano. A arte é muito ampla e tais escolhas decorrem de uma série de fundamentos e conhecimentos que precisam estar presentes na sua formação inicial e continuada.

Os exemplos de artistas que dedicam parte das suas obras à transfiguração da realidade escolar demonstram paralelamente princípios norteadores importantes nas escolhas curriculares. As obras de arte estudadas, quando inseridas num determinado contexto histórico, podem alcançar mais efetivamente seu papel estético humanizador de permanecer no futuro como referência artística e de influenciar, mesmo que indiretamente e não intencionalmente, a realidade. O entendimento de que obras artísticas precisam negar qualquer referência à realidade histórica pode ter certo sentido estético, porém, ao tornar-se uma condição que nega a historicidade da arte, reflete sentidos ideológicos dominantes, narcisistas, alienantes e, por isso, desumanizantes, reproduzindo, mesmo que inconscientemente, interesses capitalistas.

A contribuição humanizadora no ensino de artes diz respeito a um determinado estágio no desenvolvimento histórico. As escolhas curriculares dependem diretamente da formação dos professores de arte, mas todo esse processo está inserido no espaço mais amplo do desenvolvimento histórico do gênero humano na contemporaneidade. Se para o artista não há necessidade de uma posição consciente diante da realidade para criar sua arte, para o professor de arte essa é uma questão central. A fruição e criação artística na escola pode ter um grande impacto humanizador ou pode contribuir com a hostilidade do capitalismo em relação à arte. A

produção capitalista é hostil a certos setores da produção intelectual, como a arte e a poesia (Marx, 2010. p. 150). Tal hostilidade descrita por Vázquez (1978) caracteriza-se de inúmeras maneiras, mantendo o povo preso à condição de trabalhador alienado e, no caso do tema em estudo, minimizando a riqueza humanizadora da vivência artística na escola.

Referências

AGUIAR, J. V.; BASTOS, N. Arte como conceito e como imagem: a redefinição da "arte pela arte". **Tempo soc** [internet]. 2013. Nov; 25(2):181–203. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702013000200010>. Acesso em 18 de julho de 2025.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ENCK, J. **Prêmio PIPA: a premiação como estratégia do capital e sua relação com o ensino de artes visuais**. 2023. 114f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_06_2023_11.23.20.5ddf9d50298c14216f69499fbf8e89b4.pdf. Acesso em 18 de julho de 2025.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 9ª edição, 1981.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R; FERNANDES, V. L. P. Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de arte no Brasil. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 13–29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21190>. Acesso em 1 de setembro de 2025.

FREITAS, A. **Arte de guerrilha: vanguarda e conceitualismo no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

GAZZOLA, A. L. de A. Fredric Jameson: uma epistemologia ativista. In: JAMESON, Fredric. **Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

HEARTNEY, E. **Pós-modernismo**. São Paulo: Cosak & Naify, 2002.

HILLESHEIM, G. B. D. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural**. 2018. 275f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática. 1997.

LUKÁCS, G. **Estética: a peculiaridade do estético**. Volume 1. São Paulo: Boitempo, 2023.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético. Problema de la mimesis**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MARINO FILHO, A. Humanização e escola como comunidade. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editoria, 2014.

MARX, K. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo. Expressão Popular. 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAES, A. A. da S. **Didática bruta: por uma arte socialmente implicada**. 2024. 114f. Dissertação (Mestrado em Artes) – UERJ, Rio de Janeiro.

SAVIANI, D. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980.

SCHROEDER, C. S. **Contra-arquivos: os rastros do boicote à Bienal de São Paulo (1969)**. Florianópolis: PPGAV-UDESC, 2018.

SURS, E. **Intervenções**. Sala de aula. 2013. Disponível em: <https://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/sala-de-aula>. Acesso em 10 de maio de 2025.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUCK, D. V. Trabalho e educação: análise comparada de elementos em Adam Smith e Karl Marx. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 23, n. 00, p. e023021, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661477>.
Acesso em 10 de maio de 2025.