

# EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PROPOSTAS CURRICULARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ: PREOCUPAÇÃO COM A HUMANIZAÇÃO DOS SENTIDOS?

Marlene Lucia Siebert Sapelli<sup>1</sup>

## Resumo

O objetivo desse artigo é apresentar uma discussão sobre os fundamentos das Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio (2008), no sentido de compreender a relação dos mesmos com o materialismo histórico dialético. Para fazê-lo elegemos como autor de referência Mészáros. Na primeira parte do texto, discutimos o que é estética e o que se pode considerar arte e, em seguida, apresentamos a compreensão de Mészáros sobre os aspectos estéticos da alienação, sustentada pelo sistema teórico de Marx, na busca de compreender a ‘humanização dos sentidos humanos’. Na segunda parte apresentamos alguns elementos das propostas escolhidas para análise (Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná - 1990 e Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio - 2008), objetivando reconhecer nas mesmas, fundamentos do materialismo histórico dialético para explicitar a preocupação dos educadores que as elaboraram, com a reificação e alienação da arte no contexto da sociedade capitalista e com a humanização dos sentidos.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares; Educação Estética; Humanização dos sentidos.

## Introdução

A discussão aqui apresentada nasceu da pesquisa feita como participante do Projeto “Diretrizes curriculares do Paraná: análise e implementação nas escolas estaduais do NRE de Guarapuava” (2007/2008), do Programa Universidade Sem Fronteiras e dos estudos feitos a partir da obra *A teoria da alienação em Marx*, na qual Mészáros discute sobre os “Aspectos estéticos da alienação” e isso nos motivou a partir das reflexões propostas pelo autor, a entender os fundamentos da ‘educação estética’ presentes em propostas curriculares utilizadas no Paraná, a saber: Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná (1990) e Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio (2008). Na primeira parte do texto, discutimos o que é estética e o que se pode considerar arte e, em seguida, apresentamos a compreensão de Mészáros sobre os aspectos estéticos da alienação, sustentada pelo sistema teórico de Marx, na busca de compreender a ‘humanização dos sentidos humanos’. Na segunda parte apresentamos alguns elementos das propostas escolhidas para análise, objetivando reconhecer nas mesmas, fundamentos do materialismo histórico dialético para explicitar a preocupação dos educadores que as elaboraram, com a reificação e alienação da arte no contexto da sociedade capitalista e com a humanização dos sentidos.

Algumas questões nos provocam ao realizarmos as reflexões que se seguem: o que pode ser

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Pedagogia, Unicentro (Guarapuava/PR), marlenesapelli@yahoo.com.br.

considerada ‘arte’? O que compreendemos por estética? Nas práticas pedagógicas, na história da educação brasileira, há a passagem do artístico para o estético? Qual o objetivo da educação estética? Os currículos do Paraná (referenciados anteriormente) apresentam a preocupação com a educação estética ou artística?

## **Desenvolvimento**

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre a educação estética, entendemos que é importante compreendermos algumas definições que se referem à delimitação do campo de estudo da filosofia da arte. Segundo Aranha e Martins, (1993) etimologicamente, a palavra estética vem do grego *aisthesis* podendo significar ‘faculdade de sentir’, ‘compreensão pelos sentidos’, ‘percepção totalizante’. Ampliando essa compreensão do que vem a ser estética, Almeida (2008) afirma que “estética é a disciplina filosófica que se ocupa dos problemas, teorias e argumentos acerca da arte. A estética é, portanto, o mesmo que filosofia da arte”. O autor alerta para o fato de que o termo nem sempre é usado nesse sentido. Essa preocupação do autor fica visível no contexto social quando nos deparamos com expressões como: estética corporal, massagem estética e outros.

Se entendemos que estética é a filosofia da arte, a segunda preocupação é definir o que se entende por arte. Essa questão é polêmica e não é fácil encontrar um consenso entre os autores para estabelecer os limites do que seja e do que não seja arte. Almeida (2008) nos provoca a pensar a compreensão do que seja arte a partir de três teorias:

- a) **Teoria da arte como imitação:** nesse caso, segundo o autor, uma obra de arte tem de ser produzida pelo homem e para ser arte essa obra tem de imitar/representar com perfeição algo da natureza. O autor considera essa teoria limitada, pois entende que algumas obras não são imitação de nada.
- b) **Teoria da arte como expressão:** “uma obra é arte se, e só se, exprime sentimentos e emoções do artista”. O autor também considera essa teoria limitada, pois afirma que há obras que não expressam nenhum tipo de emoção ou sentimento.
- c) **Teoria da arte como forma significante:** nesse caso, busca-se a definição de uma obra de arte não mais na obra, mas sim no sujeito que a aprecia. Assim, o autor considera que uma obra é arte se e só se provoca nas pessoas emoções estéticas. Mesmo indicando uma certa preferência por esse entendimento, o autor afirma que algumas obras de arte podem provocar emoções estéticas em um e não em outro, então como uma obra de arte pode ser e não ser arte ao mesmo tempo? A partir dessas análises essencialistas, o autor acaba indicando a dificuldade de se estabelecer um critério para definir o que é arte:

As teorias essencialistas não são sequer capazes de proporcionar uma boa definição explícita de arte. Tendo reparado nas insuficiências das teorias essencialistas, alguns filósofos da arte, como Morris Weitz, simplesmente abandonaram a idéia de que a arte pode ser definida; outros, como George Dickie, apresentaram definições não-essencialistas da arte, apelando, nesse

sentido, para aspectos extrínsecos à própria obra de arte; outros ainda, como Nelson Goodman, concluíram que a pergunta «o que é arte?» deveria ser substituída pela pergunta mais adequada «quando há arte?». Serão estas teorias melhores do que as anteriores? A discussão ainda está no princípio. (ALMEIDA, 2008, s/p)

Para ampliar esse entendimento, vamos buscar, em Marx, elementos que contribuam para compreendermos o que seja arte, tanto no sentido capitalista como no sentido de sua negação. Para isso, na seqüência, discutiremos os fundamentos da educação estética na perspectiva do materialismo histórico dialético e para fazê-lo precisamos iniciar pelo entendimento da produção do próprio homem pelo *trabalho* que, geralmente, é visto como o modo de produzir bens e serviços ou como fornecedor de um emprego ou de rendimentos, porém devemos compreendê-lo antes, como ação transformadora do homem. Pode-se dizer que o trabalho é a forma do ser humano "ser" e como disse Marx "*é o que o distingue dos animais*", ou "*tal como produz assim ele é*".

Nascemos potencialmente humanos. Segundo Saviani, (2005, p. 225) "o ser do homem, a sua existência, não é dado por sua natureza, mas é produzido pelos próprios homens". Só o que o homem traz no seu aparato biológico ao nascer não é suficiente para viver. E isso o difere dos animais que trazem no seu aparato biológico quase todos os elementos para sua sobrevivência. Antunes, (2004) ao analisar os escritos de Engels, afirma que neles o autor considerava o trabalho condição básica e fundamental de toda a vida humana, a ponto de afirmar que o trabalho criou o próprio homem. O próprio corpo do homem foi se transformando nesse processo, portanto, em parte, é produto dele. O trabalho coletivo levou à necessidade da linguagem. Com o trabalho e com a palavra articulada, o próprio cérebro foi se transformando. Com isso as necessidades humanas foram se modificando e, em conseqüência, também sua forma de viver. Passou a fazer uso do fogo, a domesticar os animais, a caçar, a pescar, a dedicar-se à agricultura e, mais tarde, à fiação e à tecelagem, à elaboração de metais, à olaria e à navegação. O homem foi modificando a forma de trabalhar e no, mesmo processo, a si mesmo. Assim, o homem foi atuando sobre a natureza cada vez de forma mais intencional. Passou a planejar o trabalho. Segundo Katz, Braga e Coggiola (1995, p. 11) "o intercâmbio que o homem realiza com a natureza mediante o trabalho não é um ato instintivo-biológico, mas uma ação consciente".

Nesse processo de trabalho humano há a produção do conhecimento. Nessa perspectiva compreende-se que também o conhecimento estético é produzido por meio do trabalho e o acesso a ele se dá por meio de trabalho. Esse acesso acontece por meio de relações do indivíduo com a sociedade que são mediadas e a arte é uma das mediações que o homem utiliza, também por isso a educação estética torna-se extremamente importante.

O trabalho na sociedade capitalista, em geral, se realiza por meio de mediações de segunda ordem que subordinam a própria atividade humana "às exigências da produção de mercadorias". (MÉSZAROS, 2006, p. 81) Se entendemos que a produção da arte se dá por meio do trabalho, não

podemos entendê-la fora da materialidade que a produz. Então, se a arte é produzida por mediações de segunda ordem, ela acaba sendo submetida à produção de mercadorias e contribui para a alienação humana. Seria possível contrapor-se a essa forma de produzir a arte num processo de mediação de primeira ordem que aconteceria “como objetivação e autodesenvolvimento humanos, como a automediação necessária do homem com a natureza”. (Idem, p. 86)

Para compreendermos melhor essas questões precisamos considerar que existe uma relação entre o valor, o significado e a necessidade em relação à arte. Para Mészáros, a arte tem valor “na medida em que há uma necessidade humana que encontra realização na criação e na apreciação de obras de arte” (2006, p. 174) e no contexto da sociedade capitalista, isso é negado. Marx, segundo o autor, explica a gênese dos valores pelo processo histórico que criou necessidades humanas. O valor é inseparável da realidade, da materialidade. Assim como os valores, as potencialidades humanas também são resultado do processo de autoconstituição automediadora humana. Há, na sociedade capitalista, uma “crescente abstração das necessidades humanas em favor das necessidades de mercado”. (Idem, p 176)

Nesse processo ocorre a alienação do próprio homem como produtor de objetos. Os artistas, assim, acabam ficando cada vez “mais atados a preocupações formais abstratas” (MÉSZÁROS, 2006, p. 179) e de produção-consumo, e, ao definir suas identidades acabam se tornando seus próprios carcereiros.

É importante, nessa perspectiva, segundo Mészáros entender que “os sentidos humanos não podem ser considerados simplesmente dados pela natureza”, (2006, p. 182) mas que o contato com os objetos tornam os sentidos especificamente humanos, havendo assim uma humanização dos sentidos e isso acontece por meio de um processo inerentemente social. Por exemplo, os olhos, a visão, não são suficientes para captar a beleza visual, é preciso possuir o sentido da beleza. Para que isso aconteça, os sentidos humanos estão interligados não apenas entre si, mas com as outras capacidades humanas, como o raciocínio, a imaginação, a memória e outros (Idem, 2006)

O que acontece é que, segundo Marx (*apud* Mészáros, 2006, p. 183) “devido à alienação, o homem *não* se apropria de sua essência unilateral como um *homem total*, mas limita sua atenção à esfera da *utilidade*” e isso empobrece significativamente os sentidos humanos. Por isso, necessidade e gozo, adquirem uma natureza egoísta. Houve assim, uma interrupção na relação dos sentidos com os poderes humanos por causa da solidão bruta da auto-satisfação egoísta. No interior das relações capitalistas passa-se a glorificar as experiências estéticas caracterizadas pela privatização, fragmentação, solidão bruta e auto-satisfação egoísta, ou seja, há a reificação da estética, da arte. (Idem, 2006)

Se isso acontece, segundo Mészáros, (2006, p. 184) “o lugar de todos os sentidos físicos e mentais foi ocupado pelo ‘simples estranhamento de todos esses sentidos, *pelo sentido do ter*’”, ou seja, o indivíduo só se satisfaz quando se torna dono do objeto produzido ou quando pode vendê-lo para produzir lucro. Há efeitos negativos disso sobre a arte: o dinheiro passa a dominar o trabalho do artista, a escolha

dos temas a serem retratados sofrem uma restrição extrema e o público assume papel de consumidor passivo. (Idem, 2006) Assim, todas as coisas são transformadas

em objetos **alienáveis**, vendáveis, em servos da necessidade e do tráfico egoístas. A venda é a prática da alienação. Assim como o homem, enquanto estiver mergulhado na religião, só pode objetivar sua essência em um ser **alheio** e fantástico; assim também, sob o influxo da necessidade egoísta, ele só pode afirmar-se a si mesmo e produzir objetos na prática subordinando seus produtos e *sua própria atividade* à dominação de uma entidade alheia, e atribuindo-lhes a significação de uma entidade alheia, ou seja, *o dinheiro*. (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2006, p. 39)

Segundo Mészáros, (2006) Marx faz reflexões importantes sobre essa forma de ver a arte e acaba fazendo uma crítica à propriedade privada porque ela nos torna ‘tão cretinos e unilaterais que um objeto só é nosso se o temos’<sup>2</sup>. A arte passa a envolver consumo, portanto produção de mercadorias. Nesse processo, ignora-se os efeitos anti-humanos e o homem é tratado como homem-mercadoria. Há assim, um desperdício imenso de energias humanas criativas.

Nesse processo de reificação da arte, para Marx, os produtos se tornam objetos de prazer, de apropriação individual. Há um processo de alienação que pode ser superado. Mas para isso é preciso superar o conjunto de necessidades empobrecidas do homem-mercadoria e voltar-se para o ideal de um ‘rico indivíduo social’. Assim, a obra de arte não pode ser simplesmente consumida como objeto de utilidade. (MÉSZÁROS, 2006)

Segundo Mészáros, (2006) Marx fazia objeções à fruição imediata, unilateral, ao simples ter, pois isso torna as relações com o objeto empobrecidas e levam à busca de uma satisfação imediata, unilateral. O que pode, segundo o autor, modificar essa relação com os objetos é a educação estética (os problemas da educação estética são inseparáveis dos vários outros aspectos da educação) que pode levar ao gozo auto-realizador da ‘totalidade extensiva e intensiva’ do mundo humano. Nesse sentido a arte não pode ser concebida como uma atividade para poucos iluminados (isso acontece porque a arte foi afetada, sim, negativamente, pela divisão do trabalho), mas uma dimensão essencial da vida humana. Marx considera a criação artística uma atividade livre que contribui para realizar a riqueza humana e valoriza tanto a arte como a ciência como necessidade para a realização do ‘humano’ e entende, assim, que a arte também deve perder seu caráter alienado. A escola, muitas vezes, especialmente quando entende que as capacidades humanas estão dadas *a priori*, acaba entendendo a arte como atividade daqueles considerados ‘habilitados’ e passa a trabalhar uma educação artística tecnicista e não uma educação estética.

A produção de mercadorias afetou, segundo Mészáros, (2006) imensamente, todos os aspectos da vida humana e isso contribuiu para desumanizar todas as atividades humanas, inclusive a arte.

## **Análise sobre o Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná (1990) e as Diretrizes**

---

<sup>2</sup> O autor buscou essa referência na obra de Marx, intitulada *Manuscritos econômico-filosóficos*, p. 108.

## **Curriculares do Paraná para o ensino da arte para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (2008)**

Apresentamos, a seguir, uma análise sobre a proposta do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná (1990), que foi construído num processo coletivo de 1987 a 1990, e das Diretrizes Curriculares do Paraná para o ensino da arte para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, construídas também num processo coletivo de 2004 a 2008, para perceber a presença de categorias marxistas nos seus fundamentos, apesar das diferenças, da preocupação com a reificação e alienação da arte e com a humanização dos sentidos.

Para fazê-lo, iniciamos por explicitar o entendimento da diferença do uso das expressões ‘educação pela arte’, ‘educação artística’, ‘arte educação’ e ‘educação estética. Segundo Ormezzano (2007)

Como a educação estética privilegia o saber artístico, faz-se necessário lembrar algumas denominações que circularam no século 20, vinculadas às "belas artes" tradicionais, que, com o passar do tempo, foram mudando não somente em sua denominação, mas também nas propostas educacionais. A primeira alteração foi "educação pela arte", que teve como objetivo o desenvolvimento das capacidades perceptivas, apreciativas e criativas; depois, "educação artística", que visava a uma formação artística especializada, considerando as diversas linguagens expressivas; após, "arte-educação", propondo uma visão educativa centrada no desenvolvimento cognitivo da leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico. Finalmente, a "educação estética", muito pouco difundida, um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepetível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras.

Não é muito comum nas escolas, a utilização da expressão ‘educação estética’. As referências a essa área foram sendo modificadas no processo histórico de sua produção. Ratificamos o entendimento de Ormezzano no sentido de entender que a mudança de nomenclatura pode significar mudança nos fundamentos dessa área do conhecimento, porém, entendemos que às vezes o uso da nomenclatura está associado à exigência legal da época e não à concepção. Também no processo histórico da educação brasileira, podemos perceber essas mudanças.

## **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná (1990)**

No Paraná, foi construída a proposta do Currículo Básico para a escola pública (1990) que anunciava uma proposta de ‘Educação Artística’, na qual as categorias e a compreensão marxista de arte estavam muito presentes. A construção da proposta de Educação Artística foi coordenada por Carlos Alberto de Paula, Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta, Elmarina Samways e Rose Meri Trojan. O documento é composto de cinco partes: a primeira apresenta os pressupostos teóricos; a segunda, o encaminhamento metodológico; a terceira, os conteúdos; a quarta, a avaliação e a quinta, as referências.

No item ‘Pressupostos teóricos’, já no início, percebemos elementos do materialismo histórico dialético, quando se anuncia que é preciso explicitar as relações da prática artística com a base econômica. (PARANÁ, 1990, p.145)

O modo de composição como também o modo de percepção, são conseqüências do modo de produção da arte e variam com ela, sendo que em última instância, as relações sociais de produção determinam as representações, sistemas de idéias e imagens geradas na mesma sociedade.

Ao anunciar os objetivos, também se busca a mesma referência: “colher a significação da arte no processo de humanização do homem, visto que este, como ser criador, se transforma, produzindo assim, novas maneiras de ver e sentir”. (PARANÁ, 1990, p. 145) No encaminhamento metodológico há um item específico que explicita um pouco mais a adoção dessa concepção, intitulado ‘Humanização dos objetos e dos sentidos’. Nessa parte anuncia-se a compreensão de que os órgãos sensoriais, apesar de se constituírem fundamento natural dos sentidos humanos são, juntamente com a criatividade, imaginação, emoção, frutos do desenvolvimento histórico-social do homem. (PARANÁ, 1990) Em seguida há um exemplo sobre esse pressuposto:

Assim, somente o ouvido musical e o olho capaz de captar a beleza podem extrair de um objeto toda a sua riqueza humana, ou seja, tem uma significação humana e se converte em objeto social-humano. (PARANÁ, 1990, p. 150)

A proposta também se refere à superação da *alienação* da arte, não que use essa expressão, mas o detalhamento dos fundamentos nos leva a essa compreensão, pois mostra que é necessário superar o utilitarismo, portanto a reificação dos objetos de arte.

Assim, o processo de humanização dos sons, dos objetos e dos sentidos requer, portanto, que se ultrapasse a imediatividade do estreito utilitarismo, quer dos sons, quer dos objetos, pois isto impede ao sujeito situar-se frente a estes numa atitude de fruição requerida pela relação estética. (PARANÁ, 1990, p. 151)

Apesar desses fundamentos explicitados, quando são apresentados os conteúdos, a divisão dos mesmos é apresentada em três itens, a saber: ‘A relação dos homens com a realidade na ação dramática’ (que varia de série para série), ‘Saber estético’ e ‘Trabalho artístico’. Parece-nos que há uma ruptura com os fundamentos anunciados, pois ao separar os conteúdos em três grupos, sugere-se uma dicotomia entre as relações do homem com a realidade, o saber estético e o trabalho artístico, como se não fizessem parte do mesmo aspecto de criação, de humanização. Talvez fosse apenas uma tentativa de separação didática dos conteúdos, mas coloca em dúvida se os fundamentos foram consenso ou realmente compreendidos pelo grupo que construiu a proposta.

Podemos perceber na proposta do CB (1990) uma clareza em relação ao problema da reificação da arte que tem como conseqüência um processo de alienação e também a proposta de torná-la um instrumento de humanização dos sentidos. Mesmo que a proposta apresente a nomenclatura ‘educação artística’, por ser uma exigência da Lei 5692/71, ela apresenta elementos significativos que sustentam a proposta de uma ‘educação estética’, na perspectiva que apontamos anteriormente.

## **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (2008)**

Na proposta das Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, (2008), separada da proposta anterior por um período de dezoito anos, anuncia-se uma proposta para ‘Arte’ e não mais educação artística, indicando uma ampliação da abrangência da área e também respondendo à LDB 9394/96. O documento dessas Diretrizes é composto de seis partes: na primeira apresenta-se a dimensão histórica do ensino da arte; na segunda, os fundamentos teórico-metodológicos; na terceira, os conteúdos estruturantes; na quarta, o encaminhamento metodológico; na quinta a avaliação e na sexta parte, as referências.

Nessa proposta também há elementos da concepção marxista, mas agregando elementos diferentes dos que compuseram a proposta anterior. Isso é compreensível, uma vez que em dezoito anos, muitos teóricos foram introduzidos nos estudos realizados pelos educadores da área e muitas divisões e subdivisões acabaram acontecendo na definição e discussão das linhas teóricas, mesmo do marxismo. Mesmo assim, podemos identificar elementos significativos da linha marxista. Anuncia-se que a proposta baseia-se na concepção de arte como *fonte de humanização* e para isso incorporam-se três vertentes das teorias críticas em arte: “arte como trabalho criador, arte como ideologia e arte como forma de conhecimento”. (PARANÁ, 2008, p. 32) O que une as três vertentes, segundo o documento, é a busca dos nexos históricos entre a arte e a sociedade e o fato de se ter no *trabalho* sua categoria fundante. Essa opção aparece claramente em várias partes do texto, como por exemplo:

A arte, em sentido lato, está presente desde os primórdios da humanidade, é uma forma de trabalho criador. Pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e a si, pois, ao produzir a própria existência retirando da natureza o seu sustento, gradativamente transforma os objetos naturais em ferramentas que lhe possibilitam acelerar o processo de transformação do natural em humano. (...) O homem transformou o mundo e a si próprio pelo trabalho e, por ele, tornou-se capaz de abstrair, simbolizar e criar arte. (PARANÁ, 2008, p. 22)

Em relação à reificação da arte e a alienação do próprio homem que a cria, isso também está presente no documento, especialmente na parte em que se discute a arte como ideologia e faz-se referência às discussões propostas pelos filósofos da Escola de Frankfurt, que acusam a indústria cultural de transformar a “arte em mercadoria para consumo de um grande número de pessoas” (PARANÁ, 2008, p. 28) e em “mecanismos de padronização de comportamentos e modos de pensar, presentes, por exemplo em telenovelas e na publicidade”. (idem, p. 29)

Apesar de haver pontos comuns entre as duas propostas, na segunda apresenta-se, num determinado momento, um certo ‘otimismo ingênuo’ em relação à arte e uma valorização acentuada, dos aspectos cognitivos (aí parece descolar dos fundamentos anunciados em outras partes da proposta) .  
Chega-se a afirmar que



Nas aulas de Arte, os conteúdos devem ser selecionados a partir de uma análise histórica, abordados por meio do conhecimento estético e da produção artística, de maneira crítica, o que permitirá ao aluno uma percepção da arte em suas múltiplas dimensões cognitivas e **possibilitará a construção de uma sociedade sem desigualdades e injustiças (grifo meu)**. (PARANÁ, 2008, p. 21)

Essa afirmação nos leva a retomar a discussão feita por Marx, no sentido de compreender que a transformação não se dá na parcialidade, mas na universalidade da prática humana. (MESZAROS, 2006) A escola, a arte não têm a capacidade de, por si só, transformar a sociedade, mas podem sim, ser instrumentos de humanização e, portanto, talvez de luta para transformar a sociedade, dependendo, de como são compreendidas e realizadas.

Tanto na proposta do CB (1990) como na proposta das Diretrizes de Arte (2008), além das questões já citadas, podemos perceber uma preocupação com o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade nessa área e o entendimento da própria arte como forma de conhecimento da realidade. Isso é significativo, pois, para humanizar os sentidos, necessitamos de um domínio amplo e profundo dos conhecimentos já produzidos. A humanização dos sentidos não se dá num processo de ‘sentimentalismo superficial’ ou numa ‘prática contemplativa consumidora’. Para humanizarmos por meio da música, da pintura, por exemplo, precisamos minimamente conhecê-las. O processo de apropriação do conhecimento produzido é fundamental para a humanização dos sentidos.

## **Conclusão**

A discussão feita por Mészáros contribui para compreender os fundamentos anunciados nessas propostas curriculares, e permite-nos perceber que os educadores, ainda hoje, têm preocupações com a arte enquanto processo de humanização. Isso é consequência do acirramento no processo de reificação dos objetos e do próprio humano que os cria. Seria importante que a educação estética, veiculada nas práticas pedagógicas das nossas escolas, pudesse tornar-se mais um instrumento no processo de humanização do próprio homem!

Consideramos que as Diretrizes de Arte (2008) respondem ao anúncio da Secretaria Estadual de Educação sobre a adoção do materialismo histórico dialético como base teórica<sup>3</sup>, o que não aconteceu com a maioria das propostas das disciplinas da Educação Básica<sup>4</sup>. Infelizmente, apesar do avanço teórico apresentado tanto no Currículo Básico (1990) como nas Diretrizes (2008), no sentido de compreender a educação estética como instrumento de humanização, muitas práticas pedagógicas que encontramos ainda reproduzem fortemente a reificação da arte, a produção de objetos como mercadorias (principalmente quando vinculados às datas comemorativas – confecção de presente para a mãe e para o pai, de

---

<sup>3</sup> Apesar dessa afirmação consideramos que os itens que se referem aos conteúdos estruturantes e encaminhamento metodológico precisariam ser revistos no sentido de se garantir com mais consistência os pressupostos anunciados nas demais partes do documento.

<sup>4</sup> Também há referência aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que não ocorre com as demais Diretrizes.

bandeirinhas para enfeitar a escola para a festa junina e outros). Essas práticas, em geral, tem como objetivo, além do utilitarismo imediato do objeto, o desenvolvimento de habilidades, como parte de um processo de adestramento do ‘futuro’ trabalhador.

Não podemos esquecer, enquanto educadores, que a arte é uma das mediações utilizadas entre o indivíduo e sociedade e que, portanto, nosso desafio é transformá-la num ‘intermediário adequado’, numa forma de intercâmbio humano que contribua para que o indivíduo assuma seu papel de ‘automediador’, superando a reificação do que produz e de seu próprio sujeito.

## **Referências**

- ALMEIDA, Aires. **O que é arte**. Disponível em [http://criticanarede.com/fil\\_tresteoriasdaarte.html](http://criticanarede.com/fil_tresteoriasdaarte.html). Acesso em 05 de novembro de 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. Introdução à Filosofia. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy e COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx (Capítulo VII)**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. IN: **Educação estética: abordagens e perspectivas**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, jun. 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino**. Curitiba: SEED, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.