

# CATARSE E ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA

## CATHARSIS AND CONTEMPORARY ART AT SCHOOL IN A HISTORICAL-CRITICAL APPROACH

Paulo Cesar Duarte Paes  
UFMS

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
UDESC

### Resumo

A vivência artística escolar tem sido negada, negligenciada ou secundarizada diante dos processos alienantes de controle burocrático na escola e na sociedade, que alienam e tolhem a liberdade dos professores e alunos de arte. A ausência da vivência catártica contribui para um ensino de arte focado em atividades não artísticas, restringindo o espaço para o conhecimento sobre a arte e as atividades de criação artística. O conceito de catarse artística pode contribuir efetivamente para que professores e autoridades educacionais tenham um parâmetro avaliativo sobre o que é e o que não é “arte” no currículo escolar, sedimentando um argumento para a efetivação da arte no espaço escolar. Buscamos demonstrar que, numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a arte contemporânea é quase fundamental para a catarse artística na escola, um conteúdo curricular imprescindível para a fruição, a criação artística e o estudo da história da arte.

### Abstract

*The school artistic experience has been denied, neglected, or seconded front to the alienating processes of bureaucratic control in the school and society, which alienate and hinder the freedom of art teachers and students. The absence of cathartic experience contributes to an art teaching focused on non-artistic activities, restricting the space for knowledge about art and creative activities. Artistic catharsis can effectively contribute to teachers and educational authorities having an evaluative parameter about what is art in the school curriculum and what is not, consolidating an argument for the effectiveness of art in the school. We seek to demonstrate that contemporary art, from a perspective of historical-critical pedagogy, is almost fundamental for artistic catharsis in school, an essential curricular content for the enjoyment, artistic creation, and study of art history.*

### Palavras-chave:

Estética; pedagogia histórico-crítica; formação de professores; ensino de arte.

### Keywords:

*Aesthetics; historical-critical pedagogy; teacher training; teaching of arts.*

## O CONTEXTO DA PESQUISA

O conceito de catarse é central no entendimento sobre a necessidade social da arte e seu desdobramento no ensino, conforme o fundamento de reconhecidos pensadores do campo Marxista, como Lukács (2023; 1966; 1970), Vigotski (2001a; 2001b), Gramsci (1984), Fischer (1959), Hauser (1973) e, no Brasil, Santos (2023; 2020; 2018), Duarte (2021; 2010; 1999), Saviani (2005a; 2005b), Carli (2012) e Saccomani (2016). O nosso objetivo é ampliar essa reflexão, aplicando-a especificamente ao ensino de arte contemporânea e à pedagogia histórico-crítica, que tem sido nosso objeto de estudo nos últimos 10 anos de pesquisa (Paes, 2025; 2021a; 2021b; 2016; 2012; Paes; Araujo, 2012; Paes; Ozório, 2021; Paes; Fernandes, 2025; Silva; Mendes; Agostinho, 2021; Fonseca da Silva; Fernandes, 2022; Soares; Gondim; Fonseca da Silva, 2024).

Autores da pedagogia histórico-crítica têm denunciado sistematicamente tendências pedagógicas que reproduzem a dominação capitalista, principalmente as que partem de posições filosóficas idealistas, como a escola nova, o construtivismo, o aprender a aprender, o multiculturalismo, entre outras (Saviani, 2005a; Duarte, 2006; 2004). Essas tendências reproduzem entendimentos idealistas também no ensino de arte, prejudicando a autêntica vivência catártica na escola, algumas vezes pela negação desta e outras pelo isolamento desse momento num subjetivismo inconsequente que nega a dialética e a historicidade do aprendizado da vivência artística.

Vázquez (1978) afirma que, para Marx, o capitalismo é hostil à arte, o que se desdobra em variadas formas de fetichização e cerceamento das vivências artísticas, impedindo que o povo, de forma geral, tenha acesso à vivência estética da arte autêntica. Ao reproduzir os variados entendimentos idealistas burgueses sobre arte, a escola também, muitas vezes, reproduz a negação do reflexo artístico ou até difunde a pseudoarte (Vázquez, 1978), como a cultura de massas, o entretenimento e outros interesses externos à arte. A arte deixa de ser libertadora, como é inerente a sua vivência em si, tornando-se instrumentos de continuidade

do processo de alienação.

A catarse é um importante conceito para compreender e vivenciar o que é a arte autêntica, transformadora, ao mesmo tempo, do indivíduo e da sociedade. A catarse que acontece interiormente no indivíduo no momento da criação artística e da fruição das obras está sempre em intrínseca relação constitutiva com a universalidade da arte e o desenvolvimento histórico do gênero humano. Buscaremos demonstrar como a catarse precisa ser central nas vivências artísticas escolares e, em especial, no ensino de arte contemporânea, que por ser a historicamente mais desenvolvida, ganha ainda mais relevância como conteúdo curricular.

A catarse é parte da totalidade do gênero humano no seu desenvolvimento histórico, “coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (Gramsci, 1984, p.53). Não temos como objetivo no curto espaço deste texto demonstrar de forma categórica e aprofundada o que é a catarse desde Aristóteles até o pensamento contemporâneo, mas utilizá-la para evidenciar um aspecto decisivo no ensino de arte contemporânea na escola, contribuindo com estudos anteriores sobre a pedagogia histórico-crítica no ensino de arte (Fonseca da Silva; Fernandes, 2022; Soares; Gondim; Fonseca da Silva, 2024; Oliveira; Fonseca da Silva, 2022).

O conceito de catarse, central na estética de Lukács (1966), na psicologia da arte de Vigotski (2001a) e também citada na pedagogia histórico-crítica por Saviani (2005b) será aqui somente apresentado e compreendido em suas formas mais relevantes para vislumbrar o que poderia ser uma das qualidades necessárias para uma autêntica vivência artística na escola. A ausência da catarse no ensino de arte reproduz um entendimento dominante sobre a arte como enfeite, ornamento, atividade lúdica ou outras, voltadas para outros interesses curriculares, morais ou sociais.

Para Vigotski (2001b) e Lukács (2023; 1966), a arte não pode ser reduzida a interesses outros que não os da própria arte. Essa redução tem origem histórica em questões mais amplas, como a hostilidade do capitalismo à

arte, que repercute direta ou indiretamente interesses políticos reproduzidos no currículo e nas práticas educativas dos professores. Os instrumentos burocráticos de controle das atividades pedagógicas possibilitam até um estudo da arte, mas sem a catarse, ela de fato não possibilitará a vivência artística. A ausência da catarse na vivência artística dos alunos na escola torna o ensino de arte inócuo e sem sentido próprio porque não possibilita aos alunos uma vivência artística autêntica.

Saviani (2005b) apresenta três aspectos caros à pedagogia histórico-crítica no contexto escolar: o primeiro diz respeito à definição do que ensinar na escola, o segundo diz respeito à organização desses conteúdos em formas adequadas ao ambiente escolar e, por último, selecionar as melhores metodologias, materiais didáticos e materiais de arte para que os estudantes aprendam na escola. Tudo isso precisa considerar as condições de trabalho do professor. Desse modo, a seleção dos conteúdos escolares é fator decisivo para o ensino-aprendizagem. Ocorre que, a partir da década de 1990, os ataques à formação de professores vêm se ampliando cada vez mais. Em primeiro lugar, porque é a maior categoria organizada no mundo; em segundo, porque permanece em contato duradouro com os estudantes, podendo por meio da ideologia liberal assujeitar os estudantes ao interesse do capital.

Uma análise rápida dos pareceres da BNCC e da BNC-Formação apontam a meritocracia presente na perspectiva liberal como elemento desejado na avaliação dos professores, assim como há uma terceirização da sua formação para a iniciativa privada, como grupo Lemann, Instituto Ayrton Senna, entre outros organismos representativos do capital e hoje imiscuídos na gestão das políticas e dos programas educacionais brasileiros. Assim, ao abordar o tema da catarse e da arte contemporânea da escola, não podemos perder de vista que há uma conjuntura hostil ao ensino de arte humanizadora na sociedade capitalista.

## ARTE E CATARSE

A psicologia de Vigotski, a estética de Lukács e a filosofia histórica de Gramsci, fundadas nos mesmos pressupostos metodológicos marxistas, constituem-se em teorias profundamente comprometidas com a crítica e a superação do idealismo dos autores e pensadores idealistas burgueses sobre a arte.<sup>1</sup> A catarse, para eles, mesmo sendo fundamental e acontecendo na individualidade dos artistas e dos receptores da arte, é dialeticamente parte do desenvolvimento histórico humano em sua totalidade.

Em sua obra clássica, *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001a) demonstra que a catarse é um momento único e fundamental para a existência da arte. O artista quando cria perde momentaneamente a consciência do que está realizando e imprime na obra formas e sentimentos oriundos de uma liberdade criadora em que nem o próprio criador consegue controlar. A catarse é um sentimento intenso, profundo, contraditório e transformador que ocorre tanto no momento da criação artística quanto da vivência fruidora da arte pelo receptor, mas que não fica presa à individualidade, pelo contrário, trata-se de uma relação entre o estado de desenvolvimento deste indivíduo com a história da arte e com o gênero humano em sua totalidade. Refutando concepções idealistas que entendem a catarse como algo isolado na individualidade, ele concorda que a arte é o social em nós.

É muito ingênuo interpretar o social apenas como o coletivo, como a existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde existe apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse, e arrasta para o fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (Vigotski, 2001a, p. 315).

Diferentemente dos idealistas, que entendem que a arte nasce e acontece isolada no interior do artista ou do receptor, o autor soviético entende que a catarse está, desde sua origem até o seu destino, profundamente enraizada

no desenvolvimento histórico humano, mesmo sendo profundamente íntima e com alta carga de subjetividade em relação ao artista e ao receptor. O momento da catarse é um momento criador único e, ao mesmo tempo, de destruição de determinados conteúdos pela forma. Essa destruição não acontece superficialmente, mas como uma força vital: a força da arte.

É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contraditórios, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa (Vigotski, 2001a, p. 272).

Essa descarga emocional que se dá no mais profundo e íntimo do indivíduo no entendimento vigotskiano da psicologia da arte é uma condição para a atividade artística, seja de criação, seja de fruição. Em outro texto, Vigotski (2001b) demonstra como a arte na escola é utilizada para outros interesses que não o verdadeiramente artístico, assim como outras disciplinas, questões morais, ornamento de festas e ludicidade, negando a catarse que necessita da autonomia da verdadeira vivência artística. A arte deve existir na escola para ser vivenciada como arte, e não como um recurso para outros fins objetivos da vida. Para que essa vivência artística autêntica aconteça, a catarse é imprescindível, precisando, do ponto de vista pedagógico, ser compreendida como central no ensino de arte.

Para Lukács (1966), a catarse também tem uma importância central na vivência artística, quando a fruição da obra de arte pelo indivíduo cria um contraste com sua cotidianidade e produz uma insatisfação, nem sempre claramente consciente (Duarte, 2021). Trata-se de um momento em que o indivíduo se eleva em relação a sua vida cotidiana, uma suspensão no sentido de vivenciar algo que não é a sua vida em si, mas que surge dessa cotidianidade e volta a ela. A vida histórica

humana é temporariamente suspensa no momento da criação subjetiva de um novo mundo e, posteriormente, volta à realidade, tornando-se objetiva. Conteúdos da vida são transformados pela criação em algo novo que volta e interfere objetivamente, mudando o sentido da cotidianidade.

A suspensão da atividade concreta das finalidades concretas do homem inteiro, se diferencia da cotidianidade no estético antes de tudo porque a vida cotidiana continua num nível superior, buscando concretamente um nível superior à finalidade pela qual teve lugar a suspensão; enquanto a volta desde a suspensão estética para a vida é uma volta àquelas atividades cuja continuidade foi interrompida pela vivência artística (Lukács, 1966, p. 498).

A vivência artística possibilita ao ser, na sua singularidade de artista ou de receptor, elevar-se à universalidade, acima da vida cotidiana, voltando depois a ela, enriquecido. Para os idealistas, a vivência catártica se restringe a uma forma subjetiva que existe isolada na individualidade, desligada da realidade histórica humana. A negação do universal, da totalidade e do entendimento sobre o desenvolvimento histórico do gênero humano é um desdobramento idealista, fragmentário, que reproduz interesses ideológicos dominantes.

A elevação estética é explicada por Lukács (2023; 1966) pela demonstração de que existe um “homem inteiro” arraigado na sua vida imediata e cotidiana e que a arte possibilita que este amplie sua compreensão e sentimento de mundo desde fora e acima deste círculo restrito. Ele entende esse processo dinâmico e dialético como passagem para o “homem inteiramente”, um momento em que acontece uma elevação da singularidade à universalidade, no qual o sujeito toma sentido ou consciência de algo mais desenvolvido que ele ainda não havia vivido. O receptor da obra artística vivencia na catarse um mundo novo que ainda não existia para ele e que amplia e enriquece seus sentidos humanos.

Como parte da receptividade estética, a suspensão da atividade e a finalidade é, ao mesmo tempo, conscientemente transitória, absoluta, produzindo a necessidade de transformar o homem inteiro no homem inteiramente tomado por aquela recepção. O poder orientador e evocador do meio homogêneo penetra na vida anímica do receptor, subjugando seu modo habitual de contemplar o mundo e lhe impõe, antes de tudo, um “mundo” novo, que o enche de conteúdos novos ou vistos de um novo modo e o move assim para receber este “mundo” com sentido e pensamento rejuvenescidos, renovados (Lukács, 1966, p. 496).

O ser que, ao se suspender de todo esforço concreto da imediatez da vida cotidiana, entrega-se totalmente aos efeitos da obra, levando em consideração sua formação, classe e especificidades de sua cultura, mesmo que seja uma criança. O “homem inteiro” é esse ser real como síntese histórica de múltiplas determinações do gênero humano na sua vida particular. O “homem inteiramente” é o ser conectado com um “vir a ser”, forma transitória que caminha do que já está estabelecido para um ser que se amplia no gozo de novas formas objetivas e subjetivas de viver. O receptor se enriquece, ampliando seus sentidos, conteúdos e formas efetivamente ou em determinado potencial não previsível que se desdobrará no futuro.

A catarse como momento fundamental da vivência artística, mesmo acontecendo em um curto espaço de tempo, provoca mudanças qualitativas duradouras no futuro do sujeito. Acontece uma mudança significativa e permanente na forma de sentir e viver a realidade cotidiana, mesmo que esta não tenha sido planejada e objetivamente desenvolvida pelo artista. O receptor, ao se suspender em relação à vida imediata das coisas objetivas, amplia e ressignifica seu mundo. Como síntese genérica de múltiplas determinações da história humana, a catarse é uma perda momentânea do controle do sujeito em relação aos seus objetivos de vida, numa criação que vai além da sua consciência e, por isso, supera algumas formas de alienação impostas pela classe dominante.

O gênero humano, no decorrer do desenvolvimento histórico, como totalidade, amplia em cada tempo ou geração seus entendimentos e sentidos em relação ao mundo. Essa ampliação acontece dialeticamente entre os indivíduos que vivenciam num determinado tempo e lugar do desenvolvimento histórico. A suspensão catártica em relação à vida cotidiana é um farol que ilumina novas possibilidades sem que seja a vida real, mas o seu reflexo artístico, que interfere de forma imprevisível na realidade.

A peculiaridade do estético consiste na suspensão das finalidades concretas da vida cotidiana [...] a vivência estética da receptividade acarreta uma suspensão temporal de todas as finalidades fáticas da cotidianidade e, de tal modo, que estas não se eliminam em princípio, mas pela duração do ato estético e voltam a impor seus feitos enquanto dura o ato estético, sem sofrer (Lukács, 1966, p. 526).

Essa reflexão Lukacsiana contraria radicalmente o entendimento da “arte pela arte”, que compreende a arte como algo isolado da realidade histórica, como se fosse um momento mágico, um fetiche da criação ou da fruição dos sentimentos evocados. Para o autor húngaro, a ausência de origens e consequências estéticas na realidade histórica é pura abstração, e não uma leitura científica da peculiaridade estética da relação entre a arte e a realidade. A catarse, mesmo sendo fundamental para a caracterização do estético, é apenas um momento no interior de um encadeamento mais complexo no fluxo entre vida e arte no desenvolvimento histórico.

Lukács (1966) define como sendo o “meio heterogêneo”, resultante da imediatez fragmentada que caracteriza a cotidianidade, uma purificação do fracionamento superficial em uma unidade de sentido e significado. Em oposição, ele compreende a arte como um meio homogêneo, onde ocorre uma confluência para a unidade. O gênero artístico e a obra de arte como meios homogêneos se caracterizam pela totalidade, reduzindo, filtrando e até eliminando a heterogeneidade existente na



vida cotidiana. O caráter homogêneo da arte denota um sentido “definitivo” para a obra, refletindo a realidade objetiva e evocativa no sentido de ser capaz de dirigir e orientar as vivências dos homens das reproduções internas encarnadas por essas formações.

O meio homogêneo se converte em fundamento da prática na criação artística, na qual a imersão do artista no meio homogêneo de sua arte, por sua realização na qualidade específica da própria personalidade, abre a possibilidade da criação - já estudada - de um “mundo” próprio como reflexo estético da realidade (Lukács, 1966, p. 320).

A catarse é vivenciada no meio homogêneo, penetrando nos sentidos mais profundos do receptor, produzindo e impondo uma mudança significativa através da apropriação de novas formas que ressignificam os conteúdos, criando um “mundo novo”. Uma elevação do “homem inteiro” ao “homem inteiramente” que passa a se objetivar na realidade com maiores possibilidades de entendimento e sentimento em relação ao mundo. Para Lukács (1966), a passagem para o “homem inteiramente” acontece quando o receptor de uma autêntica obra de arte avança no sentido da omnilateralidade, um viver das múltiplas possibilidades da riqueza humana.

Se infere dessa reflexão um entendimento fundamental para este artigo, que é a importância da arte na sociedade como um elo histórico importante no seu processo de criação a humanizar as relações tão coisificadas pelo capitalismo; o próprio sentido da liberdade. A catarse como categoria central, retirada da vivência real e histórica humana, está imbricada por variadas outras ações, compreensões e atividades humanas, sendo fundamental para a vivência artística. Existe um mundo mais amplo, social e histórico de onde a catarse brota e para onde ela retorna, no eterno movimento criador humano entre o artista e a sociedade. Estudá-la de forma imanente significa captar seu caráter único, singular e subjetivo não de forma subjetivista e isolada, mas sim como parte do desenvolvimento histórico.

A catarse é um critério decisivo da perfeição artística de cada obra e, ao mesmo tempo, o princípio determinante da importante função social da arte, da natureza do depois do seu efeito, da difusão imediata na vida, da volta do homem inteiro à vida, logo, de saber-se entregue inteiramente ao efeito de uma obra de arte e haver vivido a comoção catártica (Lukács, 1966, p. 518).

Vemos na história da arte que determinadas obras de arte se debilitam, dando lugar a novas formas artísticas cuja proximidade com o universal lhe caracteriza como uma obra autêntica, que se orienta na transformação do comportamento geral humano. A catarse, mesmo ocorrendo no interior da subjetividade, é igualmente objetiva, tanto na origem, na intenção, quanto na inesperada modificação que causa no decorrer histórico de sua fruição.

Em um extremo, encontramos o entendimento de que a arte não tem nenhuma influência na realidade; no outro, que ela é a força transformadora decisiva na evolução social.

A arte não pode intervir neste processo senão muito indiretamente, é compreensivo que se forma uma opinião de total ausência de influência da arte, hoje muito difundida nos ambientes burgueses. [...] Na arte se acumulam de modo vivenciado todos os valores humanos do passado, pelo qual a arte é capaz de mostrar, do modo mais preciso, as formações que se transformam totalmente no cenário histórico, com sua plena totalidade humana (Lukács, 1966, p. 539).

O conceito de totalidade é o fundamento dialético central desde onde se podem compreender as partes. A arte e a catarse, objetos principais do presente estudo, somente podem ser apreendidas na sua relação constituinte e transformadora com a totalidade histórica. O devido cuidado deve ser tomado para que não se ofusque a importância da arte e da catarse ao apreendê-las na sua dinâmica com a totalidade nem as isole como objeto de estudo sem que se considerem os demais fatores em jogo.

Se do ponto de vista filosófico da estética Lukács é relevante considerar as origens e os desdobramentos históricos da arte no interior do desenvolvimento do gênero humano, para nós, professores da disciplina, essa é uma questão ainda mais relevante. Trata-se de compreender a catarse como particularidade na criação peculiar, onde jogam e se difundem interesses políticos e de classe. A arte amplia o âmbito dos pensamentos e dos sentimentos humanos como síntese, trazendo “para a superfície da vida o que está objetivamente contido numa situação histórica” (Lukács, 1966, p. 541).

O conceito dialético de totalidade na teoria do reflexo estético é imprescindível para a compreensão dos complexos e múltiplos movimentos históricos, em que a criação humana se dá “da vida para a arte e da arte para a vida” (Lukács, 1966, p. 543). Por isso Lukács estudou em profundidade o caráter desfetichizador da arte. O fetiche deve ser entendido conforme Marx (2013b), que demonstra o caráter fetichista da mercadoria e seu segredo como uma decorrência de interesses de mercado que são impostos como ideologia para a aceitação e a louvação das formas capitalistas de exploração. Os sujeitos explorados criam com seu trabalho formas que coisificam e desumanizam as relações humanas. Trata-se de uma relação social que assume “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 2013b, p. 147), em que produtos e produtores se confundem como mercadoria, inibindo o caracteristicamente humano.

Para Lukács (1966), a arte, por sua profundidade e forma homogênea de síntese despregada de interesses imediatos, tem um caráter desfetichizador. Trata-se de emoções contraditórias, uma “comoção ética”, espécie de vergonha por ter percebido pela arte sentidos e valores que nunca percebeu na vida. Essa comoção contém uma anterior contemplação fetichista do mundo e sua destruição por sua própria imagem desfetichizada na obra de arte (Lukács, 1966), uma autocrítica proporcionada pela subjetividade. Se a obra for autêntica e realista, no entendimento de Lukács, ela será desfetichizadora, o que implica uma mudança

ética, posterior à vivência da catarse artística.

Lukács segue a crítica de Engels (2015) à filosofia idealista, que concebe o mundo isoladamente, fora de suas conexões históricas, como forma de negação da relação dialética entre cada objeto em si, no caso a arte, com a totalidade histórica da arte e da humanidade. A arte teria esse sentido ético de se suspender em relação à cotidianidade, destruindo os fetiches dela oriundos e justificados pelo idealismo filosófico.

A prática da arte tem uma clara linha de ataque dirigida contra esse modo de conceber o mundo. [...] Ainda que as fetichizações condicionadas empapem profundamente a cotidianidade mesma, a prática da arte (o que não quer dizer necessariamente a concepção de mundo dos artistas) combate com seus próprios meios essas tendências (Lukács, 1966, p. 386).

Para ele, a arte é ainda mais radical do que a filosofia e a ciência na desfetichização da vida cotidiana. A separação metafísica e fetichizadora que nega a conexão entre espaço e tempo, anteriormente denunciada por Engels (2015), é o entendimento estético da arte e de Kant (1984) sobre a analítica do belo da arte e do gênio, que ainda se reproduz no pensamento moderno sobre a arte. Ao não compreender dialeticamente a arte em conexão com a história, a obra de arte é entendida de forma idealista, restrita ao seu sentido imediato da obra e da catarse como mais um mito fetichizador e que precisa também ser desfetichizado na educação escolar (Duarte, 2004).

Como resultado da desfetichização da arte, a descoberta, no momento da criação e da fruição artística, elucida aspectos da concretude das relações humanas, proporcionando a posterior ampliação da crítica em relação ao mundo. Pela catarse, artista e receptor modificam suas percepções sobre os conteúdos da realidade, em um processo contínuo de superação dos fetiches que abarrotam o mundo da alienação e da coisificação do humano, inerentes ao sistema capitalista.

A arte elimina os fetiches da cotidianidade apresentando o mundo dos objetos tal como este se oferece em unidade de tempo e espaço, de práticas e valores dentro de limites historicamente dados, convertendo-o em propriedade sensível do receptor (Carli, 2012, p. 103).

A catarse é um momento central da vivência artística que sempre acarretará um problema ético, uma posição política diante do mundo, como é o caso da desfetichização possibilitada pelo processo de elevação estética do indivíduo em relação à realidade histórica vivenciada. Mesmo que o artista não tenha planejado, sua criação é uma eterna busca pela liberdade e pela realização particular e do gênero humano, concomitantemente.

Lukács (1966) adverte sobre o perigo de se levar o efeito catártico a um sentido negativo, em que algo moralmente ambíguo se apropria, desde fora, da autonomia e da liberdade inerentes à autêntica catarse artística. A alienação se manifesta na impossibilidade de dominar os instrumentos do trabalho (Marx, 2004) - no caso da criação artística, é quando esta é determinada por interesses exteriores, dominantes. A propaganda, a indústria do entretenimento e a cultura de massas, mesmo comportando uma certa dimensão estética, não são arte, pois tolhem a liberdade e a autonomia que a caracterizam. Como exemplo contemporâneo, podemos citar o cinema de entretenimento, que, em geral, não obedece à liberdade catártica e criativa dos artistas, sendo de fato guiada pelo departamento de marketing. No caso da sala de aula, com apresentações de referências artísticas voltadas para interesses externos à própria arte, tolhe-se o caráter espontâneo, a catarse na fruição e na criação dos alunos.

Cada catarse estética é um reflexo concentrado e conscientemente produzido de comoções cujo original pode sempre permanecer na vida mesma, ainda que ela tenha um nascimento espontâneo no decurso das ações e dos acontecimentos. Por isso é necessário registrar que a crise catártica desencadeada no receptor pela arte reflete os rasgos mais essenciais destas constelações vitais. Na vida se trata sempre

de um problema ético, o qual, portanto, tem que constituir também o conteúdo central da vivência estética (Lukács, 1966, p. 509).

Existe um sistema de decisões éticas que envolvem a catarse que pode ter consequências muito mais efetivas e críticas em relação às comoções emocionais vazias de conteúdo. A criação artística e a recepção das obras são um complexo reflexo da realidade histórica muito específica e regulada por posições éticas, influenciando direta e indiretamente na vivência catártica. Por isso que a decisão do professor da disciplina na definição de conteúdos é um elemento que pode contribuir para um processo de formação em uma perspectiva alienante ou humanizadora. Deste modo, quanto mais profunda a formação de professores, melhor a qualidade da formação desenvolvida em sala, pois, como aborda Saviani (2012), o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, mas justamente aquilo que não é visível, a essência, como diria Karel Kosik (1976).

A crise catártica da arte autêntica, quando vivenciada pelos alunos, possibilita a ampliação de sua condição de indivíduo meramente particular, como “homem inteiro” à “homem inteiramente”, na dialética entre o indivíduo singular e o gênero humano. Mas esta é também resultante de uma condição ética do professor, uma tomada de posição em relação à arte, suas formas e conteúdo.

Quando a subjetividade espontânea, do aluno e do professor, aflora na fruição ou no processo de criação artística, elevando-o esteticamente a um novo sentido, acontece um trânsito do particular para o universal. O ensino de arte atinge seu objetivo quando proporciona a catarse numa autêntica vivência artística. Partindo de todas as reflexões expostas, entendemos a catarse, conforme os pensadores marxistas citados, como de fundamental relevância para fundamentar a formação de professores para o ensino de arte e a vivência artística dos alunos na escola.

Considerando esse processo, podemos dizer que o aluno apresenta um conhecimento sincrético, confuso, desorganizado, e o



professor, que é o par mais desenvolvido, possui um conhecimento sintético e no processo educativo, ele estabelece uma relação de análise com o aluno, propiciando esse movimento que sai da síncri-se à síntese por meio da análise. E a riqueza do processo de humanização está na transformação também do professor, que ao estudar, preparar, organizar seu processo educativo, também se qualifica, constituindo um novo ponto de análise, mais amplo e mais contundente.

## CATARSE E ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA

A arte, por não ser uma atividade mecanicamente derivada da produção capitalista, é criticada e desqualificada justamente numa de suas principais peculiaridades: sua autonomia. Na escola, esse preconceito aparece ainda com mais intensidade, desvalorizando as vivências autênticas em relação a interesses dominantes e alienadores. A função social da arte está na sua peculiaridade estética autônoma, catártica e histórica e indiretamente transformadora do mundo. “A catarse é um princípio dominante da perfeição artística de cada obra e seu efeito posterior sobre a vida” (Lukács, 1966, p. 518), e na escola esse sentido precisa ser radical.

Se a arte nasce na imediatez da vida cotidiana, elevando-se para além dela e depois voltando, transformando-a, é pedagogicamente necessário compreender e avivar essa relação no ensino de arte. A vida cotidiana, no sentido da vida escolar, é engessada, burocraticamente determinada, limitada por toda sorte de regras e controles que impedem a necessária suspensão da cotidianidade para que aconteça a catarse. Os professores precisam criar brechas por onde pode acontecer a catarse na vivência artística, superando tais restrições, porém, eles próprios precisam vivenciar a arte. Se a espontaneidade da vida cotidiana é superada pela profundidade da criação e da fruição artística, é necessário criar condições para que professores e alunos consigam chegar até o ponto de uma catarse, para uma autêntica vivência artística e função histórica da arte.

Um professor de artes visuais precisa parar o tempo durante sua vivência catártica em museus, exposições, arte de rua, arte na internet, em livros, desenvolvendo uma necessidade pessoal dessa vivência também em outros campos da arte, como literatura, teatro, cinema, dança, música e tantos outros híbridos da arte contemporânea. A reflexão ao entorno da catarse se impõe como tema central na formação de professores da disciplina, nas políticas e na prática de ensino de arte. Não basta ao professor conhecer cognitivamente os conteúdos que serão ministrados: para a autêntica vivência artística, a catarse é fundamental.

A suspensão catártica se dá num curto espaço de tempo em relação à vida de um professor ou aluno, mas precisa acontecer continuamente, sempre, caracterizando o processo de formação artística do professor. A criação de um *habitus*, “uma disposição permanente para o aprendizado” (Saviani, 2005a, p. 20), no caso da vivência artística, pressupõe uma vivência catártica. A disciplina de arte não é como história ou geografia, pois o conhecimento, no caso da arte, é apenas uma parte do conteúdo, sendo a catarse da vivência artística anterior e posterior ao conhecimento cognitivo.

A fruição catártica das obras de arte apresentadas pelo professor necessita ser planejada no sentido de atingir efetivamente os alunos, mas antes devem atingir catarticamente os próprios professores. Um professor da disciplina de arte que não tem vivência artística será sempre um impostor.

O processo de escolha das obras e a criação artística são os principais conteúdos curriculares da disciplina de arte. As orientações das políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisam ser conhecidas, mas não seguidas de forma acrítica, pois são documentos que aprisionam professor e aluno aos interesses do capital. O principal determinante da escolha dos conteúdos escolhidos deve ser o professor, que vai refletir suas vivências artísticas, conhecimentos, formação e políticas de educação. Se o professor não tem o *habitus* da vivência catártica artística, não terá domínio

sobre um dos principais conteúdos do ensino de arte, reproduzindo na disciplina uma concepção cognitivista de que arte é apenas conhecimento, descartando o seu lado mais profundo e emocional, catártico.

O idealismo, contido no fundamento de incontáveis propostas pedagógicas, orienta indiretamente a atividade em sala de aula de forma a entender a atividade subjetiva separada da objetividade da vida. Sem a anterior e permanente vivência artística autêntica e um sólido fundamento metodológico, o professor terá maiores possibilidades de ser tragado pelas rotinas burocráticas da escola e não conseguirá que os alunos atinjam as condições necessárias para a autêntica vivência artística.

A escolha dos movimentos, dos artistas e das obras a serem vivenciadas na escola não podem seguir os mesmos rituais das outras disciplinas, cujo objeto de ensino é a ciência. No caso da arte a ser ensinada, não se trata apenas de apresentar, explicar, realizar atividades pedagógicas e avaliações. Sem a vivência catártica pelo aluno e pelo professor, o ensino de arte não acontece. Por isso, um conteúdo fundamental é a arte que o professor vivenciou e vivencia antes do processo pedagógico propriamente dito.

História, estética, psicologia e sociologia da arte são campos fundamentais da estruturação do pensamento e do sentimento do professor que vão contribuir decisivamente para que este consiga conduzir os alunos até a catarse, mas é a vivência artística que dá sentido estético para esses conteúdos. A catarse não é algo que acontece isoladamente no indivíduo, mas um momento íntimo, intenso e profundo também do professor e da sociedade do seu tempo e lugar.

A vivência e o conhecimento do complexo aparato de origens históricas da arte e do pensamento sintetizam, na individualidade, relações sociais que já vinham sendo produzidas anteriormente e continuarão criando um novo mundo no futuro. O mundo do professor e de cada aluno tem algo em comum que cria concomitantemente sentidos singulares e do gênero humano no decorrer do desenvolvimento de sua totalidade

histórica. Não somente o conhecimento, mas principalmente o sentimento inicial do professor em relação à arte é transposto como conteúdo curricular vivo num planejamento fundamentado.

O idealismo fundamenta um entendimento fragmentado e atemporal dos sujeitos e dos momentos no processo educativo, funcionando como grades do sistema capitalista na escola. A hipervalorização do subjetivismo denota um caráter subjetivista para a catarse artística, como algo que acontece no indivíduo isolado sobre si mesmo. Na impossibilidade de se atingir essa vivência, os professores podem se tornar conteudistas pragmáticos, prejudicando a vivência artística dos alunos.

O planejamento é o momento em que o professor pode iniciar a superação, como síntese, partindo e voltando para uma complexa multiplicidade de determinantes do seu trabalho. Ter vivenciado um vasto repertório da arte contemporânea e da história da arte lhe permite realizar escolhas que melhor podem conduzir os alunos para a vivência da riqueza estética da humanidade. Um professor que segue as orientações da BNCC e não tem uma sistemática vivência catártica terá imensa dificuldade em deflagrar as comoções e o caráter evocativo da arte junto aos alunos.

Os movimentos, os artistas e as obras são uma articulação dialética e histórica de vivências catárticas com pensamentos complexos de vários campos do conhecimento. A incorporação de áreas do conhecimento que fundamentam cientificamente a arte contribui para a suspensão temporária das problemáticas do cotidiano, da vida e da escola. A própria vivência catártica somente acontece porque houve acesso a determinados conhecimentos que vão, a cada momento, refletindo cientificamente sobre o que é a arte e ampliando suas possibilidades de fruição, principalmente em relação à arte contemporânea. Lukács afirma, citando Engels (2015), que não há um apartamento entre razão e sentimento, mas uma dialética de autoprodução comum em que as duas possuem uma interdependência.

Quando o professor considera a importância da catarse na criação e na fruição artística em sala de aula, para além das teorias e dos fundamentos, é necessário planejar um clima, um profundo sentimento comum que envolve o caráter evocativo da arte nas suas infinitas multiplicidades estéticas. O gênero artístico e as próprias peculiaridades das obras, ao possibilitar um “meio homogêneo”, criam uma condição para a superação da heterogeneidade do cotidiano. Os instrumentos didáticos, como datashow, livros, fotografias e a organização temporal do espaço didático, podem possibilitar, mais ou menos intensamente, que os alunos atinjam uma vivência artística catártica. O “meio homogêneo” pressupõe um certo desligamento das questões cotidianas dos alunos, o que já foi vivenciado anteriormente pelo professor. O planejamento pode apontar atividades artísticas muito relevantes para a história da arte, mas necessitam também da profundidade necessária para a elevação em relação ao cotidiano.

Não se trata de valorizar uma subjetividade isolada do professor ou do aluno, mas de compreender a importância da catarse como momento crucial da complexa historicidade da arte, como a sua mais singular e íntima manifestação. Se essa manifestação já aconteceu anteriormente na vida e se refletiu no planejamento do professor, em relação aos alunos, ela acontece como decorrência das atividades e da forma de organização do trabalho didático. Atividades que permitam aos alunos se suspenderem da sua cotidianidade possibilitam uma passagem dos alunos de “homem inteiro” à “homem inteiramente” (Lukács, 1966. p. 498), o que já ocorreu anteriormente com o professor.

Os artistas da comunidade, por sua mais constante vivência poética, podem contribuir com o ensino de arte, ampliando as possibilidades de que os alunos desenvolvam uma vivência catártica. A arte é a vida na relação direta com a obra quando o artista se faz presente. Os conteúdos de livros e internet se complementam com as vivências diretas das obras originais, mesmo que essas não sejam reconhecidas nos importantes centros especializados em arte. Quando os professores

têm pouca vivência artística, podem lançar mão de artistas da comunidade, preenchendo uma lacuna ao utilizar a arte popular: a arte não é somente a que está nos livros e nos museus (Paes; Fernandes, 2025).

O espaço expositivo é outro fator fundamental, quando a arte fecha seu ciclo, possibilitando a vivência artística entre alunos e comunidade. As escolas brasileiras foram planejadas para não terem espaços para manifestações artísticas, com um espaço físico e políticas educacionais hostis à arte. Quando professores conseguem propiciar a vivência catártica neste espaço desfavorável é que de fato a arte acontece, como uma subversão contra a hostilidade à arte.

O planejamento precisa estar também focado em extrapolar o espaço de sala de aula, para que se amplie o processo de criação artística e os alunos consigam, ao máximo, essa suspensão em relação aos pensamentos da vida cotidiana. Espaços de manifestação artística no interior da escola e na comunidade possibilitam uma vivência artística mais ampla, viabilizando e difundindo a experiência estética catártica. Ao quebrar o mito de que a arte somente acontece nos grandes museus, nas grandes obras de grandes artistas, o ensino de arte se efetiva como arte por toda parte, aqui e agora (Paes; Fernandes, 2025). Mesmo que somente as criações mais autênticas e representativas consigam perdurar e serem reconhecidas como história da arte.

A arte contemporânea, por ser vivida no nosso tempo, tem uma conexão mais efetiva com os alunos, favorecendo a vivência catártica pela proximidade e pelo pertencimento à realidade histórica, com a arte e o artista da comunidade, da própria escola e aqueles mais distantes que já alcançaram reconhecimento e notoriedade. A valorização, ou não, da arte da comunidade, que possivelmente nunca será uma grande arte no sentido dado por Lukács (2023) e Vigotski (2001a), mesmo não sendo reconhecida nos grandes compêndios da história da arte e da estética, mantém para o ensino de arte uma imensa relevância.

Se a catarse é uma condição para a autêntica vivência artística, essa proximidade com

os valores e com a realidade histórica do nosso tempo, ao contrário de representar um empecilho, tem um maior potencial para proporcionar a elevação estética dos alunos. Por esse lado, a vivência catártica da arte contemporânea é mais efetiva; por outro, existe uma dificuldade em conduzir os alunos para uma vivência da qual eles ainda não estão familiarizados. Essa ausência de familiaridade em relação à fruição e à criação da arte contemporânea não é um atributo do indivíduo isolado na sua singularidade como acreditam os idealistas, mas um processo dialético entre o indivíduo (aluno ou professor) e a sociedade no decorrer do desenvolvimento genérico da humanidade.

Os alunos, em geral, não tiveram a oportunidade de vivenciar a arte contemporânea nas suas relações familiares, comunitárias e também na escola, numa sociedade opressora em que a arte é dominada pelo mercado. Se desde a educação infantil as crianças fruísem intensamente obras de arte contemporânea, seriam influenciadas diretamente por ela nos seus processos de fruição e criação artística durante todo o seu desenvolvimento escolar. O problema não está no aluno, mas na sociedade, que negligencia a relevância humanizadora da vivência artística. No caso da escola, do currículo e da formação dos professores da disciplina, existe objetivamente um atraso temporal no sentido de que somente se chega a um momento anterior na história da arte, como a Pop Arte, o construtivismo, o abstracionismo, que é o ponto aproximado até onde chegam os grandes compêndios de história da arte europeia (Gombrich, 1972; Janson, 2001; Argan, 1992; Hauser, 1973).

O professor pode escolher as obras e os artistas contemporâneos a serem vivenciados e estudados num riquíssimo e vastíssimo universo de possibilidades. Apenas a título de exemplo, podemos citar a intensa diversidade de propostas das bienais de São Paulo, Veneza, Whitney, a Documenta e muitas outras grandes mostras, centros difusores e norteadores da arte contemporânea, que são acessíveis pela internet e por museus de arte contemporânea existentes em quase todas as capitais do Brasil. Por outro lado, não se pode descartar da

análise o papel desses grandes conglomerados artísticos na formação do gosto e do que é consumido em sala de aula. Hillesheim (2018) ressalta como o mercado seleciona os objetos artísticos que vão parar nos livros didáticos.

A maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras dificilmente conseguirão viver pessoalmente essas exposições, mas a internet, assim como os livros, é um poderoso instrumento que pode nortear e qualificar a vivência artística, se os alunos puderem vivenciar e estudar a arte contemporânea na escola.

A vivência direta e corporal da arte contemporânea pode acontecer nos espaços sociais mais próximos e possíveis para os alunos. Museus, galerias, artistas locais, grafiteiros, pichadores de uma determinada comunidade são importantes e, algumas vezes, as únicas opções para proporcionar uma vivência artística direta. A catarse desses sujeitos no momento da interação acontece em relação a obras de arte acessíveis, uma outra realidade estética. Um caminho possível para a fruição posterior de obras reconhecidas nos grandes centros capitalistas (Paes; Fernandes, 2025).

Muito do preconceito contra artistas locais se dá pelo fato de que, em geral, ainda não atingiram o refinamento estético reconhecido historicamente da arte contemporânea comum aos grandes centros e continuam produzindo arte muito influenciada por valores estéticos do modernismo, de movimentos artísticos anteriores e da arte popular, que é mais próxima da vida cotidiana. Se esse seria um problema para um curador de um museu de arte contemporânea, para professores da disciplina de arte, trata-se uma riqueza, pois a catarse não precisa acontecer como um momento específico da história da arte, mas como um nexos estético a ligar as criações únicas representativas de cada tempo e lugar histórico (Paes; Fernandes, 2025). Mas a arte não é cumulativa como a ciência (Lukács, 2023) e não obedece a um desenvolvimento histórico linear, mas segundo a própria unidade criativa de dada obra, artista ou movimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hostilidade do capitalismo à arte se reproduz na sociedade em geral, na escola e, de forma ainda mais perniciosa, em relação à arte contemporânea, que, ao contrário, seria o meio mais adequado de desenvolver junto aos alunos uma vivência catártica mais efetiva no sentido de proporcionar, ao máximo, sua elevação estética.

A arte contemporânea passa, de forma mais intensa, pelos mesmos preconceitos e negação que a arte em geral sofre na sociedade, geralmente reproduzindo um falso entendimento de que alunos não estão preparados para vivenciá-la. Trata-se de um mito do senso comum ou de um entendimento idealista que isola o sujeito do gênero humano.

Sair do idealismo que nos prende numa individualidade narcísica e tomar posição em relação ao mundo, à escola, aos alunos e a nós mesmos, professores, somente é possível mediados por fundamentos teóricos robustos. O fundamento do método é um guia das escolhas de obras, artistas e procedimentos pedagógicos possíveis na escola.

O conceito de catarse em relação dialética com as forças materiais históricas é um importante meio para que professores compreendam a base da crítica da pedagogia histórico-crítica ao idealismo na educação em geral e na arte em particular. Os interesses de classe, da categoria de professores, das origens socioculturais, não podem subjugar a autonomia e a liberdade de criação da arte. Sendo a catarse, no entendimento lukacsiano, imprescindível para a vivência artística, temos que pensar uma catarse possível em um determinado momento do processo pedagógico e das condições sociais no seu desenvolvimento histórico.

A arte contemporânea na escola é imprescindível como instrumento para desenvolvimento artístico de um povo, e os professores da disciplina de arte são fundamentais neste processo. Por isso, uma proposta de ensino de arte contemporânea numa abordagem da pedagogia histórico-crítica tem um papel importante no sentido de fundamentar a crítica aos problemas da área,

apontando novos desafios.

A arte não é uma panaceia que libertará a humanidade da dominação capitalista, porém, também não podemos negligenciá-la como sendo um dos complexos humanos fundamentais no caminho da liberdade. Se para Lukács (1966; 2023) a arte cria novos mundos que refletem a realidade, possibilitando uma elevação em relação à vida cotidiana, mesmo que ela não mude radicalmente os pilares da dominação, empurra as grades do capitalismo que impedem a vivência artística e a realização humana. “A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovido de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche” (Marx, 2013a, p. 152).

Finalmente, não podemos deixar de tomar a crítica à precarização da formação docente como elemento-chave da resistência por uma escola de qualidade. Sem o professor da disciplina de arte como o par mais desenvolvido no processo educativo, não há possibilidade de uma formação humanizadora dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARLI, Ranieri. **A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.



DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugene Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; FERNANDES, Vera Penzo. 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/21190/13861>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; MENDES, Ana Paula Maciel Soukef; AGOSTINHO, Jéssica Natana. (org.). **Formação e arte nos processos políticos contemporâneos**. Florianópolis: AAESC, 2021.

FREDERICO, Celso. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

GOMBRICH, Ernst. **História da arte**. São Paulo: Zahar, 1972.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Mercado**

**de arte e sua interface com o trabalho docente**: estratégias do capitalismo cultural. Tese (Doutorado em Artes Visuais), Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/linguistica-letras-e-artes/doutorado-7/553-mercado-de-arte-e-sua-interface-com-o-trabalho-docente-estrategias-do-capitalismo-cultural/file>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

JANSON, Horst Woldemar. **História geral da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. **Analítica do belo e da arte e do gênio**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

LUKÁCS, György. **Estética I**: la peculiaridad de lo estético. Tomo II. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARX, Karl. **Crítica a filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013a.

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

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013b.

OLIVEIRA, Vinícius. Luge; SILVA, Maria Cristina Fonseca da. Tendências teóricas do ensino de artes no Brasil: relação entre pedagogia histórico-crítica e o ensino das artes visuais. **ERAS - European Review of Artistic Studies**, Vila Real, Portugal, v.13, n.2, p. 11-35, 2022. Disponível em: <<https://eras.mundis.pt/index.php/eras/article/view/193>>. Acesso em: 22 nov. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Aqui e agora: desdobramentos dialéticos da arte contemporânea no currículo. **Artefactum**, São Paulo, v.24, n.1, p. 1-19, 2025. Disponível em: <<https://www.artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/2305>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Arte contemporânea e indústria cultural**: o capitalismo como determinante estético. Campinas: IFISCH/UNICAMP, 2012.

PAES, Paulo Cesar Duarte. O caráter experimental da arte contemporânea. **Atos de Pesquisa e Educação**, Blumenau, v.16, 2021a. Disponível em: <<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10214>>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte. Coli\$ão: arte contemporânea e elevação estética. In: SOUZA, Paulo César Antonini de; ABREU, Simone Rocha de; FERNANDES, Vera Lucia Penzo (org.). **Percursos na formação em arte**: abordagem e reflexões epistemológicas. Campo Grande: EdUFMS, 2021b.

PAES, Paulo Cesar Duarte. Razão e desrazão na arte contemporânea. In: SOUZA, Paulo Cesar Antonini; MALDONADO, Rafael Duailibi; LUCAS, Constança Maria Lima de Almeida. **Contexto da pesquisa no campo das artes visuais em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: EdUFMS, 2016.

PAES, Paulo Cesar Duarte; ARAUJO, Solange Duarte. Reflexões sobre a arte contemporânea: da academia para a escola. In: **Anais do XXII CONFAEB. Arte/Educação**: corpos em trânsito, São Paulo, Universidade Estadual Paulista/FAEB, p. 2485-2496, 2012. Disponível em: <[https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2012\\_anais\\_xxii\\_confaeb\\_unesp.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2012_anais_xxii_confaeb_unesp.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte; OZÓRIO, Jusimara Clara. Arte na escola: objetivação e liberdade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v.17, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/>

[arteinclusao/article/view/16701](https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/16701)>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Veredas, 2020.

SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SANTOS, Deribaldo. **Princípios básicos da grande estética de Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2023.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**: origem, desenvolvimento e impacto na educação. Notas de estudo de Pedagogia. Campinas: IFCH, 2012.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SOARES, Rosana; GONDIM, Janedalva; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Uma perspectiva materialista para o ensino de artes: questões de pesquisa. **Revista de ensino em artes, moda e design**, Florianópolis, v.8, n.1, p. 1-22, 2024. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/24875/16678>>. Acesso em: 15 nov. 2025.

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

VÁZQUEZ, Adolfo. Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

#### Nota

<sup>1</sup> Outros autores, como Brecht, negam a importância da catarse na arte, numa polêmica com Lukács (Terturian, 2008; Frederico, 1977), mas não há espaço para tratar desta questão no presente texto.

## SOBRE OS AUTORES

*Paulo Cesar Duarte Paes* é professor doutor dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Artes Visuais e do PPGARTES da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisador do Grupo de Pesquisa *Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais* (GPENAV) e do *Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: Estudos Comparados entre Brasil e Argentina*. E-mail: paulo.paes@ufms.br

*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva* é professora doutora do Departamento de Artes Visuais (DAV), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), assim como do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do ProfArtes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos* e do *Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina*. E-mail: mariacristina.silva@udesc.br

Recebido em: 15/8/2025

Aprovado em: 1/12/2025