



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANA SOARES

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NO ENSINO DA ARTE:
DESDOBRAMENTOS E IMPLICAÇÕES**

v.1

Salvador

2015

ROSANA SOARES

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NO ENSINO DA ARTE:
DESDOBRAMENTOS E IMPLICAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary de Andrade Arapiraca

Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador

2015

ROSANA SOARES

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DOS
SUJEITOS NO ENSINO DA ARTE:
DESDOBRAMENTOS E IMPLICAÇÕES

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 18 de agosto de 2015.

Banca Examinadora

Mary de Andrade Arapiraca – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Silvio Ancisar Sanchez Gamboa _____
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Universidade Estadual de Campinas

Adolfo Ramos Lamar _____
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Universidade Regional de Blumenau.

Eduardo David de Oliveira _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Roberto Sidnei Alves Macedo _____
Doutor em Ciências da Educação - Universidade de Paris VIII
Université Paris-VIII, França.
Universidade Federal da Bahia

Dedico esta tese as professoras e professores que acreditam no potencial da educação para a transformação e que lutam diariamente para a construção de uma sociedade mais justa. São elas e eles os atores da educação estética para a emancipação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos Orixás pelo fôlego que me permitiu prosseguir na caminhada e na realização desta pesquisa

Minha eterna gratidão e admiração ao Professor Adolfo Ramos Lamar. Foi através da sua generosidade e exemplo de vida que aprendi a ser pesquisadora e cheguei até aqui.

Agradeço aos meus orientadores: Professor Silvio Sanchez Gamboa pelo cuidado no acompanhamento do trabalho de pesquisa; a Professora Celi Taffarel pelo acolhimento e por se tornar parceira neste desafio; também agradeço a professora Orientadora Mary de Andrade Arapiraca pelo apoio significativo na realização dessa pesquisa. Sem vocês esta tese não teria florescido.

Quero registrar minha admiração e agradecer a Professora Marcia Chaves Gamboa. Um exemplo de mulher em todos os segmentos da vida.

Agradeço aos amigos que em algum momento e de alguma forma estiveram juntos comigo nesse desafio.

A CAPES por uma parte do financiamento desta pesquisa.

A Universidade Federal da Bahia representada pelo corpo discente e docente do programa de Pós-Graduação em Educação, turma 2012-2016. A secretaria do PPGE e seus funcionários deste mesmo período pela ajuda sempre necessária. A Representação Estudantil (gestão 2012/2013) pelo apoio significativo na luta para concluir esta caminhada.

Agradeço a oportunidade de viver na Bahia, terra de São Salvador. Me sinto uma pessoa melhor por tudo que aprendi no cotidiano desta metrópole cheia de paradoxos: circundada por magia, ritmada pelo samba, com sabores de acarajé e de pimenta; também de beiju e de água de coco. Os meus olhos jamais serão os mesmos depois de tanta beleza!

O pastor Miguel Brun me contou que há alguns anos esteve com os índios do Chaco paraguaio. Ele formava parte de uma missão evangelizadora. Os missionários visitaram um cacique que tinha fama de ser muito sábio. O cacique, um gordo quieto e calado, escutou sem pestanejar a propaganda religiosa que leram para ele na língua dos índios. Quando a leitura terminou, os missionários ficaram esperando. O cacique levou um tempo. Depois, opinou:

— Você coça. E coça bastante, e coça muito bem.

E sentenciou:

— Mas onde você coça não coça.

(Eduardo Galeano. A função da arte/2- O livro dos Abraços)

SOARES, Rosana. *A Educação Estética como Possibilidade de Emancipação dos Sujeitos no Ensino da Arte: Desdobramentos e Implicações*. 355 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto a produção científica e os fundamentos de Educação Estética no ensino da Arte. O estudo toma como base a análise de 36 artigos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP – Comitê Educação em Artes Visuais) e de 15 artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – Grupo de Trabalho 24) totalizando 51 artigos. O mapeamento da produção dos artigos visou o questionamento das concepções de arte, estética e educação revelando os limites e as possibilidades da Educação Estética para a emancipação. O conflito epistemológico entre as concepções estéticas suscitou a ausência de elementos que contribuam com as mudanças em prol de uma sociedade emancipada. Defendemos que a Educação Estética para a Emancipação está integrada ao pensamento educacional que almeja a transformação social; considerando assim os fundamentos do materialismo histórico no que se refere a arte e a estética; e o ensino da Arte no seu campo de luta que é a escola e a universidade, necessita manter um diálogo constante com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica

Palavras-chaves: Educação Estética. Emancipação. Ensino da Arte.

SOARES , Rosana . *The Aesthetic Education as a Possibility for emancipation of the subjects in the teaching of art: Developments and Implications* . 355 f . il. 2015. Thesis (Ph.D.) - Program of Graduate Studies in Education , Federal University of Bahia , Salvador , 2015

ABSTRACT

This research aims at the scientific production and the fundamentals of Aesthetic Education in Art Education. The study takes part based on the analysis of 36 articles of the National Association of Researchers in Fine Arts (ANPAP - Education Committee in Visual Arts) and 15 articles of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd - Working Group 24) totaling 51 texts. The mapping of the production of articles aimed at the questioning of the conceptions of art, aesthetics and education revealing the limits and possibilities of Aesthetic Education for emancipation. The epistemological conflict between the aesthetic conceptions raised the absence of elements that contribute to the changes for the sake of an emancipated society. We argue that the Aesthetic Education for the Emancipation is integrated into the educational thinking that aims at social transformation; so considering the fundamentals of historical materialism regarding art and aesthetics; and art education in his battlefield that is the school and the university, need to keep a constant dialogue with the assumptions of the Historical-Critical Pedagogy.

Keywords: Aesthetic Education. Emancipation. Art education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instituições Participantes/ Regiões Geográficas/ANPAP e ANPED.....	144
Quadro 2	Categoria/Artigos - ANPAP e ANPED.....	148
Quadro 3	Categoria - Conceito de Educação Estética.....	153
Quadro 4	Categoria - Educação Sensível.....	156
Quadro 5	Categoria – Cultura.....	161
Quadro 6	Categoria – Obra e Público.....	165
Quadro 7	Categoria – Semiótica.....	167
Quadro 8	Categoria - Experiência Estética.....	169
Quadro 9	Categoria - Formação de Professores.....	180

LISTA DE ANEXOS

(Os anexos C ao G estão em Cd-Rom)

ANEXO A - FICHA DE COLETA DE DADOS.....	278
ANEXO B - MATRIZ PARADIGMÁTICA.....	279
ANEXO C - DADOS QUANTITATIVOS DA PESQUISA.....	CD-Rom
ANEXO D - RESUMOS DOS ARTIGOS DA ANPAP	CD-Rom
ANEXO E - RESUMOS ANPEd	CD-Rom
ANEXO F - FICHAS MAPEAMENTO ANPEd.....	CD-Rom
ANEXO G - FICHAS MAPEAMENTO ANPAP.....	CD-Rom

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAV	Comitê Educação em Artes Visuais
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAV	Faculdade de Artes Visuais
FE	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GT24	Grupo de Trabalho da ANPAP
PACC	Programa Avançado de Cultura
PCN- ARTE	Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte
PUC Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina.
UPF	Universidade de Passo Fundo.
UNISO	Universidade de Sorocaba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I.....	26
1. TESSITURAS SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO DA ARTE.	26
1.1 Breve panorama sobre educação estética.	29
1.2 A Educação do Sensível.....	41
1.3 O Professor de Arte e sua Formação Estética.	45
1.4 O pressuposto dialógico na formação do professor e da professora de Arte.....	48
1.5 Educação estética e cultura popular: conflitos teóricos e práticos	54
1.6 Uma disciplina chamada Dimensão Estética da Educação.	59
1.6.1 Sentidos e Saberes da disciplina Dimensão Estética da Educação.....	68
CAPÍTULO II.....	71
2. A ARTE, A ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS INFLUÊNCIAS.....	71
2.1 Fundamentos de uma Educação Estética Emancipadora.	81
2.2 O potencial educativo da obra de Arte e as implicações Estéticas.....	88
2.3 A Obra de Arte e a Realidade do Homem.....	93
2.4 Sobre a Arte Verdadeira: Considerações de Lukács.	97
2.5 A arte e sua implicação com o conhecimento: denotações sobre o conceito do Belo.....	104
2.6 A particularidade em Lukács: conceito fundamental da estética.	112
2.7 Pedagogia Histórico-Crítica: o lugar da educação estética para a emancipação	126
CAPÍTULO III.....	136
3. Procedimentos Metodológicos e Resultados Preliminares.....	136
3.1 Fontes, instrumentos, procedimentos, hipótese.	136
3.2 A ficha de coleta dos dados: registrando proeminências.....	141
3.2.1 Quadro 1 - Instituições Participantes/ Regiões Geográficas/ANPAP e ANPEd	143
3.2.2 Quadro 2 - Categoria/Artigos - ANPAP e ANPEd	148
3.3 Inteligibilidades e Aproximações dos Resultados da Pesquisa	148

3.3.1 Categoria Conceito de Estética.....	149
3.2.1.1 Quadro 3 - Categoria - Conceito de Educação Estética	153
3.3.2 Sobre a Educação Sensível.....	154
3.2.2.1 Quadro 4 - Categoria -Educação Sensível.....	155
3.3.3 A Educação Estética e a Cultura	156
3.3.4.1 Quadro 5 - Categoria - Cultura.....	160
3.3.4 A relação Obra e Público.	162
3.2.4.1 Quadro 6 - Categoria - Obra/Público	164
3.3.5 A Semiótica e a Estética.....	165
3.2.5.1 Quadro 7 - Categoria - Semiótica.....	167
3.3.6 A Experiência Estética	167
3.2.6.1 Quadro 8 - Categoria - Experiência Estética	169
3.3.7 A Formação de Professores.....	170
3.2.7.1 Quadro 9 - Categoria - Formação de Professores.....	179
3.4 Fluxos e Influxos: Conceitos Condutores da Educação Estética.....	183
CAPÍTULO IV	190
4. Debate epistemológico em Educação Estética.....	190
4.1 A educação da sensibilidade de João Francisco Duarte Júnior	192
4.2 Experiência, arte e educação em John Dewey	198
4.3 A práxis transformadora de Adolfo Sánchez Vázquez.....	203
4.4 As estéticas de Michel Foucault.....	206
4.5 Escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari.....	219
4.6 Educar para transformar: educação estética em Vygotsky	236
4.7 Os Valores Educativos Cultivados: Entre Afetos, Percepções e Desejo de Mudança. ...	251
CONCLUINDO E APONTANDO HORIZONTES.....	262
REFERÊNCIAS	275
ANEXOS	280

INTRODUÇÃO

Os debates acerca da Arte¹ na educação são temas de inúmeras pesquisas pelo Brasil, reflexo da inquietação dos educadores que refletem continuamente sobre a práxis². Esses debates revelam a necessidade dos professores de pesquisar e compreender particularidades da Arte na educação. No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre teses e dissertações encontrei em junho de 2013, um número significativo de pesquisas (1.290) que discutem a educação estética³ em seu corpo teórico. Como professora e pesquisadora compartilho das muitas inquietações de algumas dessas pesquisas e busco compreender, refletir e contribuir com a Arte na escola que acredito: significativa, geradora de vivência e experiência, com potencial formativo para vida; uma Arte na educação que busca a emancipação⁴ dos sujeitos. A realidade nos desafia cotidianamente na busca de uma educação estética significativa, onde promova que o aluno se aproprie do conteúdo universal⁵ da obra de arte e com ele possa compreender a si e agir no mundo em que está inserido.

Fischer (2002) alerta que a compreensão de que o homem anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva é fundamental ao se pensar a educação estética. São inúmeros os obstáculos para a efetivação de uma educação estética que participe dos saberes adquiridos pelos alunos em seu processo escolar. Não diferente das demais disciplinas que compõem o currículo escolar, o Ensino da Arte⁶ conserva alguns resquícios fortemente combatidos pelos educadores no processo de desenvolvimento da Arte na escola, como por exemplo a cópia, o desenho pronto para a pintura, o fazer arte sem reflexão. Identifiquei logo no início da minha experiência

¹ Usaremos no texto o termo Arte em maiúsculo por se tratar da área curricular e estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Quando no texto utilizarmos arte em letra minúscula, entende-se como uma referência a obra de arte em suas múltiplas linguagens sem estar diretamente ligada a área curricular, que compreende a ação pedagógica. Importante frisar que nos artigos analisados não existe tal diferenciação.

² O termo é aqui utilizado a partir dos estudos de Karl Marx que a define como atividade de interação entre o homem e a natureza, na qual o homem é capaz de transformar o seu meio.

³ Trataremos dos fundamentos da educação estética no capítulo I.

⁴ Em Mészáros a educação como processo de produção e reprodução da vida social é caminho para a emancipação da humanidade.

⁵ Assumimos na utilização deste termo, a concepção de Saviani que define o universal como objetivo e que na educação se revela a existência dos fenômenos.

⁶ A Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional a denominação de “Educação Artística” é substituída por “Ensino da Arte”.

profissional, o quanto esses vícios eram fortes em sala de aula e se tornavam uma barreira ao desenvolvimento da educação estética que acredito. Os alunos em sua maioria, mostravam certa urgência em vivenciar o momento prático da aula, o que não considero negativo, apenas observava, em alguns casos, que o fazer Arte se esvazia de sentido, baseado no livre fazer por fazer e sem qualquer reflexão nas discussões que se seguiam. Observava em alguns alunos, um automatismo preocupante e resistente a minha mediação e sentia que a arte agonizava na sala de aula.

Este quadro insuficiente de aprendizagem em algumas aulas de Arte me instigava a identificar o que estava errado, porque não conseguia que meu aluno respondesse de forma desejada, que se apropriasse das práticas e dos estudos teóricos a ponto de se posicionar e falar sobre sua vivência. Este aluno que não falava sobre sua experiência com a arte em sala de aula, também mostrava seu desconhecimento básico nas avaliações. Os saberes sobre a arte estudados em aula, em muitos casos, não faziam parte da bagagem teórica dos alunos. Parecia que nada sobrava de significativo para seu desenvolvimento e aprendizagem. Eu tinha muitas perguntas sem respostas, mas queria que os alunos avançassem, que eles tivessem um ganho qualitativo e se apropriassem destes saberes indo além da prática esvaziada de reflexão, por mais divertida que fosse fazer arte, não aceitava que se resumisse a prática.

Sempre estudei em escola pública, nível fundamental e médio, sendo que parte do ensino médio concluí na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Como a maioria dos que se formam em escola pública não consegui ter acesso à universidade pública. Minha chance de chegar ao ensino superior foi a universidade particular, graças ao Financiamento estudantil - FIES. Desde de que me formei na graduação (licenciatura em artes visuais na Universidade Regional de Blumenau), e depois na pós graduação (especialização e mestrado na área de ensino da arte), atuo em escola pública, é desse lugar que falo, pois desconheço outro. Minha preocupação em discutir a educação estética na escola, no entanto, não se limita a ela, mas sim me leva também a incluir a formação dos professores de arte. Como um círculo, tanto a formação dos estudantes do ensino fundamental e médio, como a formação em nível superior estão interligados quando nos propomos a discutir a educação estética, pois, 'não se ensina o que não se aprendeu'.

No início de minha caminhada como professora, levei para a sala de aula as vivências práticas e teóricas aprendidas. Todos os dias ia para a escola com o entusiasmo de quem acredita no valor da arte e o quanto é importante que todos conheçam este universo tão rico, lindo e prazeroso. Queria ampliar os horizontes dos meus alunos, que eles aprendessem muito mais do que eu tinha aprendido no meu processo de escolarização, que eles conhecessem particularidades da arte sem precisar fazer uma faculdade de arte. Estudar a arte é um direito assegurado por lei e a escola precisa garantir aos alunos acesso as implicações que estes saberes contemplam e que fazem parte da história do homem. Os alunos têm um ganho significativo ao serem levados ao estudo e a vivência da escultura, do desenho, da gravura, da pintura e da história da arte, da cultura popular, entre outros.

Ao tentar dividir com meus alunos algumas experiências vividas na universidade, os obstáculos foram se avolumando. Começava pela estruturação da disciplina e sua carga horária: tínhamos duas aulas de 48 minutos cada uma, por semana em cada turma, nem sempre conjugada e reguladas pela sineta; as salas de aulas com números excessivos de alunos, a já tão conhecida precária estrutura física da escola pública. Somava a esse quadro, as práticas artísticas realizadas com reduzido material, dificuldade em ter acesso às reproduções das obras de arte nos poucos livros que a escola possuía. Não existia na escola⁷ que lecionava (2003) as salas de informática que hoje facilitam um pouco nosso trabalho pedagógico. As dificuldades não paravam por aí e era preciso buscar alternativas.

Somados a todo este contexto, a preocupação central era que a educação estética desenvolvesse um estudo teórico e prático prazeroso, significativo, crítico e emancipador, pois compõe “uma dimensão essencial da existência humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 11). Partindo dos desafios encontrados me empenhei na busca de compreender como desenvolver a educação estética para a emancipação em um universo das salas heterogêneas partilhadas por professores e alunos. Contexto que se constitui uma importante fonte de desenvolvimento, aprendizagem e autoconhecimento, mas que necessita ainda, aparar algumas arestas nesta busca da emancipação.

⁷ A escola referida está localizada no estado de Santa Catarina, na cidade de Blumenau.

Falar de educação estética no ensino da Arte institui conhecer os fundamentos teóricos que perpassam a área e seus desdobramentos para a educação. Fundamentos estes que encontramos nos autores que pesquisam e escrevem sobre a temática. Entre os autores brasileiros, Duarte Júnior⁸ com base numa abordagem fenomenológica sobre a educação dos sentidos, nos adverte que resguardar a sensibilidade, significa menor anestesia frente ao mundo, tornando as pessoas sabedoras de suas capacidades e deveres com o outro e com o planeta (Duarte Júnior, 1988). A sensibilidade é parte ativa nas experiências desenvolvidas nas aulas de Arte, sem no entanto, se resumir a elas. Ao ler o livro deste autor, intitulado “O Sentido dos Sentidos” e refletindo sobre o papel da sensibilidade em nossa vida, revivi fragmentos dos estudos relacionados à Arte, e concordo que a nossa capacidade sensível experimentada em seu extremo é deveras importante e se configura como um momento energético e muito prazeroso que nos alimenta para enfrentar a realidade cotidiana e promover mudanças. Estou me referindo a experiência estética, que marcou parte das minhas vivências com a arte.

A experiência estética é um estado provisório de ausência do mundo cotidiano para o reencontro com nossos desejos mais profundos, do resgate da parcela do que nos constitui e que vive em um lugar distante. É o processo de tensão de nossa subjetividade aflorada em seu limite, para depois retornar para o mundo real, objetivo. Para mim, as experiências estéticas vividas foram descobertas incríveis e compartilho aqui, três delas. A primeira aconteceu em uma aula de história da arte. Ao conhecer a Vitória de Samotráciaⁱ, mesmo em reprodução fotográfica, fiquei encantada. Ela é uma escultura grega que representa o corpo de uma mulher seminua (encontra-se no Museu de Louvre – Paris). Mesmo mutilada, pois sua cabeça não acompanha o corpo, me proporcionou uma viagem única; nunca tinha visto um objeto com toda essa força estética. A segunda experiência estética aconteceu quando estudávamos o período histórico do Renascimento e conheci a obra (também uma reprodução) de Albrecht Durer, intitulada “Avarezaⁱⁱ” (uma pintura espetacular!), e a força estética desta pintura me acompanha até hoje. A terceira experiência estética foi na rua, na cidade de Salvador – BA quando conheci o trabalho de Edna Nascimentoⁱⁱⁱ, pequenas esculturas de arame e jornal que representam as brincadeiras do universo infantil. Emoções a parte, prazer indescritível,

⁸ João Francisco Duarte Júnior é o autor mais citado nos artigos pesquisados da ANPAP e está entre os estudiosos que defendem a educação estética como fundamental, Destaca-se dentre seus escritos: Montanha e o Vídeo Game - Escritos Sobre Educação; Por que Arte-educação; O que é Beleza; O Que É Realidade; Fundamentos Estéticos da Educação e O sentido dos Sentidos.

cada experiência estética causou uma transformação qualitativa em minha relação com a arte. A arte possibilita viagens incríveis e na experiência estética, segundo Duarte Júnior (1988), nossos sentimentos são tocados, são despertados pelas formas do objeto e então vibram, possibilitando o conhecimento de nós mesmos. Frente ao objeto estético descobrimos aspectos de nossa vida interior.

Essas experiências significativas me motivavam em sala de aula, pois desejava que os alunos, através da arte, ficassem encantados, que vivessem experiências estéticas, pois é um estado muito agradável e audacioso, que altera nossa visão do cotidiano. Cada experiência estética que vivi impulsionou meu interesse e me levou a pesquisar os artistas buscando compreender seu trabalho e o que nele estava implicado. Uma experiência estética marca, como uma tatuagem na alma, ela nos modifica no momento em que nos leva a lugares desconhecidos. A experiência estética como fenômeno subjetivo não se limita ao estudo da arte na escola, ela é possível em toda nossa vivência. A capacidade humana de se encantar está presente na vida cotidiana.

A investigação da problemática da pesquisa em compreender e discutir a educação estética se justifica na certeza de que é possível sim uma educação estética emancipadora. Se por um lado, as dificuldades e a anestesia dos alunos em algumas aulas em que lecionava me angustiavam, por outro lado apareciam relatos que me indicavam que poderia ser diferente, como por exemplo, o texto de uma aluna do ensino fundamental: “Nas aulas de Arte da professora Rosana é permitido pensar em muitas coisas e imaginar que nossos sonhos podem se realizar”. O sentir para o fazer é condição fundamental para uma educação que visa à emancipação. Perissé (2009), aponta que a formação estética muito longe de formatação pasteurizada, consiste em que o sujeito veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está comendo, pois a cegueira e a surdez estética são um risco real. Desenvolver a formação estética ultrapassa a satisfação caprichosa, é antes compreensão do agradável e do que desagrada, é se posicionar frente ao objeto de forma crítica e sensível. É papel da escola e da universidade, ainda que não fique restrito a elas. Uma arte para todos, eis um grande desafio.

A minha certeza de que é possível um ensino da arte significativo que emancipa, se deparava cotidianamente com inúmeras situações de tensão, começando pelos alunos em diferentes faixas etárias. A educação infantil era o terreno fértil para estudar e

praticar Arte; as crianças se permitiam, ousavam, usufruíam de forma apaixonada o universo artístico oferecido; já os adolescentes, eram em sua maioria, resistentes, desmotivados e reprimidos. Arte e adolescência na escola revelavam outros desafios. Seria a infância o melhor lugar para arte? Para Duarte Júnior (1998) as atividades artísticas no mundo infantil organizam as experiências, ajudam a auto compreensão e no relacionamento com os demais colegas. Neste período de descobertas, a criança usufrui do universo artístico de forma significativa, e deveria continuar ao longo do processo educacional, em constante construção e mudanças. Nas turmas do ensino médio que lecionei em um período de 10 anos, parecia haver um retrocesso, (se comparado a aceitação das vivências artísticas nas turmas do ensino fundamental), uma separação entre a Arte e os sujeitos.

Todas essas questões pulsavam em mim, queria respostas, buscava alternativas frente a todos esses desafios. Minha primeira especialização, um ano após minha graduação, discuti os fundamentos estéticos e metodológicos da arte e foi uma boa caminhada em direção à compreensão das questões relatadas acima e de outras que surgiam na minha ação docente. Foi na especialização, na construção do trabalho final, que pela primeira vez que trabalhei com mapeamento e compreendi que os autores são linhas mestras de pensamentos que orientam nossas ações. Com o título “Expressando Tendências: estudo preliminar das produções em Arte-Educação de programa de Pós-graduação em Educação”, sob a orientação do professor Adolfo Ramos Lamar, minha monografia adentrou no universo das escolhas teóricas na produção de conhecimento e suas implicações políticas. Novas questões surgiram para reforçar a luta em prol da educação estética emancipadora. Novas peças do quebra-cabeça se juntavam e de alguma forma me ajudavam a compreender, ainda que de forma parcial, algumas questões que envolvem a Arte na educação.

Foi no mestrado que o horizonte se abriu um pouco mais e revelou um tramado teórico que perpassava a educação e a Arte, as particularidades de cada campo. A Arte e a Educação se configuram como campos específicos de saberes, que neste caso, “ensino da arte”, se encontram e atuam na formação dos sujeitos. Deste modo, alargar o pensamento sobre o que exatamente está envolvido neste processo, inclui conhecer as várias teorias que influenciam o ensino da arte e o campo da educação e como elas se refletem em nossa prática docente. Considerando ser este, um ponto importante para a discussão de todas as questões aqui levantadas, minha dissertação de mestrado,

defendida em 2009 pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), discutiu a problemática das Concepções Pedagógicas nos Currículos de Artes Visuais em Santa Catarina. A pesquisa revelou que as tendências pedagógicas atuam de forma significativa na formação dos professores, eis outro dado fundamental para se discutir o ensino da arte, e estruturam o currículo através dos autores escolhidos. SANTOS (2012, p. 01) defende a importância dos professores conhecerem essas tendências e perspectivas de ensino, pois tal conhecimento auxilia a realização de uma prática docente realmente significativa, onde a reflexão sobre o ato educativo se torna constante: o que ensinar? Para quem? Como? Para quê? Por quê?

O estudo mostrou que os currículos pesquisados, que formavam os professores de Arte em Santa Catarina eram norteados pela Concepção Pedagógica Renovadora e Produtivista, segundo a classificação de Demerval Saviani (2007). Compreendi que identificar e discutir o currículo pautado nesta concepção pedagógica, e sua influência na arte na educação, é um dos pontos-chaves para se superar os desafios para a construção de uma educação estética para a emancipação dos sujeitos. Se os professores em Santa Catarina estavam sendo formados nos princípios da Concepção Pedagógica Renovadora e Produtivista, como poderiam lutar por algo diferente, por uma educação estética emancipadora? Percebi então, o tamanho da problemática que se iniciou lá em minha sala de aula, e o papel de cada um dos envolvidos nessa estrutura de reprodução do poder e tensão chamada escola.

A influência das concepções pedagógicas em nossa formação e em nossa prática docente aponta a compreensão de sujeito e de educação, ou seja, compõe parte de nossa visão de mundo. Existem também, diferentes concepções de estética e de educação estética. Compreender os valores que estão embutidos nestas formas de saberes e atuar nestes campos de conhecimento para a educação dos sujeitos é fundamental. A consciência do educador acerca de sua formação e o que está incluído nela, sua base teórica e filosófica, é tarefa constante de discussão para que sua prática pedagógica seja crítica e reflexiva. Poderemos identificar problemas, buscar soluções e reparar as arestas existentes.

Todas essas preocupações permeiam minha pesquisa. Foi gestada no longo percurso iniciado na sala de aula, nas questões primeiras, e foi se fortalecendo na caminhada, frente aos desafios que o ensino da Arte nos contempla como educadores e

formadores de professores. Ela nasce no meu campo de trabalho e está voltada para a crítica e a busca de melhorias do ensino da Arte a partir da educação estética e que perpassa discutir a formação de professores. A Arte faz parte da minha vida desde que ingressei na escola. Ela tinha outro nome (educação artística); tinha outras preocupações (desenho geométrico, cópia, decoração da escola). Ora violada em sua essência criativa, como ação humana consciente, ora discutida como necessidade, ou como luxo⁹, conserva o que lhe é peculiar: sua força formadora e humanizadora concentrada em seu objeto de estudo: a obra de arte.

Passados 40 anos de relação direta com a Arte (como aluna, como educadora e pesquisadora) esta pesquisa reflete também, a necessidade de contribuir para a discussão de melhorias do ensino da Arte. Para isso, optei por buscar compreender e discutir a cosmovisão dos professores sobre a educação estética, investigando o status epistemológico das áreas de educação e Arte de cinquenta e cinco artigos publicados em duas importantes associações de pós-graduação do país. Uma delas é a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) fundada em 1976; a outra é a ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), que inicia suas atividades em 1987 reunindo pesquisadores brasileiros e atuando de forma significativa no campo da pesquisa em Artes.

A escolha dessas duas Associações se deve a sua importância no cenário brasileiro de pesquisa. São as reflexões e discussões presentes nos encontros anuais dessas Associações que movimentam o ensino da arte no Brasil. Por isso, entendemos essas duas associações como representativas da pesquisa no Brasil em Arte e educação, e acreditamos que a análise crítica e o diálogo com sua produção poderão contribuir de forma significativa ao desenvolvimento da educação estética com fundamentos de emancipação. Os trabalhos publicados nestas duas associações são, no nosso entender, representativos do que está posto hoje, também das lutas e avanços no ensino da Arte. Clareada essas questões iniciais, vamos às particularidades, aos recortes necessários para viabilizar a pesquisa, ou seja, os caminhos metodológicos.

Parto do pressuposto que os professores/as de Artes tem em sua formação a educação estética, e por isso ela faz parte das práticas pedagógicas na escola ou na universidade. Sendo a educação estética parte importante da sua formação, alguns

⁹ Parafraseando Louis Porcher “*educação artística: luxo ou necessidade*”? Grupo Editorial Summus, 1982.

destes professores que se dedicam a discutir de forma mais acentuada problemáticas que envolvem a educação estética, pesquisam na área e publicam suas pesquisas. A partir desta reflexão, o objeto definido para a pesquisa foi a produção intelectual científica das já citadas ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) E ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Definido o objeto de estudo (as duas associações ANPAP E ANPEd), era preciso afunilar para chegar à fonte de dados. Diante da amplitude do objeto e de acordo com a problemática investigada, definiu-se que, no que confere a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o recorte seria feito no GT24 (grupo de trabalho) intitulado Educação e Arte, o que inclui a sua produção de artigos no período de 2007 a 2013. Como critério para seleção destes artigos, a expressão estética deveria constar no título do mesmo. A outra associação passou por critérios próximos: na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), o recorte foi feito no Comitê Educação em Artes Visuais (CEAV) de 1993 a 2014, incluindo os artigos com mesmo critério utilizado para a outra associação, ou seja, que contemplassem a expressão estética no título do artigo.

Demarcado o campo, ordenamos o seguinte **problema** investigativo: quais as concepções de educação estética presentes nas publicações analisadas, seus limites e possibilidades para a construção da educação estética para a emancipação? Nosso **objetivo geral** foi discutir através de um estudo crítico os fundamentos de educação estética presentes nos artigos analisados. Como **objetivos específicos** apontamos: a) caracterizar as publicações acadêmicas sobre educação estética nas duas Associações; b) descrever as compreensões de educação estética presentes nos artigos analisados; c) discutir sobre as propostas que visam uma educação estética para a emancipação.

Como **hipótese**, que a educação estética fundamentada nos artigos analisados ainda carece de ajustes para que de fato possam contribuir com as mudanças necessárias em prol de uma sociedade mais justa.

A **tese defendida** é que a educação estética para a emancipação necessita estar integrada ao pensamento educacional que almeja a transformação social e para isso se faz necessário considerar os fundamentos do pensamento marxista no que se refere a arte e a estética; e o ensino da Arte os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. A

sua concretude de uma educação estética emancipatória está condicionada a formação dos professores e professoras e a escolarização dos sujeitos em processos contínuos. Para isso as instituições de ensino precisam cumprir seu papel oportunizando o acesso aos saberes historicamente construídos, incluindo o estudo da arte e da estética. Torna-se assim igualitária no sentido de garantir o acesso a esses conhecimentos de forma crítica resguardando ao homem sua consciência para a transformação social.

A urgência de se refletir sobre a educação estética nas aulas de Arte é reforçada quando entendemos que ela concentra e revela elementos problematizadores de questões cruciais da emancipação¹⁰ do sujeito humano. A pesquisa também se justifica por concordarmos com Medeiros (2005) de que ainda temos um longo caminho para a efetivação de uma educação estética que acreditamos, e a penumbra existente nos impulsiona a discussão considerada urgente. Outra justificativa, é que há uma tendência na pós-graduação, fazer um balanço crítico da produção científica para preencher possíveis lacunas teóricas que existem na área. As pesquisas científicas, de um modo geral, promovem reflexões e apontam possibilidades de melhorias para as áreas investigadas. A partir dessas considerações, o horizonte de mudanças significativas nos move em direção à compreensão da educação estética que temos, para então discutir e avaliar como e onde queremos chegar. Arte, Estética e Educação são fenômenos que agregam ações humanas que, influenciados pela cultura, se mesclam nas fronteiras da educação em múltiplas ramificações. Indaga-se nos artigos se estes estão comprometidos em promover uma educação criadora baseada na perspectiva da emancipação, ou contribuem para a reprodução educacional esvaziada de sentidos.

Como referencial teórico assumimos o método dialético que, segundo Gamboa (2003), assume a matriz filosófica do materialismo histórico¹¹, onde as pesquisas baseadas em seus pressupostos manifestam interesse de transformar e para isso resgatam a história buscando as possibilidades de mudanças. Esta postura epistemológica da pesquisa vai possibilitar o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos e socializados pelos pesquisadores, para então propor as reflexões e as ações em torno das mudanças desejadas.

¹⁰ Em Mézáros na obra *O desafio e o fardo do tempo histórico* (2007) a educação como processo de produção e reprodução da vida social é caminho para a emancipação da humanidade.

¹¹ Para Karl Marx a dialética do materialismo histórico permite a possibilidade negação da realidade apresentada (diferente da abordagem de Hegel que a legitima), pois a transitoriedade é um dos elementos da abordagem dialética marxista da história.

Em frente à multiplicidade de conceitos em torno da educação estética, a pesquisa nos permite ir “além da percepção imediata, na busca do concreto para as relações entre totalidade e suas partes alcançando a síntese para então contribuir de forma ativa nas mudanças desejadas” (GAMBOA, 2003, p. 402).

A possibilidade de romper com o que está posto e reparar arestas existentes nos impulsionou a conhecer a concepção de educação estética presente nos artigos publicados, pois “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar o método dialético de investigação”. O caminho para se chegar à educação estética que queremos não está pronto, e, por isso mesmo, pode ser (re)construído.

O lugar teórico de que falamos e discutimos as teorias encontradas na pesquisa está centrada na estética marxista. A estética marxista prioriza o realismo, rejeitando o esteticismo, o psicologismo e atitudes idealistas e empiristas. Para Konder (1967), o conhecimento artístico revela a experiência de uma condição histórica da humanidade e com isso compõe nossa consciência individual. É a partir dessa visão somando o pensamento de Georg Lukács e de outros autores da corrente marxista, que apontaremos nossa compreensão da educação estética e de como ela pode atuar na educação dos sujeitos e na construção de uma educação compatível com o projeto de emancipação.

A análise de dados revelou os fundamentos teóricos e práticos das publicações sobre educação estética através da leitura cuidadosa dos artigos. Com o auxílio do instrumental de coleta de dados adaptado de Chaves-Gamboa e Gamboa (2009)¹² foi possível registrar a estrutura dos artigos (autor, instituição, ano de publicação), além da coleta de tópicos principais¹³ como: a) Concepção de Estética/Educação Estética; b) Concepção de arte/ Ensino da Arte; c) Principais referências utilizadas. Os dados do instrumental de coleta geraram 07 categorias relacionadas ao conceito de estética e de educação estética: (Conceito de Estética, Educação do Sensível, Cultura, tessituras no encontro do público com a obra de arte, que denominamos “Obra e público”, Semiótica, Formação de Professores, Experiência Estética). Essas categorias se tornaram centrais para nossa análise crítica frente a pluralidade de discussões que nos apresentaram os artigos. A diversidade encontrada nas discussões nos levou também, a agregar alguns

¹² A tabela referida está no anexo A da pesquisa.

¹³ O instrumento de coleta de dados é detalhado no capítulo III

textos com temáticas singulares em uma categoria denominada “Outros”, na tentativa de contemplar na análise todos os textos mapeados.

Orientando a leitura da pesquisa, o **Capítulo I** intitulado “Tessituras sobre educação estética no ensino da Arte”, apresenta breve incursão às algumas correntes teóricas que discutem os fundamentos de educação estética. Para tanto apresenta um resumo das principais obras dos autores: João Francisco Duarte Júnior, Beatriz Medeiros, Herbert Read e Suzane Langer, entre outros. Nosso referencial teórico compõe o **Capítulo II** priorizando a leitura de Georg Lukács e demais autores que pensam a estética na perspectiva dos estudos do marxismo. O **Capítulo III** revela os procedimentos metodológicos, está pautado na descrição e análise dos dados para a construção das respostas das questões que orientam a pesquisa. O **Capítulo IV** traz “Conceitos em torno da educação estética nos artigos mapeados: interlocuções necessárias com os autores mais referenciados” e já anuncia a conclusão da pesquisa e os apontamentos necessários da análise crítica dos dados.

Ao investigar as interfaces entre ensino da Arte, educação estética e educação, apresentamos ao leitor parâmetros fundamentais para a compreensão das tessituras que se revestem as práticas e os discursos da educação estética existentes. Esperamos com esta pesquisa acrescentar novas e pertinentes questões ao debate sobre educação estética para a emancipação e incentivar o leitor a reflexão crítica sobre as alusões de práticas e discurso que se complementam e entram em conflito em torno da educação estética. Convidamos o leitor a pensar a relação Educação Estética e Educação e a ausência de elementos para a construção de uma educação estética emancipadora.

CAPÍTULO I

1. TESSITURAS SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO DA ARTE.

Para discutir a Arte na educação é preciso considerar as implicações do encontro de duas áreas de conhecimento, que atuam na formação dos sujeitos, no espaço formal de educação. Saviani (2004), aponta que existem diversos tipos de saberes e conhecimentos como: o sensível, o conhecimento intelectual, o conhecimento artístico e estético, conhecimento religioso, etc. No entanto, alerta que o saber que diretamente interessa a educação está vinculado ao trabalho educativo e resulta a aprendizagem. Portanto, a obra de arte ao se “deslocar” do *atelier*, dos museus e das galerias e adentrar no universo da educação, compartilha com esta área de conhecimento os desafios do trabalho educativo. Por isso, a reflexão constante do professor é fundamental para compreender o lugar da Arte na educação e os significados deste encontro; o que acontece com os sujeitos em período escolar nas aulas de Arte diante de seu universo artístico. O trabalho artístico no *atelier*, a produção do artista, as exposições e eventos de arte não devem ser confundidas com papel da Arte na educação. Se nestes espaços específicos, a relação com a obra é fortemente subjetiva, na educação o trabalho pedagógico é pautado na objetividade. Como conciliar essas duas formas de conhecimento é um desafio constante.

Entre as mudanças do mundo contemporâneo, temos a globalização, movimento que aparentemente deixa o mundo informado e conectado, onde os sujeitos estão em múltiplos lugares, com acesso as informações quase em tempo real em uma expansão de horizonte antes nunca vista. Outra característica deste cenário tecnológico e a rapidez com que tudo acontece ao nosso redor, o tempo passou a ser “um menino brincalhão” que foge constantemente, acelerando nossa vida. Somados a isso, o cenário midiático atua ofensivamente na esfera de nossas percepções, com avalanches de informações. Neste turbilhão que vivemos, nossos sentidos são afetados pelo espetáculo da tela total midiaticizada.

Olhando o outro lado da moeda, o mundo tecnológico faz parte da arte e está presente em inúmeras obras de artistas contemporâneos, além do que, o aluno que vai à escola é também fortemente influenciado por todas essas questões. Sentidos

afetados, alterados constantemente, cabe pensar de que forma, a sensibilidade tão cara a arte, sobrevive.

O que é alarmante no mundo capitalista não é o formalismo, não são os quadros abstratos, os poemas herméticos, não é a *serial music* nem o anti-romance: o perigo real e terrível reside nas produções – produções muito concretas, terra-a-terra, “realistas”, se quiserem – de filmes imbecilizantes, estórias em quadrinhos idiotizadoras, mercadorias voltadas para a promoção da brutalidade, o vício e o crime. (FISCHER, 2002, p.235)

As produções que o autor aponta são parte do cenário cotidiano e afeta quem os consome, incluindo os alunos que estão em nossa sala de aula. O lugar da Arte na educação como parte desta realidade é delicado. Diante da televisão ou do cinema, as cenas de violência tornam-se banais. A ilusão do mundo dos objetos de consumo como a solução de todos os problemas é o modo de viver de uma grande maioria.

Esses apontamentos nos dão abertura para discutir a sociedade de consumo no que confere as alterações nos sentidos (visão, olfato, paladar, audição, sinestesia e tato). Tendo nossos sentidos alterados, nossas relações sociais se tornam ainda mais conflituosas, e esses conflitos se expandem para o espaço dimensionado da sala de aula afetando o processo ensino/aprendizagem. É nesta espacialidade-temporal que ocorre na relação aluno e Arte a mediação do professor no estudo da pintura, da escultura, do teatro, da música e das demais manifestações artísticas. Há de se entender que construir uma educação emancipadora em sala de aula significa derrubar barreiras múltiplas, questionar ideologias e enfrentar desafios em todas as áreas de conhecimento.

É também o professor de arte que discutirá a representação de culturas distintas e de períodos históricos diversos. A apropriação dos alunos dos saberes produzidos pela humanidade materializados na arte, é o papel da Arte na educação. Junto com o trabalho pedagógico, está o cuidado do professor em lidar com as subjetividades e as diferenças dos alunos.

Acreditamos que a aprendizagem que a Arte proporciona é um ganho existencial, pois não tem a necessidade da materialização em forma de produto para o consumo. Através do acesso aos códigos culturais, mas principalmente em seu conteúdo material humano as obras de arte são as possibilidades concretas de resistência a sociedade de consumo. Concordamos com Fischer (2002) que ao analisar o mundo capitalista na relação arte e as massas, existe uma produção de narcóticos lucrativos que modificam de forma perversa o conto de fadas e atinge nossa imaginação, depravando-a. Somos

vistos pelo capital como trogloditas, que devem ser saciados em seus instintos bárbaros e até as imagens dos sonhos são comercializadas.

O professor como agente transformador assume as discussões em torno do papel da arte na sociedade e da Arte na educação.

No mundo alienado em que vivemos, a realidade social precisa ser mostrada no seu mecanismo de aprisionamento, posta sob uma luz que devesse a “alienação” do tema e dos personagens. A obra de arte deve apoderar-se da plateia não através da identificação passiva, mas através de um apelo a razão que requeira ação e decisão. (Ibidem, p. 15)

Essa consciência crítica deveria ser desenvolvida na formação dos professores e dos alunos. Não podemos deixar de buscar momentos significativos de vivenciar/experienciar nas aulas de arte; e transformá-las em um aprendizado significativo. É este aprendizado que vai possibilitar aos envolvidos compreender a plenitude da arte e suas possibilidades de vivências complexas, unindo corpo, sentimentos, pensamento e ação. Segundo Read (2001, p. 07) “os impulsos que a educação propiciará precedem e impedem a formação daqueles impulsos egoístas e antissociais que constituem o atual produto do processo social”.

Mudar nossa postura consumista e alienada e criticar o que o mundo contemporâneo e a sociedade capitalista nos impõem é a chance que temos de refletir e lutar para a construção de outra sociedade que priorize no homem o aspecto afetivo, psíquico e crítico. A Arte na educação está atrelada a este processo de mudança, e flutua entre teorias estéticas e pedagógicas para efetivar sua contribuição. Para vários pesquisadores e interessados na educação estética, a coluna central da Arte na educação é a educação do sensível; outros pesquisadores se aproximam deste entendimento expandindo, porém, a compreensão para questões culturais. Neste tramado teórico encontramos ainda desafios para compreensão do significado para a Arte na educação, das teorias de desenvolvimento, das psicologias cognitivas, das teorias pedagógicas que agregam diferentes concepções de educação e de aprendizagem. Inclui ainda discutir conceitos sobre criação, beleza, gosto, gozo, emoção e não para por aí. A pesquisa revelou algumas dessas concepções nos artigos pesquisados, que estão discutidas na análise dos dados. Vamos, porém, iniciar a discussão, ainda que breve, discutindo as diferentes visões sobre educação do sensível, educação estética e dialógica do professor e o lugar da cultura nas aulas de Arte.

1.1 Breve panorama sobre educação estética.

As diversas compreensões teóricas da estética e como ela é entendida e praticada na educação interessa a essa pesquisa. Nosso desafio será identificar as concepções de educação estética e como ela se materializa na organização das práticas pedagógicas das aulas de Arte. A partir da identificação dessas concepções, partimos para a discussão destes conceitos, refletindo seu significado para a formação do aluno. Investigaremos como o professor, através dos artigos publicados da ANPEd E ANPAP, compreende a educação estética e de que forma propõe estudos e vivências a seus alunos. Neste sentido, nossa análise crítica se propõe a dialogar com essas pesquisas para a devida reflexão acerca do que temos desenvolvido na educação estética, nossas conquistas, limites e possibilidades.

Nossa postura teórica que gera a compreensão acerca da estética e seu compromisso com a educação é centrada nos estudos marxistas, orientada principalmente por George Lukács. Esta escolha se justifica na compreensão desta teoria sobre o papel da relação da educação com o mundo concreto, povoado por um homem histórico e social e também por defender a arte como necessidade de conhecimento e autoconhecimento do homem em seu processo de criação individual e coletiva. O lugar de onde partimos identifica um homem criativo em suas contradições, e sua arte revela questões de ordem social, política e filosófica.

Pensar a educação estética inclui compreender a relação sujeito e obra de arte no desdobramento no campo educacional, lugar do saber objetivo. Perniola (1998) ao falar da estética do Século XX afirma que a esta estabeleceu e manteve com a literatura, com as artes figurativas, com a música, uma forte relação e não se deixou abalar pelas inovações mais ousadas. A estética esteve envolvida ainda, segundo o autor, na gestão institucional, nas exposições, na organização e na comunicação dos produtos artísticos e culturais. É encontrada na vida individual e coletiva, promovendo reflexões sobre o sentido da existência, estabelecendo relações com todas as outras disciplinas filosóficas, como as ciências humanas e até mesmo com as ciências naturais, físicas e matemáticas. Para o autor, é o século XX o período da história com a maior quantidade de textos com a temática da estética.

Sánchez Vázquez (1999) observa que as reflexões sobre estéticas acontecem a mais de vinte e cinco séculos, no entanto, a estética é pensada como saber autônomo, apenas a dois séculos. No mundo atual a pluralidade de formas e conceitos artísticos que rondam a obra de arte revelam o dinamismo da arte e da vida do homem. Sobre a variedade de compreensões dos conceitos da arte contemporânea, Langer (2011, p. 16) com seus estudos a partir da forma, defende que:

Esse inventário não é de forma alguma exaustivo quanto à riqueza de ideias a serem encontradas na estética contemporânea. Mas mesmo sendo um apanhado tão ligeiro dá-nos uma ideia da emaranhada profusão e da incomensurabilidade geral dos conceitos proeminentes uns em relação a outros. Um esteta fala em termos de “Forma Significante” e outro, em termos de sonho. Um diz que a função da arte é registrar a cena contemporânea, e outro sustenta que sons puros em “certas combinações”, ou cores em disposição espacial harmoniosa, dão-lhe a “emoção estética” que é tanto objetivo como o critério da arte.

Frente às múltiplas visões acerca da arte e da estética a autora propõe entendermos essa pluralidade como paradoxos e defende que as questões aparentemente contrárias presentes nas teorias defendidas devem ser resolvidas. Seria uma forma de identificar na arte e na estética a presença de ideologias e visões filosóficas que nem sempre se revelam de forma clara. No entanto, é importante conhecer essa teia teórica para podermos discutir arte e educação estética. Se o estudo da estética é complexo devido ao emaranhado de conceitos, ao nos aproximarmos da educação, encontramos concepções distintas do que significa educar, do papel do aluno, da escola e do professor.

A partir do livro *Filosofia em Nova Chave; Sentimento e Forma* (2011), **Suzane Langer** problematiza conceitos como estética da forma, símbolo, gosto, emoção, representação e conhecimento humano. Entendo a arte como símbolo oriundo da vida humana, para ela, a arte é a expressão do sentimento humano em processos criativos. No que se refere a estética, para a autora, não cabe uma única definição do conceito pois limitaria a sua força, o que seria o mesmo que enfraquecê-la. A discussão em torno do belo, do gosto, da expressão e da criação a autora nos alerta que definir a estética a partir de um desses termos é uma tolice, correto é pensar nas tensões existentes, no agrupamento ou ainda na separação.

Em linhas gerais, essas ideias, que ocorrem repetidas vezes sob diversas formas e combinações, são: Gosto, Emoção, Forma, Representação,

Imediatidade e Ilusão. Cada uma delas é um forte *Leitmotiv* na filosofia da arte, porém as teorias nelas baseadas, respectivamente, tem uma maneira peculiar de ou entrar abertamente em choque umas com as outras ou deixar ao menos um tópico completamente fora de consideração (LANGER, 2011, p.14)

Pensar a obra de arte e a estética, na fala da autora, significa considerar a separação de dois pontos de vista chaves: a do autor e a do espectador, do ponto de vista do artista como expressão e a do espectador como impressão, que compreende o embate forma e conteúdo emocional:

Em termos práticos, as duas alternativas oferecem-nos uma difícil opção. Devemos julgar uma obra de arte como uma forma de expressão, dando vazão aos sentimentos de seu autor, ou como um estímulo, produzindo sentimentos no espectador? É óbvio que qualquer objeto de arte pode ser ambas as coisas; mas ele pode ser perfeitamente adequado enquanto expressão e não ser enquanto incentivo a emoção ou, ao contrário, pode deixar o artista ainda frustrado, porém produzir reações mais fortes nos espectadores. (Idem, p.19)

Esse dualismo da arte no que se refere ao papel do artista e do espectador é uma discussão alongada e que parece não terminar tão cedo. Para a autora o artista não tem como objetivo dizer algo com sua obra, antes sim mostrá-la localizando o espectador.

Como espectadores, tentando ir ao encontro do artista, vemos sua obra não a partir “do ponto de vista do estúdio”, mas do ponto de vista do amante da arte, “do ponto de vista da audiência”; e temos problemas próprios com referência a ela. Como saber se entendemos a mensagem de seu criador? Como julgar o valor dessa peça determinada, e classificá-la de modo adequado entre outras – de seu criador e de outras pessoas? Se não gostamos dela, será culpa nossa ou dele? Devemos aceitá-la mesmo se não acharmos bela? (Idem, p. 408).

As explicações de Langer apontam que o problema se origina na formulação das perguntas, que são neste sentido equivocadas, oriundas da interpretação dos conceitos que permeiam a criação artística e a obra de arte. Para ela, não devemos nos concentrar no entendimento da obra de arte como mensagem discursiva divagando sobre a intenção do artista, já que este não se propõe a dizer absolutamente nada, apenas age com o intuito de revelar. Ocorre entre obra, artista e público a busca da

emoção, deixando de lado os ajuizamentos, pois “toda obra de arte é bela; no momento em que a achamos assim, apreendemos sua expressividade, e até que o façamos, não a teremos visto como boa arte, embora possamos ter amplas razões intelectuais para acreditar que o é” (Idem, p. 411).

Uma visão próxima sobre a relação artista, obra, espectador e mediação pode ser encontrada com a discussão em torno da fruição da obra de arte. Adriano Almeida, professor de literatura formado pela USP compartilha em seu blog um momento complexo entre o “saber” e a “experiência”, alertando que as informações que são oferecidas sobre as obras de arte acabam por minar a energia da obra reduzindo-a a conceitos. Como exemplo, ele destaca o texto de Contardo Calligaris, colunista da Folha de São Paulo que faz uma análise sobre a questão de experienciar a obra de arte, publicado em 27 de agosto de 2009.

A primeira vez que visitei o Museu do Prado, em Madri, aos 14 anos, eu só queria ver a pequena sala onde estavam os quadros de Hieronymus Bosch. Ao entrar, fui hipnotizado pelo azul estranho e intenso do céu numa paisagem de Joachim Patinir, um pintor flamengo da mesma época, que eu desconhecia. Não li a placa, “atribuí” a Bosch o quadro de Patinir e saí feliz de ter descoberto “meu Bosch preferido”, que era tão diferente dos quadros de Bosch mais conhecidos e reproduzidos. Se tivesse lido a placa, provavelmente eu teria me sentido na obrigação de esquecer o céu de Patinir e destinar minha atenção só aos quadros de Bosch; em obséquio ao meu saber, que era modesto e trivial, eu teria renunciado a uma experiência cuja lembrança ainda me encanta¹⁴.

O texto é longo e nele o autor critica o discurso em torno da obra de arte, que pode gerar “outro sentido”. Para ele, muitas vezes, sobrevém juízo de valor imposto ao espectador pelo curador ou ainda pela instituição que acolhe a exposição. Ele cita outro exemplo em sua defesa da experiência: uma exposição que ocorreu em Veneza, no Palazzo Fortuny, onde não havia as conhecidas placas de identificação dos objetos, o que gerou diferentes reações do público, desde o encantamento até a reclamação de alguns.

O mesmo vício de origem (moderna), que privilegia o conceito, o discurso, o argumentar sobre o objeto, em detrimento do fazer, do sentir, do experienciar, vício esse que, servindo também de espinha dorsal a maioria dos cursos superiores de arte, parece, assim, ter tomado conta de nossos arte-

¹⁴Disponível em <http://prefaciocultural.wordpress.com/2011/06/04/fruicao-estetica-e-conhecimento-uma-relacao-complexa/>

educadores, os quais alicerçam a maior parte de seu trabalho em “*explicações*” acerca da arte e interpretações de obras famosas. (DUARTE JÚNIOR, 2009 p. 183)

Para **João Francisco Duarte Júnior**¹⁵ autor dos livros *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*; *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*; *Por que arte-educação?* e *O que é beleza: experiência estética*, é importante fazer a crítica a mediação discursiva do objeto artístico. Para ele é preocupante como tal postura pode provocar a fragilidade da educação do sensível, que para ele, está na vivência artística e na experiência estética. A educação estética a partir do leitor/espectador versus obra de arte é uma reflexão importante para se compreender os fundamentos da educação estética. Entender o papel da subjetividade nas aulas de Arte significa também, reconhecer a importância do saber objetivo.

Refletindo sobre as relações entre o conhecimento lógico conceitual e o saber sensível que aparecem, às vezes, em oposição, Duarte Júnior confere à educação estética o status de necessária e urgente. Os sujeitos educados esteticamente, para o autor, podem fazer frente à educação oficial desumanizante baseada em verdades absolutas e que menospreza os saberes sensíveis. A educação que temos hoje, para ele, de uma forma geral, está organizada pelo pragmatismo, relativismo teórico e pelas práticas pedagógicas instrumentais.

Porque ali, seduzidos pelo mito da ciência e da tecnologia contemporâneas, bem como as verdades abstratas de uma razão universal, os cursos de arte passaram a dirigir seus enfoques muito mais para a discussão teórica acerca do fenômeno estético e o ensino de técnicas do que para promoção de uma real educação da sensibilidade. (Idem p.178)

Para o autor, educar a sensibilidade pode ser comparado a uma ação revolucionária, seria nas brechas existentes do currículo escolar, o lugar para se buscar o alargamento destes espaços delimitados. No universo vasto da arte para o desenvolvimento dos sujeitos, a criatividade é um valor a ser preservado. Segundo Duarte Júnior (2009), a criatividade pode ser alcançada a partir do ponto de vista do sujeito criador, englobando processos mentais como percepção, motivação, pensamento, comunicação. A criatividade como parte da educação do sensível está

¹⁵ O professor Joao Francisco Duarte Júnior é o Autor mais citado nos artigos analisados da ANPAP

ligada a semente da imaginação e do sentir, ultrapassando o limite do pensamento discursivo. É por esta característica imaginativa que é possível desvendar o universo simbólico da arte, nos ligando através do sentimento ao mundo concreto.

Numa civilização onde cada vez são mais estreitos os espaços destinados a imaginação, onde o racionalismo elegeu o “realismo” como norma de ação, e onde até mesmo o prazer deve ser comprado, a arte pode constituir-se num elemento libertador. Justamente por negar a supremacia do conhecimento exato, quantificável em favor da lógica do coração. (Idem p. 105)

Para Duarte Júnior é o desenvolvimento do sensível que vai resgatar os valores humanos imprescindíveis para a vida em sociedade e estes sentimentos podem ser estimulados na convivência com as obras de arte presentes em inúmeras formas, como a música, a dança, a pintura, a escultura, o cinema, o teatro, pois:

O treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento da mesma maneira como nossa educação escolar normal em matérias fatuais e habilidades lógicas, tais como o cálculo matemático ou a simples argumentação é a educação do pensamento (Idem, p.106).

O desenvolvimento dos sentidos está incondicionalmente atrelado à educação estética. No que se refere às questões temporais e de cultura, o autor defende que os parâmetros de cada época também moldam nossa maneira de sentir. É a vivência estética que nos toca intensamente, nos levando a refletir acerca deste sentir desenvolvendo conexões ao nosso cotidiano. Ele organiza esse processo em dois momentos: pré-reflexivo e o reflexivo. É importante para o autor, considerar também, as particularidades da cultura de cada grupo, pois a sua dinâmica revela características de cada tempo e lugar.

Para **Herbert Read** no livro *A educação pela arte* (2001) discutir conceitos de arte é entendê-la como representação, “Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão”. (READ, 2001 p 12). No que se refere à discussão da obra de arte e sua forma, o autor traduz a forma como ligada a cor, [...] a forma só pode ser percebida enquanto cor: você não consegue separar o que vê como forma do que vê como cor, pois a cor é simplesmente a reação da forma de um objeto aos raios da luz por meio dos quais nós os percebemos. A educação estética no processo educacional perpassa a educação dos sentidos, onde se

dá a convivência com a obra de arte em diferentes meios como: visual, plástica, literária, poética, musical e auditiva. A aprendizagem ocorre nos sentidos humanos, pois é ali que está sua consciência.

Para o autor, o valor inestimável da educação estética está também no seu potencial de preservar a criatividade humana. A partir da criatividade, os sujeitos sensíveis expressam nas artes as vivências e as experiências artísticas, colaborando para a reeducação e reconstrução dos sujeitos harmonizando a convivência na sociedade. Frente à polêmica pergunta “o que é arte?”, Read assinala que deveríamos reformular tal questão centrando na sua qualidade, indagando o que a partir dela aprendemos sobre nós e o mundo e de que forma aplicamos isso a nossa vida individual e coletiva.

Maria Beatriz de Medeiros no livro *Aisthesis Estética Educação e Comunidade* (2005) entende a arte como oriunda da subjetividade e por isso, a obra de arte precisa ser sentida. No que se refere a educação estética, diz que ela precisa estar voltada para a vida. Salienta que sujeitos educados esteticamente possuem a capacidade de compreender e reconhecer o outro como um ser responsável, como igual, logo, como nós. Esta forma de viver socialmente pressupõe o entendimento acerca da relação nós/ eles, sem o qual o Eu não existe. A compreensão do universo do outro é um colocar-se no lugar, no tempo e nas crenças. No que confere o papel do espectador e o objeto estético, esta experiência de alteridade nos separa do mundo comum para criar um mundo que lhe é próprio: um mundo entre sujeito e obra, um momento solitário, pois o prazer estético é solitário.

A estética para a autora no que confere ao objeto artístico é tudo que diz respeito ao sentir, ao sensível, ao gosto e ao que é experimentado, e por isso não é limitado ao estereótipo do belo, pois perante objeto artístico, podemos experimentar sensações múltiplas como o feio, a repugnância. Portanto, cabe considerar a arte e suas formas de expressão como ato de uma possível educação estética.

Sobre o significado da Arte na escola, **Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto**, no livro *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica* (2010) denominam os processos de aprender esteticamente como oficina de bem querer para melhor sentir, e alertam sobre as dobras que constituem este tecido pedagógico artístico. Sugerem um mapa com oito espaços de reflexão: a não exigência da

linearidade nos estudos da arte; a amplitude de vivências que constituem a criatividade; a importância do fazer como processo a ser desenvolvido; as particularidades dos sujeitos que vivenciam práticas artísticas; a reflexão constante sobre o delicado papel do professor que pode ser o proponente ou não de algumas vivências; a importância de se respeitar as particularidades do corpo participante; do afeto como elemento dinâmico e que a aprendizagem do sensível é contínua, dinâmica e não existe receita pronta.

Se afastando um pouco da questão da educação do sensível, **John Dewey**¹⁶ no livro *Arte Como Experiência*, defende que a arte é apreendida como experiência final. Entendo a aprendizagem centrada no aluno, argumenta que este precisa estar livre para buscar o conhecimento e responsável pelas regras morais que irá seguir. Suas ideias foram difundidas no Brasil através do educador Anísio Teixeira¹⁷. Sob a influência de Dewey, a Arte junto com as teorias educacionais advém do Humanismo e da ética pragmatista. Questionando a separação entre educação e vida, enfatiza que o papel da escola neste processo e o de oportunizar as crianças a busca da solução dos problemas em vivências concretas, e para que isso seja possível, teoria e prática devem caminhar juntas. Para o autor, em uma situação estética a aprendizagem se concretiza na prática. A experiência em arte para Dewey, é o início da transformação do sentir para a vida concreta.

É a simples ignorância, portanto, que leva a supor que a ligação da arte e da percepção estética com a experiência significa uma diminuição de sua importância e dignidade. A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de um encerrar-se em sentimentos e sensações privadas, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e dos acontecimentos. (DEWEY, 1985 p. 83)

No que confere a educação, Dewey atribui ao professor e ao aluno o mesmo papel, independente do saber adquirido por eles. Sob o lema do aprender fazendo, em defesa da liberdade da educação, confere a escola o objetivo de permitir que tanto o professor como o aluno tenham experiências e vivências que oportunizam o desenvolvimento pessoal e a construção de uma sociedade democrática. Ainda hoje, as

¹⁶ John Dewey é o segundo autor mais citado nos documentos analisados da ANPAP

¹⁷ Importante figura no cenário educacional brasileiro nas décadas de 1920 e 1930, sob a influência da filosofia de John Dewey difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova.

ideias deste filósofo influenciam fortemente a formação em artes¹⁸ e orientam a Arte na educação.

Se para Dewey, a experiência é priorizada sobre a educação do sensível, **Mario Perniola** (1998), no livro *A Estética do Século XX* se afasta completamente da ideia da sensibilidade. Ao discutir questões que submergem da estética tradicional, o autor registra três faces: a racional, a experimental e a histórica. Aprofundando um pouco mais a discussão escreve que a estética que se refere a noções de vida tem um valor político; a estética da forma apresenta valor mediático, a estética do conhecimento ligado a questões cognitivas e se apresenta cética; já a estética da ação é pragmática. A partir destas definições, o autor sobre a percepção e a sensibilidade no campo da estética contemporânea, afirma:

Mantém-se fora deste esquema a área à qual a estética vai buscar o seu nome, o sentir, ou seja, o âmbito da sensibilidade, da afectividade, da emoção. Aqueles que, no século XX, deram neste âmbito os mais importantes contributos não se consideraram a si mesmos como estudiosos da estética, mas antes como psicólogos, psicanalistas, ontologistas, teóricos da linguagem ou da literatura, filósofos da religião ou da sexualidade, filósofos tout court. (PERNIOLA, 1998, p. 10)

Preocupado com a desumanização do homem e a humanização dos objetos, declara que somos transformados em coisas. O capitalismo feroz que corrompe valores, mercadorizando tudo o que está a sua volta não dá lugar a uma educação da sensibilidade, mas permite um jogo de tensão nas questões específicas que estão inseridas. No que se refere a estética presente na cultura, o autor defende a urgência de se creditar a ela o valor que possui e para isso é preciso requerer o lugar que ela merece ter, o que significa questionar o saber sistematizado como o único válido para o desenvolvimento das pessoas.

Neste breve panorama, pincelo nuances que envolvem a educação estética, sem pretender esgotar a discussão. Podemos notar que as dificuldades de compreender como se concretiza a educação estética está atrelada também, a sua amplitude conceitual. É comum surgir entre os alunos do estudo de estética a pergunta crucial: mas o que é

¹⁸ A dissertação de mestrado *Concepções Pedagógicas no Currículo de Artes Visuais em Santa Catarina*, defendida em 2009 pela UDESC revela esta influência. Esta pesquisa também aponta este autor como um dos principais norteadores dos artigos pesquisados da ANPAP.

educação estética; ou ainda o que é estética? Essa necessidade de definição em um conceito fechado em contraposição a sua variada interpretação causa certo desconforto nos grupos envolvidos. De modo geral, educar esteticamente engloba questões complexas como o conceito de homem social, político, individual e coletivo, de educação, de arte, de obra de arte, de criação, de forma, de cognição, pensamento, sentimento e percepção. É importante porém, como professores, identificarmos estes conceitos avaliando constantemente a práxis a partir do conceito assumido.

Se o mundo contemporâneo apresenta um lugar comum de identidades forjadas no consumo e na individualidade, a educação sensível nos auxilia a visualizar outras possibilidades. Esta capacidade perceptiva pode ser alargada e nos levar a resgatar nossa capacidade de avaliar e buscar caminhos para transformação desejada. Neste projeto de educar a sensibilidade, ao compreender que a estética é parte da vida cotidiana, a cultura é também um dos campos de investigação. A educação estética se fundamenta também na compreensão dos rituais indígenas através da sua riqueza cultural. É no universo indígena que podemos conhecer a forma cuidadosa de pintar o corpo, os movimentos ritmados deste corpo cultural tocados pelo som dos instrumentos musicais construídos por eles; compreender que as suas vozes carregam mais do que o som, transportam também o apelo da alma e o agradecimento aos seus deuses.

Quando pensamos na riqueza cultural e estética dos negros africanos que construíram e influenciaram a cultura brasileira, podemos passear nas pinturas, esculturas, gravuras, poesia e música; e também na força estética de suas danças ritualísticas, das cores e da batida contagiante dos tambores. A estética se localiza no mundo real e concreto, no homem e seus objetos; é também um local de disputa e que influencia fortemente questões políticas. A estética negra é um ponto nevrálgico para a discussão da herança maldita que nos legou a escravidão. É através de um ideal eurocêntrico de beleza, de uma estética matemática que forja configurações harmônicas e equilibradas que o negro sofreu a **tentativa** (grifo nosso) de inferiorização, de enfeamento. Friso a palavra tentativa, porque a força da estética negra pulsa nos traços característicos do negro e da negra, e representam sua legitimidade e seu ponto de resistência. Ainda que por um longo período de acoites e supressão moral a estética negra tenha agonizado, sua essência não desapareceu, e hoje mais do que nunca, a estética negra desafia a ideologia dominante que hoje se encontra fragilizada pelos seus valores. Observamos assim uma contradição nos fundamentos estéticos eleitos, pois, da

mesma forma que a história deixa de legado a força criativa da obra de arte do europeu, os africanos nos oferecem essa mesma força, ainda que sua forma e seu conteúdo não sejam os mesmos.

São várias as questões envolvidas na busca da educação estética que acreditamos. Por isso é importante que o professor de Arte se aproprie e discuta os vários entendimentos acerca da estética para poder efetivar uma educação estética emancipadora. O contrário disto gera uma fragmentação proposital de conceitos complexos que compreende o esvaziamento da força da cultura e das diferenças, arquitetando uma sociedade homogênea e assistencialista que se dedica a destituir os sujeitos de sua força inicial de construção de sua realidade tornando-os seguidores de dogmas preparados para sua subordinação e apropriação de sua força produtiva.

Considerando os valores culturais formativos da vida em movimento, como educadores atentamo-nos para a estética da aparência superficial que ordena valores sociais destrutivos e tem seguidores em massa, é preciso virar o jogo. Manter a estética canonizada pode ser uma opção perigosa que remete ao descaso da vida efervescente que segue em frente; por outro lado, relativizar o conceito pode ser ainda mais perigoso por resultar no soterramento do que temos de humano. Identificar o coletivo como permeado pelo individual estético nos obriga a criticar a aceitação de valores legitimados. É preciso poder compreender o que está envolvido na educação estética dos sujeitos, para onde essas concepções podem nos levar.

O homem, a sociedade, a política, a educação, entre outros, são fenômenos constituintes de uma realidade que pode ser questionada tendo como ponto de partida o bem comum. Confrontando o mundo espetacularizado e simulado no qual estamos inseridos que pode aniquilar os valores formativos que acreditamos ser possível resgatar e cultivar. Precisamos recuperar um viver partilhado, construindo um sólido distanciamento de verdades absolutas que se propõe a dominar e homogeneizar comunidades e lugares; é urgente vencer alguns dos processos destinados a nossa (de) formação.

Lembrando a questão central da pesquisa que é compreender e discutir os fundamentos de educação estética presente nos textos publicados na ANPAP e ANPED, as concepções sobre a temática apresentadas até aqui nos mostram algumas possibilidades de uma educação estética. Para nós, consideramos central conhecer para

a devida compreensão os fundamentos da estética marxiana. No entanto, neste início do texto registramos alguns fundamentos acerca da estética no ensino da Arte que perpassam a prática pedagógica dos professores e se apresenta como uma possibilidade de educar esteticamente. Entre elas temos 1. O professor pode assumir os pressupostos de Suzane Langer priorizando a forma e depositar no sujeito a responsabilidade da beleza da obra de arte; ou ainda: 2. João Francisco Duarte Júnior dividir a preocupação com a educação do sensível que confere um ganho qualitativo no desenvolvimento de sujeitos concretos e capazes de promover mudanças. Pode também somar as considerações de 3. Beatriz Medeiros e priorizar o papel das experiências. Junto com 4. Meira e Pillotto o professor pode cultivar a educação estéticas com porções de afeto. Este professor pode partir das considerações de 5. John Dewey pensar a educação estética a partir do aluno, conferindo a ele total autonomia e responsabilidade por sua educação. E por fim, pode partir das ideias de 6. Mario Perniola defender que a educação estética passa longe das sensibilidades requeridas pelos demais autores. Seja qual for sua escolha o mais importante é não ignorar tais posturas teóricas bem como subjugar seus reflexos na educação dos sujeitos.

Aprendemos com os autores citados que o corpo, o sentir, a forma, o contato com a obra de arte, as experiências, a cultura e a vida cotidiana são fenômenos que fazem parte da educação estética. Defendemos a importância da educação estética frente ao mundo capitalista, que é mercadológico se intitula pós-moderno. Buscamos refletir o que significa viver a partir destes variados conceitos e o papel da educação estética em cada um deles. Partindo da crítica a coisificação da vida, que atinge também a Arte na educação, apontamos rapidamente a importância da formação do professor, que precisa ser educado esteticamente para poder desenvolver a educação estética para a emancipação. Outras considerações teóricas acerca da educação estética somadas a essa pesquisa foram discutidas no capítulo dois. Mas antes de adentrarmos na discussão da educação estética sob o olhar do marxismo, vamos ainda aprofundar um pouco mais a educação do sensível.

1.2 A Educação do Sensível

É possível formar sensibilidades? A princípio parece dúbia tal intervenção. Sobre o entendimento da natureza humana, Saviani (2004) salienta que a humanidade é produzida pelo homem sobre a natureza biofísica. Esta humanidade produzida inclui a educação do sensível. Ainda sobre a formação de sensibilidades, é recorrente ouvirmos em alguns círculos das exposições de arte, a naturalização deste sensível. Alguns defendem que a sensibilidade é proveniente do potencial da obra e da força do expectador frente à obra de arte. Considero importante acrescentar nesta discussão, a princípio contrárias, a diferenciação destas vivências; dessa relação sujeito e objeto artístico ainda que este objeto seja quase o mesmo.

Uso o termo quase, porque na escola e na universidade, o estudo da arte se dá, como já foi dito, a partir do estudo de sua face não original. Trabalhamos em sala de aula com o universo das reproduções da obra de arte (com raras exceções) em vários meios físicos e virtuais. Já nas exposições visitadas, o contato direto com a obra confere outra relação com os sentidos, uma aproximação entre expectador e obra mais direta. Outro ponto importante também para discutir a educação da sensibilidade é que os sujeitos da sala de aula, ainda que alguns frequentem museus e exposições, tem sua relação com a arte diferente dos frequentadores assíduos de exposições e museus no que se refere a sua intenção. Essa intencionalidade é importante para se discutir a formação dos sujeitos, seja pela ótica da medição do professor ou ainda pelo contato direto e livre com a obra de arte. O que quero dizer com essas considerações é que nossa pesquisa entende a Arte na educação como ato intencional, objetivo, ainda que perpassasse a nossa sensibilidade.

A educação do sensível está ligada a articulação dos saberes que perpassam o projeto educacional na disciplina de Arte; é nesta aula que os alunos têm a possibilidade de participar de atividades práticas ligadas ao sentir. É bom destacar a palavra possibilidade, porque nem sempre as práticas artísticas são carregadas de sensibilidade. Algumas ações mecanizadas de práticas pedagógicas resultam em (in)compreensões fragmentadas e descontextualizadas. A busca do desenvolvimento da educação do sensível, do pensamento crítico acerca da sociedade, da escola e da própria arte, diante dessa mecanização, dissipa-se. Para Read (2001) pensar a educação da sensibilidade

estética é reconhecer a importância dos sentidos nos quais a consciência, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados.

Essas preocupações compreendem ações pedagógicas que estão ligadas ao nosso compromisso como educadores, de compreender de que forma nossos métodos educativos dão conta do desenvolvimento da sensibilidade estética; como selecionar atividades e estudos em sala de aula para promover a educação do sensível. Materializada na forma que nos relacionamos com o todo, a relação estética do homem com o mundo está ligada a dimensão histórica e social. O estado de percepção que ocorre no encontro entre a obra e o espectador é chamado de situação estética; é ela que organiza a relação sujeito e objeto. É nessa “colisão” que as possibilidades de uma experiência estética se materializam, gerando o autoconhecimento. É na vivência em Arte que a busca da educação do sensível nos auxilia a reverter os processos de formatação impostos por práticas educativas engessadas. A educação do sensível é também uma forma de resistência a educação mecanizada.

Construir a educação dos sentidos nas aulas de Arte nos leva a considerar a situação estética. Diante de uma obra de arte, podemos reagir de diversas formas: sentimos o prazer da beleza ou a reagimos a feiura, alcançamos a compreensão da obra como trabalho humano ou ainda podemos ter a percepção utilitarista da obra. Nossa compreensão vai depender de nossa bagagem de conhecimento do universo artístico e da qualidade de nossa vivência com a arte. Quando nosso sentimento em relação à obra de arte é de funcionalidade ou consumo, a porção estética esvazia-se. A obra de arte em sua porção estética não se autentica na utilidade e sim na capacidade de despertar nosso sentir para o agir. Na introdução da pesquisa apontei a importância das experiências estéticas. Segundo Duarte Júnior (2009), em uma experiência estética nossos sentimentos são tocados e despertados pelas formas do objeto fruído, fazendo vibrar nossos sentidos e fazendo-nos descobrir particularidades de nossa vida interior. Sendo deste modo, completamos a obra vivenciada com nossas interpretações subjetivas de nossa formação cultural. Somos parte importante das obras fruídas, é nossa percepção que dá sentido completo a sua existência,

A experiência estética é uma forma de relacionamento eu-tu, onde sujeito e objeto encontram-se face a face, numa relação de igualdade. Não existe subordinação. Durante seu decorrer não há conceptualizações nem pensamentos discursivos a respeito do objeto, há apenas um experienciar global, onde os sentimentos vibram a partir das formas por ele apreendidas. (Sánchez Vázquez, 1999, p. 56)

O aspecto gratuito de um prazer oferecido sem pretensão utilitarista é o diferencial da educação estética e por isso estamos convencidos da importância da convivência com a arte. Para Duarte Júnior (2009), não importa o que (qualquer assunto é possível de estetização), e sim como se constitui a obra. Para exemplificar sua fala o autor utiliza como exemplo a diferença entre as maçãs de Cézanne e as de dona Clotilde que as pinta em seus panos de prato; para o autor, tal diferença reside precisamente no “potencial expressivo” conseguido nas imagens de cada um, ou seja, a forma e o conteúdo. Assumir a educação do sensível nas aulas de Arte é ter o cuidado sobre as escolhas das obras de arte e das práticas artísticas levadas para a sala de aula. Como educadores comprometidos, desejamos que os alunos não saiam indiferentes ao que experimentaram, pois sabemos que todo objeto estético pode nos revelar aspectos de nossa vida em sociedade, de nossa forma de ver o mundo e de como nos relacionamos com ele.

O cerne da questão se refere à qualidade dos sentimentos despertados no espectador, que não é idêntica a dos sentimentos surgidos na vida prática. Formulação de nossas concepções de sentimentos e nossas concepções da realidade visual clarifica e organiza a própria intuição (Ibidem, p. 57).

Esta qualidade referida pelo autor está ligada diretamente as obras de arte e as práticas artísticas das aulas de Arte. A importância de uma educação sensível se efetiva neste sentir para emancipar e por isso não abrimos mão de defendê-la e vê-la concretizada na escola. É a obra de arte que vai atuar na formação sensível; a porção forma e conteúdo que constitui a obra de arte as revelam testemunhas de tempo, lugares e culturas diversas e podem nos ajudar a compreender e modificar a nossa realidade.

A arte educa, sim, com uma condição: que o educando, vamos falar assim, traduza para si mesmo o que aprendeu, colabore com a educação proporcionada, ainda que não tenha sido objetivo do artista educar alguém. (PERISSÉ, 2009, p.3)

Parece ser imprescindível à participação do aluno no seu processo de aprendizagem, ele precisa estar disponível, se permitir. Lidar com o mundo sensível que é o nosso corpo é dialogar com nossas experiências e com nossos desajustes humanos, nossa histeria coletiva. Lutando contra a subjugação, as regras impostas e fugindo do

mundo das aparências que vivemos, nossa sensibilidade quando desenvolvida, nos leva a reconhecer o que nos constitui: história, cultura e ideologias.

Sánchez Vázquez (1999) ao discutir a utilidade da educação estética defende que é uma necessidade de contemplação humana; e age como resistência as ideologias estéticas e tem potencial para dissipar a névoa acerca dos regimes de dominação e alienação¹⁹. Os processos cognitivos, as didáticas e intervenções de aprendizagem são dirigidos a pessoas que comportam um corpo sensível e nosso sentir educado compõe nossas atitudes para com o coletivo.

Formação estética não é, portanto, satisfação caprichosa do gosto, busca que me agrada pura e simplesmente. É compreensão (e relativização) até mesmo dos motivos que me levam a não gostar de determinado autor, do trabalho de determinado artista. Compreender e saber o porquê dos desgostos. (PERISSE, 2009, p.47)

Ser educado esteticamente é condição fundamental para compreender a obra de arte e sua relação com a sociedade. É a educação dos sentidos que pode nos levar a recuperar ou preservar nossa capacidade criativa e crítica, ou seja, equilibrar o pensamento e a emoção no processo de aprendizagem. Neste processo de desenvolvimento da educação estética o professor é participante ativo, pois através do seu ato educativo a sensibilidade pode ser desenvolvida.

A pretensão não é fazer nascerem artistas ou críticos de arte, mas apenas fundar a possibilidade de um olhar analítico no que diz respeito a imagens cotidianamente veiculadas por meios de informação da massa; um olhar crítico sobre a realidade cotidiana. (MEDEIROS, 2005, p.109)

Defender a educação sensível implica priorizar a regeneração do sentir, não significando porém, destituir a objetividade do processo de aprendizagem. Através dos sentidos educados poderemos encontrar o Outro, que nos constitui como sujeitos sociais, deixando de lado o preconceito às vezes gerados pela incompreensão e não aceitação das diferenças culturais. Perissé (2009) declara que a educação estética vai proporcionar a possibilidade de deixarmos de sermos adultos adulterados. Por isso a

¹⁹No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos. (BOTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*, p.19).

importância de se deixar comover pelas obras de arte e por práticas artísticas sensíveis. Eis uma das tarefas da Arte na educação, que passa, inevitavelmente pela mediação de um professor educado esteticamente, elo fundamental na educação dos sentidos é um professor sensível.

1.3 O Professor de Arte e sua Formação Estética.

As vivências na sala de aula são organizadas a partir da bagagem teórica e da experiência do professor, além das orientações didáticas do currículo escolar. As particularidades da comunidade em que a escola está inserida fazem parte do planejamento didático pedagógico. Esse aglomerado de questões objetiva a aprendizagem do aluno e com isso, o desafio de sentir, compreender, refletir a partir da Arte faz parte da educação estética e por isso sua importância na formação do professor. A potencialidade da arte em recuperar a educação do sensível está na sua possibilidade de provocar mudanças “a arte nos faz escapar dessa falsa alternativa: alienação ou depressão” (PERISSÉ, 2009, p. 82). A educação estética ajuda o professor a provocar rupturas, e por isso sua importância na educação dos sujeitos. Um professor educado esteticamente possui maior repertório e passa a resistir a práticas insuficientes como a cópia, o enfeite da escola nas datas comemorativas, a livre expressão.

A educação estética compreende o viver coletivo e as individualidades em uma relação que, se nem sempre harmônica, prima pelo respeito e a aceitação das diferenças. Colabora para que o professor, frente às multiplicidades dos sujeitos que estão em sua sala de aula, pratique uma educação que acolhe, que discute e que busca desenvolver a compreensão de assuntos ligados a sociedade e que são cruciais para a emancipação.

O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu “Eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos dos átomos; anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar *social* a sua individualidade. (FISCHER, 2002, p.13)

As atividades artísticas na escola, na universidade ou mesmo no cotidiano colaboram na construção dessa existência humana coletiva. Os momentos dos estudos

teóricos e práticos da formação do professor são importantes para o a sua competência e seu autoconhecimento. A partir da sensibilidade ampliada provocada pela fruição da obra de arte a formação destes professores se fundamenta também na aquisição dos saberes sensíveis, característica intrínseca da estética, ainda que não se resuma a ela. O potencial formativo para o sensível, segundo Fischer (2002) é resultado dos momentos de tensão, do estranhamento, da identificação do ilusório e do real. Também nos processos de tensão a criatividade é aflorada. A arte como fonte inesgotável de estímulos nos permite usufruir da criatividade nos tornando promotores e responsáveis pelas nossas conexões com os grupos. É fundamental que os professores fujam de atividades que os tornam simples reprodutores em atividades mecanizadas.

O professor educado de forma sensível luta incansavelmente por uma educação que deseje e que não aceita falsa representação da práxis:

A práxis é, pois, subjetiva e coletiva; revela conhecimentos teóricos e práticos (supera unilateralidades). Além do mais, e isto é básico, o trabalho de cada ser humano entra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio histórico (PALAZÓN MAYORAL, p. 04, 2007).

A prática pedagógica revela a visão de educação e de mundo. A sensibilidade, a imaginação, a criatividade são elementos da educação estética. Este estado sensível para Ostrower (1986) é uma disposição permanente, uma porta de entrada sensorial e representa também uma abertura constante ao mundo. Nessa perspectiva, interessa a possibilidade de articulação dos mundos diversos, dos universos culturais distintos que nos ajudam a identificar as potencialidades individuais dos sujeitos. O professor de arte é o sujeito que através do estudo da obra de arte revela a produção cultural de diversos povos, mediando a ligação dos alunos com o universo artístico. A sensibilidade ampliada, neste caso é fundamental, pois adentrar na cultura que nos é estranha, exige um exercício de alteridade constante.

As reflexões acerca do processo de formação sensível do professor de Arte são fundamentais para que possamos identificar a necessidade de melhorias em nossa ação docente e questionar o currículo. Sobre a educação e os sentidos, MÉSZÁROS (1981, p. 181) aponta:

Marx se opõe vigorosamente a tradição idealista que atribui um lugar inferior ao mundo sensível e, conseqüentemente, também a arte. “Para o olho” escreve ele” um objeto é algo diferente do que para o ouvido. A peculiaridade

de cada sentido essencial é precisamente sua essência particular e, portanto, também o modo particular de sua objetivação, de ser vivo objetivamente real. Assim, o homem se afirmar no mundo objetivo não só no ato de pensar, mas com todos os seus sentidos”.

O desenvolvimento dos sentidos em nossa formação como sujeitos sociais é condição inegável, e como professores de Arte também. Se o processo de aprendizagem ocorre também em nossa subjetividade, são os saberes objetivos de nossa formação que nos darão competência para desenvolver a educação estética dos nossos alunos. Sabemos que a universidade nos prepara para a docência e que é a prática que fará com que os professores construam aos poucos a sua identidade como educadores. Esse processo de ser professor, apesar de agregar valor na experiência da docência, não isenta o papel da universidade de desenvolver na formação acadêmica a apropriação dos saberes que são do mundo concreto e histórico, como também do saber sensível.

Assim, os sentidos humanos não podem ser considerados como simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem. A medida que a natureza se torna humanizada – mostrando as marcas da atividade humana – os sentidos relacionados com os objetos cada vez mais humanamente configurados, tornam-se especificamente humanos e mais refinados. (Idem, p. 182)

Essa porção sensível que nos fala o autor compõe a formação do professor, “os sentidos humanos são, portanto, de uma imensa variedade e riqueza. São numerosos: seu número corresponde à riqueza infinita dos objetos com os quais os sentidos humanos se relacionam” (Ibidem, p. 182). Ainda falando sobre o processo de formação do sensível, seja ela do professor ou do aluno, a escola ou a universidade desempenha o papel de mediar as subjetividades com a objetividade. O ensino da Arte implica a mediação do professor nas fronteiras que a obra de arte está inserida: políticas, sociais e culturais.

Partindo das considerações acima, o acadêmico e a acadêmica do curso de Arte necessitam compreender que sua formação em licenciatura dará competência para que seja professor e professora, e sua prática os comprometem com o desenvolvimento de outras pessoas nos processos de aprendizagem, em um campo social de partilha. Neste trabalho único que é ser educador e educadora, existe o desafio de integrar a relação de pessoas diferentes com objetivos próximos que é a aprendizagem para a

emancipação. Desafio posto, delineamos o perfil deste educador e desta educadora, permeado pela competência necessária para discutir os tramados simbólicos presentes na obra de arte, ser sensível e agregar a estes valores a dialogia. Vamos agora compreender a educação estética para a emancipação somando o pressuposto dialógico de Bakhtin.

1.4 O pressuposto dialógico na formação do professor e da professora de Arte.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1999) estende suas reflexões para a literatura e a cultura atualizando os estudos semióticos, onde a partir da compreensão da dialética do signo, nos auxilia no estudo das relações do povo e sua produção cultural.

Pensar na formação em Arte a partir dos processos dialógicos, é buscar apoio nos estudos da interação discursiva com elevada importância no campo educacional. A relevância se firma, quando compreendemos que as intervenções necessárias na educação dependem das ações humanas, discutidas em processos reflexivos, ou seja, depende da comunicação entre sujeitos. Pensar a formação do professor e da professora de Arte a partir do pressuposto dialógico é considerar com ele a natureza social dos sujeitos onde a comunicação se materializa na linguagem.

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as escolas, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho em uma fábrica, as da política as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. (FIORIN, 2006 p.61)

Os enunciados de Bakhtin apontados pelo autor são entendidos como o encontro e o reconhecimento das vozes, de natureza social, que utilizam signos linguísticos variáveis na interlocução de ambos. Compreendendo esta relação locutor e receptor além dos limites das formas linguísticas, os estudos do autor são importantes para formação do professor e da professora, ora locutor, ora receptor, ambos envolvidos pela ação da fala.

Os tecidos envolvidos no currículo são contextos ideológicos e comportam o peso histórico e social dos sujeitos presentes e ausentes. A ideologia do currículo é

entendida por Bakhtin como dinâmica, não podendo ser identificada como única, por isso podemos usar o termo ideologias ao nos referirmos ao campo educacional. Pensar a formação docente a partir do pressuposto dialógico é problematizar a prática docente, visando mudanças. Para isso é necessário que o professor conheça a possibilidade de outro olhar, ou ainda de muitos olhares, garantindo uma relação expressiva na formação acadêmica rumo à sala de aula. Podemos pensar a formação de Arte na concepção dialógica como um espaço alargado que acolhe as diferenças e necessidades dos envolvidos permitindo momentos concretos para a invenção e produção de sentidos.

Neste processo dialógico temos a *responsividade* postura ativa na compreensão dos textos (seja ele falado ou escrito), de concordância ou não²⁰. Se pensarmos a formação e o currículo de licenciatura a partir deste processo de diálogo, a *responsividade* dos sujeitos pode ser compreendida como a réplica, as várias possibilidades no processo de formação, frente à escola, texto e sujeitos que perpassam a formação acadêmica/ artística. A *responsividade* imprime também, juízo de valor, uma demarcação de posição seja aderindo ou não, se apropriando ou promovendo determinados conceitos. A partir deste ponto destacamos a importância da consciência das teorias pedagógicas e posições ideológicas assumidas no trabalho pedagógico. De toda forma, a *responsividade* é a resposta ao que percebemos e nossa posição acerca dessa formação.

Pensar o processo de *responsividade* na formação do professor de arte é considerar a dinâmica da fala, é na interação que podemos identificar o sujeito responsivo, ele se constitui e é apto a responder no momento em que compreende o enunciado. Sendo a relação dialógica essencialmente relacional, exigindo o deslocamento do emissor, o sujeito discursivo é composto por diferentes vozes, o enunciado se concretiza somente quando ocorre a alternância dos sujeitos do discurso.

Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouve-se sempre, ao menos duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição a qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso. (Ibidem, p. 22)

²⁰ Termo utilizado por Mikhail Bakhtin ao localizar o sujeito na relação dialógica, que por ser um ser de resposta, este torna-se responsivo.

O enunciado é também lugar de (des)encontro das vozes constituintes; momento de ampliar o entendimento acerca do que se pronuncia. Cabe indagar como os professores entendem o currículo de Arte e de que forma poderiam trazer a realidade e as particularidades da escola para a formação dos professores e das professoras. As teorias pedagógicas, as concepções estéticas são vozes que compõem também o processo formativo do professor e da professora de Arte somado a outras vozes como a cultura escolar. A formação com o pressuposto dialógico se volta para a relação eu/outro tão cara a teoria de Bakhtin, pois é neste momento que a subjetividade dos sujeitos é reconhecida sem se afastar da vida concreta.

Para que o dialogismo seja uma realidade na relação dos sujeitos é preciso reconhecer a necessidade da presença do outro, o que nos torna sujeitos capazes de participar dos enunciados e promover as transformações necessárias. Se a formação em Arte negar os sujeitos que compõem a práxis, nega este interlocutor, impondo parâmetros de valor como única forma de verdade. Esta formação fere a regra de que nos constituímos através do outro, de que a fala acontece tanto no professor como no aluno e se não entendermos esta premissa não será possível a práxis dialógica. Só podemos reconhecer nosso inacabamento quando entendemos o outro como elemento essencial e isso se dá no respeito às diferenças, uma relação de soma.

A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais (Ibidem p.26).

O inacabamento é possibilidade de transformação, onde a formação e o currículo são vistos como um texto social real e elo entre os envolvidos e como um campo de tensão. Através deste processo que se pode entender a constituição social e cultural dos sujeitos, pois é ali, no texto/currículo que serão reconhecidas as ideias, sentimentos e posicionamentos políticos e filosóficos; é um lugar fértil para a reflexão e a discussão. O currículo voltado para a formação de uma relação dialógica é imperativo a interação do enunciado em espaço de interlocução. Tanto graduandos como professores embebidos por seus discursos construam uma relação dialógica em um projeto concreto de formação significativa. Neste sentido, o diálogo é o elo e o caminho para que se concretize a construção de um currículo em Arte e uma formação a partir de

pressupostos dialógicos. Para Fiorin (2006) é importante ressaltar que não entendemos aqui o termo diálogo em sua definição primeira, como a solução de conflitos, entendimento ou promoção de consenso, mas sim, como constituinte da relação dialógica, que pode ser de polêmicas, de convergentes ou de divergentes, de acordo ou de desacordo. Para essa discussão em torno da relação dialógica pensamos também com FREIRE, 1987, p. 80-81:

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Para o autor é fundamental o reconhecimento do outro e de seu saber. Reconhecer e aceitar as diferenças para então juntos acertarmos as arestas para a busca do bem comum. A escola e o currículo sendo parte da sociedade estão perpassados por interesses políticos e de propagação de ideologias que são projetadas para homogeneizar e perpetuar valores burgueses. Esta realidade pode ser identificada nos conteúdos disciplinarizados escolhidos e em práticas metodológicas e didáticas prontas. Por outro lado, os sujeitos escolares trazem consigo suas marcas culturais e a palavra que é signo.

Por pensar na responsabilidade dos sujeitos e nas relações de forma respeitosa e valorativa das diferenças, que Paulo Freire é marco da mudança que acontece no final do século XX. Para este educador, o homem e a mulher são termos destacados em sua concepção de educação, pois os compreende como agentes fundamentais de transformação do meio social em que vivem.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979, p. 30).

Estar no mundo e com o mundo nos leva a entender nosso poder de ação, capacidade de mudança neste cenário contemporâneo de exclusão, aniquilação, desigualdade e porque não dizer conformismo perante o caos social. Do mesmo modo a educação pode ser entendida como forma de resistência e de crítica perante o mundo de imagens e verdades construídas.

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero 'isto'. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação (Idem, p. 165-166).

Este mundo pronunciado por Freire é o espaço de convivência dos sujeitos, nas esferas que compõem a sociedade, como a política, a educação e a cultura. Encontrar um ponto de convergência, não é negar as divergências. Os processos dialógicos para Bakhtin e Freire compreendem essa tensão, pois estamos lidando com sujeitos inacabados, onde as experiências são elementos para a efetivação da aprendizagem significativa na educação e nos processos de dialogia.

Se a arte (um sistema ideológico para Bakhtin) sai do ateliê e vai até a escola, que ela possa ser pensada e desenvolvida como processos dialógicos, e que por sua vez os professores e professoras construam na escola um espaço possível para as lutas necessárias que fazem parte do compromisso com a educação. Se nos encontramos no reconhecimento do outro, se nossas vozes são reconhecidas entre outras vozes nos

enunciados dos processos dialógicos, é possível sim pensar uma formação em Arte que contemple a valorização da cultura nos processos de formação educacional.

Somando ao pressuposto dialógico, defendemos também que o ensino da Arte e a formação dos professores e das professoras perpassam uma postura ética e estética, no reconhecimento da subjetividade dos sujeitos, de sua particularidade e da coletividade. Como professores e sujeitos históricos e sociais temos nossos mitos, nossas crenças e nossas verdades. E como pontua Francis Bacon se referindo ao papel dos ídolos da caverna, estejamos atentos para as noções falseadas de verdade que os ídolos nos impõem, questionando pressupostos ideológicos que permeiam nossa ação docente.

No livro “As Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino, quando o personagem Marco Pólo responde a dúvida Kublai Khan sobre a existência real das cidades imaginadas, ele argumenta frente a incredulidade de seu interlocutor, que são cidades possíveis de existir. Acreditamos que um currículo comprometido com a formação de um professor dialógico e educado esteticamente é possível sim de ser construído. Os problemas presentes hoje na formação do professor e da professora de Arte são o ponto de partida para trilharmos novos caminhos, e da mesma forma que as ruínas descritas pelo viajante Marco Polo são modificadas, a educação é por nos entendida como em constante (re)construção. Neste sentido, a formação dialógica é o devir criativo da educação sonhada, desejada, num processo de continuidade e descontinuidade. E se “As Cidades Invisíveis” são construídas na relação dos diferentes grupos, seus interesses, necessidades e particularidades, também o currículo de Arte para a formação dialógica pode ser construído de forma efetiva, pautado nas diferenças, nas tensões e fundamentado no respeito.

Para isso, entretanto, a universidade faz sua parte ao ter a escola e a comunidade como parceiras na formação dos sujeitos. É preciso diminuir a distância entre estas duas esferas educacionais e o mundo da cultura. Compartilhando os desafios. Ginzburg (2001) pontua que a distância excessiva é um perigo, pois provoca a indiferença, o estranhamento, alimenta os processos de dominação e de desumanização. A universidade em seus projetos de pesquisas que tem a escola como campo, orientando os professores e as professoras a pesquisar com o espaço escolar e não sobre ele já produz uma realidade mais justa. Nos projetos de extensão a comunidade em que está

inserida, por sua vez, faz parte desta experiência. Uma postura dialógica é essencial para que isso aconteça.

Tzvetan Todorov no livro “A Conquista da América: a questão do outro” (2011), no capítulo III intitulado Amar, Compreender, Tomar e Destruir, nos mostra a forma de dominação e aniquilamento da cultura indígena através do convencimento e da desvalorização dos seus costumes. Uma vez convencidos da superioridade do colonizador pouco restou ao colonizado, a não ser tentar assumir os valores impostos, o que significou a sua morte ainda que parcial. Não muito diferente, a escola hierarquiza saberes e define o que é bom, negando os saberes oriundos da cultura. Discutir a complexidade da formação do professor e da professora de Arte, defender a educação estética e os pressupostos dialógicos é uma configuração de construir a práxis.

Partindo do pressuposto dialógico entre o que eu falo e o que você entende, e também entre o que você fala e eu entendo existe um caminho permeado por encontros e desencontros. A educação estética nesse pressuposto dialoga com a cultura popular, é uma relação necessária, como define Saviani (1987). Relação entendida pelo autor como ponto de partida importante para a educação, mas frisa a importância de pensar a formação do aluno além de sua cultura, promovendo a sua apropriação dos saberes construídos historicamente.

1.5 Educação estética e cultura popular: conflitos teóricos e práticos

Sabemos que a cultura popular tem lugar na escola e nas aulas de Arte e esse lugar tem nome e dia marcado, são as datas comemorativas: dia do Folclore, de São João ou Festas Juninas e o Carnaval. No dia do Folclore as crianças podem experimentar algumas brincadeiras “antigas” e no período de São João e Carnaval podem se “fantasiar”. Esse enfoque que a escola dá a cultura é no mínimo constrangedor quando se limita a ele. Por trabalhar com as manifestações artísticas de diferentes culturas, as aulas de Arte são um bom espaço para propor a vivência da cultura popular: “o fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias”. (PCN arte, 1997, p.37).

Marilena Chauí (1989) alerta que é preciso compreender a cultura popular e sua relação com a cultura erudita a partir do estudo das modificações que ambas sofreram. Entre “conformismo e resistência²¹” a cultura a partir do século XVIII passa a ser entendida como ligada a práticas sociais de subjetividades e imaginação natural. A autora recorre ao entendimento de Marx: a cultura é o campo onde ocorre a relação material dos sujeitos sociais a partir das condições dadas; e Gramsci que a define como a luta de classes, onde a ideologia se volta a exploração da plebe.

Na história da arte, aponta a autora, o movimento denominado Romantismo encontra na cultura popular uma forma de contrapor o Classicismo. Os românticos entendiam a cultura popular como pura, simples, sensível, um verdadeiro tesouro da vida. Viam que a aproximação com a arte erudita poderia ser um ganho para ambos, onde o povo teria acesso a ações politizadas e a elite se tornaria mais sensibilizada. Esta aproximação ocorre no Brasil nos anos 60 e 80 liderada pelas vanguardas artísticas.

Sobre a relação e as diferenças entre a cultura popular e a cultura de massa, Chauí escreve que no Brasil a cultura popular como uma totalidade orgânica autônoma, em atos de resistência (as práticas culturais), as vezes se dispersa no interior da cultura dominante. Já a cultura de massa é voltada para as exigências do mercado controlado e dirigido pela elite.

Muito além das datas comemorativas e seus estereótipos, conhecer a cultura popular é compreender as lutas ideológicas que compõem este campo de atividade humana. Sobre a múltipla influência da cultura popular e da cultura erudita, para Chauí é fundamental compreender as tensões dessa relação e o que está envolvido para que sejam diferenciadas em sua valorização. Para tanto, reconhecer as especificidades desta relação humana situada historicamente exige compreender as crenças, valores, a importância da oralidade dos grupos culturais distintos. Mais do que mostrar as diferenças culturais, a escola promovendo a discussão sobre a origem dessas diferenças, situa os alunos para a reflexão crítica.

Leonardo Boff no texto a Universidade e o Saber Popular²² discute esta relação ressaltando a importância da dialogia que Paulo Freire defendia para uma escola viva;

²¹ Título do Livro de Marilene Chauí “Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular”

²² Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2014/03/01/a-gestacao-do-povo-brasileiro-a-universidade-e-o-saber-popular/>

onde os movimentos sociais. Chegam a universidade em busca dos saberes especializados que lhes são direito. A parceria entre a cultura popular e o saber sistematizado sedimentado na escola e na universidade, para Leonardo Boff, pode ser entendido como um devir fecundo. É no diálogo entre pensamento universitário e saber popular que melhorias a cultura local podem ser concretizadas. É também nesta relação que ambos os segmentos se constituem e se reconhecem, pois a universidade pública no diálogo com a cultura popular reafirma seu caráter público, voltada para a sociedade.

A arte popular como expressão direta do povo revela a sua força estética nas manifestações artísticas ligadas a práticas cotidianas e ritualísticas. A problematização da cultura na escola carece ter um espaço dialógico. Essa troca entre os saberes populares e os saberes acadêmicos precisam compor a formação e o trabalho dos professores de Arte. Nas aulas de Arte, o estudo da cultura popular começa quando o professor e a professora têm entre as suas competências, práticas pedagógicas que incluem vivências de brincadeiras, dança, música, pintura, teatro oriundo da cultura popular e insere imagens que a representam.

A arte popular é expressão profunda das aspirações e interesses do povo, numa dada fase histórica, e, como tal, mantém certa relação com a política, mas esta relação, por um lado não é algo exterior, que se imponha de fora, e por outro não é direta e imediata. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 304).

A arte popular resume Sánchez Vázquez (1978) é a arte universal que possui a beleza, mas não se limita a ela refletindo os desejos do povo que a gera, sendo a fiel representação das aspirações de um coletivo; a arte popular é também estética no sentido de sua originalidade criativa. O autor delimita de forma clara a condição da arte popular no capitalismo, reconhecendo sua adulteração, sua apropriação pela arte de massa resultando seu caráter tendencioso, onde o coletivo perde espaço.

A cultura se constitui por ações do cotidiano que deixam marcas de resistência e podem contribuir para uma educação comprometida com a formação dos sujeitos, fazendo frente ao processo globalizante de desumanização. A obra de arte, independentemente do suporte que a apresenta (pintura, escultura, arquitetura, cinema entre outros), traz em sua composição o pensamento do artista acerca da sociedade em que ele está inserido, suas faces e seus conflitos, e as manifestações da cultura popular refletem a sociedade e seu contexto através dos valores de determinados grupos.

As características temporais da cultura popular é que a faz ser particular e por isso, a Arte na educação ao priorizar o estudo dos elementos que consideram a origem das manifestações artísticas, dos rituais, resgata os valores dos grupos. Na cultura popular brasileira temos como referência os indígenas, a influência dos europeus e dos africanos em um cenário de troca de experiências marcado pelo sofrimento e exploração do colonizado. A cultura europeia foi imposta a jovem terra colonizada, mas não foi absorvida de forma neutra, e o resultado é a construção de uma cultura e de uma arte rica na sua diversidade de elementos.

A discussão em torno da cultura demanda o reconhecimento dessa luta e da multiplicidade de informações contidas em hábitos cotidianos de grupos que compõem a sociedade. Já não é possível, em terra brasileira, falarmos em uma cultura singular, mas sim nas culturas constituintes do povo brasileiro, das muitas cores, crenças, ritmos, sabores, valores “o produto cultural é um símbolo, e o ato cultural é uma atividade de simbolização, isto é, uma atividade criadora e receptiva de símbolos, podemos sim descrever a cultura como uma estrutura simbólica” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 54). O assentimento das diferenças culturais significa o abandono da valorização de uma cultura etnocêntrica.

A educação estética a partir da cultura popular se firma neste ponto para a valorização do homem social e criativo. Se a arte de cada povo simboliza a sua identidade, então cabe perguntar qual arte e qual identidade conhecemos do outro, e de nós mesmos. No viés desta reflexão a arte popular precisa ser reconhecida, respeitada e aceita no espaço escolar e na universidade para que possa então contribuir para a formação dos professores das professoras e dos alunos e alunas em um processo dialético para a emancipação²³. “A cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta” (HALL, 2013, p. 291).

A cultura popular é uma forma de sobrevivência, onde dominantes e dominados (com)vivem, cada qual dentro de seus objetivos e possibilidades. Assim sendo a cultura popular é “prática local e temporalmente determinada, como atividade dispersa no interior da cultura dominante, como mescla de conformismo e resistência” (CHAUÍ, 1989 p.43). Na sociedade capitalista, as querelas sociais resultam na

²³Em Mészáros a educação como processo de produção e reprodução da vida social é caminho para a emancipação da humanidade, e para isso, é necessário a crítica as ideologias, bem como a superação da alienação.

desigualdade, onde o autoritarismo é arma usada por aqueles que representam a classe dominante.

Sociedades na qual as leis sempre foram armas para preservar privilégios e o melhor instrumento para a repressão e a opressão, jamais definidos direitos e deveres. A cidade olha a favela como uma realidade patológica, uma doença, uma praga, um quisto, uma calamidade pública (CHAUÍ, 1989, p.59)

O povo organiza a cultura popular como forma de manter sua identidade. Eles sobrevivem coabitando o espaço com a sociedade dominante e realizam modificações neste espaço. Criam elementos simbólicos que tornam nativos os sujeitos que ali convivem. Embora as manifestações artísticas apresentem características distintas recebem influências de poder, de ideologia e de padrões estéticos da sociedade junto com a oralidade, a culinária e a religião.

Aproximar as aulas de Arte da cultura popular em diálogo pode enriquecer a educação estética contribuindo para a educação que queremos, pois, a arte “Não é uma atividade lúdica em que o homem desprende o excedente de energia; não é a produção de objetos agradáveis; não é um prazer; é um meio de reunir os homens, angariando-os pela unidade de sentimento” (SODRÉ, 1996, p. 127). A riqueza dos elementos artísticos presente na cultura e na arte popular justificam a necessidade de vivenciá-los nas aulas de arte.

Todas as pessoas a partilham em certo grau, e desenvolvem sua própria vida do sentimento dentro do quadro de estilo preponderante em seu país e sua época. Portanto, existe um sentimento próprio de cada cultura, que subjaz a sua construções e significações explícitas. (DUARTE JÚNIOR., P. 59, 1988)

O aluno que chega à escola tem uma história, uma marca cultural que faz dele único. Não podemos pedir a ele que se dispa de sua tradição cultural: “menino e menina, sua cultura aqui não entra, deixem do lado de fora”. Antes, uma educação estética valoriza a individualidade e canaliza essa força para os processos de desenvolvimento e reconhecimento do eu e do coletivo. A educação estética das pessoas está atrelada aos saberes construídos historicamente e pelas vivências cotidianas, no mundo real e concreto. Compreender e valorizar o humano presente nas criações artísticas populares se faz necessário e esse estudo ultrapassa as datas comemorativas denunciadas no início deste subtítulo.

A escola e a Universidade precisam valorizar a cultura popular e reaprender com ela a importância da imaginação, da valorização da sabedoria de outros povos. Junto com o respeito aos valores da cultura popular, é preciso que o professor e a professora de Arte compreendam o lugar dos saberes da cultura popular, dos processos de luta e de resistência que ocorre nesta relação social. No enfoque da cultura popular, a escola e a universidade tem muito a aprender com os movimentos populares e seu teor político.

Nesta perspectiva o estudo da cultura popular é excelente parceira no desafio emancipatório da educação estética. Fora dele porém, negando à cultura popular sua condição de luta e resistência, se torna inócuo e reprodutor do caráter populesco o que se aplica hoje em algumas escolas.

1.6 Uma disciplina chamada Dimensão Estética da Educação.

No segundo ano do doutorado (2013) precisei cumprir a obrigação acadêmica do Estágio Docente. Em um primeiro momento considerei estagiar com um dos professores das disciplinas cursadas. Mas, em conversas soltas nos corredores da faculdade de educação (FACED/UFBA) alguém citou um professor considerado especial pela delicadeza e beleza de sua prática pedagógica. Seu nome: Roberto Rabello, carinhosamente apelidado por Bob. Ao saber que a disciplina ministrada por ele se intitulava “Dimensão Estética da Educação ” não tive dúvidas, seria um estágio promissor para esta pesquisa. O relato que segue é fruto das anotações semanais das aulas compartilhadas com o professor e com duas turmas do curso de Pedagogia. Objetivo com este tópico apresentar ao leitor o relato de uma experiência prática onde a educação e a estética são pensadas como indissociáveis.

O professor Bob têm leveza em seus gestos, mesmo na resolução de problemas comuns de sala de aula, como o uso do celular, os atrasos repetidos, as saídas antes do final da aula. Ele abraça o “estar ali” com afeto e rigor. Busca a interlocução com os alunos durante todo o tempo, abandonando a postura centralizadora da explanação. A conversa flui nos relatos de experiências; um compartilhar de saberes, e a turma, responde muito bem. Senti uma abertura dos participantes às vivências práticas sugeridas pelo professor, vivências estas que envolviam o cantarolar, o dançar e o

movimentar-se; a construção de um permitir-se. Os mais resistentes acabavam participando das dinâmicas propostas devido a postura amorosa do professor, faísca fundamental para a construção coletiva de liberdade responsável.

Na primeira vivência prática propõe uma roda. Explica que a roda é uma forma democrática de dividir o espaço, todos são iguais em posição, não há hierarquia além de proporcionar uma visão panorâmica privilegiada. Todos de mãos dadas ouvem, cantam e movimentam o corpo ao som da música de Zizi Possi “Bom Dia”. A percussão intensa e a voz melodiosa embalam o momento de aprendizado prazeroso. O grupo se empolga, canta junto, sorrisos soltos, mas...toc toc toc...batem na porta e alguém pede para baixar o som, pois estava “atrapalhando” a aula da sala ao lado. Tal interrupção surgiu como uma violência a nossa alegria que ali transbordava e compreendemos que os limites dos espaços físicos das salas de aula são uma barreira a algumas dinâmicas pedagógicas.

Para o professor Bob pensar a dimensão estética na educação exige considerar uma estética antropológica para o desenvolvimento da consciência estética. Por isso a disciplina se ancora no estudo da diversidade cultural e da estética da cultura negra; que somam, em um esforço conjunto, para repensar a educação em uma perspectiva estética. Frisa que a estética é um sentimento particular, e que a educação como caminho para humanização. Destaca que a cultura negra na Bahia é dominante graças a sua dimensão estética. “É preciso estar atento, pois quando a gente não vê, não reconhece determinada sabedoria presentes na cultura popular, por exemplo”.

Neste desafio de uma educação estética, reforça o professor, é preciso questionar a mídia, que corrói a cultura. É urgente resgatarmos traços presentes nas manifestações culturais, mesmo cientes do afunilamento dos aspectos culturais. Relata sua viagem à África e declara que na Bahia parece que algo da África ficou em conserva, devido as manifestações culturais que só encontramos no Brasil e que em alguns lugares de Africa não existem mais.

Esta disciplina, nos diz o professor, defende que a dimensão estética é capacidade que todos temos, é também a nossa individualidade partilhada. Por isso, a dimensão estética da educação alcança três dimensões: sentir – pensar – agir = juntos. Pois o cérebro é também corpo. O lúdico nos diz, citando Cipriano Luchesi, está associado ao estético, e reforçando a ideia alarga a discussão com Piaget e o jogo

simbólico; além de Vytkgosky. Se nem a fala e nem a escrita é natural do ser humano, antes parte do desenvolvimento humano, é urgente superar a dicotomia vivência e consciência, e por tudo isso a disciplina cultiva brincadeiras, leituras e discussões.

Tentando construir os primeiros contornos da disciplina, definindo regras de convivência no grupo, escolhemos a partir da sugestão de uma aluna, uma dinâmica da educação infantil denominada “combinado”, que são pequenos acordos construídos em conjunto. O resultado foi assim esboçado: 1. Trabalho final em grupo baseado em uma pesquisa teórica em uma das áreas de conhecimento como a música, dança e literatura; 2. Prática de afetos em sala de aula; 3. Lanches com temáticas culturais; 4. Controle dos eletrônicos; auto avaliação; cuidado com os horários (09:00 as 12:20); 5. Respeito às opiniões e participação teórico-vivencial. Para finalizar o primeiro encontro, o professor explica sobre a palavra AISTHESIS: do sentir sensual e do conhecimento sensível ligado a arte. É a fusão da aparência com a essência que resulta na identidade. Todos têm um senso estético, pois a beleza está na relação entre sujeito e objeto, ou seja, o subjetivo e o objetivo em uma linha tênue.

No fluxo da disciplina é retomada a discussão sobre os conceitos da estética. Lembra que o termo remete a três fundamentos: 1. Estética como Conhecimento sensível intuitivo e engloba interpretação, plenitude, corpo e sensibilidade, sensação, sentimento, emoção e percepção; 2. Estética da vida: o sentido da existência e tem relação com o coletivo, prazer vital, liberdade e beleza como transformação e 3. Estética da Forma. Pontua que o sentir é do ser humano, não necessita aprendizagem, no entanto o conhecimento pode ampliar este sentir. Existem processos de sentir que não estão ligados a dimensão estética, com por exemplo, uma dor de dente; diferente do choro frente a uma peça teatral, ou ainda a um filme.

Somos um corpo, muito diferente de dizer “eu tenho um corpo”. É deveras interessante nos questionarmos acerca de como nos sentimos enquanto corpo e também em relação ao outro. Prestar atenção em nossa maneira de caminhar e mover o corpo é também reconhecer nossa identidade. A Arte na educação é entendida como processos: de vivências, reflexão e socialização da trajetória. A estética da vida é inerente ao ser humano, pois o contrário disso seria o suicídio.

O homem fala da natureza como algo externo a ele, e deveria ser o contrário disso, salienta o professor. É preciso se sentir natureza, cuidar da vida. Só posso

trabalhar com os sentidos se o meu sentido for educado. Esclarece que é na Grécia que começa a separação razão e emoção, tema mais tarde discutido por Adorno e Horkheimer. Essa separação se firma no período do iluminismo onde a razão é luz da verdade. A obra de Descartes vem reforçar essa postura frente ao mundo. Lembra que o prazer permeia nossa existência e especialmente a nossa profissão. O instinto não é trabalhado em educação e tem importante potencial formativo.

Retomando a discussão sobre a estética, destacou a forma da obra de arte, que engloba a criação, a expressão, a comunicação, a percepção estética. Para ele, os elementos artísticos podem ser agrupados na estética da educação como sendo a sensibilidade, vida e forma, beleza e arte, experiências e sentidos. Educar sob a estética da forma inclui compreender nossa responsabilidade com o Outro. Mesmo que nossa sociedade ocidental opte por dicotomizar sentimento/razão; sensibilidade/pensamento; corpo/mente podemos optar pela educação estética que busca o equilíbrio e objetiva a ação. Por isso uma boa reflexão é: como a educação pode ter mais vida? Tudo que é visível, que tem uma aparência tem uma forma estética.

Citou como exemplo de preocupação estética da forma, os bancos de Antonio Gaudí no parque Guell em Barcelona. Ampliando a discussão citou também a música de Caetano Veloso “Odara ” apropriando-se do termo da língua nagô que remete ao bom (ético), útil (técnico) e belo (estético). Especialmente na Bahia, a estética negra se faz presente também nas roupas multicoloridas. A educação também é uma “forma” que pode ter vida, beleza, arte.

Entre falas, trocas e vivências práticas chegou o momento de organizar as pesquisas e as apresentações dos grupos. O professor Bob pediu silêncio pra poder falar, pois para organizar os grupos é preciso atenção e disciplina. Disse ainda que na educação, a melhor via é ser democrático, mas reconheceu que é mais trabalhoso, no entanto, mais gratificante. No que se refere a apresentação dos grupos, pontuou que na origem da palavra seminário, significa semear – e por isso, o trabalho teórico prático necessita uma vivência e diálogo com a sociedade, por isso é fundamental agregar pessoas da comunidade. Salientou ainda que para efetivar o trabalho como acadêmico devemos pensar em um problema de pesquisa, norteado por uma pergunta, que poderá estar ligada a três eixos: educação, arte e cultura afro-brasileira. Nos seminários, nos diz, queremos sentir a forma da arte, pois esta disciplina contempla a diversidade

cultural. Como seres sexuados, o sexo é entendido em sua máxima que é o prazer de viver. A estética da vida é o jeito de ser de cada um.

Indagado por um grupo sobre o universo de contação de histórias, lembrou que esta tem uma tradição e busca encantar as pessoas e por isso é uma forma de arte. Uma aluna completou a discussão citando o projeto do Espaço Cultural Pierre Verger Contação de histórias com Vovó Cici, que é considerada uma Griô transmitindo para as novas gerações os conhecimentos e tradições ancestrais, através da oralidade. Suas estórias sempre tocam em aspectos da ancestralidade e resistência negra, encantando as crianças e jovens que frequentam o espaço. Uma aluna se empolgou e contou A História do Acarajé. Em seguida, foi organizada uma roda de conversa, falamos a partir do texto de Edite Colares “A dimensão estética e lúdica da educação”. O foco foi a aproximação entre a comparação entre jogo x arte. Concordou-se que existem elementos comuns nas duas práticas, como a imaginação, fantasia e criatividade. Uma aluna ressaltou que na escola, acontece “uma aula de arte sem arte”, referindo-se ao caráter mecanicista das atividades propostas. No que se refere a questão da avaliação dos trabalhos, o professor ressaltou que avaliar é dar valor, por isso é preciso respeito.

Sobre as funções cognitivas ou pedagógicas da arte, ressaltou que a arte 1) Está ligada ao autoconhecimento/sentimento – acesso ao próprio sentimento. Existe uma articulação entre o que se vê, sente e pensa, via não verbal, vivencial; 2) Agilização da imaginação, desenvolvimento, educação, refinamento do sentimento. Mudança de sentimento e pensamento. A dimensão estética é para ele o equilíbrio destas instâncias. Lembrou e citou uma parte do texto de Sigmund Freud *Escritores Criativos e Devaneios*²⁴ (1907/1908):

Será que deveríamos procurar já na infância os primeiros traços de atividade imaginativa? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada? Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e dispende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catequiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o ‘brincar’ infantil do ‘fantasiar’.

²⁴ Disponível em: <http://quebracorpo.blogspot.com.br/2010/04/escritores-criativos-e-devaneio-1908.html>
Acesso em 19 de julho de 2015 as 20:20h

Continuou citando agora, Umberto Eco²⁵, falando que a obra é aberta e permite a criação do espectador. Salientou que as obras de arte dão acesso ao sentimento da época, a personalidade cultural do artista. Lembrou que a imaginação e a fantasia são importantes no processo de desenvolvimento, pois a questão da identidade cultural é móvel. Lembrando também a importância do teatro para pensar e compreender a dimensão estética da educação, o professor cita Berthold Brecht que influenciou o teatro contemporâneo, e destacou uma parte da peça “A Exceção e a Regra²⁶”

Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.
Tratem de achar um remédio para o abuso.
Mas não se esqueçam
de que o abuso é sempre a regra.

Finalizando a aula, o professor Bob especificou o relatório: os trabalhos em grupo desta disciplina objetivam construir um relatório de pesquisa. Deixou espaço para que os grupos se reunissem e trocassem ideias sobre os trabalhos. Acompanhou cada grupo para esclarecer possíveis dúvidas.

A discussão do texto da Edite Colares²⁷ *A dimensão estética e lúdica da educação*, previamente lido por todos foi um dos pontos de discussão. Cada grupo falou a partir de seu objeto de pesquisa em conexão com a leitura do texto. Em seguida parte da turma indagou acerca da estética da forma, havia algumas dúvidas entre eles, e o professor resolveu explicar na prática, convidando para algumas dinâmicas. Entre as propostas de sensibilização, dividiu a turma em dois grupos. Pediu que pensassem em uma composição entre eles, que encenassem determinada cena na forma estática, como um quadro vivo. Passados alguns momentos de combinação foi solicitado que um dos grupos representasse e o outro observasse. Construída a cena, o professor pediu que o grupo observador fizesse suas considerações. Propôs a interlocução entre os grupos: o

²⁵ ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

²⁶ Disponível em: <https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/04/a-excessc3a3o-e-a-regra.pdf>
Acesso em 19 de julho de 2015 as 20:23h

²⁷ COLARES, Edite ET AL. *Ensino de Arte e Educação*. Coleção para professores nas series iniciais. Volume 2. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001

que o grupo queria dizer com a cena e o que o grupo observador entendeu da cena. Depois inverteu a ordem, dando oportunidade ao outro grupo de ser observado. Foi nesta dinâmica sensível que provocou os alunos a refletirem sobre a estética da forma na arte. A dinâmica desenvolvida nesta aula contemplou elementos que estão tramados na educação do saber sensível: desenho x espaço; representação x corpo; gesto x silêncio.

Na minha atuação direta junto aos alunos, escolhi estudar o desenho como possibilidade de expressão e estudo da cultura afro-brasileira. Minha intenção era desmistificar o desenho como sendo um talento de alguns, mostrando que a técnica de desenhar é um exercício contínuo e acessível a quem se dedicar a ele. Começamos pela prática da representação gráfica como forma de contribuir com os processos sensíveis e criativos que o desenho pode proporcionar, buscando reverter à negação do desenho que ocorre no mundo adulto. Para isso buscamos a contribuição da artista e pesquisadora Betty Edwards que desenvolve exercícios de desenho visando a utilização do lado direito do cérebro que segundo pesquisas, é o lado que possui o potencial criativo.

No estudo da arte baiana conhecemos algumas obras de Mestre Didi escultor e escritor que parte da sua ancestralidade e visão de mundo africano unindo sua realidade na Bahia para construção de suas obras; e Rubem Valentim, representante das tradições populares do Nordeste, como, por exemplo, a cerâmica do Recôncavo Baiano; mantendo o diálogo com a cultura popular e religiosa. Busquei unir o fazer através do desenho com a inspiração das obras desses dois importantes artistas negros brasileiros.

Os alunos relataram que nunca tinham ouvido falar de Mestre Didi e de Rubem Valentim. Tão pouco eu, formada em artes visuais conhecia os artistas. Boa parte da aula foi tomada pela discussão em torno das obras dos artistas pesquisados, e os alunos apresentaram seus trabalhos a partir do estudo do desenho e dos artistas.

Assistimos no grupo o documentário *O Povo Brasileiro* de Darcy Ribeiro²⁸. O professor pontuou que para os indígenas a vida é viver. Sendo autossuficiente, o índio sabe fazer sua casa, sua comida, seus instrumentos de caça e se dedicam a guerra e as festas. Acreditavam na vida após a morte e viviam em harmonia com a natureza, cultuavam os espíritos da água, do macaco, do tatu. Uma maloca tinha a capacidade de abrigar até 600 pessoas. Os mais velhos são a referência para o aprendizado. Viviam em

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eqlcHGj4f7k>
Acesso em 19 de julho de 2015, as 20:26h

liberdade sexual e homossexualidade. Os homens e as mulheres tinham funções distintas e claras desde a infância. O trabalho e a arte estavam imbricados.

No que confere as lutas, o prisioneiro tupinambá estava preparado para ser devorado fisicamente, mas não moralmente: “quando estiver morto, terei ainda muitos amigos que irão me vingar”. O ritual da morte envolvia canto, dança e sexo no dia anterior. A execução se dava com um golpe na nuca e o cozimento do corpo – ritual canibal. A premissa do povo indígena era o de viver integrado a natureza: Um índio desde que nasce, ele aprende a se relacionar, tudo tem rituais. O índio festeja o plantio, o índio festeja a colheita, festeja o nascimento e não festejam, mas cultuam a morte. O índio se enfeita muito, canta muito, dança muito, brinca, sorri. “Acho que é muito difícil para nossa cultura suportar tanta beleza” (Darcy Ribeiro). O professor fecha a aula defendendo que os índios²⁹ são fonte de valores sensíveis que almejamos resgatar na educação. Coloca a música cantada por Djavan “Cara de Índio ”

O segundo documentário visto em sala de aula trata dos Negros, da África e da herança africana baseado no livro de Darcy Ribeiro. Para a etnia Banto, revela o documentário, o sagrado se divide no mundo visível e no invisível. Para perguntar as horas utilizam a expressão: que sol é? Na Bahia temos a presença das etnias Jêje, Nagô, Malês. Sobre a estética africana, o documentário a define a partir de quatro pilares: pessoa, comunidade, natureza e criação. Para musicar o aprendizado, ouvimos Gilberto Gil “Babá Alapalá” , que fala do Orixá Xangô. Como tarefa de casa, o professor sugeriu o filme Amistad , que retrata a luta dos negros escravizados a bordo do navio La Amistad em território americano.

Aproveitando a discussão em torno da escravidão, propus um estudo teórico e prático da bonequinha Abayomi, símbolo da resistência, da ludicidade e da estética negra. Feita com tiras e nós, ela não tem rosto definido por representar as várias etnias do continente africano. A palavra Abayomi significa: encontro feliz, ou encontro

²⁹ A Lei 11.645/2008 traz a seguinte redação: O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

precioso, aquele que traz felicidade e alegria. Quando você dá uma boneca Abayomi para alguém, esse gesto significa que você está oferecendo o que você tem de melhor para essa pessoa. Confeccionamos as bonequinhas, propus uma troca de Abayomis no grupo mas a sugestão não foi bem aceita. As alunas, com exceção de duas, escolheram levar para casa a sua bonequinha.

Tivemos também saídas culturais, como a participação na 16ª edição do Sonora Brasil, onde o professor disponibilizou os ingressos para os que puderam participar. O evento ocorreu no Teatro Sesc Senac Pelourinho, com o tema "Tambores e Batuques". Participaram do evento, que ocorreu em 2013, os grupos Raízes do Bolão, do Amapá; o grupo vive no quilombo do Curiaú, área rural da cidade de Macapá, onde mantém a tradição de cantar os ladrões (cânticos) que falam de situações diversas do cotidiano e de temas religiosos; Samba de Tocós (BA), que costuma apresentar-se em eventos locais geralmente de caráter profano e em algumas festividades religiosas, principalmente as ligadas a São Cosme e São Damião; Samba de Cacete de Vacaria (PA) e o grupo gaúcho Alabê Ôni – Tambor de Sopapo. Para os alunos que não participaram, o professor passou um vídeo para que todos tivessem conhecimento do evento cultural. Um segundo evento ligado a disciplina, ocorreu no centro histórico de Salvador, na festa de Iansã. Acompanhamos os festejos e o cortejo, discutindo depois o sincretismo religioso que une o catolicismo e o candomblé. Quem não pode comparecer, ouviu o relato de quem foi.

A disciplina foi finalizada como começou, em uma roda de conversa, no último dia de aula. Neste dia a aula foi organizada para a fala dos alunos sobre a disciplina. As observações foram norteadas pelas seguintes questões: a) O que era pra você a dimensão estética na educação no início da disciplina, como entende depois de cursar a disciplina; b) O que leva para a sua prática docente; e o que faltou e o que não foi legal na disciplina. Agregando a fala das alunas, as observações foram: a) Todas alegaram a obrigatoriedade da disciplina. Em seguida, declararam que pensavam no início, que a dimensão estética da educação estava relacionada ao comportamento do professor, a postura corporal, a mediação de conflitos que ocorrem em sala de aula. Outros não faziam ideia do que poderia aproveitar na disciplina; b) O que agradou a maioria foram as vivências em roda, a dinâmica das aulas, os vídeos e os trabalhos apresentados. A disciplina contribuiu para a quebra do preconceito religioso, para a ampliação do olhar, o cuidado com as práticas culturais antes ignoradas ou consideradas exóticas. O trabalho

de campo foi muito significativo, conhecer a diversidade cultural foi muito importante. Aprenderam que desenhar é possível. Levam a dimensão estética também para a vida, o cotidiano, na busca de um lugar mais bonito, da valorização das diferenças em sala de aula “é preciso conhecer para depois julgar”. Levarão consigo a importância da prática e da valorização das culturas.

1.6.1 Sentidos e Saberes da disciplina Dimensão Estética da Educação.

Considero uma sorte ter realizado meu estágio docente nessa disciplina. É inegável a riqueza cultural trazida para o estudo e as vivências. Fiquei impressionada com bagagem teórica e o repertório de vivências práticas apresentadas em sala de aula. Em contrapartida, nada era imposto, salvo as regras referente a formatação dos trabalhos e de comportamento e convivência em um espaço público como é a universidade. Mesmo permeada por liberdade e participação, as aulas seguiam uma certa ordem necessária ao aprendizado. As leituras eram cobradas, as discussões passavam pela fala de todos, até mesmo daqueles que se limitavam a dizer que nada tinham a acrescentar. Foram aulas de falar e de ouvir, de cantar e de dançar, de aprender ser melhor em grupo. Os alunos, em sua maioria negros adentraram na discussão da escravidão e no legado cultural dos africanos para o Brasil, um país construído com eles.

A estética negra foi apresentada como rica, sensível, cheia de particularidades; porém não ficou de fora da discussão, a negação dessa estética por uma sociedade branca e colonizada por europeus. O candomblé foi apreendido em sua essência; ancestralidade e oralidade, características dessa cultura herdada, foram apresentadas nos trabalhos e valorizadas pelos alunos. Os convidados falaram dos Orixás, cantaram e dançaram; o grupo do samba de roda nos levou para dentro da roda; aprendemos a importância do turbante, o que ele representa para a cultura negra. Ouvimos histórias e contamos histórias; recebemos duas dançarinas do Ilê Aiyê, momento muito especial.

A experiência frente à dança afro-brasileira do Ilê Ayê é também um momento para tentarmos resgatar nosso corpo que infelizmente aos poucos, já a partir da adolescência, vai perdendo a sensibilidade nos processos educacionais que priorizam a razão e condenam a emoção. O resultado dessa educação restritiva é a perda da sensibilidade e a construção de adultos exageradamente racionais que ao ouvir uma

música não se sentem abertos para fazer aquilo que as batidas sugerem ao seu corpo não conseguindo se expressar livremente.(fala de uma aluna)

Nos aproximamos dos indígenas ao conhecer a sua estética ligada a vida cotidiana, a natureza. Reconhecemos nossa miscigenação, nos deparamos com nossas diferenças e nos unimos em nossos objetivos. Ali, professores e futuros professores construíram em cada aula dimensões estéticas; percepções e estranhamentos eram constantes. Nosso corpo foi provocado a ser percebido no grupo, tocar, acolher, dançar, confiar, permitir. A roda era um lugar seguro, estávamos no mesmo lugar e sujeitos as mesmas vivências e diferentes sensações. Era comum sentir em algum aluno uma emoção mais aflorada, uma lágrima, ou um isolamento passageiro. Havia nas vivências práticas uma emoção que nos tirava do lugar confortável, conhecido e enfadonho. Por isso, quando as práticas foram interrompidas pelo trabalho de campo dos grupos, alguns reclamaram pois sentiram falta.

As leituras nos fortaleceram para a construção do entendimento acerca da dimensão estética da educação. Nossos encontros iniciavam com música e terminavam com música. Os convidados foram de uma riqueza ímpar; os eventos e os debates. Por estes caminhos foi construída a estética da disciplina, ligada a vida, a formação docente, a troca de saberes e de experiências.

O que poderia ser melhor para a formação dos futuros professores a partir dessa experiência me parece ser pequenos ajustes de estrutura e tempo. A disciplina dimensão estética da educação pode ser considerada o início de uma formação sensível e crítica que permeia todo a graduação dos professores e professoras. Acredito que as discussões em torno do desenho infantil proporcionou as pedagogas um acolhimento diferenciados para com as expressões dos pequenos, bem como as etapas de seu desenvolvimento.

No entanto, um semestre, mesmo que tenha sido significativo, como revelaram as falas das alunas, parece insuficiente para desenvolver fundamentos sensíveis para a docência. É certo que estimula esses acadêmicos a ampliar o olhar acerca do que significa ser professor e professora. Ainda assim, seria preciso que outras disciplinas seguissem a construção de uma formação estética para a vida e para a docência. Entendo também, que uma estrutura mais adequada, com salas ambiente facilitaria as práticas desenvolvidas na disciplina, conferindo maior liberdade ao grupo. Concluindo, a disciplina Dimensão Estética da Educação não é só parte importante na formação dos

alunos, mas necessária. Sejam eles professores ou não, os saberes sensíveis apreendidos, bem como o reconhecimento de nossa identidade cultural oferecidos pelo conteúdo dessa disciplina, é de fundamental importância para nosso desenvolvimento como pessoas que vivem em sociedade. A estética se configura na vida cotidiana, na arte e na cultura popular, no sentir para saber e transformar.

Finalizamos aqui o capítulo I da pesquisa. Procuramos dar uma visão geral de algumas questões que estão atreladas a hipótese da pesquisa. Com as tessituras sobre educação estética revelamos, ainda que breve, o tramado teórico presente no encontro arte, estética e educação. No subtítulo Breve Panorama sobre Educação Estética apontamos a concepção de alguns autores sobre a temática que influenciam o cenário educativo. A Educação do Sensível presente no segundo subtítulo mereceu destaque por ser termo constante nas considerações dos autores do tópico anterior. A importância do professor na busca da educação estética para a emancipação está ligada essencialmente a sua competência, e por isso, destacamos algumas considerações sobre a formação em Arte e os pressupostos dialógicos desta formação, fundamentos caros na busca da emancipação. No final deste capítulo, nos aproximamos da cultura popular, uma forma de nos fortalecer através da porção estética que a compõem, para a luta em defesa da educação estética emancipadora. O relato acerca do aprendizado e das percepções oriundas do Estágio Docente na disciplina Dimensão Estética da Educação visou oferecer o testemunho desta pesquisadora de como é possível por em prática alguns conceitos acerca da formação estética na educação.

Seguindo em frente, adentraremos agora no **segundo capítulo** da pesquisa. Será neste momento que discutiremos a estética a partir da visão de alguns autores marxistas, especialmente a estética de Georg Lukács. Um pouco diferente dos autores do Capítulo I que se remetem diretamente a educação estética, os pensadores marxista trabalhados no capítulo II não se voltam diretamente para a educação, se dedicam a estudar a estética e sua conexão com a vida concreta do homem histórico na obra de arte, principalmente a literária, que é foco dos estudos de Lukács. O estudo da estética marxiana conduziu a análise dos dados da pesquisa, e a partir deste movimento, foi possível a discussão da educação estética para a emancipação.

CAPÍTULO II

2. A ARTE, A ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS INFLUÊNCIAS.

O capítulo dois desta pesquisa delinea os conceitos para a construção da educação estética que queremos: organizada por fundamentos da arte e da educação que não abrem mãos de contribuir para a emancipação dos sujeitos. Entendemos a relação estética (sujeitos versus objeto), como uma força que pulsa no cotidiano e nas obras de arte, e que devido a sua natureza carregada de sentidos, toca de forma irreversível os sujeitos, seja no seu processo de educação ou nas suas atividades de lazer. Queremos uma educação estética que partindo do sentir dos sujeitos se expande para a sua consciência crítica em direção a ações necessárias de sua vida em sociedade. Uma educação estética para a emancipação nas aulas de Arte, onde a fronteira dos saberes objetivos e subjetivos, o saber sensível e os saberes da cultura popular dialoguem e impulsionem a Escola e a Universidade a cumprir seu papel na educação dos sujeitos.

No processo da educação estética, a obra de arte seja ela musical, literária, plástica ou visual traz em seu íntimo a cosmovisão do sujeito criador que comporta um conjunto de valores. A compreensão desse contexto do processo criativo, é uma questão fundamental ao se pensar as práticas artísticas e os estudos de Arte na formação das pessoas. Como educadores cientes da responsabilidade que nos confere o ato educativo, investigar a educação estética que orienta as aulas de Arte é imprescindível quando reconhecemos que a obra de arte concentra e revela elementos problematizadores de questões cruciais acerca da emancipação do sujeito humano.

O processo de emancipação no contexto marxiano se mescla com as ações sociais, com a busca de outra forma de viver no coletivo, com a importância da luta de classes, permeada pela liberdade. A liberdade é considerada um conceito e uma forma de viver, que a partir de Karl Marx, está ligada a eliminação dos obstáculos – e um desses obstáculos é o trabalho alienado. A educação é parte fundamental na luta por essa liberdade. “O ensino não pode ser entendido como um fenômeno isolado e separado do aprendizado dos sujeitos desses processos, dos professores, do currículo, da escola, da comunidade e da sociedade, das condições econômicas, sociais e culturais” (GAMBOA, 2007, p. 121-122). Ao se buscar a libertação humana do projeto de

coisificação da vida entendemos e por isso defendemos que as transformações almeçadas perpassam o ato educativo. Mészáros (2007) pontua que a educação necessita ser pensada como processo de produção e reprodução da vida social, e por isso se firma como caminho para a emancipação da humanidade. Para o autor “a crítica da ideologia se torna inseparável da busca por autonomia e emancipação – aliás, as duas coisas são em grande medida idênticas” (Mészáros, 1996, p. 510).

A tensão existente nos processos educacionais é relevante por ser o impulso necessário às modificações desejadas. É através destes momentos tensivos que o sujeito avalia seu meio pelo reconhecimento das ideologias existentes; nas relações de poder; e, conhecendo-o criticamente, ou seja, tendo a compreensão, atuará sobre ele para então transformá-lo. Freire (1967) alerta que pensar a emancipação é reconhecer o (não) lugar de cada um na sociedade, e que são os oprimidos necessitados da liberdade, os sujeitos de potência para a práxis revolucionária. Ainda sobre a questão do não (lugar) Kabenguele Munanga em sua fala no evento realizado na Universidade Federal da Bahia (Primavera Literária – dezembro de 2014) aponta que este lugar negado se configura no concreto em um local específico. Por isso, é preciso cuidado com a abstração dos conceitos porque eles revelam sim, o local dos sujeitos na sociedade.

Para nos auxiliar na tarefa de contribuir com os processos de transformação social, da qual a educação estética faz parte, bem como também a obra de arte, partimos do conceito filosófico do materialismo histórico dialético. Goldmann (1967) defende que, a estética a partir do humanismo materialista e dialético, prima pela totalidade da obra, exigindo a concordância entre forma e conteúdo, além de que, para o autor, a arte está ligada diretamente à vida.

O cultivo do homem como ser responsável pelo seu destino nos processos educacionais a partir do materialismo, impregna esses sujeitos de força para buscar o que precisa: condições de uma vida melhor, no coletivo. “Em vez de gerar a passividade e a resignação, o materialismo é um apelo à ação; permite reconhecer com precisão o que é possível, e definir o poder efetivo do homem. Portanto, a liberdade não é uma proclamação sonora, mas um poder que se exerce” (GOLDMANN, 1967, p. 12); e uma ação que perpassa o “Conhecer para transformar” (GAMBOA, 2007, p. 119)

Conhecer para transformar é o combustível para essa pesquisa. Queremos conhecer os entendimentos dos professores pesquisadores sobre educação estética e a

partir de tais compreensões empreender o diálogo na busca das transformações que se mostra urgente em nossa visão de mundo.

O que é uma visão de mundo? (...) não é um dado empírico imediato, mas, ao contrário, um instrumento conceitual de trabalho, indispensável para compreender as expressões imediatas do pensamento dos indivíduos. (GOLDMANN, 1967, p. 17)

Munidos de nossos saberes enriquecidos por essa pesquisa nos debruçamos ao estudo crítico da educação estética, pois, “com efeito, o conhecimento vai interferir na educação não só no plano epistêmico (na ordem do saber), mas também nos planos do agir e do próprio modo de existir dos homens” (SEVERINO, 2011, P. 32). Problematizar a educação estética que fundamenta a Arte na educação é uma necessidade de apreensão para o comprometimento político e social, localizando estas implicações na práxis dos professores, que segundo Gamboa (2007) são os sujeitos responsáveis pelas mudanças na escola. Para as mudanças se efetivarem, os professores precisam entendê-la como necessária: “explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores e revelando a problemática da ideologia, do poder e de uma escola controlada pelos interesses das classes dominantes” (Idem, p. 148).

Lutar pela construção de uma educação emancipadora que acreditamos e merecemos, é buscar reverter os processos de alienação em que estamos submersos. A alienação, nos estudos de Marx e Engels é entendida como um estado de consciência humana alterada, que flutua nas relações sociais pelo seu caráter mercadológico. A relação dos sujeitos que se tornam também objetos, ocorre na perda da identidade individual ou coletiva. Os sujeitos alienados abrem mão de sua autonomia, de seu poder de comando das situações concretas de sua vida social.

Também se referindo a condição do homem alienado, Milton Santos lembra que esta condição resulta a separação dos indivíduos e dos grupos sociais, pois o sujeito alienado não vê no outro as semelhanças que poderia uni-los, e sim as diferenças que servem para separá-los³⁰.

³⁰ Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/milton_santos/

Para entendermos melhor, o conceito de alienação buscamos apoio em Mészáros (1981), que esclarece que a partir de Karl Marx, o processo de alienação engloba o homem em vários aspectos, entre eles: o homem alienado quanto a sua natureza, onde os sentidos estão ausentes do seu trabalho e do produto de seu trabalho; alienação do homem em seu ato de produzir sem satisfação, apenas com fim comercial; o homem em sua existência individual, alheio aos outros homens e ao mundo criado por ele. Este estado de estranhamento é consequência da sociedade capitalista, com a propriedade privada dos meios de produção que leva o homem se ausentar dos processos trabalho, ciência, política, direito, religião, filosofia e arte, distanciando essas práticas sociais da vida cotidiana.

A partir das discussões em torno do conceito de alienação, Frederico (2013) lembra que para Lukács a alienação se configura um pouco diferente, e está associada ao movimento em torno do resultado do trabalho, processo enriquecedor que amplia a condição de indivíduo levando ao encontro do gênero. A alienação não é vista por Lukács como perda ou empobrecimento, mas uma contradição vivida pelos indivíduos, onde a tensão pode ser positiva. É a compreensão da dinâmica presente nos processos de alienação que levam Lukács a vê-la por todos os lados, inclusive como estado provisório. Alienação e emancipação, na perspectiva de Lukács, travam um combate contínuo, hora em seu caráter antagônico, outra em sua proximidade.

A partir desta tensão entre alienação e emancipação, o debate acerca do processo necessário de emancipação encontra ressonância em PEIXOTO (2013, p. 14)

:

Para o marxismo, o obstáculo à emancipação hoje não é mais a injunção natural e histórica na qual a força de trabalho é força produtiva determinante. O obstáculo à emancipação de toda a humanidade é a existência de uma classe que se apodera de todas as forças produtivas distribuindo desigualmente a riqueza e acumulando o excedente. O problema da emancipação – pela primeira vez na história – assume uma forma superável por uma revolução que planifique o processo produtivo e a distribuição dos bens socialmente produzidos de modo a pedir de cada um conforme sua capacidade e a dar a cada um conforme a sua necessidade. No horizonte, o projeto comunista aparece como a possibilidade de emancipação de todos os homens. Mas este é um projeto executável apenas por uma classe organizada para o atendimento de seus interesses imediatos e históricos (a classe para si) o que pede intelectuais orgânicos filiados à classe organizada para si.

A superação do estado de alienação pela revolução passa pelos intelectuais orgânicos, que são reconhecidos pela autora como os professores, por isso salienta a importância de uma formação crítica e engajada nos processos de mudanças.

Uma reflexão sobre a emancipação, ombreada com os professores, deve (a) partir do entendimento de que estes são intelectuais orgânicos que – independente da tomada de consciência desta posição – atendem aos interesses de uma das classes em disputa, devendo adquirir em sua formação os instrumentos para reconhecer a quais interesses estão se alinhando; (b) partir de uma posição partidária clara na luta de classes entre capital e trabalho, em defesa dos interesses da classe trabalhadora; justificada a posição partidária, (c) estabelecer com os professores orientações para a ação nos diversos níveis de ensino com a finalidade de superação daquilo que oprime aos trabalhadores: o modo de produção e distribuição da riqueza próprio do capitalismo. (Idem, p. 15)

A consciência de que como professores e professoras estamos aliados a uma forma de educar é fundamental para que possamos partir para a defesa dos interesses emancipatórios. Como olhamos e compreendemos o mundo dos homens é possível entender nosso papel na sociedade. No que confere a esta pesquisa, o materialismo histórico dialético permite identificar a conjuntura da educação estética nas aulas de Arte, e, a partir da nossa hipótese de que existe hoje, no ensino da Arte, uma educação estética que não cumpre a tarefa para a emancipação nos move para a sua superação.

É recorrente a pergunta sobre a inter-relação da Arte e estética. Não seria a arte e a estética um campo de conhecimento considerado sinônimo? A arte não seria por si só estética? A falta de clareza dos conceitos, acredito, contribui para uma educação estética que prima pelo relativismo³¹. Tudo é arte e estudar os objetos artísticos resulta na educação estética pois a arte educa em sua essência. A arte educa sim, concordamos com a segunda parte da frase, mas nem tudo é arte e nem sempre se efetiva a educação estética. Faz-se portanto, a necessidade de avaliar conceitos presentes nas compreensões em torno da relação arte, estética e educação.

Sánchez Vásquez (1999) nos auxilia na tarefa de explicar começando por diferenciar os objetos estéticos (artísticos) dos objetos comuns (objetos utilitários que possuem uma porção estética). No que confere a estética, o autor a define como a relação do homem com os objetos, e lembra que nem sempre existiu essa relação, ela foi construída ao longo do tempo. Essa trajetória da relação estética do homem com os objetos inclui a vida cotidiana, o mundo natural, a prática artística e até mesmo a relação com os objetos artesanais e industriais. A estética a partir de um enfoque

³¹ Onde a Crença e/ou atividade humana individual deva ser interpretada em termos de sua própria cultura. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/relativismo/>

universal, escreve o autor, exige a compreensão de sua condição singular, concreta e empírica.

Ainda se referindo à estética, o autor a considera um ramo legítimo de conhecimento pontuando que mesmo que a estética tenha passado por mudanças em sua compreensão, essas mudanças necessitam explicação. O estudo da estética nos permite esclarecer o significado estético, social e humano dos objetos e da obra de arte.

Sobre o objeto da estética Sánchez Vásquez diferencia o Belo, o Estético e a arte. Ainda que seja parte importante da estética e da arte, o Belo não pode constituir seu conceito central, pois todo belo é estético, mas nem todo estético é belo (inclui as modalidades do trágico, cômico e sublime). No que confere a arte, o autor aponta que essa palavra aparece pela primeira vez em 1762 no dicionário da Academia Francesa e estava ligada a beleza. Sobre a relação arte e estética, a obra de arte é sim objeto de estudo da estética, mas não se resume a ela. Na ampliação do conceito da estética cabe entendê-la como uma “apropriação humana do mundo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 42) que inclui os objetos artísticos. Embora intrinsecamente ligadas, arte e estética, possuem particularidades fundamentais para a sua compreensão. E ao agregarmos o campo da educação, outras questões precisam ser esclarecidas para a compreensão acerca do que se constitui a educação estética para a emancipação no ensino da Arte.

As questões apontadas são para esclarecer o campo de conhecimento aqui investigado. Quando utilizamos no texto o termo Arte, estamos nos referindo, como já apontado na introdução, ao campo curricular, ou seja, as ações pedagógicas, didáticas e metodológicas que organizam a Arte na educação, ou ainda, como um “campo de pesquisa com características próprias e como ponto de partida nos processos de conhecimento” (GAMBOA, 2007, p. 118). Ao problematizarmos a educação estética da Arte na educação estamos propondo reflexões em torno desta relação, ou ainda, a reflexão em torno dos fenômenos presentes nesta intenção educacional. A tarefa não é simples; é desafiadora tanto quanto necessária.

Nesta tríade relacional (arte, estética e educação) podemos presumir, a partir da obra de arte que é um objeto estético, que a Arte na educação é de fato um potencial para a educação estética. No entanto cabe algumas ressalvas pois o fato da Arte compor o currículo escolar não é sinônimo de que de fato se concretize nesse espaço uma educação estética. Lembramos aqui a fala da aluna da disciplina Dimensão Estética da

Educação, registrada no Capítulo I quando apontou que na escola temos uma aula de arte sem arte.

Na perspectiva de que a educação estética é um processo complexo e construído ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, faz-se necessário o questionamento acerca da convivência professor, aluno e obras de arte, incluindo nessa reflexão os fundamentos da educação estética que o professor está concretizando na sua ação pedagógica. O que se aponta aqui é a necessidade de entender a estética como totalidade, no sentido de contemplar o que envolve uma educação estética, ou seja, considerar as características de variados objetos, ações, conhecimentos, processos particulares, sociedade e desenvolvimento histórico.

Soma-se a todas essas questões o direito do aluno de aprender o caráter humano da arte, reconhecendo nele mesmo essa humanidade construída. Uma educação estética para a emancipação permite que o sujeito se aproxime das obras de arte por sua subjetividade, mas avance do prazer ou desprazer imediato para a autoconsciência. Do mesmo modo que o conceito da estética se modifica ao longo do tempo, a educação estética para a emancipação pode ser (re)construída. Alimentar os processos vivenciais em Arte que resgatem a sensibilidade dos sujeitos é fundamental, mas não pode se resumir a ela. Ainda que seja grandiosa uma experiência estética, ela não totalmente mágica ainda que nos provoque sensações inebriantes, precisa ser cultivada.

O conceito de estética recorrente no estudo da Arte na educação é composto por normas de uma estética ocidental, elitizada. Somado a isso, o mundo moderno delega a arte a influência da indústria, do novo; do prazer instantâneo, de referências à cultura de massa, do modelo do belo. Sánchez Vásquez (1999) sobre o conceito plural do termo (as estéticas), identifica que elas flutuam entre práticas artísticas e possuem conceitos eurocêntricos e classicistas onde a arte clássica europeia é um modelo a ser seguido. Não cabe, segundo o autor, a condenação do legado histórico que a arte da Europa nos deixou, tão pouco a negação da sua importância na continuidade do desenvolvimento da arte, mas entendemos que é preciso considerar a influência da estética europeia de forma crítica, identificando os interesses imbricados e seu reflexo para o ensino da Arte que perpetuam ainda hoje.

Buscando esclarecer os conceitos de estética, encontramos na sua raiz grega, o termo *Aisthesis* definido como sensação, percepção sensível agregando reflexões

filosóficas distintas que buscam definir a sua essência, como por exemplo em Platão, nos escritos de *A República*³² condena a poesia e a arte. Distanciando a arte do homem, para este filósofo o Belo se encontrava no mundo das Ideias (ideal e inacessível). Dividi assim a realidade entre o inteligível e o sensível e confere a arte o status de mimese, simulacro, uma imitação.

“O artesão que fabrica o móvel se inspira na Forma deste móvel, em que Deus é o autor; mas o artista que o pinta contenta-se em copiar a obra do artesão. Seu quadro tem pois, menos consistência e verdade do que o móvel e este menos do que o arquétipo do qual não passa de imperfeitíssima reprodução.” (PLATÃO, 1965 P. 54)

Já Aristóteles no livro *A Arte Poética*³³, humanizando a arte vai compreender a mimese como representação (verossimilhança) conferindo a ela qualidade pedagógica através do prazer provocado. Se referindo especificamente a origem da poesia e a questão da imitação declara que:

A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer. (ARISTÓTELES, 2007 p. 04)

Recuperando assim a arte como representação essencial do desenvolvimento humano, Aristóteles aponta uma das diferenças na compreensão da arte e sua ligação com o homem. Considerou as emoções que a arte oferece ao homem fundamental para a sua liberdade emocional, pois purifica a alma dos sofrimentos acumulados (catarse). O belo para Aristóteles representava o domínio do homem sobre a *techné*³⁴, onde a arte concebe as coisas como deveriam ser a partir da ordem e da simetria atingindo o equilíbrio.

³² Disponível em : <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/te1-platc3a3o-a-republica.pdf>

³³ Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2235

³⁴ Na Grécia antiga o conceito de *techné* se referia a capacidade racional do homem em produzir objetos. Separava essa arte da *episteme* que para eles era o conhecimento puro. Nasce daí a discussão presente até hoje sobre a superioridade da ciência sobre as demais áreas de conhecimento.

Como disciplina filosófica a estética aparece, a partir do século XVIII (nos estudos de Alexander Gottlieb Baumgarten - Estética³⁵) como a ciência das coisas sensíveis e segundo Sánchez Vázquez (1999), um conhecimento inferior ao saber racional. “A estética (como teoria das artes liberais, como gnosiologia inferior, como a arte de pensar de modo belo, como a arte do analogon da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo.” (BAUMGARTEN, 1993. p. 95).

Neste percurso das discussões sobre o belo e a estética, os estudos de Emmanuel Kant (livro *Crítica da Faculdade do Juízo*³⁶) é considerado um marco fundamental. Partindo dos fundamentos do juízo do gosto, para este filósofo a tríade sentimento, razão e intelecto e suas particularidades são importantes para a compreensão da estética. Neste círculo, o juízo do gosto estaria ligado a percepção subjetiva descartando a lógica e a realidade para o julgamento do belo. “Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento do objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer” (KANT, 2008 p. 47). Um prazer sem desejo³⁷, ligado a subjetividade do sujeito. Somente a partir desse sentir que para Kant é universal, o homem então organiza o conhecimento e a arte é o objeto que possibilita essa postura reflexiva.

Outro filósofo fundamental nesta discussão é Georg Wilhelm Friedrich Hegel (*Curso de Estética*³⁸); sua obra é considerada por Marx e Engel como monumental e de grande importância para o avanço da compreensão da arte e da estética. Hegel entende o belo a partir de uma abordagem objetiva e a racionalidade como fundamental os processos de conhecimento. A obra de arte para este filósofo seria a materialização do belo (a Ideia; a Verdade). Sobre a obra de arte, Hegel (2001. p. 47-48) fala a partir de três perspectivas:

³⁵ Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/98978802/alexander-gottlieb-baumgarten-estetica-a-logica-da-arte-e-do-poema#scribd>

³⁶ Disponível em: http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Mat%C3%A9rias/Sociologia%20e%20Filosofia%20da%20Arte%20/Immanuel%20Kant_cr%C3%ADtica%20do%20ju%C3%ADzo.pdf

³⁷ Frase contida no livro de Muriel Barbery “A elegância do Ouriço” ao se referir ao prazer gratuito das obras de arte.

³⁸ Disponível em: <http://copyright.me/Acervo/livros/HEGEL,%20Georg%20Wilhelm%20Friedrich.%20Cursos%20de%20Este%C8%81tica%20I.pdf>

1. A obra de arte não é um produto natural, mas é produzida pela atividade humana.
2. Ela é feita essencialmente para o homem e, na verdade, extraída em maior ou menor grau do sensível, pois se destina aos sentidos humanos.
3. Ela possui uma finalidade em si mesma.

Estas sutis pinceladas sobre a arte e a estética nas obras destes filósofos são para orientar o leitor, se interessar, no aprofundamento das questões discutidas por eles. Do mesmo modo que no capítulo I apresentamos diferentes interpretações sobre a educação estética, aqui registramos ainda que de forma pouco profunda os caminhos para a compreensão das diferentes concepções que constituem a arte e a estética. Não tivemos a intenção de fazer um mapa histórico sobre as compreensões e definições que a estética sofreu ao longo do tempo, apenas pontuar a importância de entendermos que as compreensões do campo filosófico influenciam até hoje a Arte na educação. Frente as diferenças conceituais do campo filosófico para com a estética, assumimos como central para nossa pesquisa os estudos da Estética de Georg Lukács (*Introdução a Uma Estética Marxista*³⁹; *Marxismo e Teoria da Literatura*).

No que se refere as concepções pedagógicas que influenciam o ensino da Arte (como já assinalamos no capítulo I – citando minha dissertação de mestrado - “Concepções Pedagógicas no Currículo de Artes Visuais em Santa Catarina”) entendemos como necessário pensar acerca da(s) educação(s) estéticas existentes que por sua vez encontram eco nas diferentes concepções pedagógicas. Como apontamos nosso referencial teórico a partir do marxismo, anunciamos também neste capítulo, que a Pedagogia Histórico-Crítica é o campo fecundo para a construção de uma educação estética emancipadora. É na união desses fundamentos (estética marxista e pedagogia histórica-crítica) que nos pautamos para a discussão acerca das diferenças e semelhanças entre a arte e a estética e o reflexo dessas para a educação. É a concepção do sujeito como histórico e social melhor esboça o que denominamos educação estética para a emancipação. Eis os pontos discutidos na construção deste capítulo expostos a seguir.

³⁹ Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/33883061/Introducao-a-Uma-Estetica-Marxista-Lukacs#scribd>

2.1 Fundamentos de uma Educação Estética Emancipadora.

A educação estética para a emancipação peregrina na fronteira da arte, da estética e da educação. Rabiscando na imaginação essa afirmativa visualizo a figura de uma estrada, onde o caminhante, o homem tem a arte e a estética como frutos de um caminhar desassossegado, compondo um cenário inacabado por este homem também inacabado. Este inacabamento é possibilidade para sua educação.

A educação revelava-se impossível na medida em que fossem considerados apenas os elementos que caracterizam a estrutura do homem em seu aspecto empírico. Ou seja: enquanto ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural, a educação resultava impossível. No entanto, a análise do aspecto pessoal, isto é, da liberdade, mostrava o homem como um ser que, embora situado, se revelava capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele mostrava-se capaz de optar e tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. (SAVIANI e DUARTE, 2012. P. 422)

Para os autores, o homem como ser de ação é também um sujeito que se comunica com os outros homens; é capaz de analisar criticamente as condições em que se encontra e buscar modificações, e esse processo pode ser potencializado pela educação. A constituição do seu aspecto pessoal passa pela discussão da subjetividade, do sentir humano, do ser individual e fundamentalmente pela sua condição existencial na sociedade da qual é parte.

A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido do sujeito as necessidades práticas vulgares não passa de um sentido limitado. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana dos alimentos, mas unicamente a sua existência abstracta de alimentos. (MARX e ENGELS, 1971, p. 49-50)

Superada as necessidades primárias humanas, os autores apontam que o desenvolvimento dos sentidos humanos coabitou o nascimento das artes. As considerações dos autores envolvem o reconhecimento da importância do desenvolvimento destes sentidos sem no entanto, distanciar a concretude do homem social e histórico.

Olhando a sociedade contemporânea a partir desta reflexão identificamos o capitalismo esvaziado do sentir libertário, como um retrocesso no desenvolvimento dos sentidos. Resultando assim os paradoxos existentes onde enquanto alguns sujeitos se alienam no consumo exacerbado; outros lutam para aliviar suas mazelas sociais e suas necessidades primárias como a fome. Em ambos os casos, se tornam indiferentes, centrados em suas necessidades urgentes (sentido limitado).

O homem apropria-se do seu ser universal de uma maneira universal, portanto, como homem total. Todas as suas relações humanas com o mundo, isto é, ver ouvir, cheirar, ter paladar, tacto, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, que são imediatos na sua forma enquanto órgãos comuns são, na sua relação objetiva, ou no seu comportamento face ao objeto. A apropriação da realidade humana, o modo como esses órgãos se comportam perante o objeto, constitui a manifestação da realidade humana. (MARX e ENGELS, 1971, p. 47-48)

A relação dos sentidos humanos com a realidade objetiva revelar a força livre do homem criador e a obra de arte ligada a esta premissa. Mesmo sob a influência das estruturas sociais, ele conserva a sua autonomia humana, ainda que muitas vezes alienado de sua potencialidade de lutar pelas transformações sociais.

Em seu livro *Convite a Estética*, Sánchez Vásquez (1999) defende uma estética da vida e estuda a relação do sujeito e os objetos, sejam eles obras de arte ou ainda objetos comuns que possuem elementos estéticos. Sem ignorar o caráter universal desta relação, para o autor é em suas individualidades que os sujeitos mantêm uma relação estética particular. Na tarefa de elencar a importância da estética na formação do homem, podemos iniciar apontando a necessidade desta para a formação de sujeitos críticos e que através deste processo, que é também o refinamento dos sentidos, adquirem a consciência de seu papel como um ser coletivo.

A relação do homem com o mundo dos objetos é investigada quando esta pesquisa indaga sobre a educação estética no ensino da Arte. As perguntas circulam em torno de como se dá essa relação, a qualidade deste contato e o que acontece depois dele. Se as aulas de Arte são potencialidades para se cultivar e desenvolver a educação estética, a compreensão da amplitude do campo estético não diminui o papel da escola e da universidade em promover o debate sobre as ideologias existentes na arte e nos

processos educacionais. A estética agita nossa relação com o mundo e com as obras de arte, é necessário o aprimoramento contínuo dessa relação. A escola e a universidade dialogam com vários campos de conhecimento, ideologias e conceitos de arte, estética e educação.

Em suma, a estética não pode deixar de estar relacionada com outras ciências, não só porque pode servir-se de seus lucros, mas também porque não pode avançar em um estudo do seu objeto próprio sem partir do que elas, em um plano mais geral, oferecem teoricamente. (Ibidem, p.57)

As relações que a estética nutre com os outros campos de conhecimento, como a psicanálise e sociologia são relevantes, porém corre-se o perigo de ultrapassar o limite e ser confundidas com elas. Por isso é importante fugir de psicologismo e sociologismos que devoram as especificidades da estética enquanto área particular de conhecimento. Se firma a partir daí a importância de se aplicar o princípio histórico sobre o conceito do Belo:

Ao aplicar o princípio histórico, fica claro que o belo, tornado absoluto pela Estética tradicional, é apenas uma de suas formas históricas, concretas: que a arte como imitação ou reprodução do real é um modo (realista), entre outros, de produzir arte e que a função estética – privilegiada desde o renascimento – nem sempre foi considerada dominante, e menos ainda exclusiva, na arte. Assim, não se pode ignorar a natureza histórica do estético e do artístico sem escamotear seu conhecimento como objeto real. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1999, p.66)

É também a partir do princípio histórico que o autor organiza estudos em torno da relação do homem com o mundo. Os objetos estéticos que permeiam esta relação são pensados em sua dinâmica, onde a arte (do grego, tekne) se refere a “habilidade para se fazer algo bem, para produzi-lo excelentemente” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1999, p. 88).

O autor salienta ainda que as mudanças em torno da relação estética do homem com o objeto em seu processo histórico apontam: o deslocamento da função para forma; da função utilitária para o da estética. E esta relação estética com os objetos que hoje tentamos entender se firma no período do Renascimento, quando o homem é visto como um ser criativo e autor perante a arte que realiza. Todo esse processo histórico presente na complexidade de se entender o fenômeno artístico, decorre do comportamento estético do homem com o mundo. Esse comportamento revela a pré-existência ideal do

produto a ser criado; consciência em torno da forma e função; considerando o domínio do homem sobre a matéria, avaliando a eficácia da utilidade dos objetos criados e reconhecendo o prazer da criação.

Durante esses longos milênios, a função prática utilitarista foi sempre dominante. Contudo, no decorrer desse tempo, já se encontram formas tão delicadas e perfeitas que não poderiam explicar-se exclusivamente pelas exigências de uma função utilitária estritamente vital. (Idem, p. 97).

O autor reforça o caráter flexível da estética que ultrapassa a obra de arte e se estende às conquistas que o homem alcança ao longo do tempo. A relação estética do homem com os objetos muda com o tempo, mas em certa medida é inerente ao próprio objeto criado. Há nele o estético a ser reconhecido, e esse reconhecimento acontece quando a função utilitária ou mágica com que o objeto estético assumiu em sua primeira ordem, dá lugar a sua porção sensível. Com essas considerações, podemos entender porque alguns objetos taxados como artesanato ou ainda industriais tem uma força que desperta nosso sentir (relembro aqui minha experiência estética ao ver as pequenas figuras feitas de arame e papel jornal de Edna Nascimento). Seriam as peculiaridades de determinados objetos, que estando além da classificação social de arte ou não arte, que em nosso cotidiano são capazes de potencializar afinidades, nos tocando de alguma forma que provoca mudanças em nossa forma de nos relacionarmos como o mundo.

Essas considerações não significam que a educação estética deva ser pensada como algo espontâneo e imprevisível, ao contrário, a educação estética é parte da formação dos homens para o mundo da arte.

Os bloqueios sociais impõem-se ao homem e atrofiam os seus sentidos. Mas estes, mesmo quando livres de barreiras, não tem um desenvolvimento espontâneo garantido. Entendidos como atividade, os sentidos dependem de uma permanente educação. “Se queres desfrutar da arte, diz Marx, necessitas de uma formação artística”; é a música que desperta no homem a sensibilidade musical” (MARX; ENGELS, 1971, p. 47)

Assim sendo, a convivência com a arte é fundamental para a educação estética e inicia já na primeira infância. No período de formação educacional, para que essa convivência seja significativa, as aulas de Arte, bem como a obra de arte necessitam priorizar o seu papel educativo gerando assim, a apreensão dos saberes específicos deste campo de conhecimento.

A arte reflete a realidade, mas de um modo próprio. Com os seus recursos, ela apresenta uma reprodução fiel da realidade, mais rica do que aquela vivida e sentida pelo homem imerso na vida cotidiana. A partir desta diferenciação, Lukács insiste no papel educativo da arte, sua capacidade de enriquecer a visão da realidade que se encontra fragmentada na cotidianidade. (MARX; ENGELS, 1971, p.85)

O papel educativo da arte se concretiza nesta potencialidade expansiva de sua qualidade estética que transforma o sujeito para a competência reflexiva e crítica – seria assim entendida – a experiência estética. Como atividade complexa (Sánchez Vásquez, 1999), a percepção estética no seu estágio final é ação do sujeito frente ao objeto. Significa que essa percepção foi além da sua aparência ao buscar o sentido dessa experiência a partir de sua história pessoal, mas não se resumindo a ela, antes identificando as marcas do sujeito histórico. As situações vividas na experiência estética são revividas perante o objeto estético sensível em sua forma; ocorre uma identificação do sujeito com o objeto estético em seu conteúdo. A arte verdadeira para os autores está comprometida com a humanidade, e sua estética revela essa legitimidade. Encontramos na estética da obra de arte o homem concreto e a sua vida em um contexto amplo de compreensões da condição humana. A universalidade da obra de arte se revela neste potencial unificador dos sujeitos.

A arte verdadeira, portanto, promove uma ruptura na fetichização por conta do seu caráter humanizador: ao refletir de forma sensível o destino dos homens, o romancista, por exemplo, põe em evidência (sob forma épica, cômica ou trágica) a condição humana as voltas com os fatores sociais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento humano. E, ao fazer isso, o escritor toma partido, defendendo apaixonadamente a humanitas ameaçada pelas formas desumanizadoras de opressão. (MARX; ENGELS, 1971, p.91)

A partir dessas considerações, funda-se a necessidade de desenvolver nossa percepção para compreensão da obra de arte. Ao destacar o desenvolvimento da perspectiva na pintura do Renascimento, os autores reforçam a necessidade da educação dos sentidos para a relação estética do homem com os objetos artísticos, em alguns momentos precisamos ter “uma nova percepção estética.” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1999. 142). Consideram essa relação mutante e os movimentos históricos da arte testemunham essas mudanças.

Desde Paolo Uccello no Renascimento, por exemplo, a pintura se submeteu a uma convenção, a perspectiva, que em outras épocas e outros países foi ignorada. Esta concepção de espaço se converteu em um elemento essencial

do esquema perceptivo durante séculos até ser abandonado no século XIX por Cézanne. Em todo esse tempo, não se podia perceber esteticamente o que não se ajustava a esse esquema. A perspectiva supõe um centro privilegiado na visão do conjunto que corresponde ao lugar privilegiado que o homem ocupa na concepção renascentista (humanista) do mundo. (MARX; ENGELS, 1971, p. 141)

No agitado e atarefado cotidiano, a educação estética nas aulas de Arte que ignoram estas premissas, corre o risco constante de se tornar dogmática ou ainda se fragmentar, diluir, tornar-se estéril “no comportamento cotidiano com as coisas que nos rodeiam e que utilizamos, a redução dos dados sensíveis é tão grande – dada a automatização perceptiva – que quase desaparecem”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1999, p. 143).

De maneira análoga, o quadro de Velásquez, *A rendição de Breda*, não é contemplado esteticamente, como vimos, movido por interesse cognoscitivo para aprender ou comprovar uma verdade histórica. Tão pouco é válido esta contemplação se o professor de filosofia se aproxima do quadro de Rafael, *A escola de Atenas*, para mostrar a seus alunos, como as duas figuras ocupam o primeiro plano, a oposição entre as duas doutrinas filosóficas da Antiguidade clássica grega: o idealismo de Platão e o realismo de Aristóteles. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1999, p.144)

Tais reflexões podem ser estendidas para o caráter instrumental da mediação do professor no estudo da obra de arte. Tal postura pode anular qualquer chance de percepção estética, ao serem priorizados alguns modos de aproximação com o objeto estético. Exaltando a explicação de estruturas e contextos da obra de arte na tentativa de se apropriar dos saberes que ela possui, mutilamos a porção estética da obra estudada. Essa postura viola a estética do objeto e anula a experiência estética.

Em suma, não contemplamos esteticamente um objeto movidos por interesse particular, qual só viria a perturbar ou anular nossa posição na situação estética, e assim a própria situação, nem estamos interessados esteticamente antes ou fora da situação que contemplamos, ou, dito de outra maneira: não contemplamos o objeto estético porque simplesmente nos interessa, mas nos interessa porque o contemplamos esteticamente, não como meio, mas como fim. (Idem, p.146)

Entender o potencial formativo da arte é respeitar essa autonomia da relação sujeito e objeto. Não estamos com isso defendendo o abandono do aluno nas aulas de

Arte, pelo contrário. O que nos preocupa são as explicações excessivas dos elementos da obra de arte e a insistência em revelar valores morais ou psicológicos.

Em suma, quando o sujeito contempla essa outra realidade que é exatamente a do objeto estético, o humano como “centro de gravidade” se desloca da “realidade vivida” para outra coisa, a estética, mais plena e profundamente humana. Existe, pois uma dialética da união e da separação, da identificação e do distanciamento de sujeito e objeto que constitui a própria relação na situação estética. (Idem, p.152)

Essa explosão do sentir provoca no sujeito a tensão necessária para a reconstrução dos fenômenos percebidos. Na introdução desta pesquisa relato três momentos pessoais de experiência estética: o estudo da escultura grega “Vitória de Samotrácia” onde todas as explicações sobre história e função da escultura ficaram para depois; a obra de Albrecht Durer “Avareza” que minou por instantes a tentativa da professora em discutir o conceito do belo; e o trabalho de Edna Nascimento (pequenas esculturas de arame e jornal), que despertou em mim a criança no balanço que um dia já fui. O objeto estético te rouba por algum instante do mundo real para te mostrar as magnitudes do que significa viver.

Não se trata tão pouco de cair no extremo exposto, dando um conteúdo tão preciso ou detalhado a sua definição de modo que está se torne facilmente invalidada pela história real da experiência estética e da arte. Portanto os elementos que assinalamos para caracterizar em sua unidade indissolúvel o objeto estético – matéria sensível, forma e significado – são apenas condições necessárias, mas insuficientes, por abstratas, do estético. Na verdade, o estético só ocorre em determinadas relações especiais que torna possível as manifestações concretas de sua presença, ou seja, como o estético-concreto, singular, na situação estética correspondente. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1999, p. 165-166)

Dentro destas relações específicas do momento estético, o objetivo e o subjetivo desta relação é ponto de acirrada discussão. Neste processo de tensão a concepção subjetivista está ligada a autonomia ao sujeito.

Tanto o objetivismo quanto o subjetivismo têm sua parcela de verdade ao reagir frente à posição contrária, mas erram ao tentar consertá-la. O objetivismo acerta ao ressaltar a objetividade do estético, mas segue um caminho errado ao concebê-la como uma objetividade em si, a margem da relação com o homem. O subjetivismo, por sua vez, acerta ao assinalar o papel do sujeito, mas perde o rumo ao absolutizar este e desconhecer as qualidades objetivas que não se reduzem os naturais ou sensíveis de um objeto em si. (Ibidem, p.175)

Assumir apenas uma forma de se relacionar com o objeto estético (objetividade ou subjetividade) resulta na visão parcial da situação estética. Se a estética é relação, inseparável do homem e do objeto, fragmentar significa invalidar. Fugir dessa dicotomia só é possível, nas aulas de Arte, quando os professores têm claro este caráter histórico e humano da arte. Se na situação estética os objetos estéticos e a postura estética foram construídas ao longo do tempo, ela precisa ser atualizada partindo deste juízo.

Como tentamos mostrar ao longo de nossa exposição, o estético como relação humana específica (entendida como produção de certos objetos, como consumo ou recepção deles) é algo que o homem conquistou historicamente, ou seja, no decorrer de um longo e complexo processo em sua própria história, e não um atributo de sua natureza à margem dela. (Ibidem, p. 178)

Do homem para o homem, se organiza o que se constitui a estética. A educação e a arte fazem parte da sociedade, lugar do desenvolvimento humano, por isso é nossa responsabilidade como educadores buscar responder as necessidades de uma educação estética que promova a emancipação dos sujeitos. Para isso, temos a arte e seus objetos dotados de qualidades estéticas; temos os sujeitos capazes para a relação estética, nos resta como professores o cuidado para que situações estéticas permeiem os encontros de Arte na escola, gerando competências através dos saberes adquiridos.

Defender uma educação estética emancipadora, a partir dessa compreensão, é acreditar que ela faz parte do processo de formação humana. Quando minha pesquisa de mestrado revelou que o Currículo de Artes de Santa Catarina está pautado pela Concepção Pedagógica Renovadora (renovar significa reformar para acompanhar o avanço da civilização, a preparação moral e espiritual dos sujeitos, o seu ajuste) e Produtivista (voltada ao mercado, fundamental para o desenvolvimento econômico) foi possível compreender a influência destes conceitos na formação dos professores e o quanto essas concepções se estendem na educação estética.

2. 2 O potencial educativo da obra de Arte e as implicações Estéticas.

As situações estéticas em sala de aula estão condicionadas ao conteúdo estético da obra de arte e o sujeito receptivo; bem como a ação pedagógica do professor, o

mediador deste encontro na sala de aula. De tal modo que o sucesso ou o fracasso de uma experiência estética, em sala de aula, ainda que não dependa só do professor, está intimamente ligada ao seu desempenho docente e nas escolhas destes objetos estéticos.

Para o homem, a arte é uma forma de conhecimento e uma afirmação ontológica. Portanto, diversamente da indiferença dos objetos naturais, os objetos artísticos são possuidores de um conteúdo, de um sentido, posto objetivamente pelo artista e aceito subjetivamente pelo receptor. (FREDERICO apud HEGEL, 2013, p. 27).

A importância de se reconhecer que as obras de arte são compostas por significados, é fundamental para os professores de Arte compreendam o peso das suas escolhas didático pedagógicas. Discutir as escolhas das obras de arte bem como os caminhos teóricos escolhidos para a construção da educação estética dos sujeitos, são reflexões importantes. A estética emancipadora contempla esse cuidado em torno da obra de arte, objeto construído de forma complexa e compreendido como um testemunho do artista frente ao mundo vivido. Concordamos com Goldmann (1967) que salienta a inseparabilidade da arte com a vida, ou seja, existe entre elas uma total implicação. A consciência dos sujeitos envolvidos, criador e receptor, são compreensões necessárias para pensar essa complexidade. Mas como podemos diferenciar as obras que poderão compor a educação estética emancipatória? “Toda obra que defender a integridade do ser humano contra as degradações impostas pela sociedade converge para a causa da emancipação humana”. (FREDERICO, 2013, p.66). Temos aqui, um norte para orientar nossas escolhas e orientar a mediação para os estudos das obras de arte.

Conscientes que a arte no capitalismo não está isenta de ser um objeto para o consumo, resumindo-se a condição de mercadoria, o estudo da obra de arte perpassa a preservação do potencial educativo da obra de arte, em uma postura questionadora.

No primeiro plano despontam as mercadorias como elemento ativo da realidade social. Dotadas de um poder misterioso, elas parecem manter relações “pessoais” entre si. O “fetichismo da mercadoria” tem como desdobramento a “reificação” (= coisificação) das relações humanas: relegados a segundo plano, os indivíduos se relacionam uns com os outros enquanto portadores de mercadorias, enquanto personificação das categorias econômicas. (Ibidem, p.91)

Assusta-nos pensar na autonomia alcançada por algumas mercadorias; se transformam em uma personificação nefasta de domínio sobre os sujeitos que os adquirem. Esses objetos são portadores de um vazio corrosivo do que temos de humano alimentado pelo consumo interminável. A reificação se apresenta como um “processo social que faz com que, na produção mercantil, o valor se apresente a consciência dos homens como uma qualidade objetiva” (GOLDMANN, 1967, p. 114-115). A hipertrofia da valorização dos objetos resulta a desvalorização das relações humanas.

Em resumo, a economia mercantil, e, em particular a economia capitalista, tende a substituir na consciência dos produtores o valor de uso pelo valor de troca e as relações humanas concretas e significativas por relações abstratas e universais entre vendedores e compradores; tende, assim, a substituir no conjunto da vida humana, o qualitativo pelo quantitativo. (Idem, p. 125)

Essa substituição do qualitativo pelo quantitativo gera uma falsa afirmação dos sujeitos sociais e também uma pseudorelação afetiva, construída a partir dos objetos/mercadorias. A valorização do quantitativo gera a perda qualitativa, e a arte permeada por todas essas questões assume papel fundamental de oposição, ou dependendo de sua constituição serve para alimentar o processo de perda do qualitativo. “Neste contexto desumanizado, a arte defronta-se com um desafio: o de refletir a realidade social, o mundo dos homens, como uma totalidade viva formada pela unidade contraditória de essência e aparência”. (Idem, p.91). Para o autor, distinguir a arte de sua condição de mercadoria é fundamental, pois somente a obra com potencialidade estética é capaz de promover a ruptura necessária na fetichização. Frente ao social opressor que ameaça a condição humana, a arte em sua forma e conteúdo imuniza os sujeitos educados esteticamente.

A arte, portanto, educa o homem fazendo transcender a fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil. Nascida para refletir sobre a vida cotidiana dos homens, a arte produz uma “elevação” que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade. (Idem, p.135).

Estamos convencidos da importância da arte como formadora dos sujeitos por ela ser possuidora de um conteúdo sensível e crítico, por conter a uma visão de mundo

respaldada materializada na forma que assume a obra de arte. Portanto, defendemos o Realismo⁴⁰ como condição primordial para se buscar a estética que emancipa. Discutir a obra de arte como educadora dos sujeitos e reconhecer sua porção estética nos valores que a compõem. Nem tudo é válido quando se fala de uma arte verdadeira como defende Lukács. A Arte como produto humano precisa ser questionada quanto ao seu comprometimento social, principalmente a arte mais jovem, recente, pois como nos diz FREDERICO (2013 p. 136):

Mas nem sempre a atividade artística produz obras capazes de exercer esse papel da mais numerosos que as verdadeiras obras de arte, tornando-se, sempre, um problema difícil para os críticos acostumados a trabalhar com realizações já consagradas e tendo a disposição teorias para ajudá-los na tarefa da interpretação.

Nem todo objeto que provoca nos sujeitos algum prazer pode ser entendido como fonte do estético, pois para que ocorra um ganho significativo, a obra de arte precisa de um conteúdo comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos.

Lukács inclui essa produção artística menor no que ele chama de “ciclo problemático do agradável”. Tanto a obra de arte quanto os produtos menores voltados para o mero entretenimento são emanações da vida cotidiana, mas não devem ser confundidos. (Idem, p.136)

O alerta para que os produtos menores desse ciclo problemático do agradável não sejam confundidos com as obras de arte é um ponto importante para que se possa separar, na educação estética, o que verdadeiramente significa assumir os desafios da educação estética para a emancipação. O ciclo problemático do agradável de Lukács apontado por Frederico (2013) nos cabe de forma fantástica frente ao mundo tecnológico em que estamos vivendo. Como educadores não podemos nos afastar da realidade em que vivemos, caindo em armadilhas que nos afastam da prática docente comprometida com a educação dos sujeitos. Se abirmos mão de questionar de que arte

⁴⁰ O Realismo citado se refere a uma condição central da estética de Lukács que engloba discussões profundas em torno da obra de arte: a objetividade da forma, o reflexo artístico, partidarismo, tipicidade e centralidade da ação. Uma possível ampliação do conceito de Realismo se encontra na discussão sobre o Realismo Socialista (USSR/século XX) onde a arte literária era organizada a partir da educação do proletariado.

falamos e o que significa falar de determinada produção artística afundamos no relativismo.

As realizações pseudoestéticas que integram o “ciclo problemático do agradável”, ao contrário, fixam o indivíduo em sua imediatez cotidiana. Elas apenas cumprem a função de entretenimento, dirigindo-se a esfera privada dos indivíduos. Diferentemente das realizações verdadeiramente artísticas, elas não generalizam, não colocam o indivíduo em contato com o gênero. Essa permanência na mera singularidade impede a “elevação”, o contato enriquecedor com o gênero, e por isso, o caráter social da personalidade humana não se desenvolve. (Idem, p.137)

Um dos objetivos do ensino da Arte é o de tocar o aluno para que ele experimente diferenças sutis, mas significativas, ao se deparar com as obras artísticas. E que essa sutil diferença seja progressiva, que o potencial educativo da arte esteja presente em sua formação.

A necessidade da arte surge para responder a uma função determinada: propiciar o autoconhecimento do homem, o “desejo de ter clareza sobre si, quando o grau de desenvolvimento é tal que a simples obediência aos preceitos da própria comunidade objetivamente já não proporciona suficiente auto segurança interior à individualidade”. (Idem, p. 170).

Autoconhecimento é um ganho importante para o desenvolvimento da humanidade e passa também pela arte. Atingindo um grau de desenvolvimento que permita que os sujeitos avancem nas suas descobertas, saciando seus anseios através do alargamento de sua visão de mundo, seja ele o criador ou receptor do objeto estético.

Entender a arte do homem e para o homem é uma possibilidade de desenvolvimento que acontece através de experiências estéticas. Significa o desanuviamento e a fuga da dormência provisória, ruptura necessária à emancipação. E por isso pode ser considerado um trabalho árduo, que busca situações e obras de arte que trazem consigo o conteúdo estético comprometido com a vida cotidiana, com os sujeitos e sua capacidade de superação. Neste viés, retomando a discussão acerca da responsabilidade do professor na formação estética para a emancipação, o Realismo defendido por Lukács nos parece excelente diretriz.

2.3 A Obra de Arte e a Realidade do Homem.

A educação estética emancipadora a partir dos conceitos do marxismo nos aproxima dos princípios humanistas que norteiam esta forma de ver o homem e o mundo. Quando empreendemos a crítica na identificação dos conceitos de educação estética presentes hoje nas aulas de Arte, nos inspiramos na teoria do materialismo histórico que busca o questionamento e a clareza acerca dos conceitos que envolvem os fenômenos. Lukács (2010) afirma que a clareza conceitual do marxismo em seus princípios fundamentais na esfera da criação enquanto atividade humana é um salto qualitativo sem precedentes. Defender o desenvolvimento integral do homem através da luta emancipadora do proletariado, significa também a condenação do sistema capitalista que impõe “o fracionamento da totalidade concreta do homem em especializações abstratas” (LUKÁCS, 2010, p. 20).

A ligação da arte como o mundo e com a realidade revela sua condição de pertencimento ao homem concreto⁴¹ e histórico. Portanto, algumas concepções em torno da obra de arte se tornam ponto de ebulição, como por exemplo, o combate ao naturalismo e a defesa da importância da forma artística envolvida com seu conteúdo.

É uma luta na qual o marxismo continua e desenvolve as teorias que os mestres da literatura mundial sempre tiveram em relação à essência da verdadeira obra de arte: teorias segundo as quais cabe à arte representar fielmente o real em sua totalidade, de maneira a manter-se distanciada tanto da cópia fotográfica quanto do puro jogo (vazio, em última instância) com as formas abstratas. (LUKÁCS, 2010, p. 25)

Para o autor, a verdadeira arte não pode se isentar de fornecer um olhar conjugado, representando o movimento da vida humana, ou seja, sua evolução e desenvolvimento. É através da concepção dialética que “a unidade universal móvel, o

⁴¹ Em Marx, “o concreto é tratado, primeiro de tudo, como uma característica objetiva da coisa considerada bastante independentemente de qualquer evolução que possa ter ocorrido no assunto do conhecimento. O objeto é concreto por e “nele mesmo”, independentemente de ser concebido pelo pensamento ou percebido pelos órgãos sensoriais” (Ilyenkov). Entenda um pouco mais aqui: <https://www.marxists.org/portugues/ilyenkov/1960/dialetica/03.htm>
Acesso em 15 de abril as 08:53.

particular e o singular” (Idem, p. 26) que são específicas dos fenômenos artísticos, se concretizam.

A estética marxista se limita a desejar que a essência individualizada pelos escritos não venha representada de maneira abstrata, e sim, como essência organicamente inserida no quadro de fermentação dos fenômenos dos quais ela nasce. Não é absolutamente necessário que o fenômeno artisticamente figurado será atingido como fenômeno da vida cotidiana e nem mesmo como fenômeno da vida real em geral. Isso significa que até mesmo o mais extravagante jogo de fantasia poética e as mais fantásticas representações dos fenômenos são plenamente conciliáveis com a concepção marxista do realismo. (LUKÁCS, 2010, p.29)

Ao pensar no realismo enquanto mera representação da vida real, além de equivocados estaríamos diminuindo sua importância no que se refere à criação artística. A representação estética objetivada pressupõe a condição humana histórica do sujeito criador e sua obrigação em considerar na obra o mundo real ao qual pertence. No entanto não se limita a ela, pelo contrário, agrega em seu interior particular os cuidados necessários para o devido caminho criativo

Vemos, por conseguinte, que a objetividade da estética marxista não se acha absolutamente em contradição com o reconhecimento do fator subjetivo da arte. Mas devemos ainda considerar esta ideia de outro ângulo: precisamos acrescentar as nossas considerações que a objetividade marxista não significa neutralidade em face dos fenômenos sociais. Precisamente porque – como corretamente reconhece a estética marxista – o grande artista não representa coisas ou situações estáticas, mas investiga a direção e o ritmo dos processos, cumpre-lhe, como artista, definir o caráter de tais processos. (Idem, p.30)

A objetividade marxiana é uma tomada de posição do sujeito, fruto de sua consciência crítica perante a sociedade. Essa objetividade contempla a sua subjetividade representada pela dinâmica da obra de arte conferindo a ela, autenticidade enquanto criação. O diferencial da obra de arte está nessa aproximação do mundo humano sem se perder nele. Falar sobre o mundo em que está inserida exige de seu criador um contorcionismo para que possa apreender seu meio. Sentidos aguçados para ir além do que se apresenta enquanto verdade estabelecida, reconhecimento da importância da história.

Desse modo a estética marxista resolve precisamente a questão que mais atormentara os seus predecessores, quando eram realmente grandes, e que foi sempre deixada de lado pelos menores: a unidade entre o valor estético permanente da obra de arte e o processo histórico do qual ela – exatamente na sua perfeição, no seu valor estético – não pode ser desvinculada. (Idem, p.37)

Este vínculo com o processo histórico torna a obra de arte comprometida com o mundo dos homens. Este é um ponto fundamental que pode ser estendido em nossas reflexões para nossa formação, no olhar crítico e compreensivo sobre a práxis. Mais do que isso, a clareza acerca de nossas escolhas é condição inegociável, não podemos abrir mão de nossa autoria em nossa atuação docente.

Ao assumirmos determinado fundamento de educação estética estamos ao mesmo tempo, negando ou questionando as demais concepções estéticas que não somos simpáticos, que não nos representa. Mas para assumirmos tal postura precisamos conhecer as os fundamentos estéticos em sua amplitude conceitual. Serão as nossas compreensões que levaremos aos nossos alunos, pois como nos lembra MARX e ENGELS, (2010, p. 137) “O objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e de fruir sua beleza. Portanto, a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”.

Considerando tais apontamentos, estamos convencidos que educar esteticamente os alunos faz parte do dever da escola e da universidade, ainda que tal desenvolvimento não se restrinja ao processo de escolarização.

Suponhamos que o homem seja homem e que sua relação com o mundo seja humana – então, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu queres desfrutar da arte, deves ser uma pessoa artisticamente cultivada, se tu queres influir sobre outros, deves ser uma pessoa que atue de modo estimulante e encorajador sobre outras pessoas. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza deve ser uma determinada exteriorização, correspondente ao objeto da tua vontade, da tua vida individual real. Se tu amas sem que o teu amor seja correspondido, ou seja, se que teu amor como tal não produza o amor recíproco, se através de tua exteriorização de vida como amante tu não te tornas pessoa amada – então, teu amor é impotente, é uma infelicidade. (MARX e ENGELS, 2010, p. 147)

Essa reciprocidade apontada pelo autor nos conduz a discussão da formação de professores, o quanto é importante que o professor de Arte seja educado esteticamente e

que a partir de seu desenvolvimento estético, agregando suas competências desenvolvidas possa de fato construir sua práxis.

Os diferentes sujeitos que estão presentes em nossa sala de aula carecem ser respeitados em suas preferências, mas precisam também ter a oportunidade de ter acesso aos saberes teóricos e práticos da Arte. Sem a pretensão de querer que a escola ou a universidade formem artistas, consideramos fundamental que alguns conteúdos básicos do conteúdo da Arte como desenhar, pintar, escrever, representar esteja ao alcance dos sujeitos e que estes compreendam que as técnicas para a construção de objetos não se esgotam nelas.

A concentração exclusiva do talento artístico em indivíduos únicos – e a conseqüente asfixia de tais dotes na grande massa – deriva da divisão do trabalho. Se mesmo sob certas condições sociais, todos pudessem chegar a ser pintores magníficos, isto não excluiria, em absoluto, que cada qual fosse um pintor original – com que, também neste ponto, reduzir-se-ia a um puro absurdo a distinção entre o trabalho “humano” e o trabalho “único” (MARX e ENGELS, 2010, p. 168)

Os autores apontam a importância das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho, seja ele qual for, incluindo aqui o trabalho artístico. A atividade artística por muito tempo foi vista como resultado do trabalho de um gênio ou como um dom⁴²; e por isso uma condição reservada para poucos. A criação artística exige de seu criador trabalho árduo; é um processo que envolve a sua subjetividade objetivada dentro das condições dadas. Inclui sua formação intelectual artística, sua alfabetização estética, sua convivência com a arte. Todos estes fatores qualificam seu trabalho sem precisar com isso alimentar mitos em torno de sua condição humana. Por isso, no que se refere a mediação do professor de Arte, a desmistificação em torno do trabalho do artista é fundamental para que nossos alunos saiam da escola com a compreensão da arte como trabalho material humano.

Sobre a obra de arte não ignoramos as particularidades dos sujeitos criativos mas consideramos a importância da aprendizagem das técnicas artísticas, que é antes de qualquer coisa, um processo. Por exemplo, entendendo que a obra renascentista

⁴² Nas primeiras definições do dicionário Michaelis o termo é definido como Dádiva, Presente. Merecimento, mérito, Dote natural.

pertence a um determinado momento histórico, que compreendendo uma fase do desenvolvimento do homem como parte do “movimento humano que é fazer arte”. Assim estudar a obra de arte comporta conhecer os fundamentos políticos e sociais que a constituem, bem como a relevância das condições materiais e temporais que determinada produção artística foi construída pode desenvolver em nossos alunos as competências necessárias para o seu convívio com as obras de arte, seja qual for a posição que ocupe nesse encontro, como criador ou como receptor.

2.4 Sobre a Arte Verdadeira: Considerações de Lukács.

Li um texto na internet sobre uma reunião que aconteceu no Maranhão em que um grupo de professores pesquisadores discutiam os problemas que a Educação Física enfrentava na escola. O título do debate era: “Que educação física temos? Que educação física queremos?”⁴³. A simplicidade aparente da pergunta provocou um impacto devido a sua complexidade. Imediatamente estendi a reflexão para o ensino da Arte: o que efetivamente estamos fazendo em prol de uma educação estética emancipadora? O que temos?

Os indícios acerca “do que temos” está discutido na análise dos dados; o que queremos está explicitado desde o título da pesquisa: uma educação estética para a emancipação dos sujeitos. Para chegarmos ao que queremos consideramos fundamental conhecer, refletir e discutir sobre a importância da arte verdadeira nas considerações de Lukács. Já apontamos a importância das situações estéticas que estão atreladas a formação cultural dos sujeitos, do papel da objetividade em equilíbrio com a subjetividade e da condição da obra de arte na sua união com a realidade do homem. Todos esses conceitos são imprescindíveis na construção de uma educação estética emancipadora, seja do ponto de vista do artista ou do espectador. E no que confere a obra de arte, para ser verdadeira e conservar seu potencial educativo precisa de alguns cuidados essenciais.

⁴³ Disponível em: <http://cev.org.br/comunidade/maranhao/debate/que-educacao-fisica-temos-que-educacao-fisica-queremos/>

Em suas análises sobre arte e literatura, Lukács descreve o capitalismo como a condição atual de negação da arte verdadeira, mas salienta que esta situação não é considerada como acabada. Hipervalorizando as artimanhas e desajustes do capitalismo, estaríamos aceitando que os artistas seriam incapazes de criar a arte verdadeira e não é deste modo. Ele lembra que no movimento dialético, as tensões provocam resistência, e a arte pode ser uma forma de afrontar o aniquilamento do humano no mundo contemporâneo.

Sobre as inovações técnicas, os espaços interativos da arte contemporânea, Lukács entende a dinâmica do mundo e as transformações que sucedem, mas, não aceita que tais inovações contribuam para a fragmentação do sujeito: “(...) toda obra de arte autêntica obedece e amplia, ao mesmo tempo, as leis de seu próprio gênero. E a ampliação ocorre sempre no sentido de satisfazer as “exigências do momento”. (LUKÁCS, 2010, p.16).

Este império exercido sobre a consciência humana pela divisão capitalista do trabalho, esta fixação do isolamento aparente dos momentos superficiais da vida capitalista, esta separação ideal de teoria e práxis, produzem – nos homens que capitulam sem resistência diante da vida capitalista – também uma cisão entre o intelecto e o mundo dos sentimentos. (Idem, p. 66)

A separação da sensível e do inteligível no estudo da Arte colabora para uma relação parcial com a obra. Na escola e na universidade ocorrem algumas práticas pedagógicas que flutuam em seu extremo: o aluno fica livre para “criar” a partir de sua subjetividade hipervalorizada, onde tudo é válido por ser a expressão particular do sujeito; ou o estudo acerca da biografia do artista, do movimento histórico do qual a obra faz parte. A busca do equilíbrio entre as abordagens pode ser um caminho para a educação estética verdadeira, parafraseando Lukács, que significa estar comprometida com a emancipação dos sujeitos através da apropriação dos saberes que a arte representa para a humanidade. A inseparabilidade arte e vida é condição para a arte verdadeira: “A concepção do mundo do escritor abre-lhe caminho para uma consideração sem preconceito da realidade, ou se interpõe entre o escritor e a realidade uma barreira que impede sua plena entrega as riquezas da vida social. (LUKÁCS, 2010, p. 76)

A obra de arte realista, verdadeira, capta unidade contraditória do criador e do escritor e para Lukács a profundidade da intuição estética se revela na aproximação com a realidade, exigindo que o homem se afaste da fetichização e da mistificação. A obra

de arte dentro do conceito do realismo está fundida com o mundo dos homens, e mesmo tendo personagens fictícios, do mesmo modo, está comprometida com as relações humanas.

Entre algumas coisas que me incomodam, uma é ouvir que a aula de arte tem que ser divertida, como se fosse uma premissa básica. Não que não possa ser divertida e prazerosa uma aula de arte, mas a obrigatoriedade de sua condição de diversão, violenta o compromisso da Arte com a educação. Soma-se a esse entendimento as diversas concepções pedagógicas que buscam transformar a educação em um cenário de práticas subjetivas, utilitaristas gerando a negação dos saberes que poderiam auxiliar os sujeitos em sua mudança de realidade. Nesta forma de conceber a Arte e a educação tudo é relativo, possível e permitido ao se praticar arte, pois qualquer tentativa de orientação fere a porção artista inerente aos sujeitos. Estes entendimentos equivocados na verdade, se ignoram a arte como uma necessidade de autoconhecimento e consciência do mundo.

Sobre essa concepção da arte pela arte junto com o acelerado ritmo da vida moderna, Lukács escreve que as orientações filosóficas subjetivistas assumem de forma perigosa o pensamento em torno da criação artística. Supervalorizando a subjetividade e dissolvendo a objetividade retira o homem do processo criativo, vagando nas impressões.

Mas o que é este famoso “ritmo da vida”? É precisamente a inumanidade do capitalismo, que tende a reduzir as relações humanas recíprocas dos homens a uma exploração recíproca, a um enganar e se deixar enganar e que, neste nível abstratamente superficial e anti-humano, desenvolve nos interessados uma sabedoria empírica, um conhecimento vulgarmente utilitarista dos homens, cuja essência e precisamente o completo esquecimento de toda humanidade. (Idem, p.90)

Este ritmo da vida criticado por Lukács é uma ameaça à concepção da arte como consciência do mundo, e por consequência reforça o projeto desumano do capitalismo, que entre suas faces, assume o discurso de um tempo acelerado. Uma velocidade que objetiva destituir do homem sua capacidade crítica. Essa “urgência” não isenta a Arte na educação, e a liberdade (que exige consciência crítica) é substituída em parte pela espontaneidade

Quanto mais solidamente os pensamentos e sentimentos dos homens se mantiverem prisioneiros do pobre e abstrato cárcere da espontaneidade, tanto maior será a margem de segurança das classes dominantes. Compreende-se que

isto diga respeito particularmente ao movimento operário; mas vale igualmente para todos os campos da vida cultural. (Idem, p. 109)

A espontaneidade está nessa falsa liberdade de criar que significa, neste caso, o abandono do aluno as suas impressões subjetivistas. Sem consciência crítica, este aluno desamparado, passa a repetir ações automatizadas e de alguma forma afasta a arte da vida real, e, a educação estética para a emancipação se distancia. Lukács quando se refere ao perigo do espontaneísmo, argumenta que o fazer mecânico afasta o homem dos problemas da vida, pois estar consciente é ponto central para as mudanças.

É recorrente o discurso sobre a autonomia da arte. Consideramos importante a compreensão dessa autonomia desde que ela esteja comprometida com a vida do homem. É assustador ouvir de alguns educadores que arte não se discute; abandonando a chance de problematizar a implicação da arte no mundo dos homens.

A autonomia é, para a arte, a atmosfera indispensável para sua existência. Mas há autonomia e autonomia. Há aquela que é um momento da vida, que é a exaltação da sua riqueza e da sua unidade contraditória; e há aquela que não passa de um enrijecimento, de um estéril fechamento em si mesma, de um alheamento em face da totalidade dinâmica. (Ibidem, p.127)

No viés destas considerações, pensamos que a educação estética que visa o salto qualitativo na educação considera que pela arte e através dela a consciência humana continue a se desenvolver e que a reflexão em torno das condições sociais em que estamos vivendo nos ajudam a mudar a realidade que nos violenta. Os alunos e os professores têm o direito ao acesso a arte verdadeira: “forma artística concreta corresponde a um conteúdo determinado e seu caráter depende, por um lado, da amplitude e da profundidade com as quais é refletida a realidade objetiva de um determinado período e, por outro, dos sentimentos, dos pensamentos e das experiências que ela pretende expressar” (LUKÁCS, 2010, p. 141)

A arte verdadeira para o autor é a do Realismo. Lukács é taxativo quanto a importância da criação artística ser pontuada pelos fundamentos do realismo, e contrapõe a arte moderna exatamente em sua incapacidade e descompromisso em refletir a realidade de forma comprometida. A arte para Lukács só é capaz de ser poética quando fala a partir e para as experiências humanas. A obra de arte verdadeira apresenta personagens e lugares em uma compreensão humana histórica universal. O personagem

de um romance ou de um quadro, ou ainda de uma peça de teatro pode perfeitamente fazer parte de nosso mundo, pois traz em sua composição a experiência humana que gerou sua criação. Portanto a arte fala e podemos falar com a arte.

E, certamente, não é por acaso que – no mesmo momento em que as tendências pictórico-descritivas do naturalismo rebaixam os homens, na literatura, ao nível de naturezas-mortas – também a pintura perca a capacidade de representar de modo intenso a expressão sensível. Os retratos de Cézanne, se comparados a plenitude psicológica presente nos de Tiziano e Rembrandt, são também naturezas-mortas, exatamente como os são os personagens de Goncourt e de Zola quando comparados a Balzac ou de Tolstoi. (LUKÁCS, 2010, p.176)

Criticando a representação de personagens e objetos que se distanciam da obra de arte verdadeira, o autor vê no Realismo o caminho para se fugir da falsa arte, que nada acrescenta, que violenta nossa sensibilidade e nossa capacidade de superação. Sempre olhando as consequências do capitalismo que avança e limita o homem em sua capacidade criadora e sensível, o autor chama a atenção quanto aos perigos que a arte enfrenta para manter seu compromisso com o homem social histórico.

O fato de que o capitalismo se consolidou não significa, decerto, que tudo esteja agora pronto e acabado e que a luta e o desenvolvimento tenham cessado, inclusive na via de cada indivíduo. Isso significa apenas que o sistema capitalista se reproduz sempre como tal, num nível cada vez mais elevado de inumanidade “consolidada”. O sistema se reproduz ininterruptamente, mas este processo de reprodução é, na realidade, uma série de lutas ferozes e cruentas, inclusive no âmbito de cada indivíduo, que é transformado em acessório desumanizado do sistema capitalista, mas não é tal desde o seu nascimento. (Idem, p.183)

Nas considerações de Lukács o inacabamento do homem é ponto de resistência ao capitalismo agressivo que avança na destruição da criatividade dos sujeitos. A arte realista alimenta essa potencialidade do homem através de sua consciência.

A concepção do mundo é a mais elevada forma de consciência; por isso, o escritor que a ignora suprime o aspecto mais importante do personagem que pretende criar. A concepção do mundo é uma profunda experiência pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência, e reflete ao mesmo tempo os problemas gerais da época. (Idem, p. 189)

Aqui, Lukács está se referindo a obra literária, no entanto, suas considerações não isentam a criação artística como um todo.

A orientação geral da arte burguesa moderna afasta o artista, mesmo quando ele é bem dotado, dos problemas essenciais de nossa época, dos grandes abalos sociais. Na literatura, reforça-se a capacidade para expressar tudo o que é insignificante, os mais fugidios aspectos da mera individualidade, ao mesmo tempo que os grandes problemas sociais são rebaixados ao nível da banalidade. (Idem, p. 210)

É compreendendo a defesa de Lukács acerca da arte verdadeira e seu desdobramento para a consciência do homem que seremos mais atentos com as práticas pedagógicas. Mais do que agradável de se ver, ouvir e sentir, a obra de arte é contato consciente do mundo que representa, pois “Literatura e arte são fenômenos sociais extremamente importantes; e, como tais, foram investigados, em sua mútua relação recíproca com a existência social e moral do homem, pelos escritores do passado. (LUKÁCS, 2010, p.242).

É recorrente nas aulas de Arte a ânsia por novidades; e muitas vezes essas novidades estão esvaziadas de sentido formativo. Entre essas tais inovações temos as técnicas artísticas adaptadas para a sala de aula: pintura feita a dedos; uso de canudinhos para assoprar no papel a tinta, uso de esponjas, entre tantas outras. A partir delas e resumidas a elas, o efêmero, a subjetividade e a questão de gosto parece ser a diretriz onde a criatividade se resume a livre expressão. Ocorre uma inversão de valores, uma (des)educação. Um outro exemplo é o uso da tecnologia na arte. De seu lugar de ferramenta importante para a aquisição dos saberes da arte, assume uma autonomia que colabora para a desqualificação dos sujeitos em sua trajetória de emancipação. Algumas ferramentas tecnológicas deixam de ser um potencial para a criação artística e assumem, pela novidade que representam, o (pseudo) papel de obra de arte.

A valorização excessiva da subjetividade, que começa já na escola, leva alguns artistas a aceitarem em sua criação “O costume moderno de supervalorizar e de exagerar a importância da subjetividade criadora” que para Lukács não revela a criação da arte verdadeira e nem valoriza o trabalho do artista, “ao contrário, corresponde a debilidade, a pobreza da individualidade dos escritores” (Idem, p. 253)

O academicismo trata da literatura clássica desconhecendo o seu caráter popular e progressista, a conexão entre os problemas estéticos que lhe são próprios e as mais profundas questões da vida social, do passado, do presente e do futuro da nação. Transforma os clássicos, portanto, em pálidos fantasmas, isolando os elementos exteriores de seu estilo (como a pureza formal), bem

como os componentes abstratos de seu conteúdo (“arte pura”, “capacidade de elevação” acima da sociedade, “conservadorismo”), e, deste modo, fazendo deles espantalhos para desencorajar qualquer progresso na arte. (Idem, p. 253-254).

É conhecendo e convivendo com a arte verdadeira que os sujeitos avançam em sua percepção para o autoconhecimento e consciência, e na poiesis alcançam o equilíbrio entre a subjetividade e objetividade resultando a criação consciente do individual para o coletivo.

Mas a própria atividade criadora é somente um ponto de partida, um amplo fundamento de experiências e de conhecimentos artísticos. E, apesar disto, todos estes escritos (ainda que diversos em si, ainda que em violenta polêmica uns com os outros) orientam-se sempre no sentido da objetividade. Diversos é o seu conteúdo, diversa a tendência ideológica, diverso o método; todavia em todos eles, pergunta-se sempre: no meu trabalho de artista, o que é objetivamente válido? De que modo pode aquilo que desejo intensamente atingir como escritor inserir-se no mundo objetivo das leis que regem as formas artísticas? Como posso conciliar minha subjetividade, minha individualidade de escritor, com as exigências objetivas da arte e com as correntes sociais objetivas que vivem subterraneamente no povo e que aspiram ser expressas? (LUKÁCS, 2010, p. 247 -248).

Tal comprometimento do artista é também um respeito e uma consciência da arte na vida das pessoas; e educação pensada por estas premissas colabora com o amadurecimento dos sujeitos. Da mesma forma que na citação o autor frisa a importância da autocrítica do escritor, como professores também é fundamental refletirmos continuamente sobre a nossa formação e nossa ação pedagógica. A arte como forma particular de reflexo da realidade contempla o movimento da vida e suas transformações, e por isso a arte verdadeira é presença marcante em cada tempo por sua universalidade.

Uma arte que seja por definição sem repercussão, ou seja, incompreensível para os outros, uma “arte” que tenha caráter de um puro monólogo, só seria possível num hospício, da mesma forma que uma filosofia que levasse o solipsismo as suas últimas consequências. A necessidade de repercussão, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo, é característica inseparável, o traço essencial de toda obra de arte autêntica em todos os tempos. A relação ente a obra e o seu público – ou seja, uma determinada sociedade, ou uma parte historicamente determinada desta sociedade – não é algo que se acrescente posteriormente, de maneira acidental, a obra subjetivamente criada e objetivamente existente. (Idem, p. 271)

Para Lukács a relação obra e espectador tem um caráter dinâmico e complexo que remete ao diálogo, a uma troca entre os envolvidos, e por isso destaca a importância da agitação dos sujeitos para o entendimento da obra, que tem entre as consequências o deslocamento dos envolvidos. Esse movimento necessário compõe a obra de arte verdadeira e só poderá exercer tal efeito no sujeito criador e no receptor se estiver comprometida com nossa humanidade.

Ampliando a reflexão sobre o que está imbricado na arte verdadeira, penso nos tambores africanos. A força pulsante da percussão acelera o coração de quem toca e de quem ouve. Para alguns a energia desprendida do tambor é insuportável; causa um desassossego sem fim. Para outros, este mesmo estrondo atinge o corpo de forma incontrolável. Longe de citar esta comparação para resumir a complexidade da verdade na obra de arte, o que quero dizer com esta divagação comparativa é que, assim como a verdade do tambor não pede licença para existir, a autenticidade da obra não passa despercebida para os sujeitos mesmo que esse encontro tenha desdobramentos distintos para os envolvidos

Assumindo a importância da arte verdadeira como fundamental para a educação estética emancipatória e retomando a reflexão inicial deste subtítulo (a educação estética que queremos) apontamos que a sua construção passa pela força formativa da arte verdadeira, do realismo defendido por Lukács. Com isso, questionamos as atividades lúdicas do ensino da Arte centradas na percepção do sujeito priorizando subjetividades. É somente através do acesso aos saberes historicamente construídos que os sujeitos encontram razões para lutar pela transformação da sociedade na recuperação da sua humanidade. Esse é o papel da escola e a Arte não pode se ausentar deste compromisso

2.5 A arte e sua implicação com o conhecimento: denotações sobre o conceito do Belo.

Na defesa da arte como conhecimento, temos o desafio de avançar na compreensão da estética limitada ao conceito do belo e ao conhecimento sensível; compreendendo-a como a relação dos homens com os objetos. “Certamente, embora o

estético tenha que contar com a presença de componentes sensíveis, imaginários ou afetivos irredutíveis ao conceitual, isso não exclui o elemento intelectual, tanto no objeto quando no comportamento em relação a ele.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999 p. 54). Quanto ao belo como parte da estética, diversos marxista já apontaram o perigo da hipervalorização deste conceito para a redução da estética formativa. Se concentrando na beleza da obra, ficamos na esfera da subjetividade individualizada. Não ocorre um relacionamento entre sujeito e objeto, apenas uma aproximação.

As teorias acerca da constituição e desenvolvimento biológico do homem, igualmente como o conceito do belo, exercem forte influência na sociedade, e acabam desviando a discussão em torno das questões centrais para a compreensão das diferenças culturais como a política, a sociedade, a educação. A teoria da evolução de Charles Darwin e Jean-Baptiste Lamarck até hoje encontra reflexo em nossa sociedade quando se discute questões de raça. Na teoria destes biólogos, a grosso modo, alguns grupos, entre eles os europeus, foram considerados superiores aos africanos em suas faculdades intelectuais; tudo “explicadinho” pela Teoria da Evolução⁴⁴. Para Kabengele Munanga⁴⁵ “todo esse preconceito foi construído a partir da ciência, que nós podemos chamar de pseudociência e isso foi difundido no tecido social através da educação e da socialização”.

Neste viés distorcido a questão do belo segue por caminhos parecidos. Também na arte encontramos na teoria do belo a manutenção de um ideal de beleza, resultando o racismo cultural⁴⁶. Ainda que seja prudente considerar a origem das discussões em torno do conceito da beleza (Platão e a sociedade grega; Baumgarten na filosofia), é preciso entender a sua metamorfose e o que significa essas transformações na vida individual e coletiva; quais os interesses que motivaram ao longo da história, a definição “dos belos” e como essas mudanças estão sendo discutidas na educação estética dos sujeitos.

⁴⁴ Disponível em: <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2014/04/29/xingar-de-macaco-uma-pequena-historia-de-uma-ideia-racista/>>

⁴⁵ Em palestra proferida “Seminário “Juventude Negra: Preconceito e Morte”. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/seminario-juventude-negra-preconceito-e-morte-profo-dr-kabengele-munanga-2/#axzz3XIIVCDNz>>. Acesso em 19 de abril de 2015, as 22:15h.

⁴⁶ Questão problematizada no texto de Mamadou Ba “O racismo começa onde acaba a cultura?” Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/o-racismo-comeca-onde-acaba-cultura/#axzz3QtbiGCWR>> Acesso em 13 de abril de 2015, as 21:19h.

Necessitamos conhecer para a devida crítica, posturas filosóficas⁴⁷ como as de Hume, Kant, Hegel e até o próprio Marx (ver as críticas do marxismo de Carlos Moore no livro “marxismo e a questão racial⁴⁸) entre outros, que na elevação moral dos brancos europeus defendem a supremacia branca, distingue as raças e consideram os negros incapazes de produzir arte e ciência; em outras palavras negam o intelecto desacreditando em sua capacidade de conhecimento. ‘Trocando em miúdos’ a educação estética para a emancipação não pode ser pensada pela obliquidade subjetivista, mas sim ser desvelada em todo seu prisma conceitual e ideológico.

O que a escola e universidade estão fazendo para combater o racismo questionando as posturas eurocêntricas na arte são perguntas importantes neste projeto emancipatório. Dos 51 artigos analisados, apenas um dos autores traz para a discussão da formação em Arte a questão da religiosidade africana⁴⁹. A lei 10.639/2003⁵⁰ (alterada pela Lei 11.645/2008⁵¹) obriga que a educação formal aborde essas (entre outras) questões e a Arte é disciplina chave para esta abordagem crítica, junto com a História e a Literatura. A compreensão deste tramado que envolve a arte como objeto humano só é possível a partir da análise crítica do discurso ideológico que legitima o padrão estético existente. Para Sánchez Vásquez, o pensamento estético compõe a consciência humana, e seu caráter filosófico tem implicação metafísica, ontológica e antropológica. Para o autor, pensar a estética é considerar os objetos, atos, processos, experiências singulares em um conjunto aberto em sua totalidade. Tal totalidade na educação se configura como o combate ao racismo e ao branqueamento estético existente, que subjuga nas escolas e nas universidades os alunos negros que lá se encontram. Discutir questões acerca da estética negra de forma valorativa, bem como o reconhecimento dos padrões artísticos,

⁴⁷Discussão presente no texto de Walter Praxedes “Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais”. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/083/83praxedes.htm> >

⁴⁸ Disponível para download em: <http://portalconservador.com/livros/Carlos-Moore-Marxismo-e-a-Questao-Racial.pdf>

⁴⁹ PAPI6, *Corpo e candomblé* - conhecimento e estética na cultura popular.

⁵⁰ A Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

⁵¹ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

força de trabalho e luta social dos negros é um dos pontos essenciais para a emancipação.

Sobre a relação estética com os objetos Sánchez Vázquez lembra que ela nem sempre existiu: como exemplo cita o uso do crucifixo, que em sua originalidade representa o Cristo crucificado, símbolo de devoção dos católicos; e na contemporaneidade se torna objeto estético. Mas mesmo esses objetos ao longo do tempo ganharam uma porção estética na relação com o homem. Um exemplo das faces que pode assumir o conceito de beleza e as mudanças da relação na estética são as máscaras africanas que foram, a priori, incompreendidas enquanto símbolo da cultura de Áfricas⁵². Consideradas feias, imperfeitas e primitivas encontram legitimidade⁵³ na obra de Pablo Picasso (*Lés Demoiselles D'avignon*"), Paul Gauguin e Amedeo Clemente Modigliani. A clara desvalorização da identidade artística de origem africana reflete o interesse da classe dominante em se apropriar da cultura do mundo.

Os valores acerca do belo são definidos em cada tempo, conforme os interesses existentes (podemos nesta reflexão pensar nos ditames da igreja católica acerca da arte). Como diz o ditado popular 'nem tanto ao céu, e nem tanto a terra' cabe a educação estética discutir os porquês imbricados na definição do Belo, revelando seu caráter metamórfico. E mesmo hoje, no universo tecnológico, as mudanças e a popularização do conceito da estética precisam ser explicadas, fugindo de generalizações.

No mundo contemporâneo, a sociedade midiática impõe a ditadura da beleza exaltando um padrão de corpo e vida social inatingível para a grande maioria. A beleza se torna o inferno para aqueles que não se enquadram em suas medidas e cores. No campo das artes, a cultura de massa manipula os sujeitos, que envolvidos pelo círculo problemático do agradável, que Lukács já condenou, seguem inconsciente da importância da arte e da cultura na formação humana. O baixo nível de consciência é uma característica do mundo capitalista que privilegia o que pode ser consumido e descartado. A arte verdadeira para Lukács promove um salto qualitativo desta condição.

⁵² Usamos o termo Áfricas para contemplar as particularidades dos países pertencentes a este continente.

⁵³ Discussão disponível em: <file:///C:/Users/Rosana/Downloads/01410890973.pdf>

Discutir conceitos, questionar os valores estéticos da obra de arte é direito dos alunos. A arte pela arte (o esteticismo) é para Konder (1967) “o desajuste básico entre os artistas e o meio social em que vivem”. Este desajuste se reflete em algumas práticas docentes que assumem o esteticismo. Educar os sujeitos visando a emancipação torna a ação docente trabalhosa, complexa, desafiadora diferente de algumas práticas educativas pautadas no prazer imediato, do vale tudo, do deixa fazer. No entanto, o professor comprometido com a docência precisa saber que atua na formação dos sujeitos em duas frentes: buscando a educação para a emancipação ou contribuindo com o processo desumanizante do capitalismo. A educação estética se equilibra nesta fronteira que é ser, ponto de resistência ou instrumento do capital.

As obras de arte selecionadas para a prática pedagógica são antes de qualquer coisa ação consciente para a educação. Konder (1967) aponta que para Marx e Engels a arte é um aspecto dinâmico do conhecimento humano e que este conhecimento não é dado, e sim antes um ato; ação de conhecer que leva a transformação do sujeito; é na práxis que o homem se forma enquanto ser pensante. “A arte preenche a função de plasmar as consciências humanas, exercendo uma influência educacional. A arte educa enquanto arte, e não enquanto ato educativo”. (Konder segundo Gramsci p. 114). Essa força formativa da arte se concentra em sua porção estética (forma e conteúdo). Será a partir de seu reflexo do real que a obra de arte se aproxima da vida social e do desenvolvimento do homem.

As considerações preliminares deste subtítulo “Arte é conhecimento” servem para reforçar a defesa deste conhecer arte, no sentido profundo da palavra. Conhecer para transformar, onde o saber confere poder de questionar e discutir. Aliás, esta é uma premissa que deveria ser o norte da educação na libertação dos sujeitos de sua condição alienada. Os educadores que compreendem as implicações do conhecimento na vida dos sujeitos lutam pela educação comprometida com este desafio.

Um exemplo de busca de transformação através da educação é o projeto pedagógico do Ilê Aiyê, na cidade de Salvador (bairro da liberdade, na rua do Curuzu) na Bahia. Através da Escola Mae Hilda⁵⁴ prioriza a ampliação do universo cultural dos discentes com visita a museus, bibliotecas, teatros, galeria de artes, terreiros de

⁵⁴ Disponível em: <http://www.ileaiyeoficial.com/acoes-sociais/escola-mae-hilda/>

candomblé, seminários, conferências, etc. A Escola consciente de seu dever⁵⁵, e “seguindo a missão do Ilê Aiyê de que conhecimento é poder, o projeto vestibular social incentiva não apenas os jovens, mas também adultos que não conseguiram realizar o sonho de estudar num curso de graduação superior e desejam retomar seu processo educacional” (NEVES, 2015 p. 56). Portanto, a Escola Mãe Hilda grega a cultura local aos saberes escolares (disciplinas curriculares comuns a outras escolas) e juntos capacitam os sujeitos que vivem em constante processo de exclusão, a compreender sua condição social, ao mesmo tempo que revela os caminhos para vencer a segregação.

O diferencial da escola Mãe Hilda é o desenvolvimento do pensamento do coletivo (na contramão do individualismo em si) que gera um pertencimento comunitário importante para o desenvolvimento também do individual. Com o lema “se o poder é bom, queremos o poder”! A educação para os dirigentes da escola é condição necessária para assumir esse poder por isso agregam os valores da sua cultura aos saberes historicamente desenvolvidos, pois é preciso desenvolver as competências para a luta que é o mundo do trabalho⁵⁶.

No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência comanda a relação entre as pessoas e a sociedade. (DUARTE, 1999, p. 11)

O fetichismo da individualidade neste caso se afasta do desenvolvimento das particularidades dos sujeitos no coletivo. A subjetividade é importante quando em equilíbrio com a objetividade do mundo concreto. Quando ocorre o desequilíbrio, o aluno fica abandonado a sua própria educação, refém de necessidades primeiras impostas pela sociedade capitalista. A educação que aceita o fetichismo da individualidade revela a falta de compromisso ou ainda uma necessidade de fugir da tarefa de responsabilidade de educar para a vida em sociedade. Para nos ajudar a

⁵⁵ Discutimos esta parceria no capítulo I, no subtítulo “educação estética e cultura popular”.

⁵⁶ Discurso de um dos diretores do Ilê Aiyê e coordenador pedagógico Edmilson Neves em uma conversa informal sobre o projeto político pedagógico do Ilê Aiyê.

romper com esse caminho que pouco nos acrescenta, o autor lembra que o homem é determinado pelas circunstâncias tanto quanto as determina.

A escola e a universidade precisam ter essa compreensão para mediar essas tensões; as crianças, os adolescentes e os adultos cumprem papel diferenciados, ainda que em diálogo, no processo educacional. Essa relação de reciprocidade e respeito não anula o papel do educar, que é mediar o processo dos saberes escolares combatendo o “curioso processo de inversão no qual em vez do adulto ser a referência para a humanização das crianças, é a infância que passaria a ser a referência para a humanização dos adultos” (DUARTE, 1999, p. 15). A Arte na educação necessita ponderar sobre tais equívocos. Se “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani 46), pensar o fetiche da individualidade, questionando seu pressuposto, é fundamental.

Como indivíduo empírico a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas a diversão, a ausência de esforço, as atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade. (Idem, 49).

Na mesma ordem está a discussão da falsa dualidade objetividade e subjetividade no processo criador do artista. É Marx que resolve essa questão quando determina ambos como indissociáveis. Arte na a educação se consolida com esses pressupostos quando considera a concretude do processo educacional de sujeitos reais e historicamente determinados. Toda percepção que não avança para a compreensão dos fenômenos fica no caminho, se distanciando dos processos que levam as mudanças. A educação estética que prioriza as transformações opta por priorizar a proximidade com a vida social e a sua relação a obra artística. Para tanto, se faz necessário a apropriação pelo sujeito do conteúdo humano presente na obra de arte; este é o papel da mediação do professor; desenvolvendo na educação estética a “tríplice consciência: da forma, do trabalho e do objeto” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999 p. 100)

Sobre a obra de arte, o autor define que a forma é que ordena o sensível, que por sua vez vai provocar a experiência no sujeito fruidor, na ordem de junção dos fatores subjetivos e objetivos. A fim de exemplificar a importância da forma e o conteúdo estético que a compõem, Sánchez Vásquez cita duas esculturas mutiladas que conservam ainda o conteúdo estético; Vênus de Milo e a Vitória de Samotrácia

O objeto estético é “físico-perceptual”, e nele o “sensível” se acha organizado “em uma forma” que o torna “significativo”. Mas só tem essa tríplice e indissolúvel existência na relação entre “um sujeito e um objeto” que se concretiza ou realiza em cada situação estética que, sendo sempre singular, se encontra condicionada histórica, social e culturalmente. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 121)

Para as situações estéticas explícitas, o autor considera as especificidades dos sujeitos na relação com a obra de arte; o conhecimento cultural é importante e está em constante desenvolvimento. Firma-se a partir daí, a necessidade da convivência com a arte; um direito para conhecermos a nossa humanidade.

Para Tertulian (2008), a grande Estética de Lukács precisa ser vista como um sistema filosófico que tem na dialética uma abordagem ontológica do mundo; e que revela o humanismo integral de seus escritos. A partir disso, junto com os conceitos da estética marxista, os fundamentos da educação estética para a emancipação assumimos as seguintes considerações: a arte é parte do homem e compõe a sua totalidade como sujeito concreto em cada etapa do seu desenvolvimento histórico; a arte para ser verdadeira precisa ser construída em equilíbrio (subjetividade e objetividade) na sua forma e conteúdo sendo o Realismo uma condição fundamental; a arte é conhecimento e não instrumento para o conhecimento. Entender o pertencimento da arte pela concreticidade do homem permite compreender as demais considerações acerca da humanização da arte e a sua potência educadora e emancipadora; e finalmente, a obra de arte para a educação estética emancipadora tem na particularidade a sua categoria central.

2.6 A particularidade em Lukács: conceito fundamental da estética.

Gosto de pensar a obra de arte e os artistas como representantes do desvio da norma⁵⁷. Esse conceito tem uma sonoridade que me agrada desde a primeira vez que ouvi⁵⁸. Tem cheiro de liberdade criativa, de rompimento, de possibilidade, de rebelião e de consciência da normatividade que a sociedade impõe e a sua transgressão objetiva. Longe do conceito jurídico⁵⁹, a criação da obra de arte no desvio da norma é a infidelidade necessárias do aprisionamento do sentir criativo. Mas esse rasgar do que aprisiona traz uma dor necessária, fraturas de todo embate. Não é processo rotineiro e sim uma tomada de posição frente ao mundo. Uma consciência da complexidade da obra de arte frente a seu destino: transformar o mundo capitalista que nos arrasa, formata, desumaniza, prioriza a mercadoria e o consumo desenfreado. O desvio da norma é resistência.

O desvio da norma se aproxima das considerações sobre a particularidade da estética de Lukács quando este se refere ao típico; sendo possível pensar essas categorias como um espaço próprio de fuga e sobrevivência, elementos que testemunham a necessidade humana de se autoconhecer e se desenvolver na criação artística na sua humanidade concreta. É a particularidade que organiza a arte verdadeira; arte que humaniza, que educa e que emancipa.

A particularidade, categoria central da estética de Lukács, agrega conceitos importantes sobre o reflexo estético, conteúdo e forma pensada na relação dialética da **Singularidade** premissa do sujeito sensível com a **Universalidade** que reflete a cosmovisão deste sujeito histórico sensível que através do **Típico** gera na obra de arte a sua verdade na **Particularidade**.

⁵⁷ Etimologicamente, a palavra "norma" está muito próxima de "regra". Em latim, "norma" era o nome que se dava ao esquadro usado pelos carpinteiros para demarcar os ângulos retos. Disponível em: <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/39/artigo273473-1.asp>

⁵⁸ Na fala da professora Maria Jose Justino no curso de Especialização "Fundamentos estéticos e Metodológicos do Ensino da Arte" - FURB.

⁵⁹ A norma jurídica é responsável por regular a conduta do indivíduo, e fixar enunciados sobre a organização da sociedade e do Estado, impondo aos que a ela infringem, as penalidades previstas, e isso se dá em prol da busca do bem maior do Direito, que é a Justiça. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/pergunta.asp?idmodelo=6335>

Tal como gnosiológico, o reflexo estético quer compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas. Modificando decisivamente, de modo acima indicado, o processo subjetivo, ele provoca modificações qualitativas na imagem reflexa do mundo. A particularidade é sob tal forma fixada que não mais pode ser superada: sobre ela se funda o mundo formal das obras de arte. O processo pelo qual as categorias se resolvem e se transformam uma na outra sofre uma alteração: tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem superadas na particularidade. (LUKÁCS, 1968, p. 161).

Podemos entender a complexidade do reflexo artístico a partir da particularidade. Para o autor, é a particularidade que confere a obra de arte a validade artística independente do tempo em que foi criada. A obra de arte verdadeira tem um tempo e um lugar, mas esquiva-se da redoma do que isso pode significar. Dialeticamente, a aparente superação que as mudanças sociais e o individualismo fetichizado do mundo contemporâneo respingam na arte, a obra de arte verdadeira conserva em seu reflexo estético a porção da humanidade em seu dinamismo.

Seria a particularidade o desbanque das teorias irracionalistas que permeiam a arte, que o autor sublinha como um período de decadência da arte, onde o reflexo estético se desvincula da necessária discussão dos grandes problemas de sua época e a obra de arte esvazia-se. Este enfraquecimento da obra de arte se concentra no abandono da particularidade, se desvinculando do reflexo estético. A partir deste distanciamento, ocorre na criação da obra uma atenção exagerada a categoria da singularidade ou da universalidade. O resultado é o afastamento do mundo real.

De fato, é indubitável que tanto os traços constantemente mutáveis da singularidade quanto os permanentes se equivalem, por um lado, em sua imediaticidade, enquanto, por outro, comportam-se de maneira extraordinariamente diversa em face das mediações que lhes servem de base, através das quais toda singularidade se encontra em relação com a particularidade e com a universalidade. (idem, p. 164)

A força criadora do artista no movimento dialético da construção da obra de arte, está atrelada ao seu conhecimento sobre os homens e o mundo. É este campo alargado de compreensão da existência humana que vai permitir a mediação da arte com a vida, “ele formará um particular partindo do singular”. O autor nos dá um exemplo socializando uma fala de Guy de Maupassant, discípulo de Flaubert:

Entre descrever uma chama e uma árvore numa planície, outras coisas, dizia o mestre: “Trata-se de se observar o que se quer expressar durante muito tempo e com bastante atenção a fim de descobrir um aspecto que não tenha sido nem visto nem formulado por ninguém...Para descrever uma árvore numa planície, permanecemos em face desta chama e desta árvore até que elas não nos pareçam mais com nenhuma outra árvore e com nenhuma outra chama...É preciso mostrar, com uma só palavra, em que um cavalo numa carruagem não se assemelha aos outros cinquenta que o seguem e o precedem” (Idem, p.166)

O que nos aponta o autor, em parte, é que tanto a árvore como o cavalo não são o foco do artista, mas sim a relação recíproca que se dá entre eles e o ambiente. A singularidade aqui, nos diz Lukács, tem sua importância destacada e seu limite apontado para a obra de arte, pois ela só vai se autenticar quando superada pela particularidade. É neste movimento de inter-relação que se define na obra de arte o conteúdo e a forma; é a particularidade o ponto central organizador deste campo em movimento. Sobre o caráter específico do reflexo estético e a realidade objetiva a partir da singularidade, particularidade e universalidade, o autor aprofunda as considerações acerca desta relação

A “forma autônoma” da particularidade, a obra de arte é ao contrário, em primeiro lugar, algo criado pelo homem, que jamais pretende ser uma realidade do mesmo modo que é real a realidade objetiva. Em segundo lugar ela se põe em face de nós uma “realidade”, ou seja, as nossas ideias, os nossos desejos, etc. nada podem modificar em sua existência e no seu modo de ser, nós devemos aceitá-la como é, podemos apenas aprová-la ou rejeitá-la subjetivamente. (Idem, p.166)

Ainda explicando a relação entre as categorias, o autor pontua como importante diferenciar o reflexo artístico do reflexo científico

Em terceiro lugar, porém, a “realidade” da obra de arte é uma realidade sensível; a superação da singularidade imediata no reflexo artístico é ao mesmo tempo – ao contrário do reflexo científico – sempre uma conservação, e precisamente no sentido mais literal; a particularidade não recebe uma forma autônoma como oposição a singularidade; mais precisamente como o universal na realidade objetiva, ela está manifestamente presente em todas as formas fenomênicas da singularidade imediata, jamais sendo destacável destas formas. (Idem, p.167)

E concluindo seu pensamento, o autor destaca que a singularidade é o trânsito para o particular em cada singularidade e totalidade. É neste conjunto dinâmico que a obra pode oferecer a experiência, a particularidade de um mundo representado, e,

representando fielmente a realidade objetiva, a arte firma sua autonomia nesta sua relação conteúdo e forma. (Idem, p.176-177).

Essa dinâmica das relações categoriais da estética se estende na relação do materialismo dialético e o materialismo histórico.

Se coube ao materialismo dialético fixar no terreno da estética a mais universal qualidade estrutural no que toca a teoria do reflexo, cabe aprofundar com os meios do materialismo histórico o decurso histórico a determinação social da arte. Neste terreno, o método (a integração do materialismo dialético com o materialismo histórico) – que, porém, se concretiza constantemente – determina sobretudo a necessidade dos gêneros, cujas formas exprimem, fixando-as, relações bastante universais (e que, por isso, reaparecem constantemente, em seus traços principais) dos homens para com a sociedade e, através desta, mediamente, para com a natureza. (Idem, p.178)

Este fluxo de pensamento nos permite (público e artista) reconhecer o dinamismo a criação artística. Longe de dogmatizar⁶⁰ a obra de arte, lhe confere a liberdade necessária de exercer a sua capacidade de aproximação do real, em qualquer tempo. Ao especificar o reflexo artístico da realidade no movimento Forma e Conteúdo, Lukács acentua a importância do conteúdo pois a forma é definida por este conteúdo.

Devemos estudar a forma estética em seu modo genuíno e original de manifestação, tal como podemos encontrar sobretudo na obra de arte, como objetivação do reflexo estético da realidade, no processo criador e no comportamento estético-receptivo em face da arte. É aqui evidentemente que a forma artística – precisamente quando tiver importância estética – é a forma específica e peculiar daquela determinada matéria que constitui o conteúdo de uma dada obra. (Idem, p.184)

A forma revela o horizonte visual sensível e consciente do artista; é “a essência estética da composição, a relação dialética entre concepção de mundo e composição artística, etc.” (Idem, p.184). Sendo a forma artística fruto do conteúdo determinado, sobre a técnica artística, Lukács ressalta que nenhuma técnica pode ser considerada uma regra universal, pois na particularidade ocorrem as transformações da forma artística.

A historicidade da arte, que está longe de ser simples e retilínea, o progresso nela realizado no sentido de uma aproximação cada vez maior da reprodução adequada da realidade, manifesta-se na particular

⁶⁰ Um dos pontos de discussão dos críticos da estética de Lukács; entre eles, Ernest Bloch e Theodor Adorno. (TERTUIAN, 2008, p. 10)

clareza no desenvolvimento da técnica artística. Mais precisamente nesta desigualdade do desenvolvimento, revela-se claramente a real diferença, ou antes o contraste. Cada progresso científico deve se firmar – antes ou depois – como um passo no movimento para frente, dado que seu objetivo se aproxima das leis da realidade objetiva, de sua aplicação mais econômica, etc. (Idem, p. 190)

A técnica se configura como instrumento para a criação artística, e um selo temporal de identidade. Ela compõe o dinamismo entre as influências recíprocas entre conteúdo e forma na particularidade. As mudanças em torno da técnica artísticas estão ligadas ao desenvolvimento social o que pode gerar, segundo o autor, situações trágicas quando as obras se afastam das categorias estéticas, como a particularidade. São as influências recíprocas entre sociedade e sujeito social no decurso do desenvolvimento histórico que resultam para a arte alguns desafios, entre eles, a técnica artística. No entanto, para Lukács, o mais importante é não se afastar da compreensão que a consciência está associada ao processo criador ao refletir a realidade objetiva. Neste viés, a ação recíproca entre técnica e criação é um dos fenômenos da arte.

A obra de arte como um produto humano, tem na particularidade sua materialização autêntica. Ao reconhecer a autoria humana da criação artística reconhecemos também a subjetividade presente na obra de arte. No entanto, para o autor, esta subjetividade precisa ser localizada no processo da particularidade da criação artística. A subjetividade estética através da particularidade se diferencia da subjetividade imediata do cotidiano, da singularidade dos sujeitos que é adjacente.

O surrealismo pretende, precisamente, anular qualquer limite, qualquer norma, qualquer valoração no interior da subjetividade imediata. Breton busca um ângulo a partir do qual desapareça inteiramente qualquer distinção entre a vida e a morte, entre o real e o imaginário, entre o passado e o futuro. E, coerentemente, o surrealismo chega ao ponto de não reconhecer nenhuma diferença entre o homem normal e o homem louco. (Idem, p.193)

A subjetividade imediata aparece nestas considerações sobre o movimento artístico do Surrealismo⁶¹, como a categoria central da atividade criadora, deixando emergir a singularidade como verdade artística, se afastando do movimento na qual a particularidade é a chave síntese.

⁶¹ O Surrealismo caracteriza-se principalmente pela negação da lógica e do racional. O objetivo é a expressão do inconsciente. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/artes/0015_01.html
Acesso em 15 de abril de 2015 as 16:20.

A objetividade, portanto, não pode ser separada da subjetividade, nem mesmo na mais intensa abstração da análise estética mais geral. A proposição “sem sujeito não há objeto”, que na teoria do conhecimento implicaria um equívoco idealismo, é um dos princípios fundamentais da estética na medida em que não pode existir nenhum objeto estético sem sujeito estético; o objeto (obra de arte) é carregado de subjetividade em toda a sua estrutura; não existe nele “átomo” ou “célula” sem subjetividade, o seu conjunto implica a subjetividade como elemento do princípio construtivo. (Idem, p. 196)

Tanto o excesso de objetivismo, quanto do subjetivismo deforma a obra artística, pois a afastam de seu lugar central, de sua representação artística da realidade. Transformadas em ciladas que desumanizam a obra de arte, tanto a subjetividade imediata quanto a objetividade empírica falseiam a criação artística. Para Lukács este obscurecimento em torno da obra de arte tem origem no mito da intuição das correntes irracionalista. Soma-se a ela, a generalização artística transformada em fetiche pelas teorias idealista e a essência social da arte. “As pseudo-antinomias que surgem neste terreno, entre a autonomia da arte, entre a individualidade apoiada sobre si mesma na obra, e a função social da estética, contribuem por sua conta para obscurecer este problema” (Idem, p.199)

O movimento dialético das categorias estéticas no qual a particularidade é o ponto central da síntese criadora está conectado ao desenvolvimento do artista como um ser humano histórico. O que não pode, é deixar que as características empíricas desse sujeito prevaleçam na sua constituição a ponto de paralisar a obra de arte do reflexo do real. Neste sentido, a capacidade artística é também processo de refinamento das qualidades humanas; o materialismo histórico dialético revela a verdadeira dinâmica da relação do homem com a obra de arte; e a partir da dialética que o artista ultrapassa sua impressão primeira e chega a forma estética.

Neste processo, renuncia-se a imediaticidade originária da vida cotidiana, mas a universalização na particularidade não a destrói: pelo contrário, ela gera uma nova imediaticidade num nível mais elevado. Assim a obra se torna um “mundo” próprio, não apenas para quem dela se aproxima, mas também para o seu criador: ele a cria, mas ela o ajuda a elevar-se a uma altitude subjetiva estético-social, a altitude desta particularidade, única a permitir a sua realização artística. (Idem, p. 202)

Firma-se desse modo a obra de arte como uma verdade objetiva do mundo humano na subjetividade elevada a particularidade estética. A obra de arte seria um

momento de superação do homem frente ao imediato que desqualifica tanto o sujeito criador quanto o sujeito receptivo. Para nosso autor, a individualidade na obra de arte se justifica no tramado teórico de múltiplas influências, e, para tornar mais clara a discussão, ele discute o papel da originalidade.

Abordar a originalidade como uma das faces da obra de arte é também questionar a tão discutida imitação da natureza que implica uma irracionalidade e consequentemente, a destruição do estético.

Mas tão somente no marxismo esta antiquíssima questão recebeu um preciso sentido teórico: é original o artista que consegue captar em seu justo conteúdo, em sua justa direção e em suas justas proporções, o que surge de substancialmente novo em sua época, o artista que é capaz de elaborar uma forma organicamente adequada ao novo conteúdo e por ele gerada como forma nova. (Idem, p. 207)

No reconhecimento da originalidade do artista, a sua justeza está na obra de arte que não se deixa sucumbir por novidades desconsideradas do contexto histórico. No desvio da norma consciente, o partidarismo é fundamental no decurso das transformações inerentes ao desenvolvimento humano. Quando o artista toma partido em seu processo criador ele mostra a sua compreensão do mundo: “a tomada de posição em face do mundo representado tal como ela toma forma na obra através dos meios artísticos” (Idem, p. 209). A obra de arte é partidária, mesmo que negue essa posição. O partidarismo da obra de arte verdadeira se consolida quando fideliza a representação sensível da realidade objetiva concretizada na particularidade que compreende em si a singularidade e a universalidade. Desta forma, o partidarismo se clarifica como um conceito necessário na construção da obra de arte.

Sendo a tomada de posição da obra de arte inevitável por ser criada por um homem histórico social, o materialismo histórico dialético clarifica o que isso significa para a arte, um processo contraditório do sujeito frente ao mundo que ele vive. O que interessa na obra de arte, é como este homem social, através do binômio forma e conteúdo expressa sua visão de mundo.

A arte, contudo jamais representa singularidades, mas sim e sempre – totalidades; ou seja, ela não pode se contentar em reproduzir homens com suas aspirações, suas propensões e aversões, etc. ela deve ir além, deve orientar-se para a representação do destino destas tomadas de posição em seu ambiente sócio-histórico. (Idem, p. 214)

É na tomada de posição da obra de arte que se reconhece a originalidade; seria este o ponto que reflete artisticamente os grandes problemas sociais de cada época. Enquanto a obra de arte se apresenta como parte da vida humana, uma necessidade como alguns autores gostam de defini-la, a porção estética da arte pode ser comparada ao oxigênio, aquele que supre as necessidades de sua existência. Os estudos de Lukács mais do que colocar a arte ao lado do homem como parte de suas conquistas, resgata a estética como parte intrínseca deste movimento.

A arte segundo Lukács se encarrega de representar na síntese da singularidade, particularidade e universalidade, os destinos dos homens no mundo objetivo. Sobre a condição da obra de arte e as novidades de conceitos que submergem o campo artístico, é a estética que possibilita a vida da obra de arte verdadeira.

O desenvolvimento da arte no último meio século assistiu, pelo menos, a uma dezena destas “revoluções”, cuja “inovações históricas” tem sido na maioria das vezes inteiramente esquecidas após poucos anos, já que as suas produções perderam em pouco tempo qualquer interesse. Isto não deve ser atribuído ao acaso, nem a uma rápida modificação das modas. Por trás de cada modificação na forma, ainda que os “revolucionários” do acaso possam tê-lo percebido, esconde-se uma transformação do conteúdo da vida. (Idem, p. 232)

A tão discutida batalha entre o velho e o novo serve para pensarmos o que exatamente significa o novo e como se reflete em nossa vida. Renasce junto com cada novidade, cada novo formato, a necessidade da consciência que elas trazem consigo um conteúdo.

A obra, portanto, aparece como uma reprodução abreviada, comprimida, da representação que o artista faz, no trabalho criador, do caminho percorrido pelo desenvolvimento da humanidade. A obra, com sua generalização artística no particular, eleva por certo a matéria representada, depurando-a de tudo o que ela contém de cotidiano, e lhe empresta uma vida própria fundada aparentemente sobre si mesma, que repousa em si mesma. (Idem, p. 234)

A elevação da obra de arte do cotidiano não a separa da vida real, pelo contrário, firma a capacidade da arte em ser aparência com essência que torna o seu movimento como algo concreto, próximo da realidade social, e onde os homens seus criadores,

encontram a si mesmo, o seu mundo representado que não é somente passado ou presente, é também futuro.

Apenas de uma forma elaborada sobre esta base podem as obras de arte extrair sua apaixonante eficácia. Jamais deve-se esquecer, porém, que esta eficácia ocorre em primeiro lugar porque no mundo representado pela arte os homens revivem e reconhecem, com emoção, a si mesmos, aos seus destinos típicos, a sua direção, e que, por isto, o pressuposto indispensável desta eficácia, na representação do típico, é a justeza do conteúdo. (Idem, p. 235)

Aqui Lukács assinala o papel do típico que confere a justeza do conteúdo. Somente o criador que encontra o destino dos homens, e por isso se reconhece nele e o representa na obra de arte se aproxima da necessidade de ser típico, sentimento e postura gerada nos processos de tensão, que geram a reflexão necessária para este sujeito criador. A particularidade da obra de arte verdadeira, tem no Realismo um dos seus fundamentos, que revela o típico, ou seja, o reconhecimento do sujeito de si e de seu pertencimento; exhibe também a compreensão do artista acerca da amplitude conceitual da estética, postura ligada as suas experiências.

Trata-se, portanto, de uma representação que figura os homens e seus destinos, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto das proporções, de tal modo que eles correspondem realmente a sua sobrevivência no desenvolvimento da humanidade e que por isso, sobretudo por isto, possam ser revividos em qualquer época, quando as causas, os pressupostos, o modo de manifestação histórico-social destes homens e destinos tiverem sido há muito esquecidos. (Idem, p.237)

Na relação dialética das categorias: singularidade, universalidade e particularidade, Lukács destaca a importância de se compreender o fenômeno do típico. No que se refere ao conteúdo, o típico, surge como parte essencial da particularidade. Novamente a relação forma e conteúdo está sendo problematizada. Lukács define o típico como um compêndio concentrado de qualidades frente a produção da sociedade, e isto lhe confere o caráter de particularidade. O típico é a síntese das relações concretas, sem no entanto fixar ou destacar traços típicos, mas identificar o movimento presente nas relações singulares. De tal modo, o típico é entendido como uma categoria de vida que tem um papel importante na arte, porém de forma diferente na ciência por onde é entendido como universal.

Na arte, essa tipicidade é entendida como uma ordem superior, uma reunião de partes do desenvolvimento da vida social, onde “o típico é o meio que representa a ação recíproca de todos os contra tipos como fenômeno típico de uma etapa no desenvolvimento da humanidade” (Idem, p. 264). Na arte, o típico não é jamais o detalhe, fragmento da vida representada, mas antes a síntese do movimento constitutivo da similaridade entre arte e vida. Sobre o típico a partir da problemática da forma, o autor reafirma a importância da relação para provocar experiências.

A forma da grande arte expressa, portanto, precisamente esta verdade da vida: o típico não é, ele torna-se; o médio não é uma entidade metafísica, mas é também um devenir, um tornar-se, um resultado da luta entre determinações sociais ricas de contradições. Portanto, a forma artística chega aquela “infidelidade” em face dos fenômenos singulares, das singularidades e das exterioridades da realidade, tão somente por causa de sua fidelidade apaixonada a realidade tomada em seu conjunto. (Idem, p. 275)

A forma, como elaboração protocolar nos diz Lukács evidencia o movimento de múltipla influência do particular no típico, em constantes transformações, e entre elas, a individualidade faz correspondência com o universal estético. “Um produto artístico merece o nome de obra de arte tão somente se, nesta totalidade encontra expressão algo decisivamente típico, algo que seja inelutavelmente típico para a humanidade” (LUKÁCS, 1968, p. 280).

Já que a arte representa sempre e exclusivamente o mundo dos homens, já que todo ato de reflexo estético (diferentemente do científico) o homem está sempre presente como elemento determinante, já que na arte o mundo extra-humano aparece apenas como elemento de mediação nas relações e nas ações e nos sentimentos dos homens, deste caráter objetivamente dialético do reflexo estético, de sua cristalização da individualidade da obra de arte, nasce uma duplicidade dialética do sujeito estético, isto é, nasce no sujeito uma contradição dialética que, por sua vez revela também o reflexo de condições fundamentais no desenvolvimento da humanidade. (Idem, p. 284)

Frente a uma obra de arte verdadeira além de seu encantamento que é peculiar da força estética, ocorre um reencontro, uma identificação com um tempo que não vivemos, mas que ainda está em nós. Mas do que um espelho mágico que revela o esquecido, a obra de arte em sua porção estética se comunica com o que ainda vamos

ser, nesse movimento intranquilo e incessante que é a vida. Este resgate dos lugares a priori desconhecidos, são parte de nós, sujeitos históricos. Longe de uma individualidade exacerbada, ou ainda, de uma universalidade que homogeneíza, a arte revela o dinamismo da vida, revelando as ciladas e os ajustes através da criação artística.

Defender a imortalidade da obra de arte nada mais é do que reconhecer a energia da obra de arte verdadeira. Lukács nos lembra que as obras de arte conservam sua eficácia ou envelhecem de acordo com “a justa proporcionalidade, com a qual é vista a essência histórico-social da luta entre o novo e o velho” (Idem, p. 239).

Toda cultura, a cultura de uma classe no curso da história que se processou até hoje, recebe sempre, como tradição do passado, uma massa maior ou menor de obras de arte. Uma parte desta massa se torna, em cada oportunidade, viva possessão estética de uma dada cultura, e a escolha desta parte depende, em primeiro lugar, das necessidades ideológicas do momento. (Idem, p. 241)

O reconhecimento da arte no presente, ou ainda sua negação, está ligada a luta de classes, nos diz Lukács, e por isso as transformações e deformações interpretativas da obra de arte são recorrentes, uma luta constante entre ideologias. Fugindo dessa armadilha, a estética que representa cada cultura, continua alertando o autor, está unida ao que ela representa no movimento entre presente e passado, dando pistas do futuro. Está aí a intensidade da arte

Sobre a individualidade da obra de arte, Lukács lembra que ela está intrinsecamente ligada a sua originalidade, pois parte do reflexo do real, e que por sua vez, a origem é a realidade social. A individualidade da obra é também a expressão da realidade em seu delineamento de superação da realidade imediata, pois pertence a particularidade. “A individualidade da obra de arte distingue-se de todas as outras formas de reflexo na medida que que ela figura uma realidade em si concluída” (Idem, p. 250). Diferente de uma proposição científica nos diz o autor, que em caso de dúvidas pode ser revista, a obra de arte se apresenta enquanto tal e nos cabe aceitá-la como se apresenta, pois sua correção é impossível. A individualidade está condicionada, na construção da obra, a um ato responsável e intencional.

A homogeneidade assim obtida de um mundo originariamente heterogêneo – no que diz respeito ao conteúdo abstrato das partes

componentes do ponto de vista estético – não apenas assinala os limites da individualidade da obra de arte, não apenas a distingue da realidade objetiva, mas também faz surgir nela, sob os aspectos que interessam a qualquer criação concreta, um mundo próprio, de evidência imediata, possuidor de leis próprias. (Idem, p. 258)

O caráter complexo da obra de arte está na realidade particular e universal, que na sua influência recíproca, permite a ampliação do horizonte subjetivo dos interlocutores para a compreensão da realidade. A arte humanizada está ligada a duplicidade do sujeito dialético, condição constante das oscilações entre o individual e o coletivo. A conservação estética da obra de arte está ligada diretamente, nos diz o autor, no reconhecimento da obra de arte como reflexo real da humanidade. A grandiosidade da arte no seu caráter humano pulsa como parte da vida e possibilita o desenvolvimento significativo e emancipador do ser social.

Naturalmente, a eficácia social e humanista a arte não consiste apenas na embriaguez da receptividade direta. Esta eficácia tem um antes e depois; um dos principais erros cometidos pela maior parte dos teóricos idealistas da estética é isolar esta eficácia imediatamente artística da vida global do sujeito receptivo. (Idem, p. 292)

O que ocorre no encontro obra de arte e receptor é um enriquecimento enquanto sujeito individual e social, ligado a sua bagagem de experiências vividas, ou seja a seu pertencimento cultural. Por isso, a força da obra de arte verdadeira a partir da estética constrói uma ligação com o sujeito receptivo em um processo contínuo.

A eficácia da grande obra de arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo obtém a vitória sobre as velhas experiências do sujeito receptivo. Justamente aqui se manifesta aquela ampliação e aquele aprofundamento das experiências que é causado pelo mundo representado pela obra. (Idem, p. 193)

A ampliação que a educação estética promove aos sujeitos está implicada com os diversos graus de recepção existentes e das especificidades de cada encontro. “Na influência direta e indireta exercida pelo prazer artístico sobre o sujeito receptivo, o elemento comum é a transformação do sujeito que descrevemos, o seu enriquecimento e o seu aprofundamento, o seu reforçamento e a sua comoção” (Idem, p. 295).

A múltipla influência revela o ganho do sujeito receptivo ao ampliar seu horizonte compreensivo acerca do mundo em que está inserido e ao mesmo tempo promove ao sujeito criador, (re)criar a realidade a partir do reflexo estético, o que Lukács define como a elevação da autoconsciência humana:

Quando o sujeito receptivo experimenta – da maneira acima referida – uma tal realidade em si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de uma maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com a riqueza e profundidade, do homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmos autoconsciente no macrocosmo do desenvolvimento da humanidade. (Idem, p. 296)

A busca do desenvolvimento de uma consciência para-si pode se dar pela obra de arte verdadeira, que tem na estética a particularidade como linha mestra. Uma obra de arte verdadeira não um trabalho banal, corriqueiro ou ainda ato cotidiano perceptivo apenas. É antes trabalho herdado de uma vida inteira, e que em algum momento é reelaborada pelo artista e apreendida pelo espectador. Uma obra de arte verdadeira é muito mais do que enfeite de parede, muito mais do que um momento de prazer superficial, muito mais do que um produto para ser consumido e símbolo de status social (ainda que alguma parte sua cumpra essa função). Uma obra de arte verdadeira é um compromisso do homem com a sua humanidade, trazendo nessa tarefa todas as questões que envolvem a criação artística como um ato em si com raízes profundas que não podem ser ignoradas ou mutiladas.

Ao estudar alguns fundamentos da estética de Lukács, ainda que timidamente como aqui fizemos, a sua preocupação com a condição humana salta aos olhos. Este horizonte humanizador constante presente na sua defesa da estética contém elementos indispensáveis para a construção de uma outra humanidade; livre da aniquilação presente hoje no capitalismo. Neste desafio, a obra de arte assume papel central para a emancipação dos sujeitos ao fazer parte do processo de autoconsciência do homem para entender a sua condição social histórica. O humanismo presente na obra de Lukács está além das críticas recebidas⁶²; sua obra é antes um pacto consciente com a humanidade a ser (re)construída. Pacto feito, cabe ao artista a tarefa de criticar a desumanização presente nas mudanças que a arte está inserida; estando atento aos interesses envolvidos

⁶² Segundo Tertulian (2008), entre os desafios de Lukács na defesa do Realismo, está a polêmica com Ernest Bloch e Bertolt Brecht acerca do Expressionismo.

nas transformações da vida humana; fugindo do individualismo e da hipertrofia da subjetividade na construção da obra de arte.

Ao pensar sobre a educação estética que temos hoje, somos impelidos a defender a estética que queremos: emancipatória. Ainda que seja necessário construir este caminho, as noções centrais para as mudanças estão postas; a estética marxista nos mune dos elementos necessários para isso. Lukács fez o trabalho maior construindo a sua Estética, herdamos dele a tarefa de continuar a busca das transformações necessárias.

Tertulian (2008) no livro "*Georg Lukács: Etapas de seu Pensamento Estético*" revela o esforço do autor para a compreensão dos fenômenos que envolvem a arte, sua passagem pela filosofia Kantiana, sua admiração por Hegel, até encontrar no materialismo histórico dialético e no marxismo, condição ideal de suas aspirações humanísticas. Para Lukács, escreve Tertulian, a arte não é fruto do destino individual, e sim o destino de uma coletividade.

O estudo da obra de Georg Lukács foi o momento mais significativo no processo de construção dessa pesquisa, e também o mais trabalhoso. Os apontamentos acerca dos fundamentos da estética de Lukács foram aqui brevemente apresentados fruto de inúmeras leituras e muitas lágrimas dessa pesquisadora. Alternando momentos de incompreensão e êxtase, adentrar ainda que timidamente nos escritos lukasianos foi uma aventura que transformou minha visão da arte. Se antes sentia que algo me faltava para a compreensão da educação estética para a emancipação, hoje sei que ela é possível de ser construída e que nós, professores e alunos, precisamos e merecemos essa oportunidade de reconhecer e desenvolver nossa humanidade.

Foi a partir do significado da estética de Lukács que nos debruçamos de forma crítica no diagnóstico da problemática de pesquisa. A partir de seu pensamento sabemos onde queremos chegar com a educação estética para a emancipação, e mais ainda, temos anunciado o horizonte para a caminhada de sua construção. Como é possível notar, Lukács se remete a obra de arte verdadeira como educadora do homem; como objeto a obra é fruto do movimento dialético desse homem concreto, e a estética forma este homem, seu criador.

Ao nos referirmos a construção de uma educação estética para a emancipação dos sujeitos no seu processo de educação, estamos na verdade nos apoiando no pensamento de Lukács e de seus interlocutores e influenciados por seus escritos seremos capazes de assumir a autoria do ato educativo. Diante da grandeza da estética de Lukács e de como podemos mediar o ensino da Arte, nos aproximamos do campo educacional com os princípios estéticos, também a partir do materialismo histórico dialético, pois entendemos como imperativo anunciar qual pensamento pedagógico dialoga com a estética que defendemos. Deixando mais claro nossa defesa em torno da educação estética para a emancipação, no encontro da arte, da estética e da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica é condição chave para a educação estética que defendemos.

2. 7 Pedagogia Histórico-Crítica: o lugar da educação estética para a emancipação

Iniciamos este capítulo com o título “Arte, Estética e Educação” e procuramos junto com o capítulo um, anunciar os fundamentos que orientam cada campo de conhecimento. Até aqui, nos concentramos na discussão dos fundamentos da arte e da estética, atentando em não se distanciar da educação dos sujeitos. Portanto, em cada ponto de discussão acerca da arte e da estética, a interlocução com a educação foi uma diretiva importante. Foi a minha experiência como aluna e professora, mas especificamente as aulas de Arte que geraram a problemática desta pesquisa; foi a partir das dificuldades vividas e das possibilidades visualizadas que nos dedicamos a construção dos pressupostos de uma educação estética para a emancipação. Podemos pensar que as urgências de defender esses princípios emancipatórios surgiram na ausência deles na minha formação e por consequência, em minha prática docente.

Nesse percurso considero importante ressaltar também, no que se refere a origem dessa investigação, a forte influência da minha dissertação de mestrado. Foi neste momento da minha caminhada como pesquisadora que compreendi a importância das tendências pedagógicas na formação dos professores e no desenvolvimento da educação estética nas aulas de Arte. Ao final da pesquisa, foi possível compreender que uma formação baseada na concepção renovadora e produtivista não poderia munir os professores dos saberes necessárias para uma educação que não fosse essa, reproduzir o que já estava posto; ainda que saibamos que cada sujeito modifica os saberes adquiridos

no diálogo com a sua realidade, uma pequena parcela consegue se desvincular dos pressupostos de sua formação inicial.

Neste sentido é importante considerar a influência dos autores em nossa formação; o pensamento e os valores apontados por esses teóricos atuam de forma significativa em nossa vida profissional, constituindo em parte a nossa visão de mundo e orientando a prática pedagógica. Na análise dos dados, essa influência fica evidente; os professores se apoiam nas citações e na ideia central dos autores e defendem a partir da sua realidade a concepção de educação estética que acreditam. Outros, ainda organizam a crítica ao campo estudado, apontando os limites e sugerindo mudanças. De toda forma, é evidente que somos influenciados pelas teorias na qual nos identificamos e que desenvolvemos o trabalho pedagógico próximo ao que acreditamos ser o melhor para a educação dos sujeitos. Essa influência é caracterizada pelo dinamismo, pois no desenvolvimento de nossa formação (formação continuada, pós-graduação, grupo de pesquisa, participação em eventos científicos) e no decurso de nossa prática docente, vamos nos defrontando com teorias que surgem como novidade, que por sua vez, são assumidas em nossa docência ou negadas. O mais importante é o debate dessas teorias para a consciência da prática do professor.

Foi a partir da necessidade de consciência teórica que assumimos nesta pesquisa que a educação estética necessita estar comprometida com a emancipação dos sujeitos, e que isso é possível a partir da estética marxista, onde os estudos humanísticos de Lukács são de suma importância. Para tanto, entendemos como fundamental que a formação dos professores e dos alunos tenha também essa direção teórica. Por assumirmos a estética marxista em nossos escritos, fica claro para nós a importância da obra de arte no processo dialógico da construção do conhecimento. E que a obra de arte é verdadeira, quando fundada por princípios como o equilíbrio ente subjetividade e objetividade, comprometida com o sujeito concreto e que o Realismo é o lugar dessa obra de arte. A estética por sua vez, como parte da obra de arte congrega conceitos fundamentais para a emancipação como a sua relação conteúdo e forma e que a Particularidade, síntese do Singular com o Universal confere a obra de arte verdadeira uma identidade humana que é social e histórica.

Clareado os fundamentos da arte e da estética, nos dedicamos agora a definir o lugar da educação estética na educação. Para nós, seu campo real é a escola e a

universidade com um currículo organizado a partir da pedagogia histórico-crítica. Um currículo e um trabalho pedagógico orientado pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica são as condições dadas ao desenvolvimento da educação estética para a emancipação. Vamos então compreender as similaridades da pedagogia histórico-crítica e da educação estética para a emancipação no desenvolvimento dos sujeitos.

O materialismo histórico dialético tem forte influência na concepção pedagógica denominada histórico-crítica. A educação é entendida como um ato intencional, que objetiva mediar as relações sociais tendo como preocupação central a compreensão da humanidade produzida historicamente. Uma prática social educativa, é como que a pedagogia histórica crítica entende a educação; lugar onde professores e alunos dividem tarefas diferenciadas no processo de desenvolvimento do coletivo; buscando soluções dos problemas que surgem neste movimento da prática social, visando as transformações necessárias. É possível agregar a cultura popular aos saberes escolares, as particularidades dos sujeitos envolvidos, que no processo dialógico promove a ampliação da sua compreensão de mundo, sua consciência como humanidade, gerando o salto qualitativo que o processo educacional pode oferecer aos sujeitos. É a partir dos saberes escolares e de sua condição de sujeito empírico, que os educandos entendam o contexto das problemáticas discutidas, instrumentalizando-se com o que lhe é de direito para a sua emancipação.

Demerval Saviani (1994) escreve que a pedagogia histórico-crítica tem como objetivo compreender o campo educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. A pedagogia histórico-crítica nos permite, segundo o autor, compreender a educação escolar que temos hoje, identificando os resquícios históricos das transformações que lhe são próprias. Nascida das necessidades oriundas das práticas escolares, é a realidade escolar seu lugar de discussão e atuação.

Vamos ver então, com Saviani, as necessidades educativas que geraram a Pedagogia Histórico Crítica, que a partir do materialismo histórico, busca compreender a história a partir do “desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Idem, p.88). Ao localizar a Pedagogia Histórico-Crítica dentro das tendências pedagógicas, o autor aponta o ano de 1979 como o momento em que ela se firma no Brasil. Buscando contextualizar o momento de seu surgimento, o autor lembra o início do processo da educação brasileira, sob a forte

influência da pedagogia católica, onde os jesuítas foram os agentes educacionais até 1759. A partir daí, a educação no Brasil passa a se desenvolver pelas ideias do Iluminismo, ainda que não tenha se libertado totalmente da influência católica.

O início do século XX, segundo Saviani, o pensamento educacional se organiza a partir da concepção humanista moderna de filosofia da educação, no movimento Escola Nova, onde a Igreja Católica, tentando se renovar assume alguns conceitos do escolanovismo.

É nesse sentido que, em 1955, 1956 e 1957, a Igreja já organiza as Semanas da Educação, traz o padre Pierre Faure, da França, que divulga aqui as ideias de Lubienska, associadas a Montessori, representantes portanto da Escola Nova. A ênfase especial em Lubienska explica-se pela sua maior compatibilidade com a doutrina da Igreja. Com efeito, Lubienska tinha um pensamento mítico – com influência oriental e litúrgico; baseava-se na Bíblia e aplicava os processos litúrgico na educação das crianças. (SAVIANI, 2007, p. 89)

A influência da Escola Nova, segundo o autor começa a perder força em 1960, pressionada pelos fundamentos da pedagogia tecnicista, “essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 – depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69 que formulou o curso de pedagogia” (Ibidem, p. 90). Buscando a habilitação profissional visando a produtividade e a reprodução das relações sociais de produção, a pedagogia tecnicista enfrenta forte críticas por parte de alguns educadores.

Isso foi feito ao longo da década de 1970 com forte apoio na concepção crítico-reprodutivista de educação. Essa concepção foi sistematizada por alguns teóricos, entre os quais se destacam alguns autores franceses, basicamente Bourdieu e Passeron, com a obra *A reprodução* (1970), Althusser, com o artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, publicado na revista *La Pensée*, em junho de 1970, e depois republicada na forma de livro, e Baudelot e Establet, com o livro *A escola capitalista na França*, que data de 1971” (Ibidem, p. 91)

Apesar do caráter crítico dessas correntes, Saviani a considera reprodutivista por entenderem que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais existentes. A partir desse juízo, o autor associa a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista como descomprometidas com uma proposta pedagógica, e resistente a qualquer teoria que a apresente. A análise sobre o que significa para a

educação os fundamentos desse pensamento crítico reprodutivista, com foco na crítica da pedagogia oficial, nos diz Saviani, ganha força em 1978 na discussão em torno do processo educativo no Seminário de Educação Brasileira (Campinas – SP).

“Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atente a tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação. Mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será?” Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no intuito de se responder a questão: como devo me conduzir no processo educativo? (Ibidem, p. 91)

Negando uma educação que perpetue a exploração, e entendendo que a educação pode sim ser agregada aos processos de transformação da sociedade, desde que compreendida o seu movimento histórico e suas contradições, surge então, segundo o autor, a necessidade de compreensão das questões educacionais a partir dos condicionantes sociais.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para a visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, e por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. (Ibidem, p.92)

Nessa perspectiva o homem é entendido como sujeito de ação, reconhecendo com isso a sua marca distintiva de produzir a sua existência, conseqüentemente, provocar as mudanças na natureza para nela viver, ou seja, o homem tem a capacidade e o potencial para transformar. Essa transformação se dá através do trabalho, que não sendo estanque, se modifica ao longo do tempo. O desenvolvimento histórico, diz Saviani, nada mais é do que a constatação desse processo, onde o homem age na natureza através do trabalho e constrói o mundo humano. “No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 2007, p. 94).

Foi a partir da mudança da relação do uso comum da produção dos subsídios para a existência, que surge a escola. O autor lembra que a apropriação da terra pelos proprietários, formando a apropriação privada e gerando a escravidão, delega o ócio aos senhores e aos seus. Portanto, este tempo livre (já que os escravos produziam a existência de ambos) deveria ser usado dignamente na escola (que em grego significa “lugar do ócio”). “A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso a forma escolar” (SAVIANI, 2007, p. 98)

É a mudança do sistema feudal para o sistema capitalista, segundo o autor, que a terra deixa de ser o único modo de trabalho, agregando outros modos de produzir, como a indústria. Desloca-se o processo produtivo do campo para a cidade, lugar da burguesia. Saviani lembra que diferente dos senhores feudais, essa nova classe, a burguesa, não pode ser considerada ociosa, e segue o ritmo selvagem da produção, atingindo inclusive a agricultura e mudando a dinâmica do campo.

Conseqüentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolve, o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. (Ibidem, p. 99)

A partir daí, a educação escolar se solidifica e assume o compromisso com o processo educacional, ainda que enfrente hoje correntes de pensamento que a consideram uma parte do processo de educação, e não a única. As demais vias da educação são consideradas como uma educação não formal, se caracterizam pelas vivências e aprendizagens nos espaços de convívio de grupos, como associações e nos meios de comunicação de massa. O aprendizado nessa ótica entende que as múltiplas experiências compartilhadas dos sujeitos geram aprendizagem.

É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. E, outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (Ibidem, p. 98)

O autor defende a escola como o espaço de saber, onde o trabalho escolar se encaixa como um meio de produção na sociedade capitalista. O vigor da educação para a transformação da sociedade precisa ser preservado, se libertando dos interesses da classe dominante que buscam neutralizar a socialização dos saberes. Nessa tarefa de neutralizar a escola, desvirtuam o trabalho pedagógico e o real objetivo da escola. “Nesse sentido tenho sido crítico dos chamados modismo na educação, porque aparecem como algo muito avançado, mas na verdade, apenas elidem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e que dizem respeito ao trabalho escolar.” (SAVIANI, 2007 p. 101)

Entendendo que o trabalho escolar precisa estar na escola, constituindo os objetivos educacionais para a emancipação, o autor chama a atenção para a importância de se conhecer o clássico, conhecimentos que são patrimônio da humanidade e que a escola precisa oportunizar aos alunos essa herança de saberes. Para exemplificar, Saviani lembra a cultura grega e seu legado a humanidade. Não é possível ignorar as conquistas culturais e humanas de uma civilização importante porque ela existiu em tempos diferentes que estamos vivendo. É respeitável a produção cultural e científica que herdamos como parte do processo histórico que estamos inseridos: “tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou a pedagogia tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (Ibidem, p. 100).

Buscando esclarecer as diferenças entre o clássico e o tradicional, o autor olhando a escola indaga sobre a dinâmica escolar ao longo do ano letivo, alertando que as comemorações na escola e mesmo os chamados temas transversais não podem assumir os elementos clássicos do currículo, os saberes específicos das disciplinas que são importantes para que os alunos construam competências.

Afirma-se que tudo que a escola faz, importante ou não, é currículo. Para evitar esse tipo de equívoco, propus a recuperação da distinção entre curricular e extracurricular. Dessa forma reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, tais como as comemorações antes mencionadas, não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só fazem sentido quando

enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las. (Ibidem p. 102)

Lembro que na época da minha graduação, em um evento científico, esse escrito de Saviani causou furor entre os arte-educadores. Tomaram como um ataque a disciplina de Arte, que assume a parte cultural da escola, as atividades de lazer. Era recorrente nos corredores dos eventos acadêmicos que participei, as acusações ao autor de ter uma postura radical em relação a disciplina de Arte no currículo escolar. A Arte como disciplina obrigatória estava ainda caminhando na conquista de seu espaço na escola, e a preocupação de Saviani não foi compreendida pelos seus interlocutores no seu compromisso com a educação, que para ele está comprometida com a promoção do homem e seu desenvolvimento integral. Em sua participação na discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, declara:

À vista do exposto, fica claro que, segundo o meu entendimento, a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infraestrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica. (SAVIANI, 2003 p. 328)

A preocupação do autor e seu compromisso com à educação conferiu considerações a educação cultural dos sujeitos, buscando preservar o potencial da obra de arte, resguardando-a do processo de enfraquecimento que a estrutura escolar poderia conferir ao seu desenvolvimento:

Com esse dispositivo eu estava querendo contemplar todo um conjunto de atividades que permitiriam incorporar os currículos das escolas experiências artísticas reais como aquelas que são desenvolvidas regularmente em centros culturais mas infelizmente, à margem das escolas. Por esse mecanismo os alunos poderiam ter contato, em seu processo formativo, com o desenvolvimento real das artes, no nosso caso, da música, tendo acesso a programações musicais regulares superando, com isso, o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito frequente na disciplina educação musical tal

como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país. (Ibidem, p. 328-329)

Saviani com este texto aponta sua consciência quanto as condições da escola e o perigo de se mutilar o potencial da obra de arte, encarcerando-a em uma estrutura precária. E de fato, a maioria das escolas públicas, conferem a disciplina de Arte, pouco ou nenhum recurso para que o estudo da Arte mantenha seu compromisso com a formação emancipatória dos sujeitos. Os professores lutam incansavelmente para que as práticas artísticas (nas artes visuais, na música, na dança e no teatro) sejam desenvolvidas da melhor maneira possível, e que o aluno, tenha acesso ao potencial formativo da arte, ainda que com os poucos recursos disponíveis.

As reflexões sobre a escola, a importância dos saberes historicamente construídos, o papel do professor no processo de aprendizagem encontra na Pedagogia Histórico-Crítica campo importante de discussão. Ela se configura portanto, como uma consciência de mundo e do papel do homem nas transformações sociais, elencando suas potencialidades e reconhecendo as influências sociais que está exposto. Revela também que o sistema capitalista tem no trabalho, seja ele pedagógico ou não, um importante ponto de tensão; possibilidade de superação.

Quando assumimos em nossa pesquisa a defesa de uma educação estética para a emancipação, estamos caminhando junto com os pressupostos do materialismo histórico dialético; com o pensamento de Georg Lukács e sua defesa da particularidade da categoria estética, que tem no Realismo a materialização da obra de arte e seu compromisso com a humanidade. Por entendermos que a obra de arte adentra o campo específico da educação, e, reconhecendo a escola e a universidade como importante espaço para se aprender Arte, defendemos que o saber específico da produção artística da humanidade é parte do compromisso social de emancipação humana e por isso, alinhada com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Eis porque no subtítulo apontamos a Pedagogia Histórico-Crítica como o lugar da educação estética para a emancipação, pois, ainda que por meios diferentes, ambas buscam o mesmo objetivo: o reconhecimento da importância e da valorização da educação dos sujeitos.

Portanto, como a Pedagogia Histórico-Crítica nasce das angústias dos professores frente às práticas pedagógicas que estavam a serviço de manter a

desumanização dos sujeitos, a educação estética para a emancipação nasce da mesma dor; e a constatação de que a Arte na escola hoje, diluída de seu potencial formativo, nega o sujeito histórico. Deste modo, buscamos no diálogo dos capítulos um e dois, apontar as teorias que orientam a educação estética nas aulas de Arte, apontando o pressuposto dos autores em torno da obra de arte, da criação artística, do papel do espectador, do professor, do aluno. Nosso objetivo era identificar as questões que pulsavam na prática social (que educação estética temos?) discutindo limites e possibilidades (que educação estética queremos?) para que instrumentalizados possamos retornar a escola, a formação dos alunos e dos professores conscientes de nossas escolhas pedagógicas.

Seguindo em frente, o **Capítulo III** é dedicado à descrição dos dados coletados e a apresentação do percurso metodológico. Essa parte da pesquisa vem somar informações ao nosso esforço para identificar e analisar o pensamento destes professores sobre educação estética, para o efetivo diálogo em prol das mudanças necessárias. A educação estética para a emancipação ainda precisa ser construída, o que temos hoje, revelado por essa pesquisa, não é suficiente.

CAPÍTULO III

3. Procedimentos Metodológicos e Resultados Preliminares

3.1 Fontes, instrumentos, procedimentos, hipótese.

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa e a metodologia proposta é de análise documental e revisão bibliográfica. Como campo de pesquisa elegemos duas Associações, a saber: a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP com recorte no Comitê Educação em Artes Visuais (CEAV); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd com recorte no Grupo de Trabalho 24 – Educação e Arte (GT 24). A escolha desses campos para a pesquisa se deu pela importância dessas duas Associações no cenário nacional, que atua de forma significativa na formação dos professores e professoras que atuam no ensino da Arte. A ANPAP concentra a produção de pesquisadores com formação em artes, em seus vários campos de estudo com interlocução com a educação; a ANPEd por sua vez, concentra a sua produção de pesquisadores formados em áreas comuns de licenciatura e que por sua vez, neste comitê específico, dialogam com a arte. Por atuarem ambas em prol das discussões que envolvem o campo educacional e o ensino da Arte, a junção das duas instituições para a investigação se tornou indispensável.

Ainda sobre o campo investigado, apontamos algumas considerações importantes. A Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP⁶³ - foi fundada em 1987 e traz na sua página de apresentação o seguinte texto: “A Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP congrega pesquisadores para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes visuais”. Em seguida especifica os recortes deste campo: “A ANPAP é composta por cinco Comitês: Comitê História, Teoria e Crítica da Arte (CHTCA), Comitê Educação em Artes Visuais (CEAV), Comitê Poéticas Artísticas (CPA), Comitê Curadoria (CC) e Comitê Patrimônio, Conservação e Restauro (CPCR).

⁶³ Disponível em: <http://www.anpap.org.br/>

Nossa pesquisa se concentra na produção intelectual científica publicada no Comitê Educação em Artes Visuais (CEAV). O próprio nome dado ao comitê parece não deixar dúvidas que as pesquisas ali reunidas devem ter em comum a investigação no campo da Arte e a no campo da educação. Mesmo que cada artigo agregue outras questões que perpassam esses dois campos de conhecimento. Verificamos que alguns textos⁶⁴ se isentam desse cuidado não fazendo qualquer referência a interlocução Arte e Educação, o que em nosso entender, enfraquece a discussão sobre o ensino da Arte neste comitê. Os textos que se afastassem da interlocução com esses dois campos de conhecimento poderiam ser redirecionados aos demais comitês. Cremos que existe a necessidade de haver, por parte dos examinadores, um cuidado maior para que fosse respeitado essa premissa, ao mesmo tempo uma orientação mais clara nas normas de submissão. A dinâmica dos encontros no que se refere as comunicações acontece da seguinte forma: as comunicações, agregadas por mesas temáticas, são socializadas em um tempo estipulado pela mesa coordenadora, geralmente em torno de 20 minutos, e em seguida, após todas as comunicações proferidas, se abre um espaço para perguntas e respostas, o tão esperado debate. Os textos aprovados e apresentados no evento são publicados nos anais do respectivo ano. Outro espaço de discussão e socialização das pesquisas são os Simpósios. Desde 2012, a ANPAP retomou esta modalidade oportunizando aos participantes um diálogo maior nos eventos em torno das pesquisas. Cada propositor precisa enviar sua sugestão preenchendo uma ficha de proposta, com a exigência de se atender ao tema⁶⁵ previamente escolhido pela Associação. Os simpósios⁶⁶ aprovados serão “coordenados por dois (2) a 3 (três) associados de, no mínimo, 2 (duas) instituições diferentes”.

Na ANPAP existem três categorias de associados: a) Individuais: pesquisadores que desenvolvem projetos de pesquisa individualmente ou em grupo, de caráter sistemático na área de artes plásticas, em nível pós-graduação ou não, no âmbito de universidade ou fora delas; b) Institucionais: instituições públicas ou privadas dedicadas à pesquisa, bem como entidades vinculadas à área de artes plásticas e c) Eméritos: composto por ex-presidentes da ANPAP. No processo para aderir ao quadro de associado é preciso passar por uma seleção que acontece durante o Encontro Nacional

⁶⁴ Estamos nos referindo aos artigos classificados como PAP10, PAP12 e PAP34.

⁶⁵ Os propositores precisam pensar suas propostas obrigatoriamente dentro da temática de cada ano do encontro. Os comitês já não fazem essa exigência aos participantes.

⁶⁶ Para 2015 os Simpósios do 24º Encontro da ANPAP, tem como tema “Compartilhamentos na Arte: redes e conexões”.

anual, onde cada comitê se responsabiliza por analisar as propostas dos pretendentes levando para a devida aprovação em Assembleia Geral. Devido a sua importância no cenário nacional de pesquisa em artes, consideramos que a ANPAP se configura como importante campo para nossa pesquisa, pois as reflexões e proposições para o ensino da Arte partem dos Encontros Anuais e influenciam de diferentes maneiras a formação dos professores e a educação dos sujeitos.

De igual importância no que se refere ao debate educacional, a ANPEd⁶⁷ não poderia ficar de fora de nossa pesquisa. Considerada a Associação de maior importância no cenário educacional brasileiro, a seriedade das suas pesquisas dos programas de Pós-Graduação são pautas para a discussão dos mais variados assuntos que permeiam a educação. Na sua página ela é assim apresentada:

Fundada em 1976, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. (ANPEd, 2015)

As reuniões acontecem em nível nacional e regional, porém nossa pesquisa optamos por investigar as reuniões em nível nacional. A ANPEd também distribui as suas comunicações por temáticas na interconexão com a educação, os chamados grupos de trabalhos, um total de 23 GTs⁶⁸. Os grupos de trabalhos reúnem pesquisas da área de educação apresentadas nas mesas, seguindo a mesma dinâmica de um tempo estipulado para a apresentação e um tempo para o debate. A Associação conta também com uma revista especializada, a Revista Brasileira de Educação – ANPEd, um espaço a mais para o debate sobre a educação brasileira. A página da Associação sempre atualizada oferece aos pesquisadores a oportunidade de acompanhar os principais temas que estão em ebulição no cenário educacional brasileiro, com depoimentos, vídeos e entrevistas de importantes pesquisadores das mais diversas instituições.

De um modo geral, as duas Associações, ANPAP e ANPEd são referência no cenário brasileiro por dar espaço a discussão dos limites, possibilidade e desafios da

⁶⁷ Disponível em: <http://www.anped.org.br/>

⁶⁸ Nossos dados são provenientes dos artigos publicados no GT 24 - Educação e Arte

educação no Brasil. Cada uma com suas características, tem em comum, o espaço para o debate de questões acerca da Arte e da educação. A escolha das duas Associações como campo de coleta dos dados gerou como material para a investigação publicações em forma de artigos, com 15 páginas em média. É provável que cada artigo revele de forma sucinta uma investigação mais complexa, pois no que confere a ANPEd, as publicações são fruto de pesquisas em nível de pós-graduação e investigações de grupos de pesquisa. No entanto, nos limitamos a análise do artigo publicado, sem estender a pesquisa ao banco de dados das universidades e da CAPES, ainda que alguns textos (poucos) apontassem que a publicação era um recorte de pesquisas de pós-graduação, como por exemplo, o PAP36.

Nosso **referencial teórico-metodológico** é o método dialético que, segundo Gamboa (2003), assume a matriz filosófica do materialismo histórico, onde as pesquisas baseadas em seus pressupostos manifestam interesse de transformar. Esta postura epistemológica da pesquisa vai possibilitar o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos e socializados pelos pesquisadores, para então propor as reflexões e as ações em torno das mudanças desejadas. Frente a multiplicidade de compreensões sobre educação estética presentes nos artigos, essa postura investigativa permite, como salienta (GAMBOA, 2003) ultrapassar a percepção imediata registrando dados concretos, que revelam a relação entre totalidade e suas partes, permitindo a síntese e oportunizando caminhos para as mudanças desejadas. Ao buscarmos compreender as visões de mundo presentes nos artigos, da qual a educação estética faz parte, estamos conforme nos orienta o método dialético, segundo Lucien Goldmann (1993) reconstituir as relações para chegar a totalidade. Por isso estamos implicados a investigar conceitos fundantes da educação estética no ensino da Arte para compreender como se dá a relação Arte e Educação e o quanto esta relação se empenha na emancipação dos sujeitos em processo de educação.

Para o materialismo dialético não há consciência supra individual. A consciência coletiva, consciência de classe por exemplo, consiste apenas no conjunto de consciências individuais e de suas tendências tais que resultam da mútua influência dos homens uns nos outros e de suas ações sobre a natureza. (GOLDMANN, 1993 p. 55)

Nesse sentido, a investigação dos conceitos de educação estética presente nos artigos e a reflexão em torno do que isso significa para a educação que visa a emancipação torna-se discussão inegociável para nossa pesquisa.

A **problemática da pesquisa** indaga sobre quais fundamentos teóricos tem sido construída a educação estética no ensino da Arte contidas nos 51 artigos analisados, ou seja, quais as visões de mundo⁶⁹ desses pesquisadores; os limites e possibilidades destas para a construção da educação estética para a emancipação. Nosso **objetivo geral** é discutir através de um estudo crítico compreensivo os fundamentos de educação estética que embasam a produção escrita dos professores que publicam seus trabalhos nestas duas Associações. Como **objetivos específicos** apontamos: a) Caracterizar as publicações acadêmicas sobre educação estética publicadas nos encontros da ANPAP E ANPEd; b) descrever as dimensões de educação estética presentes nos artigos publicados na ANPAP E ANPEd; c) Discutir sobre as propostas de educação estética para a emancipação partindo dos artigos analisados.

Como **hipótese** assinalamos que a educação estética no ensino da Arte fundamentada nos artigos analisados se desenvolve a partir dos fenômenos perceptivos e sensíveis em clara oposição ao desenvolvimento dos saberes objetivos. Entendemos que essa forma de desenvolver a educação estética carece de ajustes para que, de fato, possa contribuir com as mudanças necessárias em prol de uma educação estética para a emancipação.

Ao definirmos nosso campo de investigação (ANPAP e ANPEd) com o devido recorte (nos comitês) necessário ao desenvolvimento da pesquisa (CEAV e GT24), era chegado o momento de adentrarmos nos artigos e de retirar os elementos que iriam intermediar a análise dos dados. Entre as concepções e fundamentos teóricos dos artigos buscamos organizar as informações em torno da nossa problemática. Era preciso conhecer as preocupações dos professores, suas bases teóricas e suas propostas para a Arte na educação. Os comitês escolhidos abrigam um número considerado de artigos, na ANPAP catalogamos 796 artigos e na ANPEd 124 artigos. Diante deste volume era necessário eleger um ponto comum que facilitaria nossa investigação. Assim optamos por investigar os artigos que já em seu título anunciam elementos que poderiam problematizar a educação estética. Partindo do entendimento que o título anuncia o

⁶⁹ Visões de mundo a partir de Lucien Goldmann (1993) que utiliza este termo como forma de compreender as expressões individuais e sociais, atreladas a máxima de consciência possível do grupo ou classe social

conteúdo descrito no artigo, os textos que traziam a expressão **estética** foram selecionados como a fonte de coleta de dados.

3.2 A ficha de coleta dos dados: registrando proeminências.

As variadas abordagens acerca da educação estética presentes nos artigos delegaram ao instrumento de coleta de dados enorme responsabilidade. Frente a pluralidade das questões que traziam os textos, e também a falta de algumas informações específicas (que em teses e dissertações são mais evidentes, como por exemplo, o nome do orientador) tivemos que fazer uma releitura do instrumento de análise (adaptada de Chaves-Gamboa e Gamboa, 2009 – ver anexo A), o que resultou em uma ficha coletora de informações especialmente organizada para essa coleta de dados, do campo específico ANPAP E ANPEd. Na primeira versão da ficha separamos o conceito de arte, de ensino da Arte, de estética e de educação estética. Parecia prudente identificar nos artigos analisados a definição de cada um deles para um diálogo mais claro com nosso referencial teórico. Mas a arquitetura de construção dos artigos não apresenta esta distinção; o que não significa que ela não exista; é possível que os autores mesmo não fazendo essa diferenciação de conceitos, a compreensão diferenciada destes pode estar diluída no texto. Diante desta dinâmica agregamos na ficha de coleta de dados as Concepções de Estética/Educação Estética e as Concepções Arte /Ensino da Arte.

A nossa ficha coletora⁷⁰, nosso instrumento de coleta de dados está, em parte, pautado nos estudos de Sánchez Gamboa (2007) que para a análise epistemológica da produção científica (teses e dissertações) elaborou um instrumento denominado **Matriz Paradigmática**⁷¹ que permiti organizar os dados da pesquisa revelando elementos importantes como qualidade, local de sua realização, tipo de conteúdo pesquisado, entre outros, pois “possibilita-nos discernir a história dos conhecimentos científicos que já foram superados, bem como a dos que permanecem atuais, colocando em marcha o processo científico (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). O conceito de paradigma que gerou a “Matriz Paradigmática” parte, segundo o autor, de uma lógica reconstituída, pois os elementos presentes na produção do conhecimento, em nosso caso, os artigos, estão

⁷⁰ Anexo A

⁷¹ Ver anexo B

interligados com “conteúdo históricos, filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Considerando também as intencionalidades políticas, éticas e filosóficas que estão imbuídas na cosmovisão dos pesquisadores, a matriz paradigmática revela em seus elementos lógicos a presença e a ausência de valores e conceitos. Devido as características de nossos dados (51 artigos com no máximo 15 páginas), nossa investigação se pauta no **nível teórico da matriz paradigmática**.

Como nossa pesquisa percorre os caminhos do materialismo histórico dialético, nos concentramos, e não poderia ser diferente, em registrar a realidade trazida pelos artigos, ou seja, registrar a concepção de arte, de ensino da Arte, de estética e de educação estética *tal qual* se apresentam. Extraímos as informações utilizando as definições como citação direta (normas da ABNT). Nos artigos em que esses conceitos (Concepções de Estética/Educação Estética e as Concepções Arte /Ensino da Arte.) não apareceram, apontamos essa lacuna nada consta (com a abreviação NC). A descrição da ficha de registro que coletou os dados é importante para deixar claro a nossa escolha investigativa frente ao fenômeno. Outro ponto importante para compreensão do leitor é que, como já escrevemos no início da pesquisa, utilizamos a palavra **Arte** em letra maiúscula sempre que nos referirmos a área curricular, mas é importante assinalar aqui que nos artigos não existe essa diferenciação. Seguimos agora detalhando a estruturação da ficha de registro.

O início do instrumento de coleta de dados é composto pelo item N° **da ficha** e busca classificar cada artigo com um código para cada texto conforme a Associação. Denominas PAP os artigos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) seguido de ordem numérica o que gerou o código PAP01, PAP02 até o PAP36 em um total de 36 artigos mapeados. Para a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPEd) utilizamos o código PED seguido também de ordem numérica, que gerou o código PED01 até o PED15, totalizando os 15 artigos mapeados. No que se refere ao item **Título** registramos os títulos de cada trabalho, revelando com esse dado a presença da expressão estética, critério utilizado para a seleção destes artigos. Sobre o item **Autor (a)** registrou o nome completo do autor do artigo, que no texto aparece junto com a identificação da instituição na qual ele está vinculado, o que gerou um dado de localização geográfica, revelando a concentração da produção acadêmica da Região Sul e da Região Sudeste nos eventos anuais da Associação Nacional de Pesquisadores

em Artes Plásticas - ANPAP/CEAV; e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd/GT24). A partir daí foi possível identificar como se distribui geograficamente a produção acadêmica científica do país através dessas duas Associações. Veja quadro abaixo:

3.2.1 Quadro 1 - Instituições Participantes/ Regiões Geográficas/ANPAP e ANPEd

Associação	Número de instituições participantes	Região sul	Região sudeste	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste
ANPAP	19 Universidades	36,84%	36,84%	10,52%	10,52%	5,26%
ANPEd	13 Universidades	46.15%	38.46%	-	15.38%	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O item da ficha de registro **Associação** localizou cada artigo a instituição em que foi publicado, uma forma de fazer o mapeamento dos artigos dentro das particularidades de cada Instituição. Mesmo que ambas atuem em campos próximos (em nosso caso a interlocução Arte e educação), ainda conservam particularidades que se perderiam se as unisse no todo, como por exemplo os dados quantitativos.

Sobre o item **Ano da publicação** nos auxiliou a construir uma visão temporal dessa produção acadêmica, além de permitir identificar o número de trabalhos por encontros, gerando dois quadros⁷²: Quadro -10. Encontros/Total de trabalhos/Número de publicações que contemplam no título do trabalho a palavra Estética – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP – CEAV); também Quadro – 16. Encontros/Total de trabalhos/Número de publicações que contemplam no título do trabalho a palavra Estética – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd - Grupo de Trabalho 24). No desdobramento desses dados, identificamos que o 16º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis SC, 2007 e o 21º Encontro Nacional da ANPAP. Rio de Janeiro RJ, 2012 apresentaram maior número de artigos que utilizavam a expressão estética no título (cada encontro teve 05 artigos), seguido da 35ª. Reunião Anual ANPEd que trouxe 03 artigos.

No que se refere aos itens objetivo geral, objetivos específicos, Problema ou principal pergunta de pesquisa, Subproblemas ou questões específicas e Fontes e instrumentos de coleta de dados e informações, cada um desempenhou um papel

⁷² Anexo B

fundamental por promover uma aproximação mais transparente com os artigos. Como essas informações não estão explicitadas no corpo dos artigos (os artigos não apontam de forma clara os objetivos, problema, etc.) no entanto, no desenvolvimento do texto é possível identificar as intenções diluídas no corpo teórico de cada artigo. No entanto, não vamos entrar diretamente na análise desses dados, utilizando-os apenas para uma visão geral dos textos.

Um dado a tabela explorado criticamente é organizado pelo item da ficha de registro **Principais Referências Utilizadas**⁷³. Buscamos extrair dos artigos os fundamentos teóricos expressivos, pois como já foi frisado, os autores são linhas mestras de pensamento e seus escritos constroem nossa visão de mundo. Consideramos como principais referências do artigo os autores citados, pelo menos três vezes no texto⁷⁴, dentro das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. A princípio consideramos analisar a referência apresentada no final dos artigos, mas devido as divergências encontradas em alguns deles, como por exemplo, artigos que traziam uma referência extensa⁷⁵ (até duas páginas de referências) que não estavam em diálogo com o desenvolvimento do artigo, e também a omissão de referências em artigos mais antigos da ANPAP. Esse item da ficha de registro oportunizou a pesquisa revelar quais autores exerceram maior influência na constituição dos artigos publicados, o que nos permite entender, as abordagens sobre educação estética. O mapeamento desse dado, como os demais que compõe a ficha de coleta, foi pensado a partir do mapeamento realizado na pesquisa de doutorado (*Epistemologia da Pesquisa em Educação*, 1981) de Silvio Sanchez Gamboa, que promoveu o debate acerca das tendências teóricas e metodológicas presentes nas teses e dissertações de alguns cursos de pós-graduação no Brasil.

De um modo geral identificamos uma pluralidade expressiva de autores na produção da ANPAP, no entanto se destacaram marcando presença em vários artigos e com um número expressivo de obras: João Francisco Duarte Júnior; John Dewey; Michel Foucault e Adolfo Sánchez Vázquez. No que confere a ANPEd os autores

⁷³ O item da tabela denominado “As referências estão no corpo do texto?” nos ajudaram a fazer a coletada desses dados específicos, gerando uma direção frente ao grande número de autores presente nas referências e não citados no texto.

⁷⁴ Com exceção dos autores utilizados na conceituação de educação estética ou estético. Um exemplo é o PAP05 e o PAP13.

⁷⁵ Um dos artigos está classificado como PAP11, no entanto, ele não é o único. Não vamos nos alongar nessa observação por desconsideramos sua influência para a análise dos dados. Cabe a ressalva para um maior cuidado por partes dos avaliadores dos artigos.

Gilles Deleuze e Feliz Guatarri, L.S Vygotsky e Michel Foucault são os que mais foram citados. Voltaremos a dialogar sobre essas influências após conhecermos as principais obras utilizadas, no capítulo IV.

O item da ficha de registro **Valores educativos cultivados** é uma tentativa de compreender para que os autores escrevem seus artigos, ou seja, o que objetivam de concreto para a educação dos sujeitos e como seu artigo se propõe a influenciar nessa formação; o que criticam e o que defendem na perspectiva da educação estética. Sempre de forma crítica buscando indícios de uma educação estética para a emancipação. Por exemplo: o artigo PED11 tem como objetivo “contribuir para a produção de um conhecimento sobre a arte e o seu ensino capaz de confrontar-se com as concepções hegemônicas em arte e educação” p. 01; sobre educação estética o autor escreve: “sistema de arte circunstanciando o modo como as relações de produção artística se mostram subordinadas aos interesses da classe dominante, os quais engendram o que compreendemos por Educação Estética” p. 03, e, aponta como ganho qualitativo a consciência crítica e a possibilidade de mudança do que está posto combatendo “a miséria da formação estético-cultural da sociedade brasileira” p. 11. Neste sentido, os valores educativos cultivados extraídos em cada texto é uma informação importante, pois responde em parte a interrogação em torno de uma dúvida recorrente: educação estética pra que?

Indagar sobre os conceitos que orientam educação estética no ensino da Arte presente nos artigos revelou uma infinidade de compreensões, indo do desenvolvimento de sujeitos mais felizes, com melhor relacionamento social por terem resgatados sua sensibilidade, até o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e críticos, instrumentalizados com os saberes que lhes pertence e por isso cientes de seu papel na sociedade.

O item **Palavras-chave** indica os principais assuntos tratados no texto, e servem de orientação ao leitor sobre o que foi considerado fundamental naquele trabalho. A ABNT orienta assim a construção desse item que pertence ao resumo⁷⁶: “2.1 palavra-chave: Palavra representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferentemente, em vocabulário controlado”. É certo que as palavras-chaves cumprem outras funções, como por exemplo, facilitar a busca catalográfica nas bibliotecas. Mas em nosso caso, quando escolhemos as palavras-chave como um dos itens da ficha de registro foi por

⁷⁶ Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppgaarq/arquivos/files/6028-Resumo.pdf>. Acesso em 05 março de 2015. As 12:28

considerar importante revelar a interlocução das palavras escolhidas como “chave” no desenvolvimento do artigo. As que se destacaram⁷⁷ na ANPAP, por serem citadas em vários artigos são: arte; Educação Estética; Ensino da arte; Estética; Formação de professores e Imagem. Dos 36 textos analisados, 13 artigos⁷⁸ não apresentaram palavras-chaves. Nos artigos da ANPEd identificamos as palavras-chaves que se destacaram⁷⁹: formação dos professores; experiência estética; arte; estética e educação estética.

Preocupados com o comprometimento das pesquisas na produção do conhecimento e entendendo que os artigos estudados representam, ainda que de forma compactada esse segmento, um item da tabela indaga: **Os textos analisados se originam no fazer ou no pensar?** buscamos identificar de onde os artigos retiram a sua contribuição para o desenvolvimento do campo educacional, na relação teoria e prática, se seus artigos são motivados por experiências ou por estudos bibliográficos. Os artigos da ANPAP se dividem entre relatos de experiências e estudos bibliográficos; já os artigos da ANPEd se concentram em discutir experiências práticas com vivências do campo educacional (66,6%). Sabemos que ambos os casos, a leitura dos autores é fonte importante de informações e geram conhecimento. Mesmo que os artigos com revisão bibliográfica não tenham o campo como fonte dos dados, está de alguma forma estão se preparando para agir nele. Mas entendemos que se tratando do campo educacional, da escola e dos sujeitos concretos que nela são educados, as pesquisas que contemplam os dois processos, estudo bibliográfico e trabalho de campo podem contribuir de forma mais significativa para a reflexão crítica dos fenômenos escolares. Por sua vez, as pesquisas identificadas no fazer dialogam com o desafio de diminuir a fronteira entre teoria e prática.

No conjunto geral dos dados coletados e agrupados nestes itens da ficha de registro procuramos compreender de que forma os artigos pesquisados estão movimentando o debate sobre a educação estética no ensino da Arte nas duas Associações; se estão contribuindo pela manutenção de práticas consolidadas ou se propõe mudanças. Frente a segunda opção nos perguntamos quais são estas transformações e o que elas denotam na educação estéticas dos sujeitos.

⁷⁷ Ver Quadro 15

⁷⁸ São os artigos publicados entre 1996 a 2005.

⁷⁹ Ver Quadro 21

Como postura investigativa, o materialismo histórico dialético é o que mais nos capacita a dialogar em prol de nossas aspirações em torno da construção da educação estética para a emancipação. Ele nos faz caminhar na pesquisa entendendo as influências e as transformações da educação estética, e essa dinâmica nos incentiva ao percebermos o movimento da história e compreendemos que é possível sim promover mudanças.

O início desse capítulo foi dedicado a apresentar nosso caminho metodológico, considerando de forma mais detalhada a ficha de registro, importante instrumento que possibilitou nossa aproximação com os artigos pesquisados e orientou nossa leitura e coleta de dados. De início, meu pensamento era de que, após identificar os artigos que discutiam a educação estética (partindo do pressuposto que ao anunciar no título a expressão estética, seus conceitos estariam contemplados nas discussões), nossa tarefa seria a de identificar e descrever os conceitos predominantes encontrados. Qual foi minha surpresa ao saber que apenas um número inexpressivo (09 textos) se concentravam na discussão dos conceitos em si. O que não sabíamos é que, ao eleger no seu título a expressão estética, a grande maioria dos artigos faziam a discussão a partir de outros campos interligados a educação estética, como a cultura e a semiótica.

Respeitando a organização dos artigos e o viés investigativo dos autores, encontramos como solução para concretizar o objetivo geral da pesquisa compor **Categorias** para viabilizar a identificação dos conceitos de educação estética ali imbricados e preservar a sua estruturação. Não era possível, nessa altura da pesquisa, ignorar as tramas teóricas encontradas nos artigos. Restou a organização das seguintes categorias⁸⁰: Conceitos de Estética; Educação do Sensível; Experiência Estética; Cultura; Formação de Professores; as implicações em torno do encontro Obra e Público e a relevância da Semiótica. Após o registro das proeminências dos textos, segue um **Quadro Síntese** que destaca de forma resumida a compreensão de educação estética em cada artigo referenciando quando possível, o autor mais citado. Vale destacar que os artigos da ANPEd (dos 15 artigos, 08 tratam da temática), o enfoque está na “Formação de Professores”. Essa é a preocupação latente dos artigos. Segue quadro explicativo dessa composição.

⁸⁰ Ver quadro 3.2.2

3.2.2 Quadro 2 - Categoria/Artigos - ANPAP e ANPEd

Conceito de estética (09 textos)	Educação do Sensível (03)	Cultura (08)	Obra x publico (05)	Semiótica (02)	Formação de Professores (13)	Experiência estética (02)	Grupo Outros (09)
PAP03 PAP11 PAP15 PAP17 PAP20 PAP21 PAP23 PAP31 PED11	PAP25 PAP27 PAP30	PAP05 PAP13 PAP14 PAP16 PAP19 PAP26 PAP28 PED06	PAP02 PAP06 PAP08 PAP33 PED07	PAP01 PAP29	PAP04 PAP07 PAP09 PAP18 PAP36 PED01 PED04 PED08 PED09 PED10 PED12 PED13 PED14	PED02; PED15.	PAP10 PAP12 PAP22 PAP24 PAP32 PAP34 PAP35 PED03 PED05.

3.3 Inteligibilidades e Aproximações dos Resultados da Pesquisa

O tópico anunciando como uma aproximação se baseia na consciência dessa pesquisadora de que, ao fragmentarmos os artigos descrevendo as questões que respondem a nossa problemática da pesquisa estamos realizando (ainda que utilizamos a citação direta do texto) de certa forma, é uma escolha interpretativa e “toda interpretação é uma violência⁸¹”. Cientes dessa atuação inevitável, o objetivo geral da pesquisa de identificar e discutir a concepção de educação estética presente nos artigos na ANPAP e ANPEd nos conduziu na caminhada em buscas das respostas, que entre desvios e contorcionismos, geraram indicações concretas e fundamentadas para a discussão necessária na construção da estética para a emancipação.

As diferentes concepções em torno da estética e da educação estética, reforça nossa hipótese de pesquisa: nas múltiplas compreensões da educação estética no ensino da Arte tanto na formação dos alunos como dos professores, a educação estética para a emancipação ainda está longe de se consolidar no processo educacional. Cabe então o alerta: é preciso maior aprofundamento de discussão em torno do entendimento da educação estética no ensino da Arte no que se refere a seus desdobramentos e implicações.

⁸¹ Anotação da disciplina “Abordagens e Técnicas de Pesquisa” ministrada pelo professor Roberto Sidney Macedo quando discutiu, na terceira aula (em 29 de março de 2012), os pressupostos filosóficos das pesquisas.

No primeiro momento aproximativo dos artigos e dos títulos destes, observamos que a palavra estética possui uma elasticidade de interlocução com a arte e com o ensino da Arte. Identificamos uma variação no uso da expressão estética, que vai desde a sua fundamentação filosófica, como “a estética pragmatista de John Dewey”, a automatização da estética associada a beleza; como também a criação de termos que associam campos de conhecimento, como por exemplo “estética diaspórica”.

No que se refere as categorias identificadas, vamos neste momento do texto, identificar e descrever os conceitos em torno da Concepção de Estética/Educação Estética; Concepção de arte/ Ensino da arte. Para isso faremos uma interlocução com cada categoria do quadro 02, incluindo também, quando necessário, dados dos resumos de alguns artigos⁸². Almejamos identificar como os artigos entendem a estética e a educação estética, bem como, a concepção de arte e de ensino da arte nas abordagens escolhidas por cada um deles. Por exemplo, mesmo que o artigo PAP05 desenvolva seu texto no viés da cultura, em algum momento da discussão revela seu entendimento sobre a arte e a estética. Ao discutir os dados da pesquisa fazendo a descrição dos seus fundamentos, poderemos identificar os entendimentos dos professores acerca da educação estética e realizar a crítica necessária para a consolidação da pesquisa: uma educação estética para a emancipação. Para auxiliar a compreensão de como desenvolvemos a descrição das categorias, sugerimos ao leitor adentrar nessa descrição pela a seguinte ordem: categoria, artigo identificado pela sigla e seu número (PAP/Nº e PED/Nº) e os conceitos de arte/ensino da arte; estética /educação estética respectivamente presente em cada um deles.

3.3.1 Categoria Conceito de Estética

Iniciamos a descrição desses dados dos artigos pela primeira categoria. No resumo do artigo (**PED11**) autor promove a crítica e chama seus leitores para discutir os fundamentos de Educação Estética: “Este estudo se propõe a estabelecer as bases teóricas-críticas da Educação Estética no Brasil”. Sobre o conceito de arte/ensino da arte aponta: “(...) determinada pela necessidade da burguesia para formar força de trabalho especializada e explorar o excedente desse trabalho, por outro lado determinada pelo

⁸² Nem todos os artigos da ANPAP apresentam o resumo. Também devido a construção das categorias, nem todos os artigos serão discutidos nesta dinâmica, por exemplo, os artigos classificados na tabela como Outros por não ter sido possível agrega-los nas principais categorias.

esforço das frações esclarecidas dessa classe de consolidar a formação estético-cultural da sociedade como parte do seu projeto teleológico-educativo”(p. 01); sobre educação estética declara: “Sistema de Arte circunstanciando o modo como as relações de produção artística se mostram subordinadas aos interesses da classe dominante, os quais engendram o que compreendemos por Educação Estética.” (p. 03). Se posiciona sobre como pensar o ensino da arte: “Ensino de arte considerando as relações sociais de produção artística face ao desenvolvimento histórico das forças econômicas no Brasil.” (p. 01)

No **PAP03** o resumo informa que “é um exame sobre o que seria a educação estética” para Max Bill na prática projetual naquela escola. Buscamos “discutir a cisão entre arte e design na Escola de Ulm, mediante uma análise das transformações ocorridas no seu programa curricular” (p. 416); “Seria na “educação estética” que o projetista tomaria consciência das “áreas de liberdade” de um projeto, as quais ultrapassam os limites definidos por critérios técnicos. Ao mesmo tempo, o projetista desenvolveria uma consciência crítica sobre essas “áreas de liberdade” – ele aprenderia a julgar seu projeto e a escolher a melhor solução dentre as demais” (p. 421). Para o autor o ensino da arte poderia dar ao aluno “noções atreladas às “áreas de liberdade”, noção de qualidade; formação de uma consciência estética coletiva” (p.418)

O estranhamento, a mediação e a narração que envolve os sujeitos sociais e as imagens surge como categorias provocativa para se pensar a educação estética. O **PAP11**, dialogando com os autores Georg Lukács, Lev Vygotsky, Walter Benjamin busca desenvolver um olhar dialógico no ambiente escolar. Sobre o que se configura o estranhamento, explica: “o estranhamento poderá ser obtido a partir dos primeiros contatos com a obra, sensações, primeiras impressões de reconhecimento e repúdio acabam por auxiliar neste processo refletindo nas produções, dos comportamentos sociais e das falas dos sujeitos” (p.2060). Considerando o estranhamento um movimento fundamental para a formação estética dos sujeitos, aponta: “Estranhamento que promove mudança através da reflexão artística, desconstrói e confronta o sujeito com sua pseudo concreticidade movimentando sua zona de conforto e promovendo a fruição estética no sentido de pertencimento à obra” (p. 2059). Entende que a Arte na educação “(...) deve promover para além da mesmice, da mimese, do copismo, da repetição, deve levar a criança a um degrau a mais em sua caminhada, deve tentar mexer com os olhares emoldurados e possibilitar a expressão de valores” (p. 2067).

Seguindo uma postura próxima, ao assumir explicitamente determinada teoria acerca da estética, o **PAP15** situa o texto na “A Educação estética do homem, de Friedrich von Schiller”. Defende que “À Estética (Aisthesis = sensação, sentimento) se impunha como um segmento teórico individual de reflexão e como disciplina particular de conhecimento crítico-filosófico.” “É preciso educar-se esteticamente para que em cada um se garanta a justeza e o rigor dignificante dos juízos inexoráveis” (p. 1177). “Toda a arte é libertadora porque desaprisiona, elimina interditos pondo o sujeito em sua condição divina, fazendo nele existir um continuum utópico porque vai idealisticamente além do que é meramente dado” (p. 1177).

O texto do **PAP17** discute a autonomia estética na formação do artista “para além ou aquém dos aspectos teóricos e técnicos dessa formação” tendo como autor central da discussão Terry Egleton, entende que “Como fundamento determinante do juízo de gosto, a forma estética é especialmente *sui generis*, conforme a fins, mas sem fim, constituindo o que a percepção-reflexão estética e a produção artística inauguram na arte: a (ir)representação da autonomia” (p. 747). “Nesse sentido, como propósito e prática de formação do artista, a autonomia estética é a possibilidade da experiência da arte como invenção da vida” (p. 747). No que se refere a arte escreve que “As artes visuais são reconhecidas como atividade humana e esfera do conhecimento fundamentais ao desenvolvimento da sociedade e da cultura, sobretudo, por sua qualidade potencialmente criadora – o que também é válido para as demais artes. Deste modo, elas se constituíam de modos próprios de sentir, pensar, dizer e fazer, diversamente das demais atividades humanas e esferas do conhecimento, embora a elas se relacionem” (p. 744)

Para a autora do artigo **PAP20**, o ensino da Arte precisa estar pautado nas experiências “vividas pelos alunos para que alcancem compreensão de si, do seu trabalho e da arte” (p.107). Aponta o seu referencial teórico: “A estética pragmatista de John Dewey e sua filosofia educacional está centrada no conceito de experiência” (p. 106); “Pode-se considerar as experiências reflexivas, conscientes, estéticas como educativas e de formação profissional” (p. 108)

O artigo **PAP21** questiona como estão conduzidas as aulas de arte e considera fundamental “Questionar as propostas educacionais e buscar diferentes alternativas” (p. 156), para que a compreensão das imagens estéticas do cotidiano possa “facilitar a compreensão da arte” (p. 153), e que é preciso estabelecer “as diferenças entre arte e

produto estético”, que pode ser um caminho para a leitura da obra de arte” (p. 153). A autora frisa que o julgamento estético é um problema cultural, “pois a concepção de beleza varia de acordo com os valores de cada sociedade” (p. 159).

O autor do **PAP23** ao referir-se a educação estética estende a discussão a sua dissertação de mestrado defendida em 1995 que discutiu que a estética está inserida no contexto mais amplo de educação, que por sua vez está subordinada a determinantes sociais. Portanto, torna-se imprescindível que as práticas educativas sejam compreendidas neste contexto, de relações humanas na sociedade. Por isso, pensar a educação estética exige entendê-la como parte da necessidade das relações e contradições de uma sociedade de classe. Lembra ainda que a perspectiva histórico-dialética orienta compreender a relação entre arte, educação e estética em um processo dinâmico da práxis, atrelada pelos interesses de grupos e classes sociais. Exige com isso, considerar o contexto social dos fenômenos, afastando da compreensão da falsa neutralidade, homogeneidade e canonização da estética. “Arte é um fazer, e como tal, é um fenômeno-produto social construído e situado historicamente – determinado em cada tempo-lugar por certas necessidades e especificidades (Wolff, q982)” (p. 124).

Entendendo a educação estética como uma necessidade ligada a existência do homem “o homem vem se afirmando como ser estético ao longo do processo de hominização” (p.82), como trabalho pedagógico, como um ato educativo leva os educandos a terem acesso ao patrimônio cultural do universo artístico do qual são herdeiros legítimos. Destaca para isso, dois princípios fundamentais: desenvolvimento da percepção e da consciência e o desenvolvimento da omnilateralidade⁸³ e interdisciplinaridade. Podemos perceber que os artigos que partem de uma abordagem do materialismo crítico dialético se apresentam como críticas transformadoras, propondo ações para concretizar as mudanças desejadas, frente à constatação de uma educação estética esvaziada do projeto emancipatório.

O artigo **PAP31** conceitua “O termo estética, (gr. Aisthetikós, de aisthanesthai: perceber, sentir) é bastante conhecido por designar o ramo da filosofia onde a arte tornou-se o tema central. Todavia, os fenômenos estéticos são mais amplos e rotineiros que a grande arte, que encontramos nos museus, assinalando traços artísticos nos atos

⁸³ A educação deve buscar a unidade com a sociedade em combate claro as desigualdades existentes. Para Marx, a omnilateralidade pode ser pensada com a capacidade de transformação do homem de sua condição humana e social – contraria a alienação que o mundo capitalista impõe ao homem.

cotidianos de todas as pessoas” (p. 196). Sobre a arte registra que “A arte (como produção dos artistas), apesar de ser o principal tema da reflexão estética, não é seu objeto exclusivo”, p. 196 “porém, o fenômeno artístico dispensa finalidades objetivas, sua motivação é primordialmente subjetiva, manifestando-se neste caso, como substrato afetivo do trabalho funcional”, (p. 198).

3.2.1.1 Quadro 3 - Categoria - Conceito de Educação Estética

PAP03	Seria na “educação estética” que o projetista tomaria consciência das “áreas de liberdade” de um projeto, as quais ultrapassam os limites definidos por critérios técnicos. Ao mesmo tempo, o projetista desenvolveria uma consciência crítica sobre essas “áreas de liberdade” – ele aprenderia a julgar seu projeto e a escolher a melhor solução dentre as demais. (p. 421).
PAP11	Estranhamento que promove mudança através da reflexão artística, descontrói e confronta o sujeito com sua pseudo concreticidade movimentando sua zona de conforto e promovendo a fruição estética no sentido de pertencimento à obra” (p. 2059).
PAP15	“A Educação estética do homem, de Friedrich Von Schiller”. Defende assim que “À Estética (Aisthesis = sensação, sentimento) se impunha como um segmento teórico individual de reflexão e como disciplina particular de conhecimento crítico-filosófico” (p. 1177).
PAP17	“Como fundamento determinante do juízo de gosto, a forma estética é especialmente sui generis, conforme a fins, mas sem fim, constituindo o que a percepção-reflexão estética e a produção artística inauguram na arte: a (ir)representação da autonomia (p. 747).
PAP20	A estética pragmatista de John Dewey e sua filosofia educacional está centrada no conceito de experiência” (p. 106); “Pode-se considerar as experiências reflexivas, conscientes, estéticas como educativas e de formação profissional” (p. 108)
PAP21	“Sendo a quebra de paradigmas estéticos um movimento inerente as transformações da humanidade, sugere-se que para o acesso aos produtos artísticos a violação da norma seja entendida como um fenômeno cíclico próprio da arte e da criação estética, e que a partir desta compreensão sejam feitas as leituras das mais diversificadas imagens estéticas” (p. 163).
PAP23	“A educação estética escolar diz respeito a totalidade dos processos estéticos que direta ou indiretamente estão relacionadas as práxis artísticas pedagógicas desenvolvidas e aprendidas na escola” (p. 125)
PAP31	“O termo estético, (gr. Aisthetikós, de aisthanesthai: perceber, sentir) é bastante conhecido por designar o ramo da filosofia onde a arte tornou-se o tema central. Todavia, os fenômenos estéticos são mais amplos e rotineiros que a grande arte, que encontramos nos museus, assinalando traços artísticos nos atos cotidianos de todas as pessoas” (p. 196).
PED11	“Sistema de Arte circunstanciando o modo como as relações de produção artística se mostram subordinadas aos interesses da classe dominante, os quais engendram o que compreendemos por Educação Estética” (p. 03)

Neste leque resumido de entendimentos (Quadro 3) encontramos a estética idealista de Schiller; o pragmatismo de Dewey, as contribuições de Kant e a educação vista como possibilidade de cultivo das sensibilidades onde a experiência é considerada eixo central do aprendizado em Arte.

Os “Conceitos de Estética” apontam as mais variadas compreensões, hora atrelado ao campo educacional, hora se distanciando deste. Em comum os artigos desta categoria apresentam o convite para discutir a arte e a estética, muitas vezes entendidas como similares. Partindo do viés crítico a descrição de experiências, a educação estética é entendida como caminho para a consciência e o estranhamento causado pela obra de arte é um dos elementos importantes para a mudança de valores éticos e morais.

3.3.2 Sobre a Educação Sensível

A discussão em torno da educação sensível foi encontrada em boa parte dos artigos da ANPAP revelando ser a Fenomenologia⁸⁴ um lugar para se pensar a educação estética a partir da emoção, da percepção e da sensibilidade do sujeito na relação com a obra de arte e com as experiências da vida cotidiana. Sobre a fenomenologia e os aspectos emocionais, segundo DARTIGUES (1992, p. 102), a emoção é um fato, nós a estudamos tal como se apresenta objetivamente — para a ordem da significação - o que quer ela dizer para o existente humano e o que é que este quer dizer através dela?

O texto do **PAP25** se preocupa com a educação da sensibilidade, defendendo que esta seria fundamental para a construção da cidadania estética. Considera a educação estética “uma questão valiosa para o fazer em Artes Plásticas: o desenvolvimento do VER como ponto de partida para o aumento da sensibilidade e desta para transformar o VER” (p. 133); e por isso, pensa que o ensino da Arte ao “criar um espaço para o desenvolvimento da sensibilidade e do VER-ATIVO dos alunos e, desse modo, concretizar uma educação mais equilibrada, ou seja, uma educação que não cuide só do desenvolvimento intelectual (informação), mas também do emocional, da

⁸⁴No livro *o que é Fenomenologia*, André Dartigues escreve que o conceito histórico da fenomenologia pode ser estudada a partir de J.H. Lambert, discípulo livre de Christian Wolff, que a define como a teoria da ilusão sob suas diferentes formas. Disponível em:

<https://www.uploady.com#!/download/RW8qg0KLnyO/qXIAMLwQ8KZDjlkv>

Acesso em 28 de fevereiro de 2015. As 17:56h

sensibilidade (formação/transformação), o que significa a abertura para a educação estética e o exercício da cidadania estética” (p. 134)

O texto do **PAP27** discute o conhecimento necessário na educação do sujeito que irá atuar na área industrial, defendendo a importância da construção do olhar sensível, considerado fundamental para os processos criativos exigidos também nessa área específica: “À educação da sensível deve visar algo mais do que apenas uma sensibilidade aprimorada. Antes precisa remeter a uma mudança de atitudes, a um enriquecimento da própria vida, de ser vivida de maneira mais plena e consciente, com diversas manifestações do saber humano presentes e atuando de forma conjunta no dia-a-dia do mesmo” (p. 429). Destaca que “A arte é um fenômeno de todos os povos, que através dela se perpetuou o pensar e o fazer humano, que foi concretizado em objetos, construções arquitetônicas e imagens” (p. 430)

Discutindo a questão do gosto ligada a emoção estética, o **PAP30** através de 41 reproduções de pintura do século XIX e século XX, entende que o encontro sujeito e obra de arte pode despertar nos alunos o interesse para a identificação dos códigos estéticos, fundamental para a análise de conceitos estéticos. A estesia para a autora, é ponto importante neste processo: “o momento da estesia ocorre quando o sujeito percebe e decompõe pelos sentidos o objeto”. “Se anteriormente a arte do passado se servia de um “código múltiplo”, atualmente a arte baseia-se em vários códigos particulares e específicos” (p. 190) “Entretanto, a arte não é só expressão, é também fazer, construir e formar uma matéria e neste sentido não se pode valorizar somente seu conteúdo” (p. 193)

3.2.2.1 Quadro 4 - Categoria -Educação Sensível

PAP25	“Uma educação que não cuide só do desenvolvimento intelectual (informação), mas também do emocional, da sensibilidade (formação/transformação), o que significa a abertura para a educação estética e o exercício da cidadania estética” (p. 134).
PAP27	“A importância de uma educação que enfatize o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da educação do sensível para uma sensibilidade maior consigo e com o meio onde o ser humano vive”. (p. 429)
PAP30	“Para percebermos essa energia e emoção concretizadas não tanto na estética como na semiótica temos que ativar nossos sentidos, Entre cruzá-los, ou seja, vemos, tocamos, cheiramos, saboreamos nos aproximando, sujeito e objeto na obra, no texto. (p. 94)

Os três textos aqui citados têm em comum a preocupação com o desenvolvimento do sensível para a aprendizagem. Parece ser inegociável para os autores que os sujeitos sejam tocados pelos objetos, despertando o desejo de aprender. Seria a educação estética o lugar para se buscar nos sujeitos a sensibilidade necessária para a sua educação global, que perpassa a compreensão crítica da sociedade, o respeito ao Outro e a sua cidadania. A apreensão do mundo seria então atingida pelos sentidos despertados, o que poderia gerar um novo comportamento na sociedade em que está inserido. Seria o corpo o instrumento central das transformações que a educação estética poderia proporcionar aos estudantes, indo desde a sua instrumentalização para desvendar os códigos estéticos até o desenvolvimento de um olhar minucioso, denominado ver-ativo (PAP25). Mas a emoção provocada pela obra de arte, para os artigos com o enfoque na educação sensível, é questão central para os processos de aprendizagem.

Dartigues (1992) esclarece sobre o que é a emoção: é uma transformação do mundo que tentamos operar quando esse mundo se tornou por demais urgente e difícil e quando os caminhos ordinários de adaptação não são mais praticáveis. "A apreensão de um objeto sendo impossível ou engendrando uma tensão insustentável, a consciência o apreende ou tenta apreendê-lo de outro modo, o que quer dizer que ela se transforma precisamente para transformar o objeto" (idem, p.34). "Numa palavra, a emoção é um jogo, é um jogo no qual acreditamos." DARTIGUES (1992, p. 104). Outro ponto em comum nos textos é a compreensão da arte como parte da vida do homem (com enfoque mais empírico de que concreto); e sendo o homem um ser cultural a sua arte também carrega as especificidades de tempo e lugares.

3.3.3 A Educação Estética e a Cultura

Alguns artigos ao utilizarem a expressão “estética” no seu título agregam na discussão as particularidades da cultura. Para eles, o universo cultural é o elo para que na escola concretize o ensino da Arte e a educação estética. Voltando o foco para a importância de se desenvolver um olhar crítico sobre as imagens e defendendo os artefatos culturais pela sua potencialidade para a educação, o **PAP05** propõe “um olhar

crítico frente a determinados procedimentos de arte-educação que privilegiam modos tradicionais de ver e perceber, conteúdos, métodos e obras clássicas no ensino de Arte, restringindo com isso a criação, a crítica, a pesquisa e os sentidos que podem surgir com o uso de artefatos culturais que rompem com tais padrões” (p. 2243). Na definição da Estética/Educação Estética aponta: “a ideia aqui é evidenciar a estesia que, antes de qualquer especificidade da arte, integra o sentido de estética. Ou seja, evidenciar o corpo, os sentidos, o lúdico, a experiência, a percepção, o mundo e seus artefatos culturais e a criação de sentidos, enquanto elementos que, por vezes, são marginalizados nos currículos de arte” (p. 2248). E sobre o papel da Arte na educação entende que ela se concretiza na “experiência, da interação entre diferentes sujeitos e desses com artefatos culturais”; seria deste modo que os sujeitos poderiam “construir (auto)conhecimentos tácteis, visuais, olfativos, gustativos e audíveis” (p. 2249).

O **PAP13** através da crítica a hierarquização das diferenças, chamado colonialismo artístico propõe: “instaurar no processo educativo formal um estado de problematização em relação às suas referências de conteúdo (currículos) institucionalizados. O caminho que se propõe é o de se perguntar sobre seus preceitos e o de se pensar, colaborativamente, pontos de vista diferentes que possam ser agregados em situações culturais nas quais emergem outras referências” (p. 1139). Pleiteando um espaço para a cultura no currículo institucionalizado na área de artes defende “um ensino de arte crítico e sem hierarquias estéticas e artísticas”. Sobre a arte e o ensino da Arte as autoras entendem que o multiculturalismo é uma maneira importante de se pensar a Arte no espaço escolar, promovendo a resistência crítica “A hierarquização do conhecimento, que se reflete nos conteúdos curriculares do ensino de Artes Visuais no Brasil, resiste nos recortes enraizados na sua história colonial, com ênfase nas referências da Europa e dos Estados Unidos. São incomodamente similares os conteúdos relacionados aos movimentos artísticos, obras e artistas presentes nos currículos da educação básica, seja no Brasil, na Colômbia, nos Estados Unidos ou no Japão. À pergunta feita para alguns artistas e professores de Arte, entre 20 e 30 anos, que estudaram nesses países, as referências citadas foram praticamente as mesmas, com alusões a movimentos como Renascimento, Impressionismo e Cubismo, e artistas como Leonardo da Vinci, Van Gogh, Paul Gauguin e Picasso. Arte africana é generalizada como máscaras e as produções fora do eixo Europa-Estados Unidos, excetuando-se à do país de origem, como exóticas ou mesmo inimagináveis...” (p. 1140). No que se refere a

educação estética: “Proposição de arte como experiência, de John Dewey, é da ordem da percepção, ‘quando o espectador ou observador tem de criar sua experiência’ e não do ‘mero reconhecimento’” (p.1150).

A cultura local das tecelãs de Uberlândia - MG é o foco de discussão do **PAP14** propondo a “identificação dos valores estéticos utilizados pelas tecelãs do Centro de Fiação e Tecelagem de Uberlândia “Dona Belmira” à inserção da produção da tecelagem artesanal no universo referencial dos estudantes de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia” (p. 979). Para as autoras o encontro desses espaços de saberes, a comunidade e a universidade podem provocar a “Expansão do repertório imagético e dos códigos estéticos desses alunos, possibilitando a eles novos estudos e o desenvolvimento de projetos em poéticas visuais” (p. 979). Valorizar o artesanal significa “(...) revelar a cultura das pessoas envolvidas nesse processo como também as características geopolíticas, o meio físico e humano, especialmente no que se refere ao conhecimento manifesto na materialidade cultural, produzidas por determinados segmentos sociais” (p. 980). Na defesa da Estética utilizam Kurt Koffka “o estético é o sentimento, o sentido da percepção. Atinge a esfera da teoria dos valores, pois, integra, “ao lado da percepção de formas, objetos, situações, etc. a percepção dos valores como dados objetivos que se acham integrados no mundo físico”. Dessa maneira, a própria percepção é artística” (p. 985). A percepção neste processo é fundamental: “Nos processos criativos da mente evidenciam que, seja na arte ou na ciência, todas as vezes que a consciência criativa mergulha nas camadas mais profundas da mente, a percepção da forma inarticulada será experimentada pelo sujeito em seu ato criativo” (p. 987).

O texto mapeado no **PAP16** entende o corpo como o lugar para se pensar a construção do saber e tendo como base os saberes oriundos do candomblé “compreendendo a experiência corpórea - sensorial enquanto suporte para a criação artística” onde a “relação entre a experiência sensível, da arte e da cultura” está intrinsecamente ligada a construção do conhecimento. No que se refere a concepção de Estética/ Educação Estética, o texto defende que os “usos do corpo funcionam, então, como expressões estéticas, ligadas ao universo da criação e, portanto, da arte, que agem como um registro, uma forma de escrever e inscrever no corpo – e com o corpo – aquilo que é passado através da palavra na transmissão oral, lembrando as narrativas míticas, que por sua vez, contam costumes e ensinam as regras do próprio grupo” (p. 881).

Reforçando a importância da sensibilidade nesse processo prossegue: “é através da experiência do sensível (onde a arte teria um papel fundamental), e, por consequência, dos sentidos corporais que o homem pode conhecer as coisas” e finaliza propondo “repensar a construção do conhecimento através da sensibilidade corporal, tomando como exemplo o ritual do candomblé, entendendo-o como manifestação estética contemporânea da cultura popular” (p. 879-80).

Outro artigo que defende a importância da cultura local no processo de aprendizagem é o **PAP19**: “Lançando um olhar sobre a saga dos imigrantes ucranianos e de seus descendentes na comunidade de Iracema, em Itaiópolis – Santa Catarina, temas como “identidade cultural” e “diáspora” são abordados”. O encontro entre tradição e modernidade é problematizado no estudo da simbologia dos elementos visuais que compõem a pintura da pêsanka⁸⁵ (artesanato ucraniano) realizando um “Estudo sobre arte e cultura popular, tentando identificar características sobre o seu fazer artístico” (p. 676). Com este encontro buscam “Uma abertura maior em relação às práticas educativas em arte – em especial em arte popular - proporcionaria maiores possibilidades de discussão” (p. 676).

O **PAP26** entende como fundamental a construção de “parcerias entre escola e centros culturais para a realização de experiências visuais e estéticas”. Para a autora, a escola e os centros culturais são vistos como “espaços produtivos de inter-relações nos quais poder, conhecimento e identidade formam um núcleo básico de ações motivadas pelo auto realização, por benefícios estéticos e comprometimento social e cultural” (p. 401).

O multiculturalismo é debatido no **PAP28**: “Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, compreensão genética dos processos culturais básicos e reconhecimento do contexto macro cultural em que a escola e a família estão imersas” (p. 82). Para a educadora, o ensino da arte “deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e a imersão em outros códigos culturais” (p. 84).

⁸⁵ <http://www.pessanka.com.br/pessanka.html>

O texto **PED06** se propõe a discutir “relações entre corpo, dança e estética como alicerce para encaminhar perspectivas de diálogos entre a realidade dos grupos e a realidade do ensino superior” (p. 01). Para a autora, é preciso que a educação institucionalizada acolha a realidade dos grupos de dança dos bairros, agregando os saberes. Seria a dança realizada por esses grupos potencial para a educação estética. “Nessa coabitação estética a dança se mostra como modo de existir, como experiência sensível marcada pelo imbricamento entre os modos de dançar, o corpo que dança e os diversos sentidos advindos dessa conexão” (p. 01).

Discuti a estética e a educação estética sob a perspectiva fenomenológica “Entendemos que a dimensão estética vivida pelo sujeito abarca uma rede complexa de relações entre o que é apreciado (conteúdo e formato das mensagens, características e objetivos de seus produtores, contexto onde são produzidas) e o apreciador (indivíduos que interpretam os produtos a partir de contextos e olhares diversos)” (p. 05). E revela suas considerações sobre a relação cultura e educação: “Nesse ponto, a educação como fenômeno de aprendizagem da cultura, tem um papel preponderante em permitir o acesso dos indivíduos à produção cultural, cuja polimorfia e polissemia não devem ser privilégio de poucos” (p. 06).

Também tece considerações sobre a Arte e a educação “Discordamos da cisão entre arte e educação e ressaltamos nesse texto, a necessidade de compreendermos os vários espaços de produção da arte, e mais especificamente da dança, como contextos educativos nos quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de atuação social e compreensão de suas relações estéticas com o mundo. Essas ações de engajamento estético entre os indivíduos e os seus entornos, favorecidas pela dança, podem ser compreendidas como ações educativas numa perspectiva que extrapola os ambientes da educação institucionalizada, mas podem dialogar com eles (PORPINO, 2006)” (p. 08).

3.3.4.1 Quadro 5 - Categoria - Cultura

PAP05	“A ideia aqui é evidenciar a estesia que, antes de qualquer especificidade da arte, integra o sentido de estética. Ou seja, evidenciar o corpo, os sentidos, o lúdico, a experiência, a percepção, o mundo e seus artefatos culturais e a criação de sentidos, enquanto elementos que, por vezes, são marginalizados nos currículos de arte” (p. 2248).
PAP13	“Proposição de arte como experiência, de John Dewey, é da ordem da percepção, ‘quando o espectador ou observador tem de criar sua experiência’ e não do ‘mero reconhecimento’ (p.1150).

PAP14	“O estético é o sentimento, o sentido da percepção. Atinge, assim, a esfera da teoria dos valores, pois, integra, “ao lado da percepção de formas, objetos, situações, etc. a percepção dos valores como dados objetivos que se acham integrados no mundo físico”. Dessa maneira, a própria percepção é artística” (p. 985).
PAP16	“Repensar a construção do conhecimento através da sensibilidade corporal, tomando como exemplo o ritual do candomblé, entendendo-o como manifestação estética contemporânea da cultura popular” (p. 879-80).
PAP19	NC
PAP26	NC
PAP28	“Deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e a imersão em outros códigos culturais” (p. 84).
PED06	“Para discussão desses modos de compreender o corpo, a dança e a experiência estética, a Fenomenologia, principalmente em Merleau-Ponty, pode ser tomada como principal referência” (p. 01).

Podemos observar que a cultura é a questão central ao se pensar a estética, não necessariamente discutindo o conceito de educação estética. No viés da defesa da cultura como importante para a educação dos sujeitos, a expressão estética é usada de forma alargada no desenvolvimento dos textos. O artigo **PAP05** questiona os modos tradicionais de ver e perceber e o uso em sala de aula das obras clássicas que negam a importância dos artefatos culturais. Da mesma forma, o **PAP13** utiliza a expressão “hierarquia estética” sem problematizar os elementos que estão presentes nesta relação, se limitando a considerar que a crítica à arte europeia resolveria o problema dessa hierarquia. Somente encontramos uma discussão em torno do termo estética e da educação estética no **PAP14** (conceito ligado ao sentir e a percepção do sujeito). O **PAP16** defende que o corpo é um lugar para se pensar a construção do saber através dos saberes oriundos do candomblé; e por sua vez, o **PAP19** chama a atenção para a valorização e o cuidado da identidade cultural nos processos de diáspora. O artigo do **PAP26** defende que a escola e os centros culturais precisam ser vistos como espaços produtivos de inter-relações; e o artigo **PAP28** alerta que padrões culturais e estéticos da comunidade e da família merecem ser respeitados e inseridos na educação. Um pouco mais atento é o texto do **PED06**; pois faz questão de defender a dança dos bairros como potência para a educação estética dos sujeitos no espaço formal de educação, não dispensa a conceituação das áreas de conhecimento entrelaçadas com a fenomenologia. De um modo geral, podemos apontar que os artigos que partiram da cultura para discutir a educação estética, em sua maioria entendem os processos de subjetividade como

centrais na formação dos sujeitos. Seria o contato com as manifestações culturais o caminho para a educação estética, que por sua vez se aproxima do gosto, da emoção e da sensibilidade dos sujeitos.

3.3.4 A relação Obra e Público.

O que acontece com o sujeito ao defronta-se com a obra de arte e quais são as implicações deste encontro no desenvolvimento cultural e educacional desses sujeitos são preocupações presentes nos textos pesquisados dessa categoria. Usando expressões como “Estética Viva”; “Experiência Estética em Vácuos Locacionais”; “Vivências estéticas” e “Formação estética do grande público”, os artigos tem em comum a preocupação de entender o que ocorre na relação obra e público em espaços públicos e instituições de arte como museus, exposições e galerias.

O **PED07** ao investigar essa relação, se interessa “pelo fenômeno de “mal-estar” deste grande público face à arte contemporânea”. Feito a investigação, onde foram ouvidos 300 participantes a autora define o que seria para ela a educação estética frente a arte contemporânea: “Um trabalho que poderíamos definir aqui como uma educação do olhar e da sensibilidade com todos os paradoxos e desequilíbrios, alegrias e angústias suscetíveis de emergir e que podem ser trabalhados se obtivermos o conhecimento da maneira pela qual funcionam estes sujeitos face à arte contemporânea” (p.11). Esta educação estética circunda a formação do professor, que de forma análoga, também rejeita a produção artística que foge dos padrões já estabelecidos, pois “A arte contemporânea representa, de maneira incontestável, uma porção significativa da produção cultural global de nosso tempo” (p. 08), salienta também a importância da educação em Arte que desenvolvam o olhar dos alunos para prepará-los a visita ao museu, buscando “estratégias que provoquem os sentidos e os prazeres que podem ser mobilizados na experiência de visita” (p. 10).

A interação física do público com a obra de Christa Sommerer e Laurent Mignonneau é a experiência problematizada no **PAP02**. Para a autora é “A interatividade, conceito fundamental para a compreensão de processos de relações que se estabelecem entre obra e público” (p. 265). Identificou neste encontro que acontece a

partir dele, uma autonomia do estético: “Levantando questões sobre a relação entre o artista e sua criação, e as possibilidades de uma estética da autonomia, os artistas criam obras que sofrem intervenção direta a partir da interação humana, reagindo e comunicando-se constantemente” (p. 266). Neste viés “A arte interativa além de transformar a obra em ambiente cognitivo para o público, a transforma no lugar da experimentação, da ação, da performance, do toque no qual os signos produzidos são organizados em um todo lógico e comunicativo por meio de uma interface” (p. 270).

A cidade e as manifestações artísticas que coabitam o espaço público são discutidas ao se pensar a educação estética. A arte pública e a sua relação com a educação dos sujeitos são o foco investigativo do artigo **PAP06** que defende: “as obras de arte em contexto urbano passem a ser consideradas pelos educadores como um recurso educativo”, pois a arte que entra na escola não se resume a ela, levando os seus estudantes a reconhecê-la nos espaços urbanos. Na sua concepção de Estética/Educação Estética, declara: “o substantivo estético em síntese “designa hoje qualquer conjunto de ideias (filosóficas) com o qual se procede a uma análise, investigação ou especulação a respeito da arte e da beleza (DUARTE JÚNIOR 2003, p.8).” (p. 260). “Por fim, experiência estética é o indefinível conjunto de sensações, deslumbramentos e choque que toma conta do indivíduo num momento de contemplação do mundo onde se dá o encontro do indivíduo que percebe o mundo com o mundo que se oferece para ser percebido” (p 260). Sobre a Arte na educação registra que “é preciso que o ensino de Arte no Brasil seja capaz de fornecer ao indivíduo o conhecimento necessário para fazê-lo sentir-se competente para fruir uma obra de arte, ou até mesmo de reconhecer a arte.” (p. 262).

O artigo **PAP08** discute a estética pragmatista, a partir de Dewey, a noção de experiência estética como conceitos eficazes para a interpretação de uma “visualidade popular urbana”. A Arte como Experiência, livro de John Dewey pode nos ajudar a compreender a educação estética a partir desses fundamentos tidos como pragmatista. A dissertação de mestrado de Roberto Cavallari Filho (Experiência, Filosofia e Educação Em John Dewey: As “Muralhas” Sociais e a Unidade da Experiência) faz uma investigação cuidadosa sobre os escritos de John Dewey e ao referir-se ao livro escreve sobre a separação nas artes, da forma e do conteúdo: (...) o problema da hierarquização das artes finas foi a separação rígida entre forma e conteúdo. Assim, a filosofia da experiência de Dewey também é a reconstrução da continuidade da experiência estética

contemplativa com o processo cotidiano da vida”. Cavallari explica que essa separação para Dewey está ligada “a duas escolas filosóficas dos séculos XVII e XVIII: o empirismo e o racionalismo. A primeira faz suas separações em favor do reinado das qualidades sensoriais; a segunda, em favor dos significados. (p.46). Dewey defende que toda experiência é uma arte e por isso é importante buscar as qualidades presentes nesses processos de experienciar, que poderia ser entendido como a própria beleza, ou seja, estética. Definindo melhor o que para Dewey significa a experiência em arte, explica:

“Para Dewey, experiência é o sofrer e o fazer, no sentido de ter, receber receptivamente do ambiente e fazer ativamente um ato, no qual o termo ato ou ação é utilizado não apenas como um ato motor, mas principalmente um hábito de pensar, uma reflexão que valoriza e atribui significado, na relação humana (a psicologia orgânica revelou que a relação entre a atividade cerebral e o sistema nervoso constitui-se na mesma experiência, refutando, assim, o dualismo entre cérebro e corpo). Dewey chama experiência de arte porque, na língua inglesa, não há uma palavra que funda ambos os sentidos, ou seja, o sentido do fazer artístico e o sentido da contemplação estética. (CAVALLARI, 2007, p. 116).

Para Dewey artista e espectador estão sujeitos a experiências estéticas próximas (mesmo nas particularidades de cada um) e autênticas, pois tem em comum o objeto artístico. Nesse entendimento, define a arte como linguagem já que a obra é uma relação expressiva que vai do criador ao interlocutor em múltiplas influências.

O encontro do artista Mário Cravo Junior, de sua obra e o público são questões levantadas na pesquisa do **PAP33**. Indagando acerca desse encontro: “Quais as possibilidades de estudos sobre relações dos espaços de arte com o público? Quais as correlações entre as obras de Mario Cravo e as tendências contemporâneas e o público? (p. 186). Em sua concepção de Estética /Educação Estética defende a urgência de “uma outra visão de mundo, visando o equilíbrio entre razão e emoção. Acredita-se que uma forma para se trabalhar esse aspecto são as experiências estéticas, seja no que concerne a fruição ou a produção de trabalhos em arte” (p. 184)

3.2.4.1 Quadro 6 - Categoria - Obra/Público

PAP02	“Levantando questões sobre a relação entre o artista e sua criação, e as possibilidades de uma estética da autonomia, os artistas criam obras que sofrem intervenção direta a partir da interação humana, reagindo e comunicando-se constantemente” (p. 266).
PAP06	“O substantivo estético em síntese “designa hoje qualquer conjunto de ideias

	(filosóficas) com o qual se procede a uma análise, investigação ou especulação a respeito da arte e da beleza. (DUARTE JÚNIOR 2003, p.8).” (p. 260).
PAP08	“A estética pragmatista, apresentada por Dewey e discutida por Shusterman (1998), se configura a partir da noção de que a arte não possui um valor intrínseco, mas surge a partir da experiência - estética - que ocorre em conexão com a vida cotidiana” (p. 788)
PAP33	“Postula-se uma outra visão de mundo, visando o equilíbrio entre razão e emoção. Acredita-se que uma forma para se trabalhar esse aspecto são as experiências estéticas, seja no que concerne a fruição ou a produção de trabalhos em arte” (p. 184).
PED07	“Um trabalho que poderíamos definir aqui como “uma educação do olhar e da sensibilidade” com todos os paradoxos e desequilíbrios, alegrias e angústias suscetíveis de emergir e que podem ser trabalhados se obtivermos o conhecimento da maneira pela qual funcionam estes sujeitos, face à arte contemporânea” (p. 11).

A estética se apresenta nos textos como o ponto central das discussões, ainda que por enfoques distintos. Os autores acreditam no potencial formativo da obra de arte e o encontro do sujeito com esse objeto pode ser preparado no processo educacional. Ocorre que a arte no contexto urbano, as manifestações artísticas exigem que seus expectadores a reconheçam como objeto artístico. Sendo interagindo organicamente com a obra de arte, ou ainda, apreendendo-a na percepção, a arte contemporânea em sua plasticidade de formas requer do educador também o desenvolvimento das competências para se trabalhar o inusitado, o estranhado. De uma forma geral, observa-se nos textos o alargamento da educação estética que sendo entendida como função da escola, não se limita a ela, e onde a sensibilidade, a emoção o gosto e o desgosto são peças fundamentais nestas vivências, experiências com a obra de arte.

3.3.5 A Semiótica e a Estética

A semiótica, “ciência de toda e qualquer linguagem” (SANTAELLA, 2001, p. 01); e a sociosemiótica que aborda “a questão do sentido no nível das práticas e das interações vividas”⁸⁶ (LANDONWSKI, 2014, p. 350) é discutida por alguns autores da ANPAP. Problematicando a imagem como um possível cruzamento estético e a cultura

⁸⁶ Por uma semiótica do vivido: entrevista com o sociosemiótico Eric Landowski. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/7129/5107>. Acesso em 28 de fevereiro de 2015. As 22:19h

visual como interlocutora do processo da educação estética, a semiótica para esses autores, é fundamental e abarca apreender o cotidiano em suas mil faces. Para tanto a semiótica é entendida como um caminho para:

Tomar consciência que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (LANDONWSKI, 2014, p. 02)

Nas particularidades dos artigos, o **PAP01** entende que “a análise semiótica tem muito a contribuir para o universo contemporâneo das salas de Arte, onde a imagem deve ser tratada com responsabilidade, com afeto, paciência, e onde as referências trazidas pelos alunos – dos vários trânsitos diários nos quais estão inseridos extraclasse – não devem ser ignoradas (p. 1100); e que “à luz dos estudos semióticos, todos os fenômenos não só são entendidos como processos de comunicação, mas também de significação, onde todas as coisas apresentam-se à percepção como signos em potência.

É essa relação fenomenológica que nos coloca frente às diversas possibilidades de interpretação do mundo e que cria, de acordo com o meio instantâneo, os diversos tipos de cultura” (p. 1091). Sobre o papel da releitura neste cruzamento entre estética e semiótica defende que: “Transfigurada, a nova imagem – a releitura – engendra um tipo de conhecimento estético, resultado da tradução de signos referenciais interpretados pela mente humana que os analisa de forma pura, como se fossem vistos pela primeira vez” (p. 1094).

Com o título *Semiótica e Estética da modernidade*, o **PAP29** eleva a importância dos estudos semióticos na leitura de imagem. Utilizando para a discussão a obra de Ernesto Di Fiori⁸⁷ considera importante “mergulhar sobre o plano de expressão e seus elementos constitutivos, na busca de desvelá-los para o encontro da significação, de como se encontram articulados para dizer o que dizem e como se encontra instaurado no

⁸⁷ Pintura “O Jantar” 1942. Ernesto de Fiori (Roma / Itália, 12 de dezembro de 1884 – São Paulo, 24 de abril de 1945), pintor e escultor. Disponível em: http://www.pinturabrasileira.com/artistas_bio.asp?cod=130
Acesso em 28 de fevereiro de 2015. As 19:34hn

texto um discurso estético modernista” (p. 104). Observando que existem várias possibilidades de se aproximar da pintura do artista, a autora concentra esforços em desvendar o que ela entende por um acontecimento social representado na tela. A leitura semiótica permite, segundo ela, dialogar com os sujeitos que estão representados, formando uma “rede dialogal” (p.101).

3.2.5.1 Quadro 7 - Categoria - Semiótica

PAP01	“Os estilos artísticos estudados seriam a referência para possíveis cruzamentos estéticos que se dariam no âmbito das trocas entre professor – imagem – aluno, a fim de buscar experiências novas de produção de imagem: experiências de arte” (p. 1094).
PAP29	“O próximo passo será o de mergulhar sobre o plano de expressão e seus elementos constitutivos, na busca de desvelá-los para o encontro da significação, de como se encontram articulados para dizer o que dizem e como se encontra instaurado no texto um discurso estético modernista” (p. 104).

Os estudos semióticos abordados nos textos compreendem o signo como caminho para a análise extraordinária das experiências. A junção dos estudos da estética e da semiótica compõem os trabalhos de pesquisadores que buscam ultrapassar o entendimento conceitual e os aspectos lógicos das obras de arte aproximando através da interpretação, as vivências e intuições que podem estar abafados na imagem por um olhar desavisado. Partindo do princípio de que a “Arte não se impõe: ela se expõe”, (KOTHE, 2014, P.01) os estudos semióticos dialogam com a estética na apreensão do objeto artístico. A arte é considerada muito mais do que documento histórico, sendo devidamente compreendida reconhecemos nela “as figuras que a retórica, a semiótica e a estética possam desenvolver”; a obra de arte seria organizada em seus aspectos fundamentais também pelo “sentimento, imaginação e liberdade”. (Ibidem, p. 41).

3.3.6 A Experiência Estética

A experiência estética é um momento importante nas aulas de Arte e na vida cotidiana. Podemos pensar a sensação estética como uma estação de embriaguez temporário onde a felicidade é um sentimento quase consciente. Uma sensação de completude e cumplicidade provocada na percepção extremada, que sacode os sentidos

ouriçando-os frente a obra de arte ou a um objeto potencialmente sensível. A experiência estética retira o sujeito de seu lugar e o leva ao nível de um sonho, lugar do imaginário, do desconhecido que lhe parece familiar. Ocorre com o sujeito em curso da experiência estética um encantamento que permanece, tornando o objeto estético especial para toda a vida, gerando um pertencimento sem necessidade de explicação; um reencontro. Depois de uma experiência estética, nos sentimos diferentes, atentos a pequenas coisas que talvez por muito tempo não foram percebidas e que não existiam para nós. Levamos para sempre conosco, após uma experiência estética, o objeto apreendido, ele passa a fazer parte de nossa vida e de nosso repertório de lembranças das boas coisas vividas. A experiência estética, diferente das sensações que nos acomete quando planejamos algum evento importante (como uma viagem, a compra de algum objeto desejado e do encontro com alguém que amamos), nos surpreende, nos toca de forma repentina como se quisesse fazer um agrado gratuito.

Por isso, a experiência estética é considerada fundamental na educação estética por alguns dos artigos analisados, ela seria como um troféu recebido no longo processo de construção de saberes que o contato com a obra de arte pode proporcionar. Devido a sua importância, a experiência estética é pontuada nos diversos textos, mas de forma especial no PED02 e PED15. Com o título “Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética” o artigo do **PED02** entende como fundamental “A relação entre experiência estética, conhecimento e educação” (p. 02). “De acordo com Gumbrecht (2004), a experiência estética consiste numa espécie de oscilação entre dois tipos de efeitos: efeitos de presença e efeitos de significado” (p. 06). Na defesa dessa compreensão argumentam que “se a experiência (estética) é moldada por um determinado lugar histórico, condicionada, portanto, por uma sorte de ideologias epocais, assim será também o conhecimento dela advindo. Em outras palavras, de experiência soada, conhecimento restrito (e vice-versa)” (p. 05), e continuam “na experiência estética compatibilizam-se razão e sensibilidade, entendimento e imaginação, experiência e cognição” (p. 06) e por isso “a experiência estética é, portanto, o topus no qual o objeto da experiência, o conhecimento, pode, de fato, se materializar – condição essa que dá à ideia disposta no conceito, sua consistência, sua concretude, sua visibilidade” (p.01). Se referindo a prática educativa como um lugar adequado a experiência estética e discutindo o papel do professor, os autores escrevem:

“Pensar que o ato pedagógico é sim um ato de presença, se não o é, pode sê-lo”; somente na presença se solidifica “uma educação pautada pelo estético” (p. 08).

O artigo **PED15** sai do espaço escolar e chega ao museu considerando este, um lugar possível de se viver experiências estéticas, e intitula o artigo “Arte: uma experiência estética no museu”. Defendendo a importância da construção dos saberes busca compreender a interlocução das aprendizagens nas aulas de Arte, do curso de pedagogia e o espaço museal. Entendendo que “O gosto é produzido culturalmente e cada sujeito é fruto dessa relação que foi construída no seu cotidiano” (p. 08), a visita a Fundação Mundo Ovo de Eli Heil⁸⁸ buscou identificar as reações dos estudantes do curso de pedagogia frente a um universo diferente da sala de aula. A ação educativa se dá na oportunidade da visita pelos estudantes a um espaço diferente de sua rotina de estudo e vida social. Para a autora, visitar um museu tão diferente oportunizou uma experiência singular, subentendida como estética pelos elementos sensíveis presentes, com ganhos significativos revelados nas entrevistas realizadas depois da visita.

3.2.6.1 Quadro 8 - Categoria - Experiência Estética

PED02	“O que significa dizer que, em parte, a sensibilidade é responsável tanto pelo sentido dado quanto pelo produzido. Isso porque a experiência estética é experiência de conjunção, modo de pensar, de raciocinar que tanto dá quanto recebe, que conjuga o diferente, que equaliza o dissonante, que harmoniza” (p. 06).
PED15	“O gosto é produzido culturalmente e cada sujeito é fruto dessa relação que foi construída no seu cotidiano” (p. 08)

Identificamos na leitura desses dois artigos, que apesar de ambos trazerem no título a expressão “experiência estética”, apenas o primeiro (PED02) conceitua e discute os fundamentos da experiência estética. O segundo artigo deixa subentendido, que a proposição da visita ao museu, espaço diferente da aula de Arte, pode ser entendido como uma experiência estética. Aliás, esta foi uma dificuldade encontrada na pesquisa, identificar claramente os conceitos apontados, devido talvez, ao pouco espaço para uma efetiva discussão, visto que os artigos apresentam em geral 15 páginas. Voltaremos a essa questão na análise dos dados.

⁸⁸ O Mundo Ovo surgiu quando houve a explosão do meu cérebro, juntamente com a explosão do meu ovário. Pluf, pluf, pluf, já nasci, já nasci, já nasci. Ovo, óvulo, ovário”. Disponível em: <http://eliheil.org.br/por/fundacao/> Acesso em 01 de março de 2015. As 10:43h.

3.3.7 A Formação de Professores

Compreender o que é a educação estética frente a sua conceituação variada, entender como ela é construída no processo de formação do professor, avaliar os ganhos para o professor alfabetizado esteticamente e medir as perdas da falta desse saber são pontos discutidos nos artigos pesquisados. A discussão nos textos inicia com a preocupação acerca da formação estética dos professores e se estende a formação estética dos alunos, questionando as escolhas pedagógicas e as práticas desenvolvidas neste percurso. É recorrente que, ao se discutir a formação estética, o horizonte que separa alunos e professores se torne pouco definido, gerando um inter-relação devido ao movimento presente neste processo. Ainda assim, cabe ao professor a responsabilidade pelo seu trabalho pedagógico, esteja ele na escola ou na universidade.

Por isso, a educação estética na formação dos professores é importante, por estar imbricada no processo educacional. Por ser entendida como um processo, a educação estética para a emancipação precisa ser construída desde cedo, nos primeiros anos de desenvolvimento da criança e ser aprimorada levando o sujeito a avançar nas suas competências estéticas. Consciente desse processo, um número significativo de artigos das instituições pesquisadas se debruçou nessa temática, entre críticas e propostas, fica evidente que a educação estética, ainda que por caminhos conceituais distintos é considerada na formação dos professores.

O artigo **PAP04** mergulha na realidade de três professores que atuam no Movimento dos Sem Terra (MST), defendendo que a educação estética dos professores têm como experiência a realidade dos objetos cotidianos, que em seu significado utilitário, carregam uma porção estética: “o processo educativo com o conjunto de militantes do MST proporciona uma tentativa de redimensionamento perceptivo, uma mudança da relação estética, ou seja, uma transformação na percepção, na relação sensível com objetos no dia-a-dia, como os materiais do trabalho, foice e enxada, as sementes e a terra” (p. 1091). Sobre a contribuição dessa experiência para o ensino da Arte defendem que “Uma barraca, uma enxada, as sementes, o acampamento, as formas de organização nos assentamentos, bem como as formas da organização de lutas reivindicatórias, são problematizadas como situações estéticas, seja na mística, seja nas

próprias mobilizações, como também nas relações cotidianas, com vista a mudanças de situações historicamente construídas” (p.1096).

Considerando importante compreender o potencial estético da arte contemporânea e a possível experiência estética provocada neste encontro, o artigo do **PAP07** problematiza “As possibilidades e potencialidades que a arte e em especial, a arte contemporânea, podem ter para a formação estética docente” (p. 772). Neste viés, a autora entende que a docência é em si estética: “Uma possível estética de si docente: um diferir-se permanentemente do que se é, um estilo de existência” (p. 775). Priorizando a liberdade na formação estética pautada pela pluralidade de conceitos e materiais da arte contemporânea, defende: “uma arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com fronteiras de materiais, técnicas e temáticas e com a figura do artista. O próprio sentido de “obra de arte” em tempos contemporâneos se afasta do sentido moderno mais comum, ligado a noções de criatividade, originalidade, maestria, autoria” (p. 776). Encontramos no artigo, a proposta de uma formação estética que prima pela autoria, pela liberdade, pela inventividade do sujeito criador e criativo.

Muito próximo dessa discussão está o artigo **PAP09**, quando entende como fundamental a união de papéis na formação do professor: ele poderá ser artista, pesquisador e professor. “O lugar dos professores de arte, na educação escolar, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, é estar entre arte/pesquisa/ensino” (p. 887). Pergunta sobre o papel da mestiçagem na identidade artista-pesquisador-professor: “o próprio processo de ensino que se realiza entre professores e estudantes, a criação da aula em si, é em sua essência um processo criativo. Há uma poética na ação do professor” (p. 888). Traz como Concepção de Estética/ Educação Estética a importância da experiência estética: “Unidas em sua origem a experiência estética (aisthesis) e a criação (poiésis) fazem com que o professor da educação escolar assuma uma atitude de artista-pesquisador-professor, renovando seu mundo, inovando seus processos pedagógicos, descobrindo um aprender contínuo” (p. 889). Seria nesse processo que se realizaria a formação necessária de uma educação estética onde o “Criar-se, constituir-se, transformar-se ou, inovar procedimentos, mobilizar recursos, reinventar a prática pedagógica, este é o sentido de poética de professor que a produção estético/artística provoca” (p. 888).

Com o título ‘Arte, corpo e subjetividade. Experiência estética e pedagogia’ o **PAP18** investiga práticas pedagógicas pautadas pela experiência estética buscando identificar elementos que compõem as complexas relações entre experiência estética e pedagogia nos processos atuais de formação do sujeito” (p. 771). Orientado pela pergunta de “como gerar práticas pedagógicas capazes de lidar com o que as práticas estéticas atuais põem em movimento” (p. 778) o artigo defende a “pedagogia das afecções”, lugar onde a experiência estética e pedagogia se encontram e interpelam. Sobre o processo de formação estética escreve “Nossa formação estética dá-se através da diversidade de imagens, performances e discursos que a sustentam, e que povoam nosso cotidiano. Dá-se através de como nos afetam e de como reagimos a isso” (p. 771). E segue entendendo que “A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere sobre nossa percepção, sobre nosso corpo e nossas formas de entender o que nos acontece” (p. 773). A partir disso se refere a arte com a certeza de que “há uma dimensão pedagógica que vive na arte. A capacidade de afetar e mudar o modo que nos colocamos em relação a ela, denuncia-a” (p. 777).

Buscando discutir a “constituição do sentido estético de futuros professores da Educação Básica” o **PAP36** se fundamenta em Bakhtin: “Segundo a perspectiva de Bakhtin, a contemplação estética é global, enxerga a totalidade e, é na unicidade do ato da contemplação que o sujeito passa a dar sentido ao que percebe, é nessa condição que tem a possibilidade de enxergar a beleza e, a partir disso construir o objeto no seu olhar” (p. 649). Ao que confere a concepção de Arte /Ensino da Arte: “No contexto do trabalho educativo na área de Artes, a mediação pedagógica exercida pela professora da disciplina, pelos materiais e recursos usados e pelos colegas, a ação educativa pode oferecer contribuições significativas à formação estética dos alunos” (p. 657).

O **PED01** inicia o texto defendendo que vivências criativas são fundamentais para a formação estética, que significa para a autora, a formação sensível. Sobre a Concepção de Estética/ Educação Estética, procura deixar claro o que entende por estética: “Ao usarmos o termo - estética, estamos nos referindo à sensibilidade, ao mundo do sensível, à capacidade de perceber, sendo que a sensibilidade envolve a questão das sensações, ou seja, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações (OSTROWER,1998, p.12)”; recorrem a abordagem filosófica também: “Vale lembrar que os gregos usavam a palavra Aisthesis para significar a sensação em geral e, que no século XVIII, Baumgarten usará este termo para fundar a disciplina filosófica chamada

“Estética”, que se ocupará, segundo este autor, do conhecimento dos sentidos”(p.03). Sobre a educação estética aponta: “(...) em uma concepção sócio-histórica, sustentando que a atividade criadora é toda realização de algo novo, tratando-se de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro ou dos sentimentos que vivem e se manifestam no próprio ser humano; a educação estética ocupa um lugar privilegiado no ensino de arte” (p. 05).

Sobre a arte: “A arte é a linguagem natural da humanidade e apresenta um caminho de conhecimento da realidade humana. Ela se faz presente, juntamente com a Ciência, desde as primeiras manifestações humanas” (p. 02). “Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (p.03). Sobre o ensino da Arte observa que: “Temos verificado que na nossa realidade educacional, geralmente, o ensino de arte, no curso de formação, vem se restringindo ao aprendizado de técnicas, que acontecem por meio de aulas espremidas entre disciplinas que, em geral, são consideradas mais sérias, não tendo um espaço de ambiências, próprio para a criação”.

Utilizando Read (2001) defende o valor da arte como meio educativo e junto com os escritos de Platão, concorda que “a arte deve ser à base da educação” (p. 02). Na defesa da educação estética para a formação dos professores e das professoras como uma “Estreita relação entre arte, educação, aprendizagem, ou seja, o valor pedagógico da arte no sentido de conhecimento, de expressão da linguagem, através de sentimentos/emoções, de comunicação, de sensibilidade perceptual, de interação do homem com o seu mundo, além do seu potencial estético para a criação” (p. 03).

Convencionada de que “A arte pode clarear o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, pois na construção de seu espaço interno, faz-se possível a criação de uma consciência de si” (p. 04); a formação estética dos professores está atrelada a “formação de uma consciência estética e ética de jovens, futuros educadores, frente ao seu mundo (interior e exterior)” (p. 05).

Com o título “Formação continuada e estética do descontínuo. Arte Contemporânea e professoras de arte” o artigo **PED04** se preocupa com o processo de formação continuada dos professores, onde a prática docente dos envolvidos possa ser agregada a experiências estéticas provocadas por vivências com obras de arte contemporâneas.

A formação continuada nessa perspectiva vem solucionar alguns problemas surgidos na formação de professores, onde o contato direto com “obras e propostas de arte contemporânea” (p. 05), instrumentalizam o professor a lidar com o novo, na apropriação dos elementos da arte contemporânea. Ao discutir a experiência estética nesse processo parte dos estudos de Deleuze, para o qual a experiência estética aliada à concretude das experiências estéticas contribui com os processos de formação que se constituem através de experiências estéticas na atualidade, contemplando suas “dimensões ética e política” (p. 05).

Caracterizando a formação continuada como uma dimensão estética, esclarece: “Dimensão estética, em sentido amplo, como ‘as formas de configurar’ aquilo que nos propomos a investigar” (p. 08), seria este o lugar onde “a produção de um conhecimento que surja da experiência estética para a docência e para mais além dela não pode ser promovido de forma fixa ou buscando um resultado modelar” (p. 13). Sobre a arte declara: “arte, ciência e filosofia ‘pensam’, cada um à sua maneira, que os três campos produzem pensamento na medida em que são capazes de criar” (p. 03). Finaliza o artigo defendendo que a “dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere sobre nossa percepção, sobre nosso corpo e nossas formas de entender o que nos acontece” (p. 10).

Pensando e atuando na formação docente de professores de arte e de outras áreas, entendendo que estas são um conjunto de práticas/exercícios que se alteram pela presença do digital, a questão central do artigo **PED08** envolve a tecnologia e a formação docente, defendendo ser este um cruzamento necessário para a ação pedagógico-cultural, onde as imagens digitais são presença constante na sala de aula. Configurando-se como uma nova realidade, segundo os autores, os programas matemáticos da computação chamado mundo virtual é parte do mundo real do qual participamos, como professores e como alunos.

Assim entende que “A estética e a política de nossas relações se viram severamente transformadas nas últimas décadas”; e que “a velocidade dessas mudanças desprende uma energia aleatória com a qual é necessário produzir referências conceituais, estéticas e políticas para as ciências da educação” (p. 01). “Entendemos que as discussões conceituais e os modos de saber-fazer da filosofia, da estética e, em particular, da arte, articulados e colocados em jogo pela tecnologia, têm muito a auxiliar nos estudos sobre os processos de formação docente” (p. 02). O “reconhecimento do

digital em nossas formas de relação e expressão, nas formas de objetivação e subjetivação que formam a docência atual” (p. 03), leva compreender a importância de pesquisas sobre a formação de professores, diagnosticando limites e possibilidades da relação arte e tecnologia.

No que se refere as especificidades da estética: “campo da estética que nos interessa é abordado como um jogo de experimentações com a arte, tratando de oferecer experiências estéticas com a mesma. Tratamos de desidentificar o campo filosófico com um discurso hermético de especialistas, para aprender com suas formas de problematizar a realidade e produzir diferença” (p. 02); sobre a experiência estética faz uma ressalva: “a experiência estética aqui entendida não coincide com experiência discursiva, com um ter ou contar uma experiência, como um fato sucedido em tempo e espaço demarcados, com efeitos a serem comentados, uma situação colocada em termos de discurso, de relato de experiência” (p. 05), “estética não é apenas uma teoria ou tema sobre o qual se trata” ; “se a estética, como a tratamos, tem a ver com a configuração de modos de fazer pesquisa, esses modos não se dão antes de a fazermos, mas segundo o que somos capazes de rastrear e cartografar nas experiências que proporcionamos” (p. 10).

Argumentando que nas interfaces digitais, técnica e a estética se encontram em trajetórias de convergência, chamadas de ponto de afecção: “o programa da sensibilidade artificial avança na medida em que a afecção é o ponto de interesse de pesquisas que objetivam pensar o sentir, fazendo o natural (humano) e o artificial (máquina) convergirem para o mesmo ponto. Seriam, portanto, não só máquinas que pensam, mas também máquinas que sentem ou que fazem com que o sentir, tal como é conhecido, seja alterado, atualizado, recolocado” (p. 04). Lembra ainda a importância da contemplação nas experiências com a arte, fugindo do risco de condenar os processos interativos.

Tendo o corpo do educador como fonte do estético o **PED09** entende o processo de educação estética através da arte como um ato responsável, onde o professor divide, no momento de suas escolhas, a responsabilidade por vivências que resultariam a sua própria educação estética. Nesta premissa pergunta: Que dimensões de saberes são exercidas por esse corpo e que possibilitam uma educação estética?”

Desenvolvemos a noção de corpo-educador do artista-pedagogo e político. Tal noção inspira-se na imagem do artista-pedagogo criada

por Schiller; nos apropriamos da noção de corpo imbricado numa teia de relações sócio-culturais em que este se constrói continuamente, e é pleno de subjetividade, de historicidade. A linguagem manifestada pelo corpo pode compor, de modo denso e enriquecedor, o arsenal de saberes que um educador tende a proporcionar com seu trabalho pedagógico. Para tanto, é fundamental que ele possua ou adquira um estado de consciência de si, que envolve a consciência corporal, apreendendo aqui a ideia de corpo como uma complexa composição que reúne não só o corpo físico, aparente, mas o corpo ético-político, sócio-cultural, sinestésico, espiritual etc.” (PED09, p. 02-03).

Consciência de si perpassa a consciência de um corpo que pode ser modificado pela experiência estética, que é entendida como “(...) um progressivo processo de apreensão dos símbolos presentes nas obras, representando sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 43)” (p. 04). Lembra que “ao falar de educação estética não podemos também negligenciar o tema da educação estésica ou educação do corpo e de seus sentidos” (p. 10).

Firma-se a defesa de uma formação que priorize o “artista-pedagogo”, na qual “a educação do sentimento é uma necessidade urgente, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar por si mesma o aperfeiçoamento do saber, numa imbricada relação entre razão e sentidos” (p. 08). Sobre o entendimento do que se configura a Arte-educação: “ciência do ensino da arte” que envolve dois processos: o de ensinar estudantes a realizar obras de arte e o de investigar “[...] sobre a natureza da criação de uma obra de arte e sobre a natureza dos processos criativos naqueles indivíduos que fazem arte. [...] essa investigação trata das características da criatividade, da imaginação e da percepção no entendimento das obras de arte” (p. 11).

Tendo como foco a educação estética na universidade o artigo **PED10** discute as “as intenções de educação estética no âmbito da universidade como necessidade premente da formação de professores, mais especificamente de pedagogos, no sentido da ampliação e do aperfeiçoamento de sua percepção estética sobre o mundo, aliado ao desenvolvimento de uma postura atenta aos contextos sócio históricos vivenciados” (p. 01).

Nas reflexões que segue, o artigo indaga sobre a real intenção de uma educação estética na formação universitária inicial de pedagogos, questionando os espaços, as formas e a partir de qual concepção essa educação é organizada. Defendendo a importância de se desenvolver os impulsos lúdicos nos espaços da universidade busca identificar os dispositivos pedagógicos desses impulsos. Entendendo que a educação estética é um processo de construção, vê um ganho na “autonomia e de liberdade no fazer-se humano” (p. 04).

Sobre a experiência estética a considera resultado desse processo onde são possíveis através da fruição da obra. E assume como referencial teórico para pensar a formação estética o “referencial schilleriano, como a busca contínua da beleza nas diversas manifestações da vida. Uma busca que intenta transformar a relação entre os objetos dos dois impulsos humanos, o formal (manifestado na forma) e o sensível (manifestado na vida/natureza) em forma viva, gerando, com isso esse terceiro impulso, o lúdico (manifestado na liberdade criadora), que tem, pois, como objeto, a beleza” (p. 02).

O entendimento da autora acerca da arte é de “a criação e a fruição artística é um forte elemento de estímulo dos impulsos lúdicos no homem, pois ela busca o belo na conjunção dos impulsos formal e sensível”, e “Sabendo que estudantes universitários trazem consigo um repertório de saberes, é válido reforçar a necessidade de valorização desse repertório nos processos de ensino-aprendizagem, na direção de um ensino contextualizado, dotado de sentidos para tais estudantes” (p.08). Finaliza o texto chegando à conclusão que “na proposta formativa em foco, a figura do artista-pedagogo e político (SCHILLER, 2011) é tida aqui como elemento referencial importante na formação dos pedagogos somando a isto a ideia do impulso lúdico, que precisa ser estimulado pela universidade, no exercício do tripé ensino-pesquisa-extensão” (p. 14).

A formação cultural e as experiências estéticas em sala de aula são pensadas no artigo **PED12** buscando conscientizar os futuros professores da importância de se buscar vivências que contribuam com a sua formação cultural. Para isso, o texto compreende como importante discutir elementos para uma estética emancipadora, e um dos caminhos é a da “experiência estética que efetivamente promova um crescimento no espectador: “que permita um alargamento de sua percepção, no sentido de se aproximar de outras formas de compreensão da realidade; que permita um entendimento ampliado de sua inserção social, uma vez que a obra de arte, embora fruto da imaginação e da

reflexão do artista, está também condicionada a um tempo histórico e ao meio; e, por fim, que permita um exercício de sua sensibilidade, a partir da empatia causada pela possibilidade de perceber o outro sob novo prisma” (p. 03). Seria através da experiência estética que o espectador teria um crescimento efetivo, sua sensibilidade geraria a reflexão, ou seja “um saber sensível” (p. 03).

O artigo do **PED13** indaga acerca dos processos de subjetivação e produção de conhecimento e do lugar da experiência estética na contemporaneidade na formação dos professores. Sua preocupação parte da constatação de que “A educação e a arte têm se visto invadidos por ideias, referências e procedimentos advindos de outros campos do saber. No mesmo movimento, princípios estéticos e pedagógicos implicam não só em outros campos do conhecimento, mas o terreno da experiência cotidiana de todos nós. Neste processo “a estética tem a ver com uma ‘teoria das formas’ em funcionamento, uma teoria das formas em processo de formação e transformação.

Nessa perspectiva a estética seria menos um domínio disciplinar, que uma performance constituidora dos modos de produção e reprodução das formas nos diversos domínios” (p. 12). A relação da estética com as práticas pedagógicas se concentra “uma vontade de ‘fazer ver’ e ‘fazer pensar’ sobre a forma do subjetivo e dos territórios que essa forma habita, uma vontade de ‘fazer ver e pensar’ mais além do instituído, mais além do normalizado, mais além do hábito” (p. 05) e resume: “podemos pensar na experiência estética como um desdobramento da experiência que afeta as formas da percepção e da cognição de uma subjetividade” (p. 12). “Arte e vida se tornaram, mais do que nunca, híbridas. A importância das íntimas relações entre estética (arte; design), modos de produção do subjetivo (reconstrução do corpo; novas formas de comunicação) e economia de mercado (indústria do entretenimento; turismo; propaganda) no mundo atual revelam esse acontecimento;” e segue entendendo que a arte foi “antropofagiada pela vida e a vida se estetizou” (p. 03).

Com Deleuze⁸⁹ provoca perguntando sobre a fundação da arte: “Ele diz que a função da arte é tornar visível o visível. E que a arte tem o poder de dar a ver e indagar os modos de funcionamento que constituem as formas da nossa experiência estética, ética e política”, (p. 13). E afirma que “há uma dimensão pedagógica na arte. Existe

⁸⁹ Deleuze e o autor mais utilizado nos artigos da ANPED, sendo que a sua obra mais citada é “Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia” (DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia)

uma vontade sua de lidar e interferir na percepção, no conhecimento e nos modos de vida dos sujeitos” (p. 50).

A Formação Estética do professor através de experiências estéticas advindas de vivências de ateliês movimenta a discussão presente no **PED14**. Já no início do texto declara: Objetivou-se através dessa experiência “desenvolver a capacidade de apreciação e sensibilização”, colhendo informações para avaliar as “mudanças em aspectos pessoais e profissionais das professoras”. “Em nosso trabalho, ao usarmos o termo estética, queremos nos referir a um campo do sensível, em que os sentidos se abrem, que não se esgota no campo da arte, a inclui, mas extrapola para a natureza e para as outras produções humanas.

A apreciação estética é determinada pelas condições culturais, históricas e sociais em que ocorre” (p. 07). No texto, a autora se refere a arte “(...)como campo privilegiado onde o estético acontece, mas não o reduzimos a ela. Pautamos os encontros em teorias e práticas para que as professoras pudessem desenvolver suas capacidades sensível, emocional, perceptiva e cognitiva” (p. 17). Para a autora “no estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque esta qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio” (p. 08).

3.2.7.1 Quadro 9 - Categoria - Formação de Professores

PAP04	O processo educativo com o conjunto de militantes do MST proporciona uma tentativa de redimensionamento perceptivo, uma mudança da relação estética, ou seja, uma transformação na percepção, na relação sensível com objetos no dia-a-dia, como os materiais do trabalho, foice e enxada, as sementes e a terra” (p. 1091).
PAP07	“A análise deste material baseou-se principalmente nas temáticas mais relevantes que emergiram nas discussões, entremeadas com os principais referenciais teóricos (em especial Nietzsche e Foucault) que sustentam os conceitos-chave da pesquisa: arte, experiência estética e formação” (p. 782).
PAP09	“Unidas em sua origem a experiência estética (aisthesis) e a criação (poiésis) fazem com que o professor da educação escolar assuma uma atitude de artista-pesquisador-professor, renovando seu mundo, inovando seus processos pedagógicos, descobrindo um aprender contínuo” (p. 889).
PAP18	“Nossa formação estética dá-se através da diversidade de imagens, performances e discursos que a sustentam, e que povoam nosso cotidiano. Dá-

	se através de como nos afetam e de como reagimos a isso” (p. 771).
PAP36	“Segundo a perspectiva de Bakhtin, a contemplação estética é global, enxerga a totalidade e, é na unicidade do ato da contemplação, que o sujeito passa a dar sentido ao que percebe, é nessa condição que tem a possibilidade de enxergar a beleza e, a partir disso construir o objeto no seu olhar” (p. 649).
PED01	“Sobre a educação estética, em uma concepção sócio- histórica, sustentando que a atividade criadora é toda realização de algo novo, tratando-se de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro ou dos sentimentos que vivem e se manifestam no próprio ser humano” (p. 02).
PED04	“Utilizei-me da vasta e complexa discussão no pensamento deleuziano sobre a experiência estética aliada à concretude das experiências estéticas” (p. 04).
PED08	“O campo da estética que nos interessa é abordado como um jogo de experimentações com a arte, tratando de oferecer experiências estéticas com a mesma. Tratamos de desidentificar o campo filosófico com um discurso hermético de especialistas, para aprender com suas formas de problematizar a realidade e produzir diferença” (p. 02).
PED09	“No âmbito da educação estética, a experiência é algo indispensável para a construção de saberes e a aprendizagem dos signos artísticos que, com os constantes processos de apreciação e fruição artísticos, dá-se a chamada experiência estética, um progressivo processo de apreensão dos símbolos presentes nas obras, representando “[...] sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 43)” (p. 04).
PED10	“Formação estética, por sua vez, é entendida, nos limites deste trabalho, com base no referencial schilleriano, como a busca contínua da beleza nas diversas manifestações da vida. Uma busca que intenta transformar a relação entre os objetos dos dois impulsos humanos, o formal (manifestado na forma) e o sensível (manifestado na vida/natureza) em forma viva, gerando, com isso esse terceiro impulso, o lúdico (manifestado na liberdade criadora), que tem, pois, como objeto, a beleza” (p. 01).
PED12	“A experiência estética proporcionada pela obra de arte atinge o espectador de forma que possibilite o seu crescimento, pois lhe oferece material para o exercício de sua reflexão e de sua sensibilidade de forma integrada. Seria o exercício de um saber sensível” (p. 03).
PED13	“A estética tem a ver com uma ‘teoria das formas’ em funcionamento, uma teoria das formas em processo de formação e transformação. Nessa perspectiva a estética seria menos um domínio disciplinar, que uma performance constituidora dos modos de produção e reprodução das formas nos diversos domínios” (p. 12).
PED14	“Em nosso trabalho, ao usarmos o termo estética, queremos nos referir a um campo de sensível, em que os sentidos se abrem, que não se esgota no campo

da arte, a inclui, mas extrapola para a natureza e para as outras produções humanas. A apreciação estética é determinada pelas condições culturais, históricas e sociais em que ocorre” (p. 07).
--

Nessa breve descrição da categoria formação dos professores, podemos perceber que, como as demais temáticas discutidas anteriormente, a experiência estética e a educação sensível se encontram fortemente entrelaçadas na discussão. A formação do professor, para ser estética, segundo os textos, tem a realidade como uma aliada de sua formação e de sua prática didático pedagógica. Os objetos cotidianos considerados utilitários ganham uma porção estética quando apreendidos no seu contexto. Outro ponto considerado importante na tarefa da educação estética dos professores é o desafio da fruição da arte contemporânea. Aponta-se nos artigos a dificuldade do professor em compreender as múltiplas faces da arte contemporânea, resultado da priorização de estudos, em sala de aula, de obras da arte europeia.

Dividindo a responsabilidade de se avançar na compreensão da arte contemporânea entre a universidade e o próprio professor, um dos artigos chama a atenção para que cada docente responda por sua bagagem cultural, organizando as vivências culturais cotidianas, para que possam em todos os níveis de ensino, circular na tríade arte, ensino e pesquisa. Seria assim construída a totalidade do artista-pesquisador-professor. Outro ponto defendido foi a necessidade do professor agregar as suas competências o universo vasto da tecnologia, que em sua porção virtual pode contribuir com as práticas docente do mundo real.

Mesmo que a educação estética do professor se solidifique em espaços alternativos como os ateliês, por exemplo, um dos artigos pergunta sobre a real intenção da universidade na formação estética dos professores, tendo como horizonte os contextos sócios históricos. A formação estética a partir das experiências estéticas é compreendida como fundamentais para a educação sensível. Seriam as vivências criativas potências para a construção de um professor alfabetizado esteticamente. Ao se referir as especificidades da formação do pedagogo, um dos artigos faz a ponte com essa formação sensível necessária, intitulado pedagogia das afecções. Nesse resgate da porção sensível do educador, a subjetivação do sujeito tem um espaço considerado fundamental na produção do conhecimento.

Complexo é o caminho para a formação estética do professor, é o que revela esta parte dos artigos. Tendo o corpo sensível como uma porta de entrada, a emoção valorizada nos processos de aquisição dos saberes encontra na arte elementos próximos, mas tendo como objetivo formar sujeitos no espaço de educação. Como equilibrar os conflitos para uma educação estética que ofereça aos sujeitos elementos que alimente o pensamento crítico e promova o seu potencial para a transformação desejada na construção de uma sociedade mais justa ainda é um projeto a ser realizado, e, por enquanto, não parece ser considerado o mais importante por estes artigos.

Podemos a partir da descrição do quadro 9 entender que os autores, com diferentes abordagens se propõem a pensar a estética e a educação estética a partir de outras áreas de conhecimento. Assumindo conceitos de acordo com o pensamento dos autores centrais utilizados na fundamentação dos textos, os artigos PED11, PAP18 e PAP36 realizem a crítica acerca dos fundamentos da educação estética, mas apenas o PED11 e PAP18 partem da perspectiva do materialismo histórico e dialético e criticam o que temos hoje de educação estética no cenário brasileiro. Fundamentado em Marx e Engels (2002; 2004), Fischer (1983) e Vásquez (1978; 1977) assumem a teoria marxista como fundamental para se pensar a educação estética.

Preocupa-se centralmente em demonstrar que na medida em que faz parte do Sistema Capital, a arte reproduz em seu meio de produção, isto é, no processo de trabalho, no ensino e na circulação da mercadoria arte os mesmos esquemas de exclusão e dominação inerentes a qualquer outra mercadoria na mesma circunstância. (PED11)

“Se a educação nessas últimas décadas no Brasil vem sendo debatida e assumida como um “ato político”, põe-se em questão neste momento, justamente, a ampliação do entendimento do ato educativo, ou seja, o ato educativo deve ser também entendido em sua complexidade como um “ato estético” que precisa ser formado cotidianamente nos seus diferentes níveis e aspectos”. (PAP23)

Os esquemas de exclusão e dominação inerente a arte, citada no artigo PED11 e a consciência de que a educação é sim um ato político (PAP23), e que a educação estética não pode ser pensada longe dessas questões, nos parece um excelente

referencial para as mudanças que se mostram urgentes frente ao mundo capitalista que nos desumaniza.

No entanto, fica evidente a partir dos dados descritos, que essa compreensão é postura quase isolada, pois a maioria dos artigos não fazem qualquer referência sobre a importância da consciência do ato educativo, ou ainda, que ser professor é um trabalho e como todo trabalho no capitalismo sofre influências sociais e carregam consigo uma herança histórica de desenvolvimento humano que a arte faz parte. Salvo os artigos que problematizam as questões culturais como importantes para se pensar a educação estética, todos os demais artigos se concentram nos processos de percepção e desenvolvimento de sensibilidade que a arte pode oferecer.

Identifica-se uma naturalização da educação pelo contato com a obra de arte, seja ela qual for, perpassando pelas práticas artísticas que despertam o corpo sensível dos participantes. Para nós, essa postura educativa está longe de ser considerada uma educação estética para a emancipação; e por isso, frente a educação estética que temos, a que queremos é um percurso ainda em construção.

3.4 Fluxos e Influxos: Conceitos Condutores da Educação Estética

Nossa pesquisa se desenvolveu em um programa de Pós-graduação em Educação. Minha formação em Artes Visuais – licenciatura me obriga a pensar o encontro dessas áreas de conhecimento e seus influxos. Uma dessas influências é a teoria estética, e por isso durante toda a construção da pesquisa circundamos nestes universos e seus entrelaçamentos teóricos. Foi neste contexto que escolhemos os comitês (CEAV/GT24) que tratam da arte e da educação das Associações que compõem nosso campo de estudo. No entanto, uma boa parte dos artigos analisados discutem arte e educação por inúmeras abordagens, o que tornou impossível agregá-los nas categorias já descritas. Isso não significa, porém, que as discussões sobre educação estéticas não estejam presentes. Por isso, agrupamos estes textos na tabela, classificando-os como **Outros**.

A experiência estética a partir das memórias de escola é discutida pelo artigo **PED03**, sendo a interface digital o campo dos dados coletados. Ao abordar a estética declara: “Estética aqui é entendida como uma possibilidade de experiência, de infância, permeada de afetos que podem dar outro sentido aos acontecimentos pedagógicos.

Nessa perspectiva a estética não se restringe ao campo da arte, mas alastra-se a todo um modo de pensar a realidade, de viver a vida e significá-la” (p. 02). Mesmo assim, na escola “é fundamental uma postura educativa que privilegie a educação estética, como possibilidade de identificação e valorização das mais diferentes linguagens e experiências. A educação em todos os sentidos, mas principalmente nos espaços escolares, pode ser arauto de novas formas de pensar e viver, na medida em que valoriza e propicia o recriar, na medida em que propõe a estesia como elemento constituinte de propostas pedagógicas, rompendo com paradigmas firmados em conteúdos lineares, estanques, carentes de sentido” (p. 11).

O teatro de bonecos e a sua cumplicidade com a arte é classificada pelo artigo **PED05** como propulsor de bons encontros na escola. Defende a partir dos estudos de Michel Foucault uma arte da existência e indaga: “Como nas relações com o teatro de bonecos a produção dos bons encontros possibilita outras relações no cuidado de si e do outro nos cotidianos escolares?” (p. 01). Para a autora, as vivências oportunizadas pelo teatro de bonecos em sua extensão (oficina e encenação) é entendido como “possibilidades de viver e produzir bons encontros na escola: encontros tecidos com papel, espuma, linha, agulha, afetos...entre alunos e professores através de suas experiências com essa linguagem, propiciando oportunidades de exercício sobre si mesmos, em termos estéticos na perspectiva de Foucault, por uma arte da existência” (p. 01). Traz para a discussão a estética da existência: “a estética da existência como a aceitação por princípios aos quais as pessoas agregam-se a fim de viver a beleza que propõem” (p. 04); “a estética da existência é uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder [...] (CASTRO, 2009, p. 150, 151)” (p. 04). E conclui que “as práticas escolares permeadas pelos bons encontros produzidos pelos bonecos têm apresentado a estética da existência na constituição dos afetos na/da escola” (p. 05), e com isso “(...) outras redes e atravessamentos são produzidos nos encontros com os bonecos – encontros consigo e com os outros. Já não são “cada um”, são “todos” buscando outras relações na escola no cuidado de si e do outro” (p. 04).

A discussão em torno de uma Estética Fotográfica se fortalece na problematização da perda e do simulacro que a autora chamou de fotograficidade. Trazendo as contribuições teóricas de Roland Barthes, Rosalind Krauss, François Soulages, Jorge Luís Borges e Edson de Sousa, o artigo **PAP10** debate conceitos e convergências desses autores que perpassa a fotografia, “que sai então da esfera da

reprodução e entra no território do simulacro, pois como a colagem, a sua diferenciação do referente e a sua não semelhança é que irão constituir seu próprio território” (p. 1206). Segue, durante todo o texto a interlocução desses autores com os conceitos abordados, que tem como conclusão aparente, que “a fotografia torna-se ponto de partida para outros territórios; como “(...) ruínas circulares que não enclausuram, mas permitem sonhar outros homens e outros sonhos” (p. 1207).

A estética da destruição presente na tela midiática é a discussão trazida pelo **PAP12**. Chamando a violência presente nas produções visuais de “proto-estética” (p. 3034), identifica nesses trabalhos narrativas pautadas pela destruição. “Totalitarismo, globalização da economia, meios de comunicação, massificação, banalização da violência, reificação da cultura, mercantilização das relações, imagética: esses são aspectos imbricados na discussão proposta neste trabalho” (p. 3034). Ajustado nos estudo de Walter Benjamin e Hanna Arendt advertem: “(...) o processo contínuo de recepção, por parte das pessoas, de imagens de violência das mais diversas naturezas, sobretudo nas programações voltadas para o entretenimento, em narrativas ficcionais, resultaria num certo grau de passividade dos públicos de todos os continentes, e uma apatia ante as manifestações efetivas, reais, de violência, nos mais diversos âmbitos, desde os ambientes mais domésticos até os territórios tomados pelas guerras” (p. 3034).

Defender o desenvolvimento de atividades sequenciais e criticar o caráter fragmentado do ensino da Arte é a discussão do **PAP22**. “O ensino da arte tem se desenvolvido, frequentemente, dentro de um processo fragmentado. A práxis tem acontecido através de estratégias de curta duração, fazendo com que a disciplina de educação artística mostre-se aos alunos como um espaço de trabalho que apresenta sempre uma novidade” (p. 196). Para mudar essa realidade entende que “(...) o ensino da Arte, assim como as outras áreas do conhecimento, precisa de um processo sistematizado para que proporcione resultados significantes” (p. 197), e sendo deste modo, defendem que “(...) fazer e o refazer dos exercícios possibilita o desenvolvimento gráfico artístico dos alunos e que esse se efetiva na medida em que o aluno estiver interagindo com esse objeto de conhecimento. O aluno “instrumentalizado” com essa forma pode investigar com maior liberdade os materiais e os conteúdos da Arte” (p. 197-198).

Os estudos de Sigmund Freud embasam a discussão do artigo **PAP24** intitulado “Uma leitura estética da Arte na Educação: do desejo de saber para o prazer de conhecer.” A preocupação do texto gira em torno da rejeição de alguns professores pela docência, sentimento este já identificado na disciplina do Estágio Supervisionado. Diante do fato percebido, estende a busca de soluções para a educação estética “De um modo geral, todos concordam que a estética responde a uma reação emocional, referindo-se a qualidade de sentimentos despertados”; “Se nas aulas de arte a Estética é um dos suportes teóricos, dimensão da sensibilidade, da percepção e das sensações, das emoções e dos sentimentos como leitura do mundo, como poderíamos entender a ausência do desejo e do prazer nessas aulas?” (p. 131).

A experiência estética é discutida no viés da educação inclusiva quando o artigo **PAP32** defende a importância da educação sensível para os sujeitos com deficiência visual. Para a autora, as experiências estéticas, consideradas sensíveis possibilitam “ao portador de baixa visão reconectar e ampliar seu sentimento de fronteira” (p. 471). Utilizando dentro de uma caixa objetos do cotidiano, promoveu experiências táteis, consideradas sensíveis e estéticas aos sujeitos da pesquisa e conclui a importância dessa vivência: “(...) sendo a arte uma das formas que impulsionam ao criar condições para, como afirma Barros, “re-aprender o sentido do sensível, presente na estética do cotidiano” (p. 469).

O artigo do **PAP34** realiza a descrição do trabalho de cinco artistas, discutindo as peculiaridades da obra de arte oriunda de um contexto específico, a saber, a Amazônia. Busca “uma reflexão sobre a produção artística contemporânea da Região Amazônica”. Intitulado “Fora do centro, dentro da Amazônia: Fluxo de arte e lugares na estética da existência”, o texto indaga sobre “as implicações provenientes de sua arte e os desdobramentos possíveis, fora do centro, por meio das atitudes artísticas, políticas e sociais conduzidas como prática de liberdade e conduta ética” (p. 2049). Se referindo a importância das reflexões apresentadas no artigo, conclui: Os artistas, aqui apresentados, transitam entre contradições, realidades provocadoras que deixam exposta uma Amazônia menos idealizada: A realidade da região problematizada artisticamente, segundo o texto revela “a precariedade econômica, os conflitos, o desassossego, como também se delineia um lugar que se apresenta como fruto de resistência, dotado de vigor e viabilizador de uma potente arte que se produz ao Norte do Brasil” (p. 2062).

O universo colorido e imagético dos livros infantis em plena era digital compõe a discussão do **PAP35**. Revela seu cuidado nesse encontro ente arte e tecnologia “O artigo visa a compreensão das influências e eventuais consequências da utilização do meio de produção digital no resultado estético e no processo criativo das ilustrações em livros infantis” (p. 32). Defende com isso a importância de se estar atento as técnicas inovadoras para que não substituam o conteúdo estético dos livros infantis, e que o artista possa usufruir da potencialidade desse meio de criação: “a preocupação de uma possível tendência a padronização estética ou ainda a subestimação de um meio de produção tão rico em novas possibilidades inventivas como o computador” (p. 32). Os autores promovem a crítica necessária para evitar o “(...) uso dos recursos digitais em edições voltadas ao público leitor infantil expostas nas prateleiras das livrarias como mais um meio de produção cultural e consumo” (p. 32).

A arte tem a Grécia como berço, é lá que os gregos compreendem a relação do objeto artístico e sua porção estética; deste modo nos conta a história da arte e a filosofia. Mas há vestígios desse nascimento antes da Grécia, a África poderia ser pensada como o grande útero da arte, junto com os demais continentes. Mas a identidade da obra de arte que chega a universidade tem o selo de autenticação europeia. Eis que alguns artigos realizam a crítica para o eurocentrismo que se perpetua nas salas de aula. As transformações que acompanham o desenvolvimento do homem, se estendem a arte e a alguns objetos, e que entender a importância da cultura, significa, entre tantas passagens, entender que a verdade tem um tempo e um lugar, um locutor e um interlocutor, uma ideologia e por isso podem ser chamadas de *verdades*.

No fluxo e nos influxos destes artigos denominados **Outros**, podemos notar que alguns se afastam da discussão arte e educação. Neste sentido, foi possível identificar nesses artigos o conceito de estética estão subentendidos, bem como a questão da arte na educação. No entanto estão na fronteira dessa discussão: ‘fotograficidade’ aponta o simulacro como uma ameaça a estética fotográfica; a estética da destruição, denominada ‘proto-estética’ é vista como um risco aos sujeitos por naturalizar a violência. Dois dos artigos entendem que a experiência estética é o caminho para o desenvolvimento da sensibilidade, do gosto, da percepção de uma estética da existência (parafrazeando Foucault). Seria a força do sentimento estético que traria o gosto pela profissão de ser educador, quando o desgosto frente as dificuldades da escola, ameaçasse o recém formado professor. Seria também a experiência estética o espaço de inclusão de objetos

do cotidiano que poderiam se tornar estéticos, e seria esta mesma capacidade sensível que impediria que a tecnologia fosse instrumentalizada. Temos delineado, a ideia de uma educação estética redentora, que por estar concentrada na obra de arte, é levada a humanizar os sujeitos pelo caminho da sensibilidade.

Entendemos que por caminhos plurais, os artigos se preocupam com as pessoas, e que apesar de não especificar suas preocupações em relação a escola, de qualquer forma, os autores se propõem a pensar a realidade que estão absorvidos. Apontam assim inúmeros caminhos para atingir seus objetivos, despontando suas influências teóricas e deixando fluir sua visão de mundo. Assumindo nossa proposta de uma educação estética para a emancipação, a análise dos artigos revela a multiplicidade de ideias que rondam o ensino da Arte. Os ajustes e desajustes das diversas compreensões em torno da educação estética torna necessário firmar a compreensão do que significa para a nossa pesquisa uma educação estética para a emancipação. Por isso insistimos que priorizar a educação das sensibilidades, ainda que válido, é insuficiente para a construção da educação estética emancipatória.

Somos professores, e alguns são também artistas (não é o meu caso). Somos pesquisadores, e antes disso, alunos desde muito cedo. Temos em nosso cotidiano vivências culturais; experimentamos sensações agradáveis e de repulsa o tempo todo. Nossa sensibilidade é estimulada e mutilada nos diversos movimentos da vida. Somos atingidos pela cultura de massa; convivemos com o consumismo que nos massacra e nos seduz. Pertencemos a um mundo desconhecido, conhecemos uma parte dele. Temos velhas manias e assumimos as novidades que nos são apresentados, para criticar ou não. Somos tudo isso, somos sujeitos empíricos e somos sujeitos concretos. Temos histórias, de vida e de humanidade. Vivemos em uma sociedade de classes. Somos trabalhadores. Isso nos constitui e compõe nosso modo de viver e de agir.

Mesmo constituídos por paradoxos, somos professores e é a escola o nosso campo de luta. Ainda que tenhamos como parceiros as manifestações culturais, a filosofia e a arte, ao abraçarmos o desafio da educação estética para a emancipação, fica impossível desconsiderar as especificidades da educação, entendida como um ato intencional. Mais importante do que a consciência, é a certeza de que concepções em torno da estética, da arte, da educação tem uma implicação na formação os sujeitos. Voltamos a questão: que educação estética temos? No final da descrição dos dados de

cada categoria, e por último, a do grupo Outros, já temos indícios das concepções mais expressivas sobre a educação estética, mas será a partir da conexão com embasamento teórico dos artigos (principais referências utilizadas) que poderemos de fato, revelar para a devida crítica, as compreensões de educação estética que predominam hoje na produção da ANPAP e da ANPEd. Eis a tarefa do **Capítulo IV**, apresentar os principais conceitos dos autores mais referenciados pelos artigos em um profícuo debate epistemológico.

CAPÍTULO IV

4. Debate epistemológico em Educação Estética.

No capítulo III descrevemos os dados coletados promovendo uma primeira aproximação com o resultado dessa pesquisa. A discussão teórica dos resultados, a partir de agora, agrega os pressupostos teóricos dos artigos através do mapeamento dos autores e suas principais obras.

Dos 36 artigos mapeados da ANPAP, quatro deles (04) trazem a expressão estética no título sem desenvolver o conceito no texto. O título é a única parte do artigo que a expressão estética aparece. Parece ser uma negligência que merece uma reflexão, já que a utilização da expressão estética sem compromisso com seu fundamento, compromete a seriedade do texto publicado em uma Associação onde predomina o trabalho científico. A expressão estética (do grego Aisthese – sensação), é campo de estudos desde o filósofo Platão. Na filosofia da arte com os estudos de Baumgarten; com Kant; Hegel e Lukács as compreensões em torno da estética nos mostram diferenças significativas. Ignorá-las é de certa forma, negar o processo histórico existente. Não estou defendendo que os artigos deveriam desenvolver essa compreensão na sua complexidade, mas poderiam definir de que lugar falam, qual os conceitos teóricos filosóficos que assumem ao utilizar essa expressão no título dos seus trabalhos.

Sobre os dados quantitativos da pesquisa temos: a produção da ANPAP (CEAV) em um período de 20 anos (de 1993 a 2014) gerou um total de 796 trabalhos. Desse volume mapeamos 36 artigos, o que em nosso entendimento é uma produção tímida; e desses 36 textos apenas 12 artigos registraram nas referências, autores que tratam da estética. Esses dados revelam que a produção de pesquisas acerca da educação estética precisa ser impulsionada. Sendo a ANPAP o campo específico para os professores de arte publicarem seus trabalhos, entendemos que existe uma lacuna existente da área, revelada por essa baixa produção de textos em torno da educação estética. A urgência de se compreender a educação estética no ensino da Arte é motivo suficiente para que mais pesquisadores se dediquem a discutir a temática. É possível que outras pesquisas sobre estética estejam distribuídas pelos demais comitês da Associação, mas, no caso

específico do Comitê Educação em Artes Visuais (CEAV), estes números revelam a fraca discussão em torno da educação estética.

No que confere a ANPEd a produção dessa Associação no Grupo de Trabalho 24 (GT24) Educação e Arte, em um período de sete anos (2007 a 2013) apresentou o total de 125 artigos. Desses 125 textos, 15 deles trazem em seu título a expressão estética; desses 15 artigos 13 textos têm embasamento teórico em autores que discutem a estética. Mesmo considerando que o GT24 é relativamente jovem, entendemos que os professores precisam se dedicar um pouco mais na discussão em torno da educação estética para que este número aumente, visto que apenas 12% de sua produção se dedicam a discutir a temática.

Depois dessa visão geral, podemos sintetizar que é necessário que mais pesquisadores se dediquem a discutir a educação estética no ensino da Arte. Uma possível justificativa para a baixa produção em torno da educação estética pode estar implicada com a dificuldade de se publicar nestas duas Associações. Talvez exista um número significativo de pesquisa em educação estética e que não chegam a essas duas Associações, pois é recorrente entre os pesquisadores de pós-graduação a reclamação (desde a dificuldade de aprovação até os custos de se participar dos eventos) sobre as dificuldades de aprovar os trabalhos científicos tanto na ANPEd como na ANPAP.

Buscando identificar as influências teóricas que embasaram a produção das duas Associações, apresentaremos a partir de agora, de forma sucinta, os autores e as obras mais citadas nos artigos. No entanto, esses autores assinalados podem ser entendidos como pistas teóricas, mas não é possível afirmar que existe um número significativo de artigos fundamentados⁹⁰ em um único autor. Buscou-se formar uma unidade dos artigos para facilitar a análise, essa foi a maneira que encontramos para tentar revelar, junto com os demais dados coletados, as teorias predominantes em torno da educação estética. A diversidade de concepções trazidas pelos artigos impede uma definição mais exata, o que podemos dizer é que a produção da ANPAP, principalmente, pode ser pensada como um mosaico de conceitos que dialogam com autores que discutem a estética.

⁹⁰ Com exceção dos artigos PED09 e PED10. No texto usamos os termos concepção/conceitos evitando utilizar a expressão fundamento pois os artigos (a maioria) devido a pluralidade de abordagem dificulta tal identificação de forma exata, permitindo apenas uma aproximação da concepção de educação estética.

Depois dessas considerações, seguimos apresentando agora, os autores e as obras mais utilizadas nos artigos. No entanto, essa descrição não pretende adentrar na profundidade das obras desses autores devido à sua complexidade. Entendemos que é difícil falar da obra de Michel Foucault, por exemplo, sem um estudo exaustivo. No entanto, os livros mais utilizados precisam ser aqui apresentados, é assim que pode ser entendida nossa aproximação com essas obras, como uma forma de apresentação.

Realizamos a descrição das obras separados por Associação (com exceção de Michel Foucault que aparece de forma significativa tanto na ANPAP como na ANPED). São estes autores⁹¹ que nas referências se destacaram nos textos fazendo a interlocução com os conceitos de estética e educação estética, nas 15 páginas⁹² dos artigos. Utilizamos como critério para mapear esses autores, que eles fossem citados no mínimo três vezes⁹³ dentro do texto dos artigos, dentro das normas técnicas da ABNT. Cabe a ressalva sobre a presença de dois autores: Friedrich Schiller (*A educação estética do homem*) e Luigi Pareyson (*Os problemas da Estética*), que na análise quantitativa não aparecem de forma expressiva pelo fato de apenas uma obra de cada autor ter sido utilizada, mas é necessário considerar sua presença nos artigos analisados.

Vamos agora conhecer o que cada um defende, iniciando por João Francisco Duarte Júnior com as obras: *A montanha e o videogame*: escritos sobre educação; *O sentido dos sentidos*: a educação (do) sensível; *Por que arte-educação? O que é beleza*: (*experiência estética*).

4.1 A educação da sensibilidade de João Francisco Duarte Júnior

João Francisco Duarte Júnior⁹⁴ possui uma forte influência teórica no ensino da Arte. Seus livros são leituras constantes para os professores que vão atuar no campo de saberes do ensino da arte. No livro **A montanha e o videogame: escritos sobre**

⁹¹ Eles representam uma tentativa de unidade de análise, e devido a utilização de várias obras destes autores nos artigos, gerou esse dado quantitativo anunciando a predominância dessa influência.

⁹² Em média os artigos apresentam 15 páginas. Nas exceções encontramos textos com 13 páginas. No que se refere a produção mais antiga da ANPAP (1999) esse número se reduz para 10 a 06 páginas. Os autores mais citados são aqueles que aparecem no corpo do artigo pelo menos 03 vezes, dentro das normas da ABNT.

⁹³ Esse critério foi uma forma de identificar os autores principais dos artigos. O anexo F e o Anexo G apresentam os autores a partir desse critério. No entanto, esses autores podem ser encontrados nos demais artigos, as vezes como uma única referência.

⁹⁴O capítulo I desta pesquisa apresenta alguns fundamentos dos estudos de Duarte Júnior. para o Ensino da Arte.

educação⁹⁵, baseado em vivências pessoais que o levaram a essa reflexão crítica, o autor questiona o formato do currículo de Arte, sugerindo a inclusão de mais poesia, que delegada à disciplina de língua portuguesa é pensada sem a poética própria da arte da escrita (ensaio “O poético, a poesia e o poema na educação estética”). Seguindo em suas reflexões, observa que a figura do professor se mantém em um estereótipo de austeridade que pouco contribui para a educação dos sujeitos. Entende que uma aproximação entre professores e alunos gera uma relação de afeto que pode ser um ponto positivo para a educação (ensaio “O amor ao humor e o pavor do professor”). O artigo **PED09** pergunta “Como se constitui o corpo-educador do artista-pedagogo? Que dimensões de saberes são exercidas por esse corpo e que possibilitam uma educação estética”? (p. 01). Os escritos de Duarte Júnior ajudam a pensar nessa questão, na página 04 e 10 do artigo:

No âmbito da educação estética, a experiência é algo indispensável para a construção de saberes e a aprendizagem dos signos artísticos que, com os constantes processos de apreciação e fruição artísticos, dá-se a chamada experiência estética, um progressivo processo de apreensão dos símbolos presentes nas obras, representando “[...] sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 43).

Donde se conclui não haver sentido em falar de educação estética se não se considerar essa relação primeira e basal entre o corpo e o mundo. A educação estética implica necessariamente uma ação que visa, antes de tudo, desenvolver processos mais refinados de os nossos órgãos dos sentidos se relacionarem com a realidade ao redor. É sobre tais relações que se constroem as significações, dadas pelos signos estéticos ou pelos lógico-conceituais. Quer parecer, desse modo, que, numa formação semelhante a círculos concêntricos, aquilo que se denomina “educação pela arte” ou “arte-educação” consiste tão somente numa área de atuação circunscrita aos limites da educação estética, a qual se situa no amplo espaço da educação estética (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 124).

Neste viés, o **PAP05** entende como fundamental uma educação estética a partir da estesia (capacidade do corpo sentir e criar sentidos) na sua relação com as imagens. Recorrem a Duarte Júnior na página 2248: “[...] tais elucubrações ganhariam muito mais significação se fossem baseadas em experiências sensíveis efetivamente vividas pelos

⁹⁵ DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. A montanha e o videogame: escritos sobre educação. Campinas – SP: Papirus, 2010.

educandos” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 30). O autor complementa dizendo que não se trata apenas de experiências de contemplação de obras de arte, mas da relação dos sentidos corporais com o “mundo natural e cultural” que é constituído por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos.

Finalizam o texto defendendo junto com o autor que “Uma educação sensível para ver os apelos dos corpos nela envolvidos, as suas experiências, histórias, expressões, alegrias, desejos, afetos, prazeres e desconfortos” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 31).

O livro **Por que arte-educação?**⁹⁶ Discute a fronteira entre o saber sensível e o saber inteligível no ensino da Arte se referindo a uma escola que se divide entre o útil e o agradável:

Por isso nossa escola inicia-nos, desde cedo, na técnica do esquartejamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar de fora das quatro paredes de aula, afim de não atrapalhar nosso desenvolvimento intelectual. Os “recreios” e as “aulas de arte” são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções. E há jeito de ser diferente? Talvez haja. Talvez as emoções não atrapalhem - como usualmente se acredita - nosso desenvolvimento intelectual. Pode ser até que ambos - razão e emoção - se completem e se desenvolvam, dialeticamente. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.11-12)

O autor reconhece que durante muito tempo a Arte na escola serviu como um espaço /tempo para relaxar diante das seriedades dos conteúdos das demais disciplinas, que priorizando o estudo dos aspectos objetivos no aprendizado, negaram o saber sensível. No segundo capítulo (“Adestramento e Aprendizagem”) o autor questiona a escola que nega os dois princípios fundamentais da aprendizagem: o sentir e o pensar, entendendo que apenas o pensar é priorizado. Defende que o ensino da Arte seja pautado em vivências que confirmam sentido a existência dos sujeitos. Já no terceiro capítulo “A educação no contexto cultural” frisa a importância de se compreender as particularidades de um sujeito que é cultural e que por isso utiliza códigos linguísticos de seu meio e que não é compreendido sem essa referência. Na discussão da interface linguagem e arte entende que a linguagem é ponto comum da convivência social dos homens e por isso os símbolos que representam essa relação tem um enfoque universal

⁹⁶ Por que arte-educação? 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

na arte. E nessa relação identificamos papéis distintos, mas igualmente importante do artista (sujeito sensível que materializa sua impressão da sociedade que está inserido) e do espectador (o que dá sentido à obra condicionado pelo seu desenvolvimento perceptivo) no processo de criação da obra de arte e também na sua fruição. No capítulo 6 deste livro, Duarte Júnior se concentra em discutir os fundamentos da Arte na educação. Faz um resgate histórico dos valores eleitos para a aprendizagem, apontando que esses são permeados pela razão. Não deixa de frisar a importância de se pensar o trabalho pedagógico frente aos princípios que regem a sociedade capitalista, que prioriza a educação para o trabalho, uma educação que seja produtiva. Neste contexto, o conteúdo subjetivo e sensível da arte é tido como supérfluos para o capitalismo ao mesmo tempo perigoso por estimular os sentidos dos sujeitos, levando-os a reagir aos processos robotizados dos meios de produção. Para o autor, a educação da sensibilidade é um ato de resistência à educação que se empenha em lançar nos sujeitos apenas saberes práticos para atuarem como mão de obra especializada.

Em **O que é beleza: (experiência estética)**⁹⁷ o autor investigando as formas pelas quais o ser humano percebe o mundo e elabora os conhecimentos trata de discutir a experiência estética. Inicia problematizando o conceito do belo, e faz uma provocação: o que é belo para um não necessariamente o é para outro, então a beleza não está nos objetos, mas pode ser entendida como uma reação do sujeito frente a esse objeto que por ele é considerado belo ou não. Defende que essa relação pertence a esfera perceptiva dos sujeitos e por isso só nos identificamos com uma obra depois da experiência estética, que conectada ao sentir passa a ser significativa. Mas não é um sentimento cotidiano despertado, é mais complexo, e utiliza para fundamentar essa afirmação os 05 escritos de Suzanne Langer⁹⁸ mostrando o que são considerados sentimentos cotidianos: 1) a sensação mais geral de nossa condição física ou mental (por exemplo quando dizemos que estamos nos sentindo bem ou mal); 2) sensações físicas específicas (por exemplo sentir frio ou sentir qualquer dor); 3) sensibilidade (por exemplo ferir o sentimento de alguém); 4) uma emoção (por exemplo sentir-se triste ou alegre) e 5) atitudes emocionais em relação a um objeto específico (por exemplo sentir medo de viajar de avião). Tentando deixar mais claro os dispositivos da experiência estética cita como exemplo a experiência prática que temos com o mundo cotidianamente, permeada pelo

⁹⁷ *O que é beleza: (experiência estética)*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Primeiros passos, 167).

⁹⁸ No capítulo I apontamos os fundamentos teóricos da autora no livro *Sentimento e Forma*.

pragmatismo gerando ações automatizadas estando o sentimento subordinado ao fazer (eu-isso). A experiência estética seria a experiência da beleza: “a beleza habita a relação. A relação que um sujeito (com uma determinada percepção) mantém com o objeto. A beleza está entre o sujeito e o objeto” (Ibidem, p.45). Para revelar a profundidade da percepção em uma experiência estética utiliza a psicanálise (Sigmund Freud e Anton Ehrenzweig). Sobre a aprendizagem em Arte declara: “a medida que vamos nos tornando familiarizados com os códigos estéticos, nossa maneira de sentir vai se refinando, ou seja, tornamo-nos progressivamente mais sensíveis as sutilezas de nossa vida interior, aos meandros do mundo de nossos sentimentos” (Ibidem, p. 90). Em uma entrevista⁹⁹ para a revista Contrapontos da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), fala sobre sua tese de doutoramento que gerou o livro *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*:

Quando defendo uma educação que seja estética em sua essência, em seus fundamentos, penso num auxílio às novas gerações para que não apenas percebam esse jogo primordial corpo-mundo no qual estamos metidos, mas também as ajude a jogá-lo de maneira mais acurada e consciente. Educação estética talvez tenha a ver com um antigo mote da fenomenologia: voltar às coisas mesmas. Isto é: temos que partir do irreduzível fato de sermos um corpo que procura sobreviver – com prazer e alegria – em meio aos perigos do mundo, e quando temos consciência de que somos capazes de enfrentar e até de tirar proveito dessas ameaças, um sentimento de espanto, de maravilhamento (vale dizer, de beleza) nos sobrevém.

A investigação da relação entre a educação e a estética perpassa toda a obra **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**¹⁰⁰. Fruto de sua tese de doutorado defendida na faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em 2000, aponta no resumo¹⁰¹ da tese que:

A Idade Moderna tem, como uma de suas características fundamentais, a constituição de um tipo de conhecimento centrado na “razão pura”, isto é, livre de interferências dos sentidos e sentimentos humanos. Tal razão hipertrofiou-se e hoje se pretende que ela responda pelos mais íntimos e pessoais setores de nossa vida, acarretando uma desconsideração para com o saber sensível detido pelo corpo humano e mesmo um embotamento e não desenvolvimento

⁹⁹ Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>
Acesso em 08 de março de 2015, as 16:48h.

¹⁰⁰ O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001

¹⁰¹ Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>
Acesso em 08 de março de 2015, as 17:07h

da sensibilidade dos indivíduos. Essa “anestesia”, que pode ser verificada no mais simples cotidiano de todos nós, precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. Com isso poder-se-á chegar à criação de uma razão mais ampla, na qual os dados sensíveis sejam levados em conta, o que nos possibilitaria conhecimentos e saberes mais abrangentes

O livro assim como a tese segue apontando aspectos de uma Modernidade em crise, que separa do corpo e a mente na construção do conhecimento e aquisição dos saberes. Localiza o corpo e o sensorial como fundamentais na apreensão desses saberes do cotidiano, e que a arte é propulsora dos saberes sensíveis, mais complexo por serem mais elaborados.

Nestes termos, uma educação do sensível não pode prescindir da arte, ainda que ela não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana — a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas, rios e cachoeiras, cantos de pássaros, árvores, frutas, etc. O objeto artístico, pode-se dizer, coloca-se num degrau um pouco acima de toda essa estimulação estética que a realidade nos oferece, objeto esse ao qual se deve ir ascendendo gradativamente ao longo do nosso desenvolvimento (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 145).

Para o autor a educação sensível é uma necessidade frente a desumanidade do mundo capitalista, da mecanização das atitudes cotidianas que a escola acaba reproduzindo quando prioriza o saber inteligível (definido pelo autor como o conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro - signos lógicos e racionais - como as palavras, os números e os símbolos). A educação sensível vai colaborar no desenvolvimento de pessoas com princípios humanos de alteridade quando for desenvolvida na escola.

Nesta breve apresentação bibliográfica de João Francisco Duarte Júnior, sublinha-se, o autor mais utilizado nos artigos da ANPAP, procuramos oportunizar uma visão geral da luta deste autor em prol da educação sensível. Partindo da Fenomenologia, ele concentra seu esforço por uma educação que não se limite a capacitar os sujeitos entendidos como mão de obra produtiva. A escola quando privilegia o saber inteligível está capacitando seus alunos para o mercado de trabalho (ensino tecnicista) e excluindo os que não alcançam objetivos pré-determinados, gerando com isso um processo claro de exclusão desumanizadora. A educação da sensibilidade, que não é aquela revelada pelos estímulos corporais superficiais, mas sim uma sensibilidade reelaborada que contribui para o desenvolvimento de sujeitos sensíveis e críticos. A Arte desempenha papel central nesse processo, desde que não deixe engessar por práticas

mecanizadas de fazer por fazer que apesar de divertidas em nada contribui para o saber sensível, que por sua especificidade como conhecimento, expande o horizonte cultural dos sujeitos colaborando para a convivência com as diferenças. No que se refere ao papel da escola nesse processo, o autor lembra que a educação sensível é um processo e por isso não pode ser entendida como receita, mas sim como possibilidade no movimento que se configura a dinâmica da vida.

4.2 Experiência, arte e educação em John Dewey

Seguindo na tarefa de apresentar os autores e as obras referenciadas, temos **John Dewey** com as obras: *Como pensamos; Democracia e educação: introdução a filosofia da educação; Experiência e educação; Vida e educação*. John Dewey aparece como o segundo autor mais citado nos artigos pesquisados da ANPAP. A forte influência do filósofo americano John Dewey¹⁰² chega ao Brasil em 1930, através do educador Anísio Teixeira. O resultado dessa influência foi a pedagogia conhecida como Escola Nova. O currículo, baseado nos estudos desse autor, precisaria considerar os interesses dos educandos. A Arte pautada na filosofia pragmatista de Dewey é entendida como uma experiência final.

No livro **Como pensamos**¹⁰³ Dewey investiga o papel da reflexão e sua vinculação com o ato educativo. Faz a distinção entre o pensamento simples e rotineiro, e o pensar reflexivo, considerado uma ação consciente pautado em uma postura investigativa e de questionamentos de verdades estabelecidas. Nesse juízo, valoriza a experiência como portadora de saberes que facilitam o processo reflexivo na educação e sugere que a relação professor e aluno seja pensada como dialética, no sentido de ser ajustada pela dúvida e a pela busca de provas que contribuam para uma investigação que gera conhecimento. Portanto, defende que entre os objetivos da educação se faz necessário o desenvolvimento do pensamento reflexivo: “O ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente”; e continua:

“(.) é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de

¹⁰² Os conceitos sobre o ensino da Arte deste autor também são apresentados no capítulo I.

¹⁰³ DEWEY, John. *Como pensamos*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1953.

acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente”. (DEWEY, p. 111).

Confere ainda ao pensamento reflexivo como um ato de pensar que possibilita o preparo e a invenção sistemáticos; enriquece as coisas com um sentido; confere valor. (Idem, p. 112-115)¹⁰⁴. E envolvido nesse processo está a experiência, que dele faz parte como quase sinônimo.

Em **Democracia e Educação**¹⁰⁵ Dewey recomenda uma educação com consciência, para fortalecer o exercício da democracia. A liberdade, pautada na individualidade reflexiva, é condição fundamental para a construção de laços de uma relação colaborativa na sociedade. Sendo o homem um sujeito social e em constante processo de evolução, a liberdade também é um processo a ser desenvolvido como um exercício diário. E a educação é o ponto chave para o desenvolvimento de uma democracia participativa, pois é em sala de aula que alunos e professores podem praticar esse exercício de liberdade e participação para a construção da sociedade no qual estão inseridos. Robert B. Westbrook ¹⁰⁶(2010, p.11) mediando a teoria de Dewey declara: “A educação para a democracia requer que a escola se converta em “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua”.

No livro **Experiência e educação**¹⁰⁷ Dewey defende a experiência como a própria educação, pois sem ela os saberes apresentados ficam na esfera da memorização, sem gerar aprendizagem. Criticando a racionalidade instrumental e o dualismo presente hoje nos processos educacionais, onde razão e emoção (por isso para o autor arte é experiência¹⁰⁸) são entendidas como antagônicas no desenvolvimento das potencialidades, argumenta que tanto a razão como a emoção estão presentes nas experiências vividas pelos sujeitos, e são elas que geram o desenvolvimento global. No

¹⁰⁴ John Dewey (textos escolhidos). Editora Massangana, 2010.

¹⁰⁵ *Democracia e educação*: introdução a filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>
Acesso em 09 de março de 2015. As 09:16h

¹⁰⁷ *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1976. 101p.

¹⁰⁸ Coleção os Pensadores, A Arte como Experiência.

pensamento do autor, a escola precisa se organizar para educar um sujeito único (potencialidades e costumes individuais), mas que vive em sociedade. É preciso dividir o trabalho educativo entre o professor, os interesses dos alunos e o conteúdo curricular. Para Dewey, o empobrecimento da experiência é um desafio a ser vencido para a educação dos sujeitos sociais, pois é a experiência que vai transformar e apresentar novos desafios (sujeitos tocados pela experiência se transformam e estão prontos para uma nova experiência) nesse processo dinâmico que é viver. A escola, para ele, não pode ignorar essa prerrogativa, pois experimentar é conhecer, e cada experiência revela um conteúdo próprio para a aprendizagem.

Vida e educação¹⁰⁹, como aponta o título apresenta a defesa de John Dewey da inseparabilidade da vida e da educação. Com a máxima bastante conhecida de que não existem momentos distintos entre viver e estar na escola, entende que os sujeitos vivem em constante educação. Partindo dessa premissa afirma que:

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não desenvolvido – a criança – e, de outro, certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa. (DEWEY, 2010, p.69)

Criticando o conteúdo escolar apresentado à criança, diz que ele parte do mundo do adulto que agride o desenvolvimento infantil:

Nisso, porém, é que está a dificuldade. É mais fácil ver os fatores isoladamente, salientar um em prejuízo de outro, considerá-los antagônicos, do que descobrir a realidade profunda a que ambos pertencem. Toma-se, então, um elemento qualquer da natureza da criança, ou um elemento da consciência desenvolvida do adulto e insiste-se em que aí é que está a chave de todo o problema educativo. Quando isso acontece, transforma-se um problema, realmente prático e sério – o das relações entre a criança e a experiência do adulto, em um caso teórico irreal e, portanto, insolúvel. O problema educativo, que devia ser encarado como um todo, passa a ser armado, sobre termos contraditórios (Idem, p. 69)

¹⁰⁹ DEWEY, J. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

Deste modo, entende que a educação escolar precisa mudar sua estrutura começando por repensar termos como disciplina e controle, optando por priorizar os interesses e respeitar a liberdade dos sujeitos, construindo processos de trocas e cooperação, sem hierarquias. O aluno, para o autor, é capaz de se desenvolver em ambientes que lhe desperte a curiosidade e que incentive a pesquisa construindo os saberes ao longo desse processo.

A teoria de John Dewey no Brasil iniciada nos anos 30 ainda tem forte influência na educação brasileira. As teorias pedagógicas do construtivismo se baseiam também nesses princípios gerando práticas pedagógicas em que o aluno é o centro do processo. Nos artigos pesquisados da ANPAP, ele é o segundo autor mais citado, revelando que o ensino da Arte tem sido pensado nessas premissas. O que nos surpreendeu ao registrar a bibliografia do autor foi não ter encontrado o livro *A Arte como Experiência*. O artigo PAP08 aponta esse livro na referência¹¹⁰, mas não utiliza no texto. Sendo a ANPAP o local de publicação dos pesquisadores formados na área de arte, entendemos que construir um artigo que discute fundamentos de educação estética e arte, a partir de Dewey, incluir o livro *A Arte como Experiência* nos parece prudente.

Por isso mesmo não sendo citado nos artigos, vamos apontar brevemente o que discute o autor de *A Arte como Experiência*¹¹¹ através da dissertação de mestrado de Roberto Cavallari Filho (Experiência, Filosofia e Educação em John Dewey: As “Muralhas” Sociais e a Unidade da Experiência). O autor faz uma investigação cuidadosa sobre os escritos de John Dewey e ao referir-se ao livro *A Arte como Experiência* escreve sobre a discussão de Dewey sobre a separação nas artes - forma e conteúdo - (...) o problema da hierarquização das artes finas foi a separação rígida entre forma e conteúdo. Cavallari explica que essa separação para Dewey, está ligada “a duas escolas filosóficas dos séculos XVII e XVIII: o empirismo e o racionalismo. A primeira faz suas separações em favor do reinado das qualidades sensórias; a segunda, em favor dos significados. (p.46). Criticando esse dualismo, nos diz Cavallari, Dewey defende que toda experiência é uma arte e devemos buscar as qualidades presente nesses processos de experienciar, que poderia ser entendido como a própria beleza, ou seja, estética. Definindo melhor o que para Dewey significa a experiência em arte, explica:

“Para Dewey, experiência é o sofrer e o fazer, no sentido de ter, receber receptivamente do ambiente e fazer ativamente um ato, no qual o termo ato ou ação é utilizado não apenas como um ato motor, mas principalmente um hábito de pensar, uma reflexão que valoriza e

¹¹⁰ Mesmo considerando que “Referências”, segundo as normas da ABNT, são “todas as obras que o autor considerou importantes para a elaboração do trabalho, mesmo não citando no corpo do texto”. (LUBISCO, 2012)

¹¹¹ DEWEY, John. *El Arte como Experiencia*. Espanha: Paidós, 2008

atribui significado, na relação humana (a psicologia orgânica revelou que a relação entre a atividade cerebral e o sistema nervoso constitui-se na mesma experiência, refutando, assim, o dualismo entre cérebro e corpo). Dewey chama experiência de arte porque, na língua inglesa, não há uma palavra que funda ambos os sentidos, ou seja, o sentido do fazer artístico e o sentido da contemplação estética. (CAVALLARI, 2007, p. 116)

Assim sendo continua o autor, para Dewey, tanto o artista como o expectador estão sujeitos a experiências estéticas próximas (mesmo nas particularidades de cada um) e autênticas, pois tem em comum o objeto artístico. Nesse entendimento, define a arte como linguagem já que a obra é uma relação expressiva que vai do criador ao interlocutor em múltiplas influências.

No capítulo I do livro, John Dewey utiliza a expressão “criatura viva¹¹²”, que para ele já contempla o entendimento do que seria a experiência em si. Por sofrer influências do meio em que vive, essa tal criatura viva, passa por experiências e entre elas está a arte. Para Dewey, o processo educacional não tem porque fazer a separação entre corpo e mente, ou ainda hierarquizar a sensível e o inteligível. “Os sentidos são órgãos por meio do qual a criatura viva participa dos eventos diretamente do mundo ao seu redor. Nesta participação, as maravilhas e esplendor deste mundo tornar-se real para ela, são as qualidades desta experiência¹¹³” (DEWEY, 2008 p. 25). Sobre o conceito de experiência entende que “experiência ocorre continuamente porque a interação do ser vivente e condições do ambiente é envolvido no processo da vida¹¹⁴” (Idem, p.30). Tradução nossa. No que se refere a singularidade da experiência estética, Dewey frisa que esta pode ser entendida como um momento intenso que nos eleva do real onde esquecemos de tudo por alguns segundos para depois desse clímax, retornarmos convertendo tal excitação em aprendizagem. Mesmo que seja singular, e esteja imbricada no jogo complexo entre sujeito e objeto, a experiência estética é parte da vida humana, e por sua vez, a arte não pode ser pensada longe dessa compreensão. Por isso, mesmo considerando sua complexidade, aprender arte e fazer arte está ligado ao significado de experiência.

¹¹²Criatura viviente

¹¹³Los sentidos son órganos a través de los cuales la criatura viviente participa directamente de los sucesos del mundo que lo rodea. En esta participación, la maravilla y esplendor variados de este mundo se hacen reales para él, en las cualidades que experimenta.

¹¹⁴ La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida.

4.3 A práxis transformadora de Adolfo Sánchez Vázquez

Adolfo Sánchez Vázquez filósofo espanhol naturalizado mexicano também é um autor recorrente com duas obras: *Filosofia da Práxis e As ideias estéticas de Marx*. O autor com seus escritos a partir do marxismo realiza uma profunda investigação da estética. Esse autor também compõe nossa base teórica e sua obra *Um convite à estética*¹¹⁵ permeia toda a fundamentação do capítulo II desta pesquisa.

No livro **Filosofia da Práxis**¹¹⁶ o autor se refere ao marxismo como a própria filosofia da práxis, pois se empenha na transformação do mundo. Tendo como fontes filosóficas os estudos de Hegel, Feuerbach, Marx e Lênin, nesta obra densa, Sánchez Vázquez organiza os fundamentos da práxis.

Como filosofia da práxis o marxismo é a consciência filosófica da atividade de práticas que transforma o mundo. Como teoria se encontra em relação com a práxis – revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem consciência dessa relação, por isso é um guia da ação. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 171)

Para o autor, todo ato humano que modifica a matéria prima pode ser entendido neste termo, incluindo a obra de arte e a cultura. Confere à práxis um caráter subjetivo e coletivo, sendo também de classe, mas fundamentalmente teórico-prática, com objetivos claros de melhorar a sociedade. “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária: teórica na medida em que esta relação é consciente” (Idem, p. 109). Pautada na ética, a práxis revolucionária prioriza a justa relação entre os sujeitos, um bem comum. O autor reconhece o condicionamento que estamos sujeitos e defende que esse condicionamento social pode resultar a acomodação ou a revolução. Neste entendimento, inclui o papel do educador, que carece também ser educado para a práxis criadora (não imitadora) e reflexiva. No que se refere à relação subjetividade e objetividade, declara: “O homem, para ser homem, não

¹¹⁵ VÁZQUEZ, A. S. *Um convite à estética*. Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 336 p.

¹¹⁶ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

pode se manter em sua subjetividade; tem de objetivar-se. Mas, nessa objetivação, ele se faz presente como ser social.” (Idem, p. 125). No tópico XI Tese sobre Feuerbach: “Da Interpretação do Mundo a sua Transformação (Tese XI)” retoma a discussão das práxis transformadoras.

Deve-se situar a tese XI justamente em relação a Práxis revolucionária como ação sobre as circunstâncias que é inseparável de uma ação sobre as consciências. Ela define a conexão histórica entre a filosofia e a ação e, por sua vez, a relação que o marxismo mantém com a prática, rompendo com toda a filosofia tradicional. Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de distintos modos; do que se trata é de transformá-lo. (Idem, p. 150)

Os estudos em torno da obra de Sánchez Vázquez revelam sua aspiração em combater os processos desumanizadores do capitalismo, e para isso insiste na necessidade da práxis revolucionárias, pois o homem é concreto e histórico, como também movido pela utopia. Há de se desejar e realizar as mudanças necessárias para uma outra sociedade, e que esta seja justa.

No livro **As ideias estéticas de Marx** (1978)¹¹⁷, Adolfo Sánchez Vázquez discute a relação arte e sociedade e suas implicações. Defende a separação entre a arte e os interesses do capitalismo, sem no entanto, ignorar as influências que é submetida.

A concepção da arte como forma peculiar do trabalho criador não exclui seu reconhecimento como forma ideológica, nem tampouco ignora sua função cognoscitiva que pode cumprir, mas não a reduz ao seu conteúdo ideológico nem ao seu valor cognoscitivo. Os que reduzem o artístico ao ideológico perdem de vista sua dimensão essencial criadora; os que veem nele apenas uma forma de reflexo da realidade esquece mais ainda este plano fundamental, isto é, esquecem que o produto artístico é uma nova realidade que testemunha, antes de mais nada, a presença do homem como ser criador (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p.49)

Para o autor a arte necessita manter sua rebeldia contra o mundo burguês para resguardar sua liberdade expressiva e não se adequando as amarras da arte de massa (pseudo-arte). Entende que a arte autêntica protege o seu criador de se desumanizar:

Como poderia estabelecer uma relação com uma pseudo-arte que resvala por nossa pele, que não exige colocar em tensão nossas forças humanas essenciais, que não aborda com profundidade nenhum

¹¹⁷ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

problema, que não penetra nas fibras mais profundas de nosso ser e, finalmente, que ao invés de esperanças fundadas oferece tão somente a mentira de falsas e medíocres soluções e de narcotizantes ilusões? (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 284)

A ilusão da pseudo-arte não contém elementos estéticos que conduzem o homem a sua compreensão crítica do mundo. Essa arte é impossibilitada de um diálogo entre o criador e seu objeto, e por consequência também entre este objeto e o expectador.

Neste tipo de produção pseudo-artística, os grandes problemas humanos e sociais são afastados, em favor de uma suposta necessidade de satisfazer um legítimo desejo de entretenimento e, quando algum deles é mencionado, transita-se sempre pela superfície, com soluções que não abalam a confiança na ordem existente, empobrecendo as ideias, rebaixando só sentimentos e barateando as mais profundas paixões. (Ibidem, p.278)

Ignorando o mundo concreto a arte corrompida se afasta do homem e se desvia de seu potencial educacional: “É preciso que o fazer humano desemboque num mundo humanizado e concreto e não que ele redunde em entidades fantasmagóricas que sugam a energia vital do homem” (Ibidem, p. 84). O autor defende a condição de influência recíproca, pois alega que a humanização dos sentidos é que humaniza os objetos. Por isso a defesa da arte ser verdadeira. O que exatamente significa isso?

A arte que assim serve a verdade, como meio específico de conhecimento tanto por sua forma quanto por seu objeto, é precisamente o realismo. Chamamos de arte realista a toda arte que, partindo da existência de uma realidade objetiva, constrói com ela uma nova realidade que nos fornece verdades sobre a realidade do homem concreto que vive numa determinada sociedade, em certas relações humanas histórica e socialmente condicionadas e que, no marco delas, trabalha, luta, sofre, goza e sonha. (Ibidem, p. 36)

Negando qualquer transcendência do trabalho artístico e localizando na vida concreta do homem social e histórico defende a elevação do trabalho humano. Somente assim, a arte verdadeira poderá ser produzida, pois sendo fruto do trabalho, reflete a qualidade dessa relação, que poderá ser estética. Sobre a reprodução da obra de arte e seu uso pedagógico faz a seguinte reflexão:

A reprodução de obras de arte multiplicou, de modo insuspeitado, a relação dos homens com elas. É certo que esta imensa conquista técnica para o gozo estético tem sua contrapartida no fato de que uma reprodução artística, por mais fiel que seja, jamais poderá substituir a

relação direta com a obra original; contudo, do ponto de vista da necessidade vital de que a arte esteja aberta ilimitadamente, a fim de cumprir sua função social este contato aproximado, relativo e um tanto infiel, será sempre preferível a ausência de toda relação. (Ibidem, p. 271)

Ainda que tenhamos a consciência de que as reproduções levadas para a sala de aula atuam de forma diferente da obra original no que se refere ao impacto deste encontro obra e espectador, nossos alunos precisam ter esse contato contínuo com a arte. Sobre a arte popular declara: “A arte popular é expressão profunda das aspirações e interesses do povo, numa dada fase histórica, e, como tal, mantém certa relação com a política, mas esta relação, por um lado não é algo exterior, que se imponha de fora, e por outro não é direta e imediata” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 304).

Na defesa dos fundamentos do marxismo, o autor problematiza as relações sociais e a obra de arte, fruto do trabalho humano a criação artística; uma luta contra o capitalismo para que a obra de arte não se reduza a mera mercadoria. Unindo a necessidade espiritual ao mundo concreto, a arte é para Sánchez Vázquez local de transformação social, objeto revolucionário resistindo a mercadorização dos sentidos. Atividade criadora e fruto da essência humana, mesmo que a obra artística tenha particularidades em sua forma de ser trabalho, ainda assim é fruto do pensamento e do sentimento de sujeitos sociais concretos. Para Sánchez Vázquez, o artista transforma a realidade humanizando-a e a arte está imbricada nesse processo. “Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças à potência criadora que encarna. Este ponto de vista permite ver o desenvolvimento histórico da arte como um processo infinito que não se deixa encerrar nos limites de uma corrente determinada” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 75). E, por tudo isso, a arte contribui sensivelmente com o desenvolvimento educacional dos alunos, pois ela tem um papel significativo na formação do pensamento. Desta forma, o autor evidencia que a arte como campo de conhecimento, está conectada com a apreensão da realidade e inserida no processo educacional como formadora de valores e opiniões que contribuem na formação do pensamento humano.

4.4 As estéticas de Michel Foucault

Michel Foucault¹¹⁸ é referenciado com as obras: *A hermenêutica do sujeito; As palavras e as coisas; Entre filosofia y literatura; História da Loucura; História de la sexualidad*.

Iniciamos pela obra **A hermenêutica do sujeito**¹¹⁹. O livro deriva da transcrição do curso de 1982 realizado no Collège de France¹²⁰, onde o autor outorga defesa do que ele chama do “cuidado de si” (de origem grega e que segundo o autor foi traduzido pelos latinos como a cura de si); está atrelado ao “conhecimento de si” e se baseia na interpretação e subjetividades. Defende que interpretar o mundo é parte do que somos nos constituindo como sujeitos. Nessa condição de intérpretes somos conduzidos por regras sociais e verdades estabelecidas (como a religião, à família) pois como sujeitos hermenêuticos sofremos influências das relações pautadas em estruturas de poder, entre elas, podemos pensar a escola. Na primeira aula datada de 06 de janeiro explica sobre o cuidado de si já na abertura:

Indicação da problemática geral: subjetividade e verdade. Novo ponto de partida teórico: o cuidado de si. - As interpretações do preceito délfico "conhece-te a ti mesmo". - Sócrates como o homem do cuidado: análise de três atos da Apologia de Sócrates. - O cuidado de si como preceito da vida filosófica e moral antiga. - O cuidado de si nos primeiros textos cristãos. - O cuidado de si como atitude geral, relação consigo, conjunto de práticas. - Razões da desqualificação moderna do cuidado de si em proveito do conhecimento de si: a moral moderna; o momento cartesiano. - A exceção gnóstica. - Filosofia e espiritualidade. (FOUCAULT, 2006, P.03)

O autor problematiza a relação subjetividade e verdade: “(...) em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre estes dois elementos, o "sujeito" e a "verdade” (Idem, p. 05). Para melhor explicar o que está envolvido no cuidado de si, utiliza a filosofia de Sócrates como norte se referindo a reflexão “conhece-te a ti mesmo”. Lembra que a partir do personagem de Sócrates passando pela sua missão de andar

¹¹⁸ Michel Foucault é um filósofo francês que “ensinou no Colege de France de janeiro de 1971 até sua morte, em junho de 1984 - com exceção do ano de 1977, em que pôde beneficiar-se de um ano sabático. O título de sua cátedra era: História dos sistemas de pensamento”. (FRANÇOIS EWALD e ALESSANDRO FONTANA/nota do livro)

¹¹⁹ Foucault, Michel, 1926-1984. *A hermenêutica do sujeito* / Michel Foucault: edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006. - (Tópicos)

¹²⁰ O índice do livro se apresenta por aulas/temáticas que inicia em 06 de janeiro e termina 06 de março.

pelas ruas interpelando as pessoas sobre o cuidado consigo mesmo podemos entender “O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (p.07). Passando por um extenso exame de pensamento acerca do que poderia ser entendido a partir dessa premissa, o autor declara que o cuidado de si poderia também ser compreendido como o encontro da verdade.

Frédéric Gros¹²¹ que transcreveu as aulas nos auxilia a compreender um pouco mais a amplitude da defesa de Foucault em torno do que para ele significa o “cuidado de si.” De uma maneira geral, escreve Gros, o curso problematiza a relação sujeito e verdade, subjetividade e verdade na relação conhecimento teórico e transformação espiritual. Aponta que é a partir dessas reflexões que se localiza a discussão no estudo da história da filosofia que gera um conteúdo filosófico novo proporcionando uma nova definição do que seria o sujeito e a verdade. Entende que o curso ministrado pelo autor tenta entender e discutir a transformação do sentido grego de “ter cuidado consigo mesmo” e o “conhece-te a ti mesmo” moderno, investigando as relações históricas entre o sujeito e a verdade ali imbricados. Nesse viés, considera fundamental diferenciar o que Foucault chamou diferença conceitual entre o “sujeito moral e eu ético”.

Poder-se-ia mesmo esboçar, a este propósito, uma confrontação imaginária entre Foucault e Lacan. Poder-se-ia denominar “sujeito moral” um sujeito radicalmente dividido, enquanto o “eu ético” permaneceria imanente a si mesmo, mas numa imanência problemática, inacabada, aberta. Poder-se-ia avançar ainda um pouco e dizer que o sujeito como sujeito moral permanece preso ao horizonte do conhecimento, enquanto o eu ético se caracteriza pelo agir (Gros, 2012, p. 327)

Para Gros, o esforço de Foucault está em apresentar este eu ético inacabado em constante construção sempre em deslocamento de si para si, sempre hesitante.

¹²¹ Frédéric Gros Université de Paris XII. Tradução de GROS, F. À propos de l’herméneutique du sujet. In: LE BLANC, G. & TERREL, J. Foucault au Collège de France: un itinéraire. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2003, p. 149-163. Tradutor: Alessandro Francisco. Mnemosine Vol.8, nº2, p. 316-330 (2012) – Artigos

No livro **As palavras e as coisas**¹²² dividido em vinte capítulos, os estudos do autor apontam a literatura como um fenômeno da Modernidade (contestando sua função discursiva no período do Renascimento e na Idade Clássica). Caio Augusto T. Souto¹²³ no seu estudo de *As palavras e as Coisas* esclarece que para compreender a defesa da literatura discursiva pertencer a modernidade é preciso entender a separação feita por Foucault: “O Renascimento, segundo *As palavras e as coisas*, presenciou um regime de signos que operava uma “autonomização” da linguagem. A linguagem não remetia às coisas, pois era ela própria, em seu ser bruto, um objeto de decifração; ela própria, de certa forma, uma coisa” (SOUTO, 2011, p.111).

Foi somente a partir do período clássico, continua Souto que “Não era mais necessária a conjuntura para assinalar as possíveis relações de analogia entre uma coisa e outra, ou entre elas e os signos, que afinal também pertenciam ao reino das coisas”, deste modo, “significante e significado agora passam a se relacionar sem nenhuma figura intermediária. Não será mais a adivinhação ou a magia que assegura a descoberta dessa relação secreta”. (Idem, p.112). Ao localizar a literatura como fenômeno da modernidade, nos diz Souto, Foucault não deixa passar despercebido que ela é uma experiência discursiva moderna, “pois no mesmo momento que o homem passa a existir como necessidade epistemológica, como o senhor da linguagem, vemo-nos defrontados com essa outra linguagem que não remete ao sujeito que a originou, pois só remete a seu próprio ser” (SOUTO, 2011, P.115).

Foucault problematiza a centralidade do homem e lembra que ele (a concepção de sujeito) é um conceito recente, e que antes do fim do século XVIII, o homem com entendemos não existia. No início do livro *As palavras e as coisas* a discussão parte da pintura de Velásquez “As Meninas^{iv}” onde faz uma detalhada descrição da imagem. Defendendo uma interação com a obra declara

Dos olhos do pintor até aquilo que ele olha, está traçada uma linha imperiosa que nós, os que olhamos, não poderíamos evitar: ela atravessa o quadro real e alcança, à frente da sua superfície, o lugar de onde vemos o pintor que nos observa; esse pontilhado nos atinge infalivelmente e nos liga à representação do quadro. (FOUCAULT, 1999, p.20).

¹²² Foucault, Michel, 1926-1984. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* / Michel Foucault; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

¹²³ SOUTO, Caio Augusto T. *A literatura, uma noção tardia: reflexão sobre As palavras e as coisas de Michel Foucault*. Anais do VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar (2011). Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/05/caiosouto.pdf>
Acesso em 18 de abril de 2015, as 11:06h

Ao apontar nosso pertencimento à pintura, o autor evidencia o papel da linguagem:

Mas, se se quiser manter aberta a relação entre a linguagem e o visível, se se quiser falar não de encontro, mas a partir de sua incompatibilidade, de maneira que se permaneça o mais próximo possível de uma e de outro, é preciso então pôr de parte os nomes próprios e meter-se no infinito da tarefa. É, talvez, por intermédio dessa linguagem nebulosa, anônima, sempre meticulosa e repetitiva, porque demasiado ampla, que a pintura, pouco a pouco, acenderá suas luzes

Exaltando a (in)visibilidade da pintura, entende que ela não se revela por inteira mas se propõe a dialogar através dos signos existentes. “Todo signo, para ser signo, agora deve se submeter a um ato de conhecimento, o que põe fim também à idade da representação, aquela em que o próprio signo continha o índice da representatividade que fazia dele um signo”. (SOUTO, 2011, p. 113). Sobre o signo e sua ligação com o objeto, Foucault organiza as variações dos signos para compreendermos seu entrelaçamento na busca do conhecimento:

1. Uma vez que é sempre certo ou provável, o signo deve encontrar seu espaço no interior do conhecimento. (...) só há signo a partir do momento em que se acha conhecida a possibilidade de uma relação de substituição entre dois elementos já conhecidos. O signo não espera silenciosamente a vinda daquele que pode reconhecê-lo: ele só se constitui por um ato de conhecimento; 2. Segunda variável do signo: a forma de sua ligação com o que ele significa. Pelo jogo da conveniência, da emulação e sobretudo da simpatia, a similitude no século XVI triunfava do espaço e do tempo: pois competia ao signo reduzir e reunir. Com o classicismo, ao contrário, o signo se caracteriza por sua essencial dispersão. O mundo circular dos signos convergentes é substituído por um desdobramento ao infinito. 3. Resta uma terceira variável: a que pode assumir os dois valores da natureza e da convenção. Sabia-se desde há muito — e bem antes do Crátulo — que os signos podem ser dados pela natureza ou constituídos pelo homem. (Idem, p. 77-78)

Sobre escrever sobre as coisas salienta:

Mas, se a linguagem não mais se assemelha imediatamente às coisas que ela nomeia, não está por isso separada do mundo; continua, sob uma outra forma, a ser o lugar das revelações e a fazer parte do espaço onde a verdade, ao mesmo tempo, se manifesta e se enuncia.

Certamente que não é mais a natureza na sua visibilidade de origem, mas também não é um instrumento misterioso, cujos poderes somente alguns privilegiados conheceriam. É antes a figura de um mundo em via de se redimir, colocando-se, enfim, à escuta da verdadeira palavra (Ibidem, p. 53)

Se referindo a linguagem e seu poder de representar a si mesma:

A existência da linguagem na idade clássica é a um tempo soberana e discreta. Soberana, pois que as palavras receberam a tarefa e o poder de “representar o pensamento”. Mas representar não quer dizer aqui traduzir, dar uma versão visível, fabricar um duplo material que possa, na vertente externa do corpo, reproduzir o pensamento em sua exatidão. Representar deve-se entender no sentido estrito: a linguagem representa o pensamento como o pensamento se representa a si mesmo. (Idem p.95)

Pontua as compreensões acerca da linguagem:

Destacada da representação, a linguagem doravante não mais existe, e até hoje ainda, senão de um modo disperso: para os filólogos, as palavras são como tantos objetos constituídos e depositados pela história; para os que querem formalizar, a linguagem deve despojar-se de seu conteúdo concreto e só deixar aparecer as formas universalmente válidas do discurso; se se quer interpretar, então as palavras tornam-se texto a ser fraturado para que se possa ver emergir, em plena luz, esse outro sentido que ocultam; ocorre enfim à linguagem surgir por si mesma num ato de escrever que não designa nada mais que ele próprio (Idem, p. 326)

No capítulo VIII “Trabalho, Vida, Linguagem” se refere ao marxismo

O marxismo está no pensamento do século XIX como peixe n’água: o que quer dizer que noutra parte qualquer deixa de respirar. Se ele se opõe às teorias “burguesas” da economia e se, nessa oposição, projeta contra elas uma reversão radical da História, esse conflito e esse projeto têm por condição de possibilidade não a retomada de toda a História nas mãos, mas um acontecimento que toda a arqueologia pode situar com precisão e que prescreveu simultaneamente, segundo o mesmo modo, a economia burguesa e a economia revolucionária do século XIX. Seus debates podem agitar algumas ondas e desenharem sulcos na superfície: são tempestades num copo d’água. (Idem, 283).

E aponta a filosofia de Nietzsche como fundamental para se pensar a vida, o trabalho e a linguagem na contemporaneidade:

A morte de Deus, a iminência do super-homem, a promessa e o terror do grande ano se esforçam em vão por retomar, como que termo a termo, os elementos que se dispõem no pensamento do século XIX e formam sua rede arqueológica, mas não é menos certo que inflamam todas essas formas estáveis, desenham com seus restos calcinados rostos estranhos, impossíveis talvez; e, a uma luz de que não se sabe ainda ao certo se reaviva o último incêndio ou se indica a aurora, vê-se abrir o que pode ser o espaço do pensamento contemporâneo. Foi Nietzsche, em todo o caso, que queimou para nós, e antes mesmo que tivéssemos nascido, as promessas mescladas da dialética e da antropologia. (Idem, p. 327)

Neste novo espaço a figura do homem é analisada:

O modo de ser do homem, tal como se constituiu no pensamento moderno, permite-lhe desempenhar dois papéis: está, ao mesmo tempo, no fundamento de todas as positividades, e presente, de uma forma que não se pode sequer dizer privilegiada, no elemento das coisas empíricas. Esse fato — e não se trata aí da essência em geral do homem, mas pura e simplesmente desse a priori histórico que, desde o século XIX, serve de solo quase evidente ao nosso pensamento — esse fato é, sem dúvida, decisivo para o estatuto a ser dado às “ciências humanas”, a esse corpo de conhecimentos (mas mesmo esta palavra é talvez demasiado forte: digamos, para sermos mais neutros ainda, a esse conjunto de discursos) que toma por objeto o homem no que ele tem de empírico. (Idem, p. 370)

Os limites das ciências humanas em representar a única definição do homem são também explicados:

Vê-se que as ciências humanas não são uma análise do que o homem é por natureza; são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade (ser que vive, trabalha, fala) e o que permite a esse mesmo ser saber (ou buscar saber) o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas leis, e de que modo ele pode falar. As ciências humanas ocupam, pois, essa distância que separa (não sem uni-las) a biologia, a economia, a filologia daquilo que lhes dá possibilidade não ser mesmo do homem. Seria errôneo, portanto, fazer das ciências humanas o prolongamento, interiorizado na espécie humana, no seu organismo complexo, na sua conduta e na sua consciência, dos mecanismos biológicos; não menos errôneo colocar, no interior das ciências humanas, a ciência da economia e da linguagem (cuja irredutibilidade às ciências humanas é manifestada pelo esforço para constituir uma economia e uma linguística puras) (Idem, p. 378)

Para o autor, o homem se configura como uma linguagem do pensamento, que provocando o movimento deste, antes no centro do tudo, agora visto no campo das semelhanças reflexivas.

O processo de transformação da loucura em doença mental e seu encarceramento nos asilos são questões tratadas no livro a **História da Loucura**¹²⁴. Começa de tal modo o texto: “Ao final da Idade Média, a lepra desaparece do mundo ocidental. Às margens da comunidade, às portas das cidades, abrem-se como que grandes praias que esse mal deixou de assombrar, mas que também deixou estéreis e inabitáveis durante longo tempo” (FOUCAULT, 1978, P. 05). Segue se referindo a inutilidade dos leprosários (o local para tratamento e exclusão dos leprosos) após o desaparecimento da doença. Lembra o papel de Deus em relação a doença e a sua cura.

Desaparecida a lepra, apagado (ou quase) o leproso da memória, essas estruturas permanecerão. Frequentemente nos mesmos locais, os jogos da exclusão serão retomados, estranhamente semelhantes aos primeiros, dois ou três séculos mais tarde. Pobres, vagabundos, presidiários e "cabeças alienadas" assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem. Com um sentido inteiramente novo, e numa cultura bem diferente, as formas subsistirão — essencialmente, essa forma maior de uma partilha rigorosa que é a exclusão social, mas reintegração espiritual. (Idem, p. 06)

Espaços obsoletos nesse novo contexto, os leprosários ganham um novo sentido com o aparecimento das doenças venéreas, nos diz o autor, que parece herdar o lugar da lepra. No entanto leprosos e contaminados pelas doenças venéreas entram em conflito por espaço devido ao repúdio mútuo, o que segundo o autor, gerou junto com o número crescente de contaminados, a necessidade de criação de outros espaços. As doenças venéreas no decorrer do tempo, segundo Foucault, são qualificadas por juízos morais.

Fato curioso a constatar: é sob a influência do modo de internamento, tal como ele se constituiu no século XVII, que a doença venérea se isolou, numa certa medida, de seu contexto médico e se integrou, ao lado da loucura, num espaço moral de exclusão. De fato, a verdadeira herança da lepra não é aí que deve ser buscada, mas sim num fenômeno bastante complexo, do qual a medicina demorará para se apropriar. (Idem, p. 12)

¹²⁴ História da Loucura. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

O fenômeno complexo referido na citação é a loucura que levava dois séculos para ser reconhecida e denominada como tal, e como a lepra, traz consigo a exclusão e projetos de purificação. Sobre a loucura observa que:

Em todos os lados, a loucura fascina o homem. As imagens fantásticas que ela faz surgir não são aparências fugidias que logo desaparecem da superfície das coisas. Por um estranho paradoxo, aquilo que nasce do mais singular delírio já estava oculto, como um segredo, como uma inacessível verdade, nas entranhas da terra. Quando o homem desdobra o arbitrário de sua loucura, encontra a sombria necessidade do mundo; o animal que assombra seus pesadelos e suas noites de privação é sua própria natureza, aquela que porá a nu a implacável verdade do Inferno. (Idem, p.27)

Nas variantes formas e origens da loucura, o autor escreve que de uma maneira geral podemos pensar que a loucura está ligada ao homem, a suas fraquezas, seus sonhos e suas ilusões e o julgamento moral dessas questões.

Enfim, são essas descobertas extremas, e apenas elas, que nos permitem, atualmente, considerar que a experiência da loucura que se estende do século XVI até hoje deve sua figura particular, e a origem de seu sentido, a essa ausência, a essa noite e a tudo o que a ocupa. A bela retidão que conduz o pensamento racional à análise da loucura como doença mental deve ser reinterpretada numa dimensão vertical; e neste caso verifica-se que sob cada uma de suas formas ela oculta de uma maneira mais completa e também mais perigosa essa experiência trágica que tal retidão não conseguiu reduzir. (Idem, p. 31)

Sobre a internação como solução para a loucura sob o prisma dos valores católicos e protestantes, Foucault declara:

Para a Igreja católica, bem como para os países protestantes, a internação representa, sob a forma de um modelo autoritário, o mito da felicidade social: uma polícia cuja ordem seria inteiramente transparente aos princípios da religião, e uma religião cujas exigências seriam satisfeitas, sem restrições, nas regras da polícia e nas coações com que se pode armar. Existe, nessas instituições, como que uma tentativa de demonstrar que a ordem pode ser adequada à virtude. Neste sentido, a "internação" oculta ao mesmo tempo uma metafísica da cidade e uma política da religião; ela se situa, como um esforço de síntese tirânica, nessa distância que separa o jardim de Deus das cidades que os homens, escorraçados do Paraíso, construíram com suas próprias mãos. (Idem, p. 88)

Para o autor, entre as intenções da internação, está a necessidade de se reverter as consequências da pobreza, de pessoas que incapacitadas para o trabalho e resistentes a socialização da época passam a ser vista como problemas sociais. Mas ainda que seja um sintoma importante, não se resume a ele.

Estranha superfície, a que comporta as medidas de internamento. Doentes venéreos, devassos, dissipadores, homossexuais, blasfemadores, alquimistas, libertinos: toda uma população matizada se vê repentinamente, na segunda metade do século XVII, rejeitada para além de uma linha de divisão, e reclusa em asilos que se tornarão, em um ou dois séculos, os campos fechados da loucura. Bruscamente, um espaço social se abre e se delimita: não é exatamente o da miséria, embora tenha nascido da grande inquietação com a pobreza. Nem exatamente o da doença, e no entanto será um dia por ela confiscado. Remete-nos, antes, a uma singular sensibilidade, própria da era clássica. Não se trata de um gesto negativo de "pôr de lado", mas de todo um conjunto de operações que elaboram em surdina, durante um século e meio, o domínio da experiência onde a loucura irá reconhecer-se, antes de apossar-se dele. (Idem, p. 116)

Foucault pontua que na cultura europeia a loucura apresenta caráter metamórfico, e compara essa mutação a uma constelação, ampliando sua compreensão nas significações, nas formas de consciências: 1. Consciência crítica (julga, define e denuncia); 2. Uma consciência prática da loucura (é preciso silenciar a loucura); 3. Uma consciência enunciativa da loucura (estás louco!); 4. Uma consciência analítica da loucura (consciência isolada). Falando sobre quem é o louco, nos diz que a não determinação da loucura implica seu reconhecimento, pois: “Na própria medida em que não sabemos onde começa a loucura, sabemos, através de um saber quase incontestável, o que é o louco”. (FOUCAULT, 1978, p. 200). Para o autor, a loucura, mesmo sendo entendida como algo negativo, precisa ser compreendida na plenitude de fenômenos que confere a ela uma aproximação de algo positivo pautado pela fragilidade das constituintes que a permeiam; “a loucura é infância” (Idem, p. 532) e os retiros os locais para resguardar os loucos de sua (in)correção.

A filosofia e literatura tem a linguagem literária como alternativa ao homem histórico em seu devir. Nessa reflexão Michel Foucault escreve **Entre filosofia y literatura**¹²⁵, o autor “convencido que a literatura contribui para a própria história do

¹²⁵ Michel Foucault *Entre filosofía y literatura Obras esenciales, Volumen 1. Tradução de Miguel Morey. Barcelona y Editorial Paidós, 1999.*

pensamento que se encontra articulado como formas de transgressão, entendida como a profanação daquilo que não é mais reconhecido como sagrado” (MACHADO, 2005, p. 37). No tópico “las palabras y las imágenes”¹²⁶ problematiza a relação entre o discurso e o visual. Perfilhando a soberania do discurso representada pela iconografia (explicitação do tema da obra de arte), Foucault lembra que as formas plásticas para Emile Mále¹²⁷ “eram textos colocados em pedras, linhas e cores permitindo falar do objeto (falar sobre o tema pela descrição dos elementos visuais, utilizando a investigação histórica, e por isso objetiva), ainda que nada estivesse escrito como texto¹²⁸”. (FOUCAULT, 1999, p. 322, tradução nossa). Foucault pergunta na página 329 “o que é um autor?”¹²⁹ Defendendo que o autor é uma figura desnecessária e que o discurso sem a autoria permite o alargamento dos possíveis limites impostos pela figura do autor. Sobre o texto e seu criador entende que o autor não é o proprietário, nem o inventor e nem responsável pelos textos que escreve (idem, p. 335)¹³⁰. Defende que o anonimato é um ganho para a literatura (pontua que a autoria gera a ligação entre os textos de um mesmo autor).

Propondo um olhar abrangente sobre o tramado teórico deste pensamento, Roberto Machado no livro *Foucault, a filosofia e a literatura* aponta a influência de Nietzsche sobre os escritos de Foucault, e frisa que foi a partir dessa influência que o autor confere valor a literatura como alternativa conceitual do homem histórico. Entende também que os escritos sobre a linguagem literária acompanham a sua investigação teórica quando aborda a problemática geral da existência do homem como a loucura e a morte, que em um sentido mais ramificado gera o desinteresse pela linguagem literária. (MACHADO, 2005, p. 12). Para Foucault é importante para as questões humanas, entre elas a literatura, considerar a experiência como uma correlação; ou seja, entender em cada cultura os domínios do saber regidos pela normatividade de cada tempo e lugar, considerando também as formas de subjetividade existentes. (Idem, p. 34)

¹²⁶ As palavras e as imagens (tradução nossa).

¹²⁷ Historiador de arte francês. Disponível em: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/male.htm>
Acesso em 15 de março de 2015, as 10:18h

¹²⁸ Para Emile Mále, las formas plásticas, eran textos colocados en la piedra, en líneas o en colores; analizar un capitel, una iluminación era manifestar lo que «aquello quería decir»: restaurar el habla allí donde, hablando de modo directo, ésta se había despojado de sus palabras.

¹²⁹ ¿Qué es un autor?

¹³⁰ La relación de apropiación: el autor no es exactamente ni el propietario ni el responsable de sus textos; no es ni el productor ni el inventor.

No livro **História da sexualidade I: A vontade de saber**¹³¹ Foucault discute a proliferação de discursos sobre o sexo, que para ele tem como objetivo o controle da população. Este controle se dá através da igreja, da escola, da família, do consultório médico, da investigação psiquiátrica, do relatório pedagógico. Inicia desse modo o texto (nós, vitorianos): “Parece que, por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade, contida, muda, hipócrita”. (FOUCAULT, 1988, p. 09). Lembra a liberdade que outrora práticas e posturas sexualizadas eram toleradas, o autor escreve:

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticências excessivas, e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com o do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incomodo e nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. (Idem, p. 09)

Seria na burguesia vitoriana que esse quadro mudaria radicalmente, nos diz Foucault, a sexualidade passa a ser assunto para dentro de casa da família conjugal. Nesse viés, falar do sexo, agora reprimido e condenado a ser dissimulado, pode ser entendido como um ato de transgressão, é exatamente o que ocorre nestes últimos três séculos nos diz o autor, uma verdadeira explosão discursiva sobre o sexo. E salienta:

Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais de perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual a doença mental; da infância a velhice foi definida uma norma de desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos, em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo os médicos trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação: isso não equivaleria buscar meios de reabsorver em proveito de uma sexualidade centrada na genitalidade tantos prazeres sem fruto? (Idem, p. 38)

Entende que esses discursos resultaram em despropósitos em torno da sexualidade, indo desde a sua proibição até a sua condenação. Argumenta que essa

¹³¹ FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon A. de Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

proibição regula o saber sobre o sexo, que é controlado pelo poder, e por isso pode ser entendido como um jogo de lutas e “afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte”; por sua vez, esse jogo é “(...) exercido a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. (Idem p. 89-90). Para o autor, foram os mecanismos de controle e proibição da sexualidade que de certo modo, incentivaram os discursos sobre o sexo, e cita Freud como referência por colocar o sexo no discurso. “E devemos pensar que um dia, talvez, em uma outra economia de corpos e dos prazeres, já não se compreendia muito bem os ardis da sexualidade e do poder que sustentam seu dispositivo conseguiram nos submeter a austera monarquia do sexo (...)”, e conclui que talvez esteja aí a ironia: está nesses dispositivos a nossa liberação. (FOUCAULT, 1988, p. 149).

Uma reportagem sobre Michel Foucault da revista *Carta Capital*¹³² busca revelar a importância dos escritos foucaultianos, “para todos aqueles que desejam saber como e até onde é possível pensar diferente” (LORENZATTO, 2014 p.01). No que se refere às investigações sobre a sexualidade destaca que esta é entendida em Foucault “como dispositivo histórico de objetivação (o indivíduo como objeto de saber e ponto de aplicação de disciplinas) e subjetivação (o modo segundo o qual o sujeito se reconhece como tal) do corpo, através dos quais se implica uma verdade essencial do homem”. (Idem, p.02).

De uma maneira geral, a obra de Foucault se propõe pensar a história “a história de como certas coisas se tornam problemas para o pensamento, dignas de serem pensadas por um ou outro domínio do saber e, através de formas de racionalização específicas, verdades são fabricadas.” (LORENZATTO, 2014, p. 02). Neste rasgar-se, ocorre um ousar reconstruir fenômenos; a obra de Michel Foucault sacode algumas teorias acerca do homem, e por isso se estende a arte. Esse pensamento que se apresenta como transgressor chega a escola e ressignifica conceitos que norteiam a educação estética dos sujeitos. Sua influência, podemos dizer depois da coleta de dados, é marcante nos artigos analisados, e de que forma atuam para a emancipação dos sujeitos é uma questão a ser considerada.

¹³² Revista Carta Capital. Para compreender Michel Foucault. Bruno Lorenzatto — publicado 25/06/2014 16:44, última modificação 26/06/2014 12:43. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/para-compreender-michael-foucault-9711.html>. Acesso em 15 de março de 2015, as 17:54h.

Da mesma forma que os artigos que utilizaram de John Dewey para discutir arte e educação e deixaram de fora de sua bibliografia o livro *A Arte como experiência*, nos artigos fundamentados em Michel Foucault, também para a discussão da estética e da educação, não encontramos qualquer referência ao seu livro *Estética :literatura e pintura, música e cinema*¹³³. Entendemos que esse dado revela uma lacuna, pois parece contraditório discutir estética a partir de Foucault ignorando a sua obra que trata de forma mais aprofundada sobre o tema, mesmo que o autor pontue a arte e a estética nos seus outros escritos. Se fosse uma postura isolada o fato não nos chamaria atenção, mas não é o caso. Não encontramos nenhuma referência a esta obra nos artigos pesquisados que utilizaram Foucault em sua discussão.

Os artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) tem como forte influência teórica Gilles Deleuze e Félix Guattari (que aparecem em primeiro lugar) com duas de suas obras: *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia* e *O que é filosofia*. Lev Semenovitch Vygotsky é também um dos autores que marcaram de forma significativa a produção dessa Associação, com destaque para o capítulo XIII *A Educação Estética* (do livro *Psicologia Pedagógica*). Vamos agora conhecer um pouco mais sobre as obras desses dois autores, iniciando por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

4.5 Escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari

No livro **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**¹³⁴ a edição brasileira divide a obra original em cinco volumes, com o consentimento dos autores e da editora francesa “Editions de Minuit” nos alerta a nota do editor. Recusando qualquer forma de representação surge o conceito de rizoma. Já no início deste volume apresentam os cinco princípios das “características aproximativas”. Iniciam pelo primeiro e segundo princípio:

1º e 2º - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É

¹³³ FOUCAULT, Michel; MOTTA, Manoel Barros da. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. 426p

¹³⁴ Gilles Deleuze, Félix Guattari. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia* tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995

muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore linguística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas ((DELEUZE e GUATARRI, 1995 p.14-15).

E continuam explicando agora, o terceiro princípio:

3° - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para "voltar" no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (Idem, p.16)

E sobre o quarto (4°) “Princípio de ruptura a-significante”, problematizam as quebras que separam ou atravessam as estruturas:

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. (Idem, p.17)

O Princípio de cartografia e decalcomania pertencem ao quinto e sexto princípio (5° e 6°):

Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma sequência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se

apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva. (Idem. P.20)

O segundo platô deste volume trata do inconsciente e da psicanálise: *Um só ou vários lobos?*

Naquele dia o Homem dos lobos saiu do divã particularmente cansado. Ele sabia que Freud tinha o talento de tangenciar a verdade, passando ao lado, para, depois, preencher o vazio com associações. Ele sabia que Freud não conhecia nada sobre lobos nem tampouco sobre ânus. Freud compreendia somente o que era um cachorro e a cauda de um cachorro. Isso não bastava, não bastaria. O Homem dos lobos sabia que Freud o declararia logo curado, mas que de fato ele não estava, e que ele continuaria a ser tratado eternamente por Ruth, por Lacan, por Leclair. Ele sabia, enfim, que estava em vias de adquirir um verdadeiro nome próprio, Homem dos lobos, bem mais adequado que o seu, posto que ele acedia à mais alta singularidade na apreensão instantânea de uma multiplicidade genérica: os lobos — mas que este novo, este verdadeiro nome próprio ia ser desfigurado, mal ortografado, retranscrito em patronímico. (Idem, p.37)

Para o autor, a multiplicidade, substantivo que escapa da oposição abstrata entre o múltiplo e o uno, escapa também da dialética, “permitindo pensar o múltiplo em estado puro, para deixar de fazer dele o fragmento numérico de uma Unidade ou Totalidade perdida ou, ao contrário, o elemento orgânico de uma unidade ou totalidade por vir — e, sobretudo, para distinguir tipos de multiplicidade”. (Idem, p. 50). Fecham as críticas a psicanálise voltando ao O Homem dos lobos, que agora grita: “seis ou sete lobos!” E tem como resposta de Freud: “o quê? Cabritinhos? Como é interessante, eu retiro os cabritos, sobra um lobo, é pois teu pai...” essa resposta é o motivo do cansaço do Homem dos lobos, que “permanece deitado com todos os seus lobos na garganta e todos os buraquinhos sobre seu nariz, todos estes valores libidinais sobre seu corpo sem órgãos”. (Idem, p.50)

O terceiro platô *A Geologia da Moral (Quem a Terra Pensa que É?)*, apresenta o movimento contínuo que gera estratificação e desestratificação, questiona a origem absoluta de homem

Um terceiro grande grupo de estratos se definirá, ainda aqui, mais por uma nova distribuição do conteúdo e da expressão do que por uma essência humana. A forma de conteúdo torna-se "aloplástica" e não mais "homoplástica", isto é, opera modificação do mundo exterior. A forma de expressão torna-se linguística e não mais genética, quer dizer, opera por símbolos compreensíveis, transmissíveis modificáveis

de fora. O que nós chamamos propriedades do homem — a técnica e a linguagem, a ferramenta e o símbolo, a mão livre, a laringe flexível, "o gesto e a palavra" — são antes propriedades dessa nova distribuição cujo começo só dificilmente se poderia fazer coincidir com o homem como origem absoluta.

Sobre a relação linguística, a correlação das formas de conteúdo e as formas de expressão defendem a distinção e a independência.

A relação linguística significante-significado foi, sem dúvida, concebida de maneiras muito diversas: ora como arbitrária, ora como necessária, da mesma forma que o verso e o anverso de uma mesma folha, ora como correspondente termo a termo, ora globalmente, ora como sendo tão ambivalente que não se pode mais distingui-los. De qualquer modo, o significado não existe fora de sua relação com o significante, e o significado último é a própria existência do significante que extrapolamos para além do signo. Sobre o significante, só podemos dizer uma coisa: ele é a Redundância, o Redundante. Donde seu incrível despotismo e o sucesso que alcançou. O arbitrário, o necessário, o correspondente termo-a-termo ou global, o ambivalente, servem a uma mesma causa que comporta a redução do conteúdo ao significado e a redução da expressão ao significante (Idem, p. 81)

Para os autores, os signos instituem uma coerência num determinado grupo de estratos, mas “Assim como há expressões assemióticas ou sem signos, há regimes de signos assemiológicos, signos assignificantes, simultaneamente nos estratos e no plano de consistência” (p.85). Não é possível “nos contentar com um dualismo ou com uma oposição sumária entre os estratos e o plano de consistência desestratificado”, pois “(...) os próprios estratos são animados e definidos por velocidades de desterritorialização relativa” (Idem, p. 86).

O volume dois (Vol.2) *de Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia*, estão organizados em dois platôs (20 de novembro de 1923 - Postulados da linguística, e, 50 5. 587 a.C. - 70 d.C. - Sobre alguns regimes de signos). Antônio Negri, na apresentação do livro se refere a ele como o “materialismo histórico em ato de nossa época”:

Trata-se aqui de um pensamento forte, mesmo quando se aplica à "fraqueza" do cotidiano. Quanto ao seu projeto, trata-se de apreender o criado, do ponto de vista da criação. Esse projeto não tem nada de idealista: a força criadora é um rizoma material, ao mesmo tempo máquina e espírito, natureza e indivíduo, singularidade e multiplicidade — e o palco é a história, de 10.000 a.C. aos dias de hoje. O moderno e o pós-moderno são ruminados e digeridos, e reaparecem contribuindo para fertilizar abundantemente uma hermenêutica do porvir.

Negri parte da reflexão de que se toda filosofia adota determinada fenomenologia, *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 2* pode ser considerado uma nova fenomenologia, que nos remete ao “mundo à produção, a produção à subjetividade, a subjetividade à potência do desejo, a potência do desejo ao sistema de enunciação, a enunciação à expressão”. Na primeira parte sobre o postulado da linguística, iniciam com o subtítulo “A linguagem seria informativa e comunicativa.”

As palavras não são ferramentas; mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático. A ordem não se relaciona com significações prévias, nem com uma organização prévia de unidades distintivas, mas sim o inverso. A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos. (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p. 08)

Para os autores, nesta perspectiva, a “função-linguagem” se afasta de ser informativa ou comunicativa: “A linguística não é nada fora da pragmática (semiótica ou política) que define a efetuação da condição da linguagem e o uso dos elementos da língua.” (Idem, p. 20). Falando sobre a desterritorialização tanto da forma como do conteúdo e negando o primado de qualquer uma delas, escrevem:

O erro seria então o de acreditar que o conteúdo determina a expressão, por ação causai, mesmo se atribuíssemos à expressão o poder não somente de "refletir" o conteúdo, mas de reagir ativamente sobre ele. Uma tal concepção ideológica do enunciado, que o faz depender de um conteúdo econômico primeiro, enfrenta todos os tipos de dificuldades inerentes à dialética. Em primeiro lugar, se podemos conceber, a rigor, uma ação causai que vai do conteúdo à expressão, o mesmo não ocorre em relação às formas respectivas: a forma de conteúdo e a forma de expressão. É necessário reconhecer para esta uma independência que irá justamente permitir que as expressões reajam sobre os conteúdos. (Idem, p.22)

Sobre possíveis tipos de língua defendem que o que de fato existe, são diferentes formas de tratamentos para uma mesma língua:

Não existe língua-mãe, e sim tomada de poder por uma língua dominante, que ora avança sobre uma grande frente, ora se abate simultaneamente sobre centros diversos. Podem-se conceber várias maneiras de uma língua se homogeneizar, se centralizar: a maneira republicana não é necessariamente a mesma que a real, e não é a menos dura³⁰. (Idem, p. 39)

Nesse entendimento, nos falam os autores, as palavras são passagens, diferente das palavras de ordem que sugerem organização que resultam em paradas. A mesma palavra tem brechas tornando possível buscar formas de que sejam sempre passagens. *Sobre alguns regimes de signos*; a relação signo e expressões linguísticas, uma semiótica, “parece difícil considerar as semióticas nelas mesmas: na verdade, há sempre uma forma de conteúdo, simultaneamente inseparável e independente da forma de expressão, e as duas formas remetem a agenciamentos que não são principalmente linguísticos.” (Idem, p. 50). Se fortalece a necessidade de se voltar a uma pragmática (que possui dois componentes, nos alertam os autores: gerativo que revela semióticas mistas concretas; e, transformacional onde os signos se traduzem uns nos outros, resultando novos regimes. Portanto, não são os signos que fazem a ponte com a linguagem, mas o contrário “É a linguagem que remete aos regimes de signos, e os regimes de signos às máquinas abstratas, às funções diagramáticas e aos agenciamentos maquínicos, que ultrapassam qualquer semiologia, qualquer linguística e qualquer lógica.” (Idem, p. 92)

O terceiro volume de *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*¹³⁵ é “um livro de magia, uma alquimia preciosa em que cada fórmula traça a cifra de uma metamorfose.”

Um platô não é nada além disso: um encontro entre devires, um entrecruzamento de linhas, de fluxos, ou uma percolação — fluxos que, ao se encontrarem, modificam seu movimento e sua estrutura; é por isso que o mais importante dos operadores que este livro consegue construir concerne não ao relevo de um platô, mas àquele por meio do qual os platôs se chocam e se penetram, mudando todos os índices de ambiente e as coordenadas de território: é a desterritorialização.” (Jean-Clet Martin/aba do livro)

O início desse platô tem como título *Como criar para si um corpo sem órgão* “Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite.” (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 09). O grande desafio posto é criar para si este corpo sem órgão (CsO) livre de ser canceroso pela guerra e dinheiro,

¹³⁵ *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3 / Gilles v.3 Deleuze, Félix Guattari; tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996

ou fascista, ou ainda de vazios de um drogado, ou paranóico e também hipocondríaco, ou seja coexistir em um conjunto de práticas se permitindo novas sensações.

O CsO é desejo, é ele e por ele que se deseja. Não somente porque ele é o plano de consistência ou o campo de imanência do desejo; mas inclusive quando cai no vazio da desestratificação brutal, ou bem na proliferação do estrato canceroso, ele permanece desejo. O desejo vai até aí: às vezes desejar seu próprio aniquilamento, às vezes desejar aquilo que tem o poder de aniquilar. Desejo de dinheiro, desejo de exército, de polícia e de Estado, desejo-fascista, inclusive o fascismo é desejo. Há desejo toda vez que há constituição de um CsO numa relação ou em outra. (Idem, p.27)

Os autores utilizam a expressão esquizoanálise, pois para eles não é possível pensar o CsO como um problema de ideologia ou mesmo social, antes pensar a separação do CsO de seu duplo. O Corpo sem Órgãos é revolucionário porque resistindo a limitada função de existir como um organismo recusa as organizações de poder requerendo, através do desejo, a potência máxima da existência. No tópico Ao Zero – Rostidade se referem aos rostos concretos que nascem de uma máquina abstrata de rostidade em um jogo entre o significante e a subjetividade buscando a conexão linguagem-rostos.

É entretanto curioso, um rosto: sistema muro branco-buraco negro. Grande rosto com bochechas brancas, rosto de giz furado com olhos como buraco negro. Cabeça de clown, clown branco, pierrô lunar, anjo da morte, santo sudário. O rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente. A forma do significante na linguagem, suas próprias unidades continuariam indeterminadas se o eventual ouvinte não guiasse suas escolhas pelo rosto daquele que fala ("veja, ele parece irritado...", "ele não poderia ter dito isso...", "você vê meu rosto quando eu converso com você...", "olhe bem para mim..."). Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos. (Idem, p.29)

Rostidade como processo de construção social que interpela os sujeitos, “muro branco”, na intenção de definir e enquadrar na razão comum. Em contrapartida, o denominado “buraco negro” seria a subjetividade fugidia dos enquadramentos, “é porque o muro branco do significante, o buraco negro da subjetividade, a máquina de rostos são impasses, a medida de nossas submissões, de nossas sujeições; mas nascemos dentro deles, e é aí que devemos nos debater.” (Idem, p.54). Sobre nossa condição de homem segmentarizado (*micropolítica e segmentaridade*) os autores apontam que viver

perpassa segmentos como trabalhar, brincar, habitar. “Somos segmentarizados binariamente, a partir de grandes oposições duais: as classes sociais, mas também os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, etc.” (Idem, p. 77).

Um novo conceito de devir (devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível...) permeia o quarto volume (vol. 4) de *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*¹³⁶.

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. Toda a crítica estruturalista da série parece inevitável. Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge o nível cósmico ou dinâmico mais elevado, como em Jung ou Bachelard. Os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais. Mas de que realidade se trata? Pois se o devir animal não consiste em se fazer de animal ou imitá-lo, é evidente também que o homem não se torna "realmente" animal, como tampouco o animal se torna "realmente" outra coisa. O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. (DELEUZE E GUATARRI, 1997, p.14)

Ao inventar o mundo em um devir nos defrontamos com mundo(s) em arredores (in)limitados. “Tentemos dizer as coisas de outro modo: não há devir-homem, porque o homem é a entidade molar por excelência, enquanto que os devires são moleculares.” (Idem, p. 78). Sobre o devir música “A música nunca é trágica, a música é alegria. Mas acontece, necessariamente, de ela nos dar o gosto de morrer, menos de felicidade do que de morrer com felicidade, desvanecer.” (Idem p. 87). E segue explicando o conceito de ritornelo, dizendo que este pode ser o conteúdo da música, travestido de medo, alegria, amor, entre outros:

Não dizemos absolutamente que o ritornelo seja a origem da música, ou que a música comece com ele. Não se sabe muito bem quando começa a música. O ritornelo seria antes um meio de impedir, de conjurar a música ou de poder ficar sem ela. Mas a música existe porque o ritornelo existe também, porque a música toma, apodera-se do ritornelo como conteúdo numa forma de expressão, porque faz bloco com ele para arrastá-lo para outro lugar. O ritornelo de criança, que não é música, faz bloco com o devir criança da música: uma vez mais foi necessária essa composição assimétrica. (Idem, p. 88)

¹³⁶ *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4 / Gilles Deleuze, Felix Guattari; tradução de Suely Rolnik. - São Paulo: Ed. 54, 1997 176 p.

Ainda discutindo o conceito do ritornelo, estende o pensamento à pintura:

Não acreditamos absolutamente num sistema das belas-artes, mas em problemas muito diferentes que encontram suas soluções em artes heterogêneas. A Arte nos parece um falso conceito, unicamente nominal; o que não impede de fazer uso simultâneo das artes numa multiplicidade determinável. A pintura inscreve-se num "problema" que é o do rosto-paisagem. A música, num problema totalmente outro, que é o do ritornelo. (Idem, p. 89)

Diferenciando a música da pintura, os autores alertam que não é possível uma correspondência simbólica entre elas, e explicam o porquê das diferenças estruturais:

1) semióticas de corporeidade, silhuetas, posturas, cores e linhas; 2) uma organização de rosto, parede branca-buracos negros, face-olhos, ou face vista de perfil e olhos oblíquos (esta semiótica de rostidade tem por correlato a organização da paisagem: rostificação de todo o corpo e paisagificação de todos os meios, ponto central europeu o Cristo); 3) uma desterritorialização dos rostos e das paisagens, em proveito de dispositivos rastreadores, com linhas que não delimitam mais forma alguma, que não formam mais contorno algum, cores que não distribuem mais paisagem alguma (é a semiótica pictural, fazer fugir rosto e paisagem: exemplo, o que Mondrian chama de "paisagem", e que ele tem razão de chamar assim, pura paisagem, já que desterritorializada até o absoluto). (Idem, p. 89)

Para os autores, a pintura sempre buscou a desterritorialização e por isso “a pintura não começa com a arte dita abstrata, mas recria as silhuetas e as posturas da corporeidade, e também já opera plenamente na organização rosto-paisagem” (Idem, p. 89). A arte não é figurativa ou imitativa, mas um devir. “Nem o pintor e nem o músico imitam um animal; eles é que entram em um devir animal, ao mesmo tempo que o animal torna-se aquilo que eles queriam, no mais profundo de seu entendimento com a Natureza.” (Idem, p. 79). Ainda sobre o conceito de ritornelo (*acerca do ritornelo*) os autores o aproximam de uma máquina de fazer tempo, ele fabrica tempo, que são fragmentos que se conectam e se recriam, gerando territórios e os desfazendo ao próprio tempo. “Mas, de todo modo, o que é um ritornelo? Glass harmônica: o ritornelo é um prisma, um cristal de espaço-tempo. Ele age sobre aquilo que o rodeia, som ou luz, para tirar daí vibrações variadas, decomposições, projeções e transformações. (Idem, p. 147)

O último platô de *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5¹³⁷ tem o conceito A máquina de guerra discutido já no início do livro, e os autores anunciam no axioma I que a máquina de guerra é exterior ao aparelho de Estado.

Quanto à máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irreduzível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte. Indra, o deus guerreiro, opõe-se tanto a Varuna como a Mitra³. Não se reduz a um dos dois, tampouco forma um terceiro. Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Desata o liame assim como trai o pacto. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho. (DELEUZE E GUATARRI, 1997, p. 08)

Para ZOURABICHVILI (2004) que se propôs a intermediar a compreensão em *O Vocabulário de Deleuze*¹³⁸, podemos pensar a máquina de guerra em uma relação com o nomadismo, pois a sua forma de expressão é a máquina de guerra.

Um corpo não se reduz a um organismo, assim como o espírito de corpo tampouco se reduz à alma de um organismo. O espírito não é melhor, mas ele é volátil, enquanto a alma é gravífica, centro de gravidade. Seria preciso invocar uma origem militar do corpo e do espírito de corpo? Não é o "militar" que conta, mas antes uma origem nômade longínqua. Ibn Khaldoun definia a máquina de guerra nômade por: as famílias ou linhagens, mais o espírito de corpo. A máquina de guerra entretém com as famílias uma relação muito diferente daquela do Estado. (DELEUZE E GUATARRI, 1997, p 25)

No entanto, continua Zourabichvili, o conceito de máquina de guerra não se limita a um estado clínico, individual ou coletivo, é antes uma crítica ao Estado como modelo.

É preciso dizer que o Estado sempre existiu, e muito perfeito, muito formado. Quanto mais os arqueólogos fazem descobertas, mais descobrem impérios. A hipótese do Urstaat parece verificada, "o Estado enquanto tal remonta já aos tempos mais remotos da humanidade". Mal conseguimos imaginar sociedades primitivas que não tenham tido contato com Estados imperiais, na periferia ou em zonas mal controladas. Porém, o mais importante é a hipótese inversa: que o Estado ele mesmo sempre esteve em relação com um fora, e não é pensável independentemente dessa relação. A lei do Estado não é a

¹³⁷ Gilles Deleuze, Félix Guattari; *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5 traduções de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. — São Paulo: Ed. 34, 1997

¹³⁸ ZOURABICHVILI, François *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro, 2004.

do Tudo ou Nada (sociedades com Estado ou sociedades contra o Estado), mas a do interior e do exterior. (DELEUZE E GUATARRI, 1997, p. 18).

Cabe dessa forma, esclarece Zourabichvili, se aproximar do conceito de máquina de guerra a partir de dois polos do desejo, "paranoico" e "esquizoide", evidenciados pela lógica do corpo sem órgãos.

Sem dúvida, a situação atual é desesperadora. Vimos a máquina de guerra mundial constituir-se com força cada vez maior, como num relato de ficção científica; nós a vimos estabelecer como objetivo uma paz talvez ainda mais terrífica que a morte fascista; nós a vimos manter ou suscitar as mais terríveis guerras locais como partes dela mesma; nós a vimos fixar um novo tipo de inimigo, que já não era um outro Estado, nem mesmo um outro regime, mas "o inimigo qualquer"; nós a vimos erigir seus elementos de contra-guerrilha, de modo que ela pode deixar-se surpreender uma vez, não duas... Entretanto, as próprias condições da máquina de guerra de Estado ou de Mundo, isto é, o capital constante (recursos e material) e o capital variável humano, não param de recriar possibilidades de revides inesperados, de iniciativas imprevisas que determinam máquinas mutantes, minoritárias, populares, revolucionárias. (DELEUZE E GUATARRI, 1997, p. 94)

A máquina de guerra de Deleuze e Guatarri não tem a guerra como entendemos, como objeto central de seu conceito, mas antes, a máquina de guerra é entendida como o devir revolucionário, devido a fragmentação que provoca na sociedade, gerando redes de troca, "(...) a pior máquina de guerra mundial reconstitui um espaço liso, para cercar e clausurar a terra. Mas a terra faz valer seus próprios poderes de desterritorialização, suas linhas de fuga, seus espaços lisos que vivem e que cavam seu caminho para uma nova terra." (Idem, p. 95). Sobre os *Aparelhos de Captura*, Deleuze e Guatarri lembram que estes sim pertencem ao Estado, podemos considerá-los a sua arma, a maneira que o Estado encontra de se apropriar os espaços da máquina de guerra. Para entender as capturas começam pela descrição marxista:

"(...) um aparelho de Estado se erige sobre as comunidades agrícolas primitivas, que têm já códigos de linhagem territoriais; mas ele os sobrecodifica, submete-os ao poder de um imperador déspota, proprietário público único e transcendente, mestre do excedente ou do estoque, organizador dos grandes trabalhos (sobre trabalho), fonte de funções públicas e de burocracia. É o paradigma do laço, do nó". (Idem, p. 101)

Lembram que as máquinas de guerra têm uma potência de metamorfose, e mesmo capturadas pelos Estados, renascem sob outras formas. A desterritorialização compreende o movimento, e por isso definem as formações sociais não por modos de produção, como defendem os marxistas, mas por processos maquínicos. Sobre o espaço *O liso e o estriado* observam que o espaço liso é o espaço que pode ser considerado nômade; e que o espaço estriado, seria então o sedentário, que pode ser entendido nessa ordem como a máquina de guerra (espaço liso) e o espaço sedentário pertencente ao aparelho de Estado.

Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. (Idem, p. 158)

Abordando o modelo estético da arte nômade, como uma forma de orientação, entende que O Liso é o que mais se aproxima de um espaço háptico (visual, auditivo, tátil), e que o Estriado se aproxima de um espaço mais óptico.

Essas questões de orientação, referência e junção são dramatizadas pelas peças mais célebres da arte nômade: esses animais torcidos não têm mais terra; o solo não para de mudar de direção, como numa acrobacia aérea; as patas se orientam em sentido inverso ao da cabeça — a parte posterior do corpo revirada; os pontos de vista "monadológicos" só podem ser juntados num espaço nômade; o conjunto e as partes dão ao olho que as olha uma função que já não é óptica, mas háptica. É uma animalidade que não se pode ver sem tocá-la com o espírito, sem que o espírito se torne um dedo, inclusive através do olho. (De maneira muito mais rudimentar, é também o papel do caleidoscópio: dar ao olho uma função digital.) O espaço estriado, ao contrário, é definido pelas exigências de uma visão distanciada: constância da orientação, invariância da distância por troca de referenciais de inércia, junção por imersão num meio ambiente, constituição de uma perspectiva central. (Idem, p.181)

Ao lado da relação háptico-óptico, os autores incluem a "linha abstrata-linha concreta", defendendo que a linha abstrata é nômade, o que não cabe considerar a linha abstrata com o começo da arte.

Enquanto a linha egípcia retilínea (ou "regularmente" arredondada) encontra uma motivação negativa na angústia daquilo que passa, flui ou varia, e erige a constância e a eternidade de um Em-si, a linha nômade é abstrata num sentido completamente distinto, precisamente porque é de orientação múltipla, e passa entre os pontos, entre as figuras e entre os contornos: sua motivação positiva está no espaço liso que traça, e não na estriagem que operaria para conjurar a angústia e dominar o liso. A linha abstrata é o afecto dos espaços lisos, e não o sentimento de angústia que reclama a estriagem. Por outro lado, é verdade que a arte não começa senão com a linha abstrata; mas não porque a retilínea seria a primeira maneira de romper com uma imitação da natureza, imitação não estética, da qual ainda dependeriam o pré-histórico, o selvagem, o infantil como aquilo que carece de uma "vontade de arte". Ao contrário, se existe plenamente uma arte pré histórica, é porque ela tem o manejo da linha abstrata, embora não retilínea: "A arte primitiva começa no abstrato e mesmo no pré-figurativo, (...) no início, a arte é abstrata e não pôde ser outra em sua origem. (Idem, p. 185)

O abstrato não é entendido como oposto ao figurativo, pois para Deleuze e Guatarri "O figurativo ou a imitação, a representação, são uma consequência, um resultado que provém de certas características da linha quando ela toma tal ou qual forma". (Idem, p.186). Na conclusão deste platô: *Sobre regras concretas e máquinas abstratas* falam sobre os estratos:

Os estratos têm uma grande mobilidade. Um estrato é sempre capaz de servir de substrato a outro, ou de percutir um outro, independentemente de uma ordem evolutiva. Sobretudo, entre dois estratos ou duas divisões de estratos produzem-se fenômenos de interestratos: transcodificações e passagens de meio, misturas. Os ritmos remetem a esses movimentos interestráticos, que são, igualmente, atos de estratificação. A estratificação é como a criação do mundo a partir do caos, uma criação contínua, renovada, e os estratos constituem o Juízo de Deus. O artista clássico é como Deus, ao organizar as formas e as substâncias, os códigos e os meios, e os ritmos, ele cria o mundo. (Idem, p. 191)

E se referem aos agenciamentos, que distinto dos estratos, se fazem estratos, pois pertencem aos estratos, no aspecto de distinção entre conteúdo e a expressão.

"Em cada agenciamento é preciso encontrar o conteúdo e a expressão, avaliar sua distinção real, sua pressuposição recíproca, suas inserções fragmento por fragmento. Mas, se o agenciamento não se reduz aos estratos, é porque nele a expressão torna-se um sistema semiótico, um regime de signos, e o conteúdo, um sistema pragmático, ações e paixões. É a dupla articulação rosto-mão, gesto-fala, e a pressuposição recíproca entre ambos. Eis, portanto, a primeira divisão de todo agenciamento: por um lado, agenciamento maquínico, por outro, e ao mesmo tempo, agenciamento de enunciação". (Idem, p. 193).

Sugerem que existe uma “tetralvência do agenciamento: 1) conteúdo e expressão; 2) territorialidade e desterritorialização.” (p. 194). Lembram que os agenciamentos também são complexos de linhas, “molares, e formam um sistema arborescente, binário, circular, segmentário” no primeiro estado; e, rizomas no segundo estado, pertence a um espaço liso. “Traça um plano que não tem mais dimensões do que aquilo que o percorre; por isso, a multiplicidade que constitui não está subordinada ao Uno, mas ganha consistência em si mesma.” (p. 194). Sublinham que a distinção dos dois tipos “não impede sua imanência, cada um "saindo" do outro à sua maneira. Mais do que multiplicidades arborescentes e outras que não o são, há uma arborificação das multiplicidades.” (p.95). Finalizando o platô, Deleuze e Guatarri lembram que toda “máquina abstrata remete a outras máquinas abstratas: não apenas porque elas são inseparavelmente políticas, econômicas, científicas, artísticas, ecológicas, cósmicas — perceptivas, afetivas, ativas, pensantes, físicas e semióticas —, mas porque entrecruzam seus tipos diferentes tanto quanto seu exercício concorrente. Mecanosfera.” (p.203).

A complexidade dos conceitos trazidos pelos autores de *Mil Platôs* é aqui pincelada com a intenção de proporcionar ao leitor a possibilidade de um estudo mais profundo. Buscamos sempre que possível, beirmos na arte e na estética, campo específico de nossa pesquisa, foi a forma que encontramos de, na explicitação dos conceitos, não mutilá-los desviando o leitor de sua compreensão. O que não queremos aqui, é limitar o ilimitado pensamento desses autores, mas buscar compreender o peso desses conceitos para a educação estética.

Uma das obras de Deleuze e Guatarri também citadas nos artigos é **O que é filosofia**¹³⁹. Na introdução escrevem que “criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. O conceito criado considera o filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 12). Para os autores, os conceitos necessitam ser fabricados, criados e sua identidade está ligada aquele que os cria, pois a filosofia não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, ainda que em alguns momentos ela possa ser entendida como uma dessas coisas, não passa de ilusão.

Se a filosofia é essa criação contínua de conceitos, perguntar-se-á evidentemente o que é um conceito como Ideia filosófica, mas também em que consistem as outras Ideias criadoras que não são

¹³⁹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 279 p. (TRANS).

conceitos, que pertencem às ciências e às artes, que têm sua própria história e seu próprio devir, e suas próprias relações variáveis entre elas e com a filosofia. A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico. (Idem, p. 16)

Explicam que não há conceito simples, pois todo conceito tem elementos: “Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa”, possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão.” (Idem, p. 21). Portanto, todo conceito remete a um problema interligado a sua solução; sendo absoluto e relativo, “enfim, o conceito não é discursivo, e a filosofia não é uma formação discursiva, porque não encadeia proposições.” (Idem, p. 33). Na segunda parte do livro *Filosofia, Ciência Lógica e Arte* se referem a ciência “A ciência não tem por objeto conceitos, mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos. Os elementos das funções se chamam functivos. Uma noção científica é determinada não por conceitos, mas por funções ou proposições.” (p. 147). Sobre as diferenças entre filosofia e ciência apontam que a primeira diferença “reside no pressuposto respectivo do conceito e da função: aqui um plano de imanência ou de consistência, lá um plano de referência. O plano de referência é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo, mas de uma maneira diferente da do plano de imanência”; a segunda diferença entre filosofia e ciência se refere ao conceito e à função: “a inseparabilidade das variações é o próprio do conceito incondicionado, ao passo que a independência das variáveis, em relações condicionáveis, pertence à função” (p. 162).

Dir-se-ia que a ciência e a filosofia seguem duas vias opostas, porque os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos, ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas ou misturas: a filosofia não para de extrair, por conceitos, do estado de coisas, um acontecimento consistente, de algum modo um sorriso sem graça, ao passo que a ciência não cessa de atualizar, por funções, o acontecimento num estado de coisas, uma coisa ou um corpo referível. (Idem, p. 164)

Neste viés, comparar a filosofia com a ciência, advém construir “uma imagem simples demais da ciência”. Mesmo assim, quando a filosofia através de conceitos apresenta uma imagem da ciência “não tem nada a ganhar impondo-lhe limites que os

cientistas não param de ultrapassar nos procedimentos mais elementares.” (p. 203).

Sobre arte escrevem:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (p.213)

As sensações, nos dizem Deleuze e Guatarri estão presentes quando pintamos, esculpimos, compomos e escrevemos. As sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios, e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços, de sombra e de luz.” (p. 215). No que se refere ao objetivo da arte “é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações.” (p. 217). Retomando as três formas de pensamento arte, ciência e filosofia, declaram:

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas. (Idem, p.52)

Os três pensamentos se cruzam e se entrelaçam, “mas sem síntese nem identificação”.

A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. Mas a rede tem seus pontos

culminantes, onde a sensação se torna ela própria sensação de conceito, ou de função; o conceito, conceito de função ou de sensação; a função, função de sensação ou de conceito. (p.254)

Para os autores, não cabe entender que “a arte deve nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir, nós que não somos artistas”; tão pouco cabe a filosofia “ensinar-nos a conceber, e a ciência a conhecer”, pois “os conceitos, as sensações, as funções se tornam indecidíveis, ao mesmo tempo que a filosofia, a arte e a ciência, indiscerníveis, como se partilhassem a mesma sombra, que se estende através de sua natureza diferente e não cessa de acompanhá-los.” (p.279).

Pensar a educação estética a partir dos escritos de Deleuze e Guatarri exige derrubar por terra inúmeros pensamentos segmentados no ensino da Arte, como por exemplo, quando os autores afirmam que a arte não é comunicação. Os autores anunciam uma outra forma de olhar para a arte e para o homem, resta saber como essa virada de pensamento pode agregar o ensino da Arte ou ainda, como a educação estética pode se valer da tensão provocada por tais pensamentos. François Zourabichvili (2004, p.03) na introdução do *O Vocabulário de Deleuze*¹⁴⁰, faz uma observação pertinente:

Ainda não conhecemos o pensamento de Deleuze. Com muita frequência, hostis ou adoradores, agimos como se esses conceitos nos fossem familiares, como se bastasse que eles nos tocassem para que estimássemos compreendê-los por meias palavras, ou como se já tivéssemos percorrido suas promessas. Tal atitude é prejudicial para a filosofia em geral: em primeiro lugar, porque a força do conceito corre o risco de ser confundida com um efeito de sedução verbal, que provavelmente é irreduzível e pertence de pleno direito ao campo da filosofia, mas não dispensa a realização do movimento lógico que o conceito envolve; depois, porque isso seria o mesmo que preservar a filosofia da novidade deleuziana.

Seguindo a observação de Zourabichvili, defendemos que é preciso avaliar com cautela de que forma o pensamento de Deleuze e Guatarri ainda em processo de desvelamento, pode atuar na educação estética dos sujeitos. Jacques Rancière no texto *Existe uma estética deleuzeana?*¹⁴¹ nos diz que “é possível situar o pensamento no destino da estética como figura do pensamento” (p.511), mas ao que parece, essa

¹⁴⁰ ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro, 2004.

¹⁴¹ RANCIÈRE, Jacques. *Existe uma estética em Deleuze?* In: Gilles Deleuze: uma vida filosófica. Éric Alliez (Org.); coordenação da tradução de Ana Lucia de Oliveira. São Paulo: Ed.34, 2000.
Acesso em 18 de abril de 2015 as 18:00h

compreensão significa contestar inúmeros conceitos que até hoje se entendeu ou se procurou entender por estética.

4.6 Educar para transformar: educação estética em Vygotsky

Um dos autores presente na ANPEd é **Lev Semenovitch Vygotsky**, sendo o Capítulo XIII *A Educação Estética* do livro *Psicologia Pedagógica*¹⁴², o mais utilizado pelos artigos. Os escritos de Vygotsky sobre a arte nos orientam a entendê-la próxima do mundo concreto. No que se refere as emoções provocadas pela obra de arte, o autor reconhece sua importância, no entanto, frisa que não é possível considerar a obra de arte um disparador generalizado de emoções, visto que somos indiferentes a algumas delas. Nessa perspectiva, o autor aponta que na relação sujeitos objetos existem conexões que particularizam o momento estético e por isso considera prudente não reduzir a obra de arte a questões ligadas apenas ao sentimento, pois, o sentir seria um momento da transformação que a obra de arte potencializa, e não seu objetivo final.

Além do sentimento, a obra de arte comporta possibilidades de linguagem, saberes e conceitos. Seria esse complexo desenvolvimento que causaria a transformação nos sujeitos. Fazer arte não necessita ser entendida, segundo o autor, por polos distintos entre razão e emoção, antes caberia pensar na síntese desses processos, onde emoção, linguagem e pensamento nos habilita a compreender a arte. Para o autor, a arte é conhecimento que se desenvolve nos processos de aprendizagem, por isso não faz sentido considerar o espontaneísmo na arte. Seria a educação estética, na visão do autor, a oportunidade de ampliação dos saberes, que não acontece de forma mecanizada, apenas no nível teórico, como também não se esgota na percepção, mas nas tessituras da emoção e da razão, do consciente e inconsciente, do individual e do cultural.

Sobre a estética a serviço da pedagogia, Vygotsky escreve que ainda precisa definir a “questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética” (VYGOTSKY, 2003, p. 323) e que a variação de ponto de vista em torno da questão ainda está longe de ser resolvida. De um lado temos correntes pedagógicas que negam o sentido da educação estética, e também “ao contrário, a tendência dos

¹⁴² A Educação Estética. In: _____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

psicólogos da outra corrente era a de exagerar demais o sentido das emoções estéticas e ver nelas quase um recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação” (p. 323). De qualquer modo, nos diz o autor, a estética a serviço da pedagogia cumpre funções alheias e por isso:

O que hoje pode ser considerado indiscutivelmente estabelecido são a falsidade e a falta de qualidade científica dessa concepção. Todos os três objetivos construídos e impostos a estética – conhecimento, sentimento e moral – desempenham na história dessa questão um papel que retardou extremamente a sua solução. (VYGOTSKY, 2003, p. 324)

Sobre a arte como regra moral dos objetos artísticos, o autor discute a falsidade presente na literatura infantil, onde o sentimentalismo em torno desse tipo de literatura não passa de uma tolice: “como resultado, a literatura infantil costuma representar um protótipo nítido de falta de gosto, de um estilo artístico grosseiro e da mais desoladora compreensão do psiquismo infantil”. (p. 325). Por isso, nos diz o autor, é preciso mudar o entendimento de que as emoções estéticas estão conectadas com regras morais onde a obra de arte seria um disparador de bom comportamento. Cita como exemplo um conto de Tchekhov¹⁴³ sobre a narração magnífica de um monge medieval sobre os poderes do diabo, a depravação e as tentações vistas na cidade.

O narrador estava imbuído da mais sincera indignação e como era um artista de verdade e falava com inspiração, beleza e sonoridade, representou a força do diabo e a sedução mortal do pecado com tanta clareza que no dia seguinte não restava um único monge no mosteiro: todos haviam fugido para a cidade (Idem p.325-326)

No que se refere as crianças, Vygotsky salienta que nunca poderemos saber com exatidão a recepção do efeito moral presente nas obras de arte. O autor traz como exemplo, a fábula A Galinha e a Raposa onde a ideia moral sobre os males da bajulação não foram entendidas pelas crianças: “Na fabula A Galinha e a Raposa, toda simpatia das crianças ficou com a Raposa. Ela provocou a admiração nas crianças e lhes pareceu um ser que zombava com inteligência e sutileza da tola galinha” (p. 326). O excessivo enfoque moralista em torno da obra de arte, nestes casos, estão na contramão da emoção estética prejudicando a percepção e delegando a obra de arte um valor secundário, um auxílio para a construção de bom comportamento. É assim, escreve Vygotsky, que a

¹⁴³ Escritor russo do século 19, Anton Tchekhov (1860-1904) ficou consagrado como o mais ousado transgressor da tradição literária clássica e um importante precursor das formas e da linguagem artística contemporânea. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/anton-pavlovitch-tchekhov/>
Acesso em 07 abril de 2015, as 10:11h.

educação estética se esvazia e se distancia do sentimento estético. Outro entendimento prejudicial acerca da educação estética é considerá-la como caminho para ampliar o conhecimento sobre a sociedade e a história.

Antes de mais nada, a organização social estudada segundo os modelos literários é sempre assimilada em formas falsas e deturpadas: a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração de elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. (Idem p.329)

Essa confusão interpretativa deriva, segundo o autor, da equivocada concepção de que a arte é cópia da realidade, negando as relações complexas do ato criativo. Apontando o terceiro equívoco sobre a educação estética, a crítica recai sobre a ideia de que a arte se limita a ser agradável e a provocar prazer “Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes” (p.331). Sobre o papel ativo do espectador, destaca:

Não há dúvida de que certa passividade e certo desinteresse são premissa psicológica obrigatória do ato estético. Tao logo o espectador ou o leitor entram no papel de participante ativo da obra por eles percebida eles saem de forma definitiva e irreversível do campo da estética. Se quando eu examino maçãs desenhadas em um quadro o que mais se desenvolve em mim é a atividade ligada a intenção de provar maçãs de verdade, fica claro que o quadro irá permanecer fora do campo da minha percepção. (Idem p. 332)

Entende que a percepção da obra de arte exige exercício constante, sendo considerado um trabalho cansativo e difícil do psiquismo, o que torna o acesso a obra de arte complexa, distante da simples distração.

Nesse sentido podemos dizer perfeitamente que a emoção estética se baseia em um modelo absolutamente preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. Resta examinar os outros dois. Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (Idem p. 333)

O receptor da obra de arte pode ser considerado um partícipe perceptivo que reelabora o percebido pela identificação com o objeto; o autor denomina este processo de percepção como empatia. Sobre a reação estética pontua:

Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que seu objetivo final não é repetir alguma reação real mas superá-la e vencê-la, se um poema sobre a tristeza tivesse por objetivo final nos comunicar a apenas a tristeza, isto seria triste demais para a arte. Logo a tarefa da lírica não é simplesmente nos contagiar, segundo a expressão de Tolstói, com os sentimentos de outra pessoa, neste caso com a tristeza alheia, mas nos colocar acima dela, nos forçar a vencê-la, a superá-la. (Idem p. 339)

Para o autor, a arte é superior a vida por seu potencial de transformação da realidade: “o milagre da arte lembra antes a transformação da água em vinho, e por isso toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo” (Idem p.340).

No que se refere ao ensino da arte, o autor se detém a compreender o desenho infantil e reprova a interferência dos adultos na construção das representações, alegando que a criança revela no seu desenho apenas o que considera fundamental, ignorando detalhes que para os adultos tem outra significação. “Quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha do papel a nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil” (Idem p. 346). Isto não significa, continua o autor, que ignoramos, que esse momento infantil é passageiro, e que educar a arte inclui desenvolver habilidades necessárias que compõem o sentido educativo.

O sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas. Do mesmo ponto de vista cabe enfocar também o ensino profissionalizante da técnica dessa ou daquela arte. O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio a técnica da sua linguagem. (Idem p.350)

Ampliando a discussão sobre o papel da educação estética, Vygotsky entende que o grande desafio consiste em “introduzir a educação estética na própria vida”, onde a beleza permeia o cotidiano em constante “elaboração criadora da realidade” (p.352).

Sobre o conto de fadas e o desenvolvimento infantil, o autor alerta que o uso de figuras assustadoras utilizadas pelos adultos para impor regras as crianças precisam ser descartadas por prejudicar o desenvolvimento infantil. Assim sendo, “a verdade deve ser a base da educação desde a mais tenra idade, porque uma concepção incorreta é um comportamento incorreto” (p.354). Também nega qualquer ganho para a criança no uso da fala deformada dos adultos, uso de diminutivos ao pronunciar as palavras, que ele classifica como um falso ajuste ao psiquismo infantil.

A análise de Vygotsky sobre o conto de fadas e a maneira infantilizada dos adultos de falar com as crianças, me lembrou um trecho de Eduardo Galeano¹⁴⁴ *O livro dos Abraços*:

A arte para as crianças

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda: — Conta uma história para ela, Onélio —. Pediu — Conta, você que é escritor... E Onélio Jorge Cardoso, esgrimindo a colher de sopa, fez seu conto: — Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: "Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha". Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho... E então a menina interrompeu: — Que passarinho de merdinha — opinou. (GALEANO, 2002, p.24)

Vygotsky escreve que em arte tudo é fantástico ou tudo é real, pois a realidade da arte está nas emoções geradas. Portanto, no conto de fadas é importante que a criança tenha desvendado o que é real e o que é fantasia, pois não é condição do conto de fadas ser verdadeiro já que a fantasia cumpre o papel de torná-lo verdadeiro, pois “o que sentimos é sempre real” (VIGOTSKY, 2003 p.359).

¹⁴⁴ GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. Ed. Porto Alegre: L&P, 2002.

A psicologia da arte¹⁴⁵ é o livro em que Vygotsky aponta a arte como “um fenômeno humano, que decorre da relação direta ou imediata do homem com o cosmo físico, social e cultural, onde se constrói e se multiplicam variedades de facetas e nuances que caracterizam o homem como integrante deste cosmo¹⁴⁶”. Neste viés, sobre as origens do produto da arte social e o individualismo, defende que o artista é também um sujeito social e utiliza o escritor russo Alexander Sergueievitch Puchkin como exemplo:

Púchkin não é, de modo algum, o autor individual do seu poema. Como qualquer escritor, não inventou sozinho os modos de escrever em versos, de rimar, de construir l enredo de determinada forma, etc., e, como narrador da *bilina*¹⁴⁷, foi apenas o divulgador de uma imensa herança da tradição literária, e narrador dependente, em imenso grau, da evolução da língua, da técnica do verso, dos enredos tradicionais, dos temas, das imagens, dos procedimentos, das composições. (VYGOTSKY, 2001, p. 16)

O que configura como individual, nos diz Vygotsky, em cada obra, são as escolhas de alguns elementos na composição da obra, bem como a negação de alguns procedimentos para a composição de seu trabalho, pois “tudo em nós é social” (Idem p.17). A estética experimental, normativa, confere o equívoco, segundo o autor, na exaltação dos aspectos da personalidade do artista.

O erro principal da estética experimental está no fato de ela começar pelo fim, pelo prazer estético e pela avaliação, ignorando o próprio processo e esquecendo que o prazer e a avaliação podem ser momentos amiúdes e fortuitos, secundários e até mesmo suplementares do comportamento estético. O segundo erro dessa estética se manifesta na incapacidade de encontrar o específico que separa a emoção estética da emoção comum. (Idem p.19)

No segundo capítulo do livro Vygotsky problematiza a interface arte e conhecimento, defendendo que interpretamos e vivenciamos de modo diferente as obras de arte devido a emoção específica da forma artística:

A dificuldade não está em mostrar que o usufruto das obras de arte em cada época é de caráter especial, que *A divina comédia* em nossa época tem função inteiramente diversa daquela que tinha na época de Dante; a dificuldade está em mostrar que o leitor, que mesmo hoje

¹⁴⁵ A psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹⁴⁶ Paulo Bezerra, no prefácio de Psicologia da arte.

¹⁴⁷ Canção épica russa

sente o efeito das mesmas emoções formais que sentia o contemporâneo de Dante, vale-se de modo diferente dos mesmos mecanismos psicológicos e vivências *A divina comédia* de maneira diferente. (Idem p. 48)

No que se refere a arte como procedimento, assunto do capítulo três, o autor pontua a corrente formalista

Os formalistas admitem que em arte o material não desempenha nenhum papel, e que um poema sobre a destruição do mundo e um poema sobre o gato equivalem-se plenamente do ponto de vista do seu efeito poético. Pensam, com Heine, que “em arte a forma é tudo, e o material não tem nenhuma importância (Idem, p. 66.)

No entanto, ressalta Vygotsky, “é patente que neste caso todo procedimento não é um fim em si mesmo, mas ganha sentido e significado em função da meta geral a que está subordinado” (p. 66). Frisa que a percepção da forma no seu aspecto mais simples está longe de ser considerado um fato estético, pois a percepção de formas permeia nosso cotidiano, o que não significa que todas as formas são frutos do ato artístico. Nesse sentido, “(...) a forma, em seu sentido concreto, não existe fora do material que ela enforma” (Idem p. 69).

Obtemos umas relações se esculpimos uma figura de *papier mâché*¹⁴⁸, e outras inteiramente diversas se a esculpimos de bronze. A massa de *papier mâché* não pode entrar exatamente na mesma relação que entra a massa de bronze. Do mesmo modo, certas correlações sonoras são possíveis na língua russa, outras, na alemã. (...) assim, qualquer deformação do material é, ao mesmo tempo, uma deformação da própria forma. E nós começamos a compreender por que justamente a obra de arte acaba irreversivelmente deformada se transferirmos a sua forma para outro material. Em outro material essa forma já será outra forma. (Idem p. 69)

Finaliza o capítulo ressaltando que as teorias sobre a arte que se concentraram nos dados objetivos da forma artística e do conteúdo, ao ignorarem a psicologia da arte, em parte são fracassadas. Sobre o inconsciente na arte declara: “nunca conseguiremos dizer com exatidão por que precisamente gostamos dessa ou daquela obra; quase não podemos externar com palavras aqueles mínimos aspectos essenciais e importantes dessa emoção”, por isso, “(...) as causas mais imediatas do efeito artístico estão ocultas no inconsciente” (p.81). Sobre a arte como catarse explica que podemos entender a

¹⁴⁸ Papel mache. (T.N.)

reação estética como catarse quando ocorre a transformação das emoções, uma autocombustão dos sentimentos afluídos em sua máxima.

Na relação da arte com a vida, nos diz Vygotsky, a arte é considerada “o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (p.310). Sobre o papel pedagógico da arte, salienta que ensinar o ato criador da arte é impossível, mas o educador atua nos processos de formação e manifestação entre o consciente e o inconsciente.

No livro **A formação social da mente**¹⁴⁹ Vygotsky aborda o desenvolvimento da criança sob a perspectiva do desenvolvimento histórico e social.

Essa análise se preocupará com três aspectos fundamentais: (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade? (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (VYGOTSKY, 1988, p.16)

Concluindo essa primeira abordagem, tendo a criança, a fala e a experiência interligadas, o autor defende que o desenvolvimento intelectual “acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (Idem, p.27). Sobre a percepção e a aprendizagem, Vygotsky pontua que ela pode ser compreendida como parte de um complexo, onde a fala é também parte essencial do processo cognitivo; “linguagem e percepção estão ligadas” (p.37). Sobre o uso dos signos e a cultura que geram comportamentos pontua que:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica "interiorizam-se", tornando-se a base da fala interior. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto

¹⁴⁹ A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo. (Idem, p. 67)

Na segunda parte do livro Vygotsky discute as implicações educacionais na interação entre aprendizado e desenvolvimento e aponta três posições teóricas existentes:

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso. (p.90)

A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento. Essa identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes. Uma dessas teorias se baseia no conceito de reflexo, uma noção essencialmente velha, que, recentemente, tem ido extensivamente revivida. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. (p.91)

A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as. Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro; - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (p.91)

Rejeitando as três posições, Vygotsky discute a relação desenvolvimento aprendizado nas especificidades dessa relação. A criança já inicia seu aprendizado antes de chegar a escola; as vivências escolares têm um histórico e que a aprendizagem escolar se difere porque “está voltado para a assimilação de fundamentos do

conhecimento científico” (p.95). No desenvolvimento da aprendizagem da criança, o uso do brinquedo é fundamental por estar ligada a percepção dos objetos reais, diferente dos adultos que utilizam os símbolos em representação conscientes: “No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais” (p.112). Concluindo sobre o desenvolvimento infantil e o brinquedo, Vygotsky frisa:

Eu gostaria de concluir esta discussão sobre o brinquedo mostrando, primeiro, que ele não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento. Em segundo lugar, quero demonstrar o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento do próprio brinquedo, de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras. E, em terceiro, quero mostrar as transformações internas no desenvolvimento da criança que surgem em consequência do brinquedo. (p.117).

Valorizando o brincar, o autor destaca ainda o simbolismo do brinquedo:

O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. (Idem p.123)

Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo. Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de "fala" através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. (Idem p. 123)

Sobre o desenho infantil entende que este é uma linguagem gráfica proveniente da linguagem verbal, e por isso os desenhos infantis registram os aspectos fundamentais

dos objetos, sem detalhes. O desenho infantil compõe o desenvolvimento da linguagem escrita.

O desenvolvimento subsequente do desenho nas crianças, entretanto, não tem explicação em si mesmo e tampouco é puramente mecânico. Há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo. Há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo. Sully ilustra essa descoberta usando o exemplo de uma criança que, por acaso, desenhou uma linha espiral, sem qualquer intenção e, de repente, notando uma certa similaridade, exclamou alegremente: "Fumaça, fumaça!" (Idem p. 128)

A contribuição do estudo de Vygotsky no processo do desenvolvimento infantil e a sua influência na educação prima pelo entendimento das particularidades deste desenvolvimento, sem no entanto separá-lo do processo das apropriações dos mecanismos necessários a transformação de si e do meio em que vive. As funções psicológicas superiores atuam na mediação deste desenvolvimento que perpassa o sujeito individual e social. As experiências vividas pela criança são fundamentais para seu desenvolvimento e a partir dessa premissa, o educador e a escola, que fazem parte deste processo, tem papel fundamental.

Sobre *Os Problemas da Estética*, **Luigi Pareyson**¹⁵⁰ entende que o primeiro problema está ligado a própria estética quanto a sua natureza, seus limites, suas incumbências e seu método:

Nenhuma indicação precisa pode porvir do nome “estética” surgido quando, no Settecento ao formar-se beleza objeto do conhecimento confuso ou sensível, pareceu natural remeter a teoria do belo a uma doutrina da sensibilidade e a filosofia da arte a uma teoria do sentimento. (PAREYSON, 1984, p. 15)

Sobre a discussão em torno da arte e da filosofia, o autor aponta a identidade da arte:

A estética é e não pode deixar de ser filosofia; melhor, só pode salvar-se na sua autonomia – sem reduzir-se a crítica, ou a poética, ou a técnica – sob condição de apresentar-se como indagação puramente filosófica, isto é, como reflexão que se constrói sobre a experiência estética e, por isso, não se confunde com ela. (Idem, p. 18)

¹⁵⁰ PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Para Pareyson arte não se limita a sua condição de expressão que para ele é uma herança do romantismo; tão pouco considerada como produção, pois estaríamos priorizando o fazer e a técnica, e por fim, o autor também recusa associar a arte aos processos cognitivos. Condenando as compreensões de normatividade ou de valoração da arte, propõe considerar sua complexidade a partir da *formatividade*, conceito defendido pelo autor como central. A formatividade permite a arte executar e inventar, seria esse o caráter da arte na formatividade: especulativo. Somente assim a obra de arte “vive por conta própria e contém tudo o que deve conter” (Idem, p. 30).

Sandra Abdo¹⁵¹ esmiúça o conceito de formatividade de Pareyson em um artigo que busca esclarecer o que envolve o tal conceito:

Primeiramente, a especificação formativa não subentende o exercício isolado de uma formatividade vazia (até porque isto seria impossível, considerando-se que a pessoa se faz sempre inteiramente presente em todos os seus atos), mas, pelo contrário, requer, para a sua sustentação, toda a plenitude da vida espiritual de quem opera, toda a sua vontade expressiva e comunicativa, traduzidas em modo de formar. É assim, portanto, quer dizer, já como componente orgânico da obra de arte, que o mundo do artista se faz presente na obra. (ABDO, 2005, p. pp. 357-366)

A autora explica que o conceito de formatividade de Pareyson pode ser considerado como a busca da autonomia da arte:

Esse conceito de modo de formar permite entender o caráter auto-referencial do discurso artístico, enquanto discurso originador, que se constitui não somente como discurso sobre, mas, primordialmente, como fundador de uma linguagem e, portanto, de um mundo próprio que com ele se origina. O discurso primeiro de uma obra de arte é, pois, aquele que ela faz dispondo suas formas de um modo específico — e não simplesmente o conjunto de juízos que ela eventualmente pronuncia sobre determinado assunto. O seu legítimo conteúdo revela-se, então, o seu próprio modo de formar, enquanto modo de ver a realidade e de atuar sobre ela. É desse prisma que Pareyson teoriza a questão da autonomia da arte e das suas relações com a realidade. (Idem)

¹⁵¹ Sobre o problema da autonomia da arte e suas implicações hermenêuticas e ontológicas. *Kriterion* [online]. 2005, vol.46, n.112, pp. 357-366. ISSN 0100-512X.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200018>

A partir dessas considerações, podemos compreender que Pareyson na defesa da autonomia da arte não a afasta da realidade ou da forma, mas une o concreto e o espiritual na busca de um lugar só seu que mesmo permeada por forma e conteúdo não se resume a eles. Partindo desses conceitos o PAP27 propõe para o ensino da arte a educação estética a partir da percepção para “Ações artísticas, que motivem novas formas de construção do processo cognitivo, crítico e criativo” (p.428). Problematizando o que ela denomina uma questão de gosto ou de emoção estética, a autora do PAP30 defende que: “(...) a arte não é só expressão, é também fazer, construir formar uma matéria e neste sentido não se pode valorizar somente seu conteúdo” (p.193)

Friedrich Schiller também é pontuado pelos artigos com sua obra *A Educação Estética do Homem*¹⁵². Sobre o Belo como Imperativo Marcio Suzuki no início do livro pontua algumas considerações: “Ao buscar um fundamento objetivo para o belo, a estética de Schiller é animada por esse desejo de ver “o mais eficaz de todos os móveis, a arte formadora de almas, elevada à condição de uma ciência filosófica (p. 09). O desenvolvimento pleno do homem que engloba sua capacidade intelectual e sensível a partir de Schiller, nos diz Suzuki, está condicionada a educação estética em um estado de jogo ou impulso lúdico:

No impulso lúdico, o homem não desfruta da liberdade moral stricto sensu, mas uma liberdade em meio ao mundo sensível. Isso acarreta uma consequência importante: para Schiller sempre que contempla um objeto belo, o homem está ao mesmo tempo projetando simbolicamente sua própria liberdade nesse objeto. (SUZUKI, p. 12)

Sobre a relação estética e ética, aponta que na obra de Schiller temos “o homem estético que é também virtuoso e tem como imperativo aproximar dignidade e felicidade, dever e prazer no belo, ou sendo gênio na obra de arte” (Idem, p.15). O livro de Schiller aqui anunciado se constitui por vinte e sete cartas onde o autor discute a ideia universal da beleza e o homem em seu estado determinado, a realidade que ocupa. Pontuaremos alguns trechos de algumas cartas, iniciando pela Carta I onde Schiller se refere aos problemas da política, que para serem resolvidos precede caminhar através do

¹⁵² SCHILLER, Friedrich. A educação estética do Homem numa série de cartas. 4.ed. Tradução de Roberto Schuwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002

estético “pois é pela beleza que se vai a liberdade” (p.15). Se referindo ao homem e a sua educação estética pontua:

O homem, entretanto, pode ser oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos. O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita; o bárbaro escarnece e desonra a natureza, mas continua sendo escravo por modo frequentemente mais desprezível que o selvagem. O homem cultivado faz da natureza uma amiga e honra a sua liberdade, na medida que apenas põe rédeas em seu arbítrio. (CARTA IV, p. 29)

O homem cultivado depende da sua sensibilidade desenvolvida e por isso seria a formação da sensibilidade uma necessidade “não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento” (CARTA VIII, p. 46). A relação da arte com a sobrevivência da humanidade está para Schiller na sua porção de verdade, pois subsiste na ilusão: “da cópia será refeita a imagem original. Do mesmo modo que sobreviveu a natureza nobre, a arte nobre também marcha a frente deste entusiasmo, cultivando e estimulando” (CARTA IX, p. 50).

Sobre o a beleza e a ideia fundamental do impulso lúdico Schiller explica que:

O homem, sabemos, não é exclusivamente matéria nem exclusivamente espírito. A beleza portanto, enquanto consumação de sua humanidade, não pode ser exclusiva e meramente vida, como quiseram observadores argutos que se ativeram excessivamente aos testemunhos das experiências e para onde também gostaria de rebaixá-la ao gosto da época; nem pode ser mera forma, como julgaram sábios especulativos, demasiados distante da experiência, e artistas filosofantes, que se deixaram conduzir em excesso pelas necessidades da arte para explicá-la: ela é objeto comum de ambos os impulsos, ou seja, do impulso lúdico. (CARTA XV, p. 79).

A partir da Carta XVII Schiller se detém a discutir condições da formação do homem pela sensibilidade, defendendo que não é possível que o homem seja racional e sensível, sem ter sido antes, estético: “pela beleza, o homem sensível é conduzido a forma e ao pensamento, pela beleza, o homem espiritual e reconduzido a matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (CARTA XVIII, p. 91). Defendendo também que pensar e agir estão interligados explica como ocorre na beleza:

Quando, portanto, afirmamos que o belo permite ao homem uma passagem da sensação ao pensamento isso não deve ser entendido como se o belo preenchesse o abismo que separa sensação do

pensamento, a passividade da ação, este abismo é infinito, e sem interferência de uma nova e autônoma faculdade é eternamente impossível que do individual surja algo universal, que do contingente surja o necessário. (CARTA XIX, p. 96).

Na Carta XXII Schiller se remete ao caráter universal da arte, e defende que a arte “verdadeiramente bela o conteúdo nada deve fazer, a forma tudo, é somente pela forma que se atua sobre o todo do homem, ao passo que o conteúdo atua apenas sobre suas forças particulares” (p. 111). Sobre a arte ser aparência, explica que:

A aparência é estética somente quando sincera (renunciando expressamente a qualquer pretensão à realidade) e quando autônoma (despojando-se do apoio da realidade). Tão logo seja falsa e simule a realidade para seu efeito, ela torna-se nada mais que um baixo instrumento para fins materiais e nada pode provar quanto a liberdade do espírito” (CARTA XXVI, p. 133).

Partindo dos escritos de Schiller, o artigo PED09 discute a formação do educador: “a educação do sentimento é uma necessidade urgente, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar por si mesma o aperfeiçoamento do saber, numa imbricada relação entre razão e sentidos” Aponta que a partir dos pressupostos do autor, a formação dos professores poderá ser pensada a partir da educação sensível: “com a sensibilidade atingiremos um progresso social ético, tendo por base a liberdade e a consciência, construindo, assim, uma sociedade com alicerces eticamente fortalecidos” (p. 08). O artigo PED10 por sua vez, discute os dispositivos pedagógicos que são considerados como “acionadores de impulsos lúdicos na formação inicial de pedagogos na universidade” e por isso a educação estética “é entendida, nos limites deste trabalho, com base no referencial schilleriano, como a busca contínua da beleza nas diversas manifestações da vida” (p. 01).

Finalizamos aqui a descrição de algumas obras dos autores que foram utilizados de forma recorrente nos artigos nas duas Associações. Como esclarecemos no início, pontuar de forma breve as teorias presentes nas obras utilizadas é uma forma de nos aproximarmos do aporte teórico dos artigos pesquisados. No entanto, estamos distantes de revelar nesse curto espaço investigativo a totalidade teórica destes autores. Por outro lado, unindo os conceitos utilizados nos artigos e entendendo um pouco mais o discurso dos autores principais conseguimos uma visão mais alargada acerca da educação estética discutida nos textos. O desafio que se revela a partir da descrição dos dados está

na sua análise; na busca de compreender o que estes conceitos em torno da educação estética no ensino da Arte revelam para a formação dos sujeitos.

Antes porém de discutir as repercussões desses fundamentos, vamos compreender a partir dos artigos, os valores educativos cultivados¹⁵³, em especial os ligados a educação estética. Buscamos através desse item compreender o que pretendem os artigos para a formação dos sujeitos, ou seja, qual o valor embutido no ato educativo a partir dos seus fundamentos teóricos.

4.7 Os Valores Educativos Cultivados: Entre Afetos, Percepções e Desejo de Mudança.

Ao apontar os valores educativos cultivados nos artigos analisados, estamos também realizando a crítica necessária às intenções do ato educativo presentes nestes textos. Entendemos que a educação estética perpassa três campos de conhecimento: a educação, a arte e a estética. As inúmeras diferenças que os particulariza e a condição desses campos específicos serem parte do processo do desenvolvimento do homem social e histórico, é suficiente para alavancar as discussões em torno das intenções educacionais imbricadas na formação dos sujeitos. O ato de ensinar, nos diz Newton Duarte, é parte do trabalho educativo e por isso:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (DUARTE, 1998, P.01)

O ato de produzir, nos diz o autor, está ligado ao ato educativo que proporciona aos indivíduos a apropriação que lhes são devidas, da humanidade produzida histórica e coletivamente. Seria deste modo que o trabalho educativo e o ato educativo se legitimam “(...) quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização” (p. 01). No que se refere ao trabalho educativo como uma ação direta e intencional, ressalta que:

¹⁵³ Item da ficha de registro, explicado no capítulo III. Ver anexo A

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos. (Idem, p.03)

Compartilhando das ideias do autor, consideramos que o trabalho educativo delega a responsabilidade sobre o ato de ensinar. Por isso, a pesquisa buscou compreender os fundamentos da educação estética, porque no ensino da Arte ela comporta as contexturas desse ato intencional. Não aceitamos a pseudoliberalidade de práticas artísticas pautadas em teorias que isolam a arte de seu contexto social e histórico e que a desumanizam.

A arte de início considerada um fazer manual de objetos (thekné) se transforma com o desenvolvimento do homem que agrega a este fazer a criação (poieis) e o resultado é o objeto artístico (Obra de arte). Deste modo, no objeto artístico coexiste a estética. Sánchez Vásquez (1978) alerta que a relação estética do homem com os objetos nem sempre existiu, é antes produto e parte do processo de desenvolvimento humano, e por isso, as transformações ocorridas na compreensão da estética necessitam ser explicadas. O trabalho educativo no qual a educação estética faz parte precisa considerar estes pressupostos de humanidade e concretude.

Sobre o **conceito de valor**, partimos dos estudos de Agnes Heller (1985, p. 04) o “decorso da história é o processo de construção de valores, ou da degenerescia e o acaso desse ou daquele valor”. A autora entende por valor “tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui direta ou mediatamente, para a explicação desse ser genético” (p.04). Esclarecendo que o valor é uma categoria ontológica social e por isso permeado por objetividade social, salienta que:

(...) pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daqueles componentes essenciais; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial. (HELLER, 1985, P. 05)

Os componentes essenciais segundo a autora, são pautados em Marx: “o trabalho (a objetivação), a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade” (p.04). Ampliando a discussão acerca do conceito de valor, Heller se refere aos valores morais como “meios de elevação da particularidade ao genericamente humano”:

(...) as variações de seu conteúdo dependeram em grande medida do tipo de comunidade a que tinha de elevar-se o indivíduo a partir de sua particularidade. E temos que acrescentar ainda que a arte cumpre também, enquanto autoconsciência e memória que é da história humana (para usar a definição de Georg Lukács) essa função de elevar a particularidade individual ao genericamente humano, por esse motivo, podemos observar – aludindo mais uma vez a Lukács – que não é casual que uma das categorias mais centrais da arte, a catarse, seja propriamente uma categoria ética. (Idem, p. 06)

Salientando que os valores são considerados como uma tendência de desenvolvimento, mas que não resumidos aos valores morais, declara:

Se por explicitação do valor, entendêssemos simplesmente o aumento e o enriquecimento dos valores morais, seria de duvidar – para falarmos comedidamente – que pudéssemos justificar esse ponto de vista. Pois se poderia objetar que os homens não são nem melhores e nem mais felizes do que no passado. (Idem, p.12)

Ao se referir ao juízo de valor, retoma as considerações de Marx: “(...) não apenas os juízos estéticos e éticos são juízo de valor. Todo juízo referente a sociedade é um juízo de valor na medida em que se apresenta no interior de uma teoria, de uma concepção de mundo” (p.13).

Regulados por essas premissas consideramos parte importante da pesquisa identificar nos textos os valores educativos que estão imbricados nos artigos. Os objetivos (**objetivo geral e objetivos específicos**) de cada artigo¹⁵⁴ já anunciam o que os autores pretendem, e juntamente com a fundamentação teórica foi possível identificar os valores educativos atribuídos aos fenômenos discutidos por eles. Entendemos que ao assumir determinado conceito sobre educação estética delegam a ela, um determinado valor, que por sua vez são desenvolvidos para a formação dos sujeitos.

¹⁵⁴ Nem todos os artigos trazem de forma clara os objetivos no texto.

O artigo PED11, por exemplo, tem como objetivo: “Estabelecer as bases teóricas-críticas da Educação Estética no Brasil na perspectiva do materialismo histórico e dialético” (p.01); já o artigo PED08 objetiva “Pensar o alcance pedagógico-cultural da tecnologia, inserindo as imagens digitais em um circuito mais amplo de sentido, para além das características técnicas, necessárias a sua obtenção” (p. 03). Os artigos analisados, em sua maioria, principalmente na ANPAP, não apontam de forma clara os objetivos (como recomenda as regras da ABNT, no que se refere a estrutura de artigos científicos), mas é possível identificá-los no desenvolvimento do texto: “Estamos pesquisando um recorte essencialista, que procura demarcar a posição da arte no conjunto do conhecimento, tomando a estética como seu campo de emergência filosófica, que a qualifica e a distingue como uma área específica do saber” (PAP31, p. 195).

Nessa busca de elencar posturas teóricas que revelem os valores educativos cultivados agrupamos os artigos; foi uma forma de facilitar a descrição desses pressupostos. Assim, buscamos dar ênfase aos dados que indicavam de forma explícita a intenção educacional ali inserida. Nos ajudou a localizar tais indícios o dado específico da ficha de registro¹⁵⁵: “**Valores Educativos Cultivados**”. Nas múltiplas rotas do campo empírico conceitual dos artigos identificamos, de forma recorrente, a discussão em torno da relação entre sujeito e objeto. É a partir desse encontro que os valores educativos são estruturados. Vamos detalhar um pouco mais essas questões a fim de oferecer uma visão panorâmica das ligações teóricas envolvidas, começando sobre o objeto da arte.

No que se refere ao objeto artístico, o estudo se dá predominantemente pela **imagem**: pinturas, vídeos, esculturas. Em nenhum dos artigos analisados a obra de arte era literária. Observou-se um distanciamento desses pesquisadores da literatura como obra de arte, e por consequência, como fonte de educação estética. Citamos como exemplo dois artigos: “Que possam articular propostas e ações educativas dialógicas que, por meio da experiência, da interação entre diferentes sujeitos e desses com artefatos culturais, venham a construir (auto)conhecimentos tácteis, visuais, olfativos, gustativos e audíveis”. (PAP05, p.2249). Utilizando a imagem em movimento, o artigo PED06 também prioriza o visual:

¹⁵⁵ Ver Anexo A.

Há nas experiências descritas com a dança pelos dançarinos uma percepção do corpo como existência sensual e prazerosa que não pode ser negada como potência para a criação e concepção da dança como espaço de prazer, de encontro entre jovens e velhos, de vivência de várias formas de expressão dos sentimentos e de conhecimentos gerados na cultura local”. (PED 06, p. 05).

João Francisco Duarte Júnior, no livro *A Montanha e o Videogame* já apontava para a necessidade de se incluir na educação estética a arte literária, alegando que a poesia trabalhada pela disciplina de língua portuguesa desconsiderava os aspectos sensíveis. Temos um leque de linguagens artísticas, a partir destes artigos, que tratam da educação estéticas a partir de imagens, o que por sua vez, abre um espaço para os estudos semióticos: “A análise semiótica tem muito a contribuir para o universo contemporâneo das salas de Arte, onde a imagem deve ser tratada com responsabilidade, com afeto, paciência, e onde as referências trazidas pelos alunos – dos vários trânsitos diários nos quais estão inseridos extraclasse – não devem ser ignoradas” (PAP01, p. 1100); “mergulhar sobre o plano de expressão e seus elementos constitutivos, na busca de desvelá-los para o encontro da significação, de como se encontram articulados para dizer o que dizem e como se encontra instaurado no texto um discurso estético modernista”. (PAP 29, p. 104).

Pontuamos o espaço em branco nos artigos da obra de arte literária como espaço/tempo da educação estética, porque na contramão da preferência pelas obras imagéticas, nosso referencial teórico (Lukács) desenvolve seu estudo fundamentalmente a partir do texto literário estendendo, as vezes, a forma literária do teatro. As demais linguagens artísticas não são ignoradas, mas partem da arte literária para pensar a estética, que por sua vez, abrange a relação sujeito e objeto.

Uma das possíveis causas da ausência da obra literária nos artigos pode estar na formação dos professores, que em sua maioria são formados em artes visuais. Como cabe aqui como sugestão a investigação sobre as implicações da arte literária e seu desdobramento para a educação estética no ensino da Arte. Os documentos analisados não nos deram nenhuma pista além da sua total ausência.

A interlocução da arte e da estética com outros campos de investigação que predominou nos textos analisados conferiu complexidade as tessituras presentes. Se de início tínhamos a arte, a estética e a educação para se pensar a educação estética, as

categorias¹⁵⁶ somaram a elas a cultura popular, por exemplo: “O papel do corpo não só como suporte, mas como elemento constituidor de um sistema artístico áudio/visual que se relaciona intensamente com os modos como os participantes deste sistema cultural conhecem e experienciam o mundo”. (PAP13, p. 878).

No que se refere a intenção dos professores para a formação dos sujeitos os dados coletados proporcionaram a análise e a identificação de uma educação estética considerada um instrumento, ou ainda, o sinônimo de educação sensível, que por sua vez estaria comprometida com princípios éticos: “A arte educa e prepara o homem e a humanidade para o comportamento ético” (PAP15, p. 1169); “Com a sensibilidade atingiremos um progresso social ético, tendo por base a liberdade e a consciência, construindo, assim, uma sociedade com alicerces eticamente fortalecidos”. (PED09, p.08)

Seria este um dos valores defendido pelos autores de alguns artigos; sujeitos sensíveis como sinônimo de sujeitos éticos (partindo de Schiller). Agregando o enfoque psicológico da educação estética: “A beleza, trazida pela arte, é o resultado do exercício de volição constante e conduz à perfeição do caráter e da personalidade; a arte educa e prepara o homem e a humanidade para o comportamento ético” (PAP15, p. 1169).

Os artigos, em sua maioria, defendem que educar sensibilidades é o cerne da educação estética no ensino da Arte: “ressalta-se a importância de uma educação que enfatize o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da educação sensível para um cuidado maior consigo e com o meio onde o ser humano vive” (PAP27, p. 429). Mesmo os artigos que mesclaram os conceitos de educação estética com as demais áreas (as categorias já discutidas), tem como ponto central o resgate da sensibilidade humana. Essa sensibilidade educada leva ao conhecimento, pois a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, para estes autores, passa por um corpo que sente, pois o cérebro também é corpo. Tal postura revela a negação das teorias que defendem a separação corpo e mente, presente no dualismo cartesiano (René Descarte - *res cogitans* ou *res extensa*)¹⁵⁷. “As práticas corporais desenvolvem uma memória

¹⁵⁶ Já discutidas no capítulo III dessa pesquisa.

¹⁵⁷ Para ele o espírito e o corpo seriam nitidamente distintos. Espírito e matéria constituiriam dois mundos irreduzíveis, assim não seriam nunca uma substância só, mas sempre duas substâncias distintas. Espírito seria do mundo do pensamento, da liberdade e da atividade; e matéria seria do mundo da extensão, do determinismo e da passividade. Disponível em: http://pt.wikibooks.org/wiki/Filosofia_da_mente/Dualismo
Acesso em 11 de abril de 2015, as 22:23.

cognitiva, um conhecimento através do corpo e ao cultivá-lo é o nosso corpo que compreende” (PAP16, p. 880-881).

Portanto, a educação sensível seria o maior valor a ser alcançado na educação dos sujeitos para a maioria dos autores. Essa educação sensível se daria nas vivências e experiências de arte: “na experiência estética, o vivido é de igual modo redimensionado; é confronto da experiência consigo mesma, experiência da vertigem, do imponderável, da limitação da racionalidade humana para a ilimitação do mundo. Ela é o efeito da conjunção, “onde tudo é um e o mesmo”, onde o pensar é também ação” (PED02, p. 08). Evidenciam também a importância do contato com os artistas: “os estudantes integrantes do grupo vivenciaram esteticamente o espaço, elaborando leituras das obras com as quais mais se identificaram, tendo sido realizados encontros com o próprio artista”. (PAP33, p. 184); discutem para isso a importância da arte clássica e da arte contemporânea: “a formação estética, quer dizer, até os processos de formação que se constituem através de experiências estéticas na atualidade, contemplando suas dimensões ética e política” (PED04, p. 05).

Frisam também a percepção do contexto urbano: “Proporciona às pessoas a possibilidade de desenvolverem a imaginação e o pensamento criativo, o sujeito ao se deparar com o inusitado se pergunta: o que é isso? Por que está aqui? De que material é feito? O que significa?” (PAP06, p. 261). “Nos processos criativos da mente evidenciam que, seja na arte ou na ciência, todas as vezes que a consciência criativa mergulha nas camadas mais profundas da mente, a percepção da forma inarticulada será experimentada pelo sujeito em seu ato criativo” (PAP14, p. 987); “Alunos e professores através de suas experiências com essa linguagem, propiciando oportunidades de exercício sobre si mesmos, em termos estéticos na perspectiva de Foucault, por uma arte da existência” (PED05, p. 01) e subjetividades: “A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais parece ter uma vontade de ‘fazer ver’ e ‘fazer pensar’ sobre a forma do subjetivo e dos territórios que essa forma habita, uma vontade de ‘fazer ver e pensar’ mais além do instituído, mais além do normalizado, mais além do hábito” (PED13, p. 05).

Segundo os artigos que defendem a educação estética para o desenvolvimento da sensibilidade, essa ação pedagógica prioriza a construção de sujeitos éticos, respeitosos as diferenças culturais que ao redescobrirem seu corpo sensível, até então

condenado, redescobrem o prazer das coisas simples do cotidiano e de fazer arte, desenhar e pintar; manipular argilas e tintas e até dançar. No que se refere ao aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, a educação da sensível é ainda mais fundamental, pois não há porque separar o saber inteligível do saber sensível: “a aprendizagem se dá no sensorial e não somente no pensamento lógico distanciado visto na palavra escrita” (PAP16, p. 881).

De uma maneira geral podemos concluir, que os artigos, sublinha-se a maioria, caminha com a preocupação da perda das potencialidades sensíveis dos sujeitos. Guy Debord no livro *A sociedade do Espetáculo* (1967) aponta entre as alienações que o mundo capitalista impõe aos sujeitos está a hipervalorização das emoções espetacularizadas, o individualismo e a supremacia da audição e do visual sobre o tato. No entanto, ainda que estes artigos defendam a educação das sensibilidades, e consideramos essa defesa importante, seus fundamentos teóricos deixam de problematizar as demais questões envolvidas, como por exemplo, os conceitos macros que estão imbricados nestes pseudo-valores; uma delas a questão do fetichismo tanto da mercadoria como da individualidade e a arte como parte deste contexto.

Os demais artigos que não entendem o desenvolvimento da sensibilidade como o maior valor a ser desenvolvido no ensino da Arte e na educação estética representam 19,44% do total. Para estes artigos, parece superado (no sentido mais amplo de que é preciso avançar nessa discussão, não querendo com isso ignorar a sua importância) esse duelo entre saber sensível e saber inteligível, já questionado pelo pensamento do Romantismo¹⁵⁸ (movimento artístico cultural ocorrido na Europa – Alemanha, França e Inglaterra – no século XVIII) que hipervalorizou as emoções e a criatividade, a subjetividade e a individualidade. Para esta pequena parcela, seria a obra de arte o objeto central da experiência estética, mas consideram que as situações estéticas estão também presentes no cotidiano.

A percepção e o sentir emancipatório, tanto para o sujeito criador como para o receptor, dentro de suas especificidades de poética e da fruição são valores a serem desenvolvidos. A arte educa sujeitos sensíveis, preparados para essa educação. Por isso, consideram fundamental que os professores de Arte compreendam a ligação intrínseca

¹⁵⁸ Veja algumas características do Romantismo aqui:
<http://www.soliteratura.com.br/romantismo/romantismo01b.php>
Acesso em 12 de abril de 2015, as 14:46h.

entre obra de arte e homem, neste caso, a imanência do objeto entre o criador ou o receptor. A obra de arte, entendida como um produto e uma necessidade humana, que surge no percurso do desenvolvimento da nossa humanidade, e que por isso, comporta conhecimentos delegando as gerações essas suas conquistas; por isso Arte se aprende.

A escola por sua vez, como uma instituição social destinada a educar os sujeitos, formar pessoas, não pode ser pensada longe desses fundamentos. De tal modo, seria papel do ensino da Arte, oferecer aos sujeitos essa compreensão da obra de arte, de sua responsabilidade como testemunha que é do desenvolvimento histórico e social dos sujeitos: “Seria apenas na arte que o projetista encontraria a autonomia que lhe foi historicamente negada pela produção industrial e pelo trabalho especializado, como também seria apenas na atividade artística que se poderia justapor ideação e execução – teoria e prática –, com a finalidade de transformar politicamente a comunidade”. (PAP03, p. 417)

Esse pequeno grupo de artigos que optaram por defender que a educação estética comporta elementos de crítica; por isso a necessidade de se conhecer o desenvolvimento da estética e da arte ao longo do tempo, ou seja, a arte é uma construção do homem social: “Assim, retomar discussões aparentemente superadas sobre o ensino/aprendizagem de Arte nos coloca em uma experiência de revisão histórica. É como voltar para onde ainda não saímos. Um exercício de reconhecimento do outro, na busca de um diálogo efetivo, legitimando as dúvidas colocadas de escanteio em nome de ‘certezas’ aparentemente consolidadas” (PAP13, p. 1140). Definem que o valor a ser desenvolvido no seu trabalho pedagógico, sua práxis, é não privar os sujeitos de conhecerem a sua humanidade histórica pela obra de arte, não querendo com isso, negar a importância do encantamento ou estranhamento neste encontro: “Totalitarismo, globalização da economia, meios de comunicação, massificação, banalização da violência, reificação da cultura, mercantilização das relações, imagética” (PAP12, p.3034). O que sentem os sujeitos, ou não sentem frente as obras de arte; o que de verdadeiro contém uma obra de arte que é capaz de provocar nos sujeitos determinadas sensações depende também, segundo esses artigos, por um processo de aprendizado, no qual o professor é fundamental por já ter tido acesso aos saberes desenvolvidos na arte e na educação. Partem da responsabilidade do professor no que se refere a sua consciência de mundo, de sociedade, de homem; sua concepção de educação, de arte e de estética. Sobre a aprendizagem dos sujeitos concretos questionam: “Se a educação nessas últimas

décadas no Brasil vem sendo debatida e assumida como um “ato político”, põe-se em questão neste momento, justamente, a ampliação do entendimento do ato educativo, ou seja, o ato educativo deve ser também entendido em sua complexidade como um “ato estético” que precisa ser formado cotidianamente nos seus diferentes níveis e aspectos” (PAP23, p. 123)

Se o papel da escola é formar cidadãos para compor a sociedade, esses artigos, que formam um grupo pequeno, se preocupam em munir esses sujeitos com os saberes historicamente construídos para que sabedores dos contextos no qual vivem, possam de forma crítica lutar pelas mudanças que acreditam em uma sociedade mais justa: “Ensino de arte considerando as relações sociais de produção artística face ao desenvolvimento histórico das forças econômicas no Brasil” (PED11, p. 01). Que se reconheça a arte como parte desse desenvolvimento humano: “a arte é quase tão antiga quanto o homem. É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma característica do homem” (Idem, p. 04). Sobre a sensibilidade e percepção no ato estético, entende como sendo a experiência estética, que diferente das emoções vividas no cotidiano, compõe a obra de arte e confere a ela o poder de nos elevar e transformar, nas vicissitudes entre a individualidade e o coletivo, no equilíbrio da subjetividade com a objetividade.

De uma forma geral, no que se refere a fundamentação teórica dos artigos que compunham estes dois grupos, fica claro a presença de valores e concepções distintas do que podemos chamar de educação estética. João Francisco Duarte Júnior, John Dewey, Michel Foucault e Gilles Deleuze e Feliz Guatarri são os mais utilizados no desenvolvimento dos textos do primeiro grupo. Não queremos com isso, resumir as obras dos autores nessa perspectiva mas sim apontar, que eles e suas obras já descritas aqui, embasaram a defesa destes artigos, de uma educação estética pautada no desenvolvimento da sensibilidade visando a construção sujeitos éticos. Se aproximando do pensamento fenomenológico, ou ainda do pensamento dos autores considerados pós-modernos encontramos conceitos como sensibilidade, percepção, emoção, quebra de paradigmas, experiência. Seriam estes os valores educativos cultivados na educação estética que defendem esses artigos, falando de maneira bruta.

Essas qualidades são desenvolvidas no encontro da obra de arte (em sua maioria imagética), onde o fazer é fundamental, a prática artística é hipervalorizada e a junção de materiais diversos, perecíveis ou não é válida. Conferem aos participantes, uma

liberdade criadora e criativa, estimulam o novo sempre, o ousar fazer, experimentar, redescobrir o desejo e o seu próprio corpo considerado instrumento indispensável para adentrar no universo da arte. Ressaltam a importância de se conviver com as expressões artísticas, sejam elas oriundas da cultura popular, das ruas das cidades, das comunidades e dos objetos utilitários que possuem uma porção estética quando ligados ao seu contexto. Entendem que a arte contemporânea, o virtual, a interatividade são assuntos urgentes para se pensar a educação estética dos sujeitos, é preciso atualizar tanto as obras artísticas como as formas de criação e percepção. Não delegam ao professor o papel de mediador, antes apontam que as interferências pedagógicas fluem no planejamento das atividades, com o devido cuidado para não exercer o direcionamento dos sujeitos que precisam sentir-se livres para experimentar.

O segundo grupo de artigos, que consideramos que assume um viés crítico, tem as ideias pautadas nos autores Adolfo Sánchez Vázquez e L.S.Vygotsky, com a interlocução, ainda que de forma não aprofundada¹⁵⁹, com as ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, bem como Ernest Fischer). Utilizando o materialismo histórico dialético nas suas investigações (apontando isso no texto ou ainda assinalando indícios), se concentram na relação homem e objeto, definindo este homem como concreto, social e histórico e em desenvolvimento, e a obra de arte, parte desta humanidade. Encontramos nos textos desse grupo a defesa em torno do papel da escola como principal acesso ao conhecimento, ainda que não se resume a ela. Entendem que os sujeitos necessitam assumir uma postura crítica acerca das condições sociais e materiais que se organiza a sociedade que participam. Por isso propõe o debate crítico, para avaliar as relações sociais de produção artística, os projetos educacionais, as teorias pedagógicas; problematizam a práxis e combatem a alienação. Quanto a arte, não descartam sua porção ideológica, a consideram um fazer; produto social construído e situado historicamente, e, o fato do homem ser considerado um ser social é o suficiente para se pensar na sua educação estética.

A partir dessa visão panorâmica é possível afirmar, que um pequeno grupo de pesquisadores entendem que a educação estética necessita ser discutida a partir de seus fundamentos teóricos filosóficos considerando as especificidades da escola; em

¹⁵⁹ Em alguns artigos desse grupo, Marx e Engels aparecem nas referências e no desenvolvimento do texto. Como usamos como critério para identificar os autores mais citados no texto, que estes fossem citados 03 vezes seguindo as normas da ABNT, utilizamos aqui a expressão “interlocução”.

contrapartida, a maioria dos artigos entendem que educação estética de forma ampliada; na problematização com outros campos de saberes. Esta foi uma característica específica do campo estudado e por isso, talvez, alguns artigos não apresentaram na referência bibliográfica autores e obras que estudam a estética, chegando ao ponto de se limitar a utilizar a expressão estética apenas no título do artigo.

Objetivou-se através dessa análise, revelar o que os artigos defendem para a educação dos sujeitos, no que se refere aos valores educativos. Sendo a educação um ato intencional, buscamos delinear como pensam esses valores estética no ensino da Arte, mas especificamente na educação estética. Como explicamos acima, a maioria dos artigos se concentram na busca de uma educação estética sensível e ética; ou parafraseando Foucault, uma estética da existência. Em contrapartida, os artigos em menor número utilizam da crítica como instrumento para formar sujeitos críticos e capazes de promover as mudanças desejadas; para eles a educação tem o dever de cumprir essa tarefa e a Arte, por estar neste espaço de formação de sujeitos não pode se distanciar desse trabalho, tão pouco a educação estética.

Perante essa configuração consideramos pertinente a preocupação com o desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos e concordamos que, a percepção e as experiências artísticas, colaboram na construção de sujeitos éticos para uma sociedade com mais afeto. No entanto, consideramos que as concepções presentes no segundo grupo que promovem a crítica em torno da arte como objeto imanente ao homem (que é social, influenciado pelo seu meio capaz de fazer as transformações necessárias) e que consideram a educação parte da luta em prol de uma sociedade menos desigual, contém os valores que entendemos como **agregadores** na defesa dessa pesquisa: a construção da educação estética para a emancipação.

CONCLUINDO E APONTANDO HORIZONTES

Assinalar tanto a presença quanto a ausência dos fundamentos da educação estética para a emancipação nos artigos da ANPAP e da ANPEd foi um dos desafios desta pesquisa. Outro desafio foi identificar os conceitos de educação estética presente nos 51 artigos analisados, que por sua vez, confirmou nossa hipótese revelando a

educação estética que temos hoje para o ensino da Arte: ajustada com os conceitos da Fenomenologia e das teorias Pós- Modernas.

Utilizamos o termo *ajustada* porque, no caso dos artigos fundamentados nos escritos de João Francisco Duarte Júnior, sua citação a fenomenologia é direta, o próprio autor enfatiza tal concepção: “Educação estética talvez tenha a ver com um antigo mote da fenomenologia: voltar às coisas mesmas¹⁶⁰”. No entanto, não é possível assegurar que os conceitos de educação estética, identificada nos artigos, seja baseada na fenomenologia, com exceção destes textos, que representam uma parcela significativa, mas não a totalidade. O que é possível afirmar é que muitos artigos apresentam proximidade com os pressupostos fenomenológicos.

Devido as particularidades dos artigos, priorizamos o uso do termo *concepção*¹⁶¹ e não fundamento, já que a maioria dos textos acercar-se de correntes filosóficas sem fundamentá-las ou assumi-las de forma direta, e por essa peculiaridade, não foi possível registrar fundamentos explícitos. Vejamos como alguns artigos utilizam conceitos que são próprios da fenomenologia:

“O substantivo estético em síntese “designa hoje qualquer conjunto de ideias (filosóficas) com o qual se procede a uma análise, investigação ou especulação a respeito da arte e da beleza” (DUARTE JUNIOR 2003, p.8). “Por fim, experiência estética é o indefinível conjunto de sensações, deslumbramentos e choque que toma conta do indivíduo num momento de contemplação do mundo onde se dá o encontro do indivíduo que percebe o mundo com o mundo que se oferece para ser percebido” (PAP06, p 260).

Guiados por autores como Soares (2004), Duarte-Junior (2010) e Merleau-Ponty (2006) trazemos a noção de corpo imbricado numa teia de relações socioculturais onde este se constrói continuamente, e é pleno de subjetividade, de historicidade. Nessa situação, esse corpo condiciona as decisões teóricas e práticas da vida e dos saberes por ele produzido (PED09 – resumo).

Se considerarmos o longo período que o ensino da Arte foi permeado pelos fundamentos da pedagogia tecnicista¹⁶², onde as habilidades técnicas do desenho – o

¹⁶⁰ Em uma entrevista para a revista Contrapontos da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

¹⁶¹ Apenas 07 artigos apresentam de forma objetiva seus fundamentos filosóficos.

¹⁶² A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm>

desenho geométrico - eram o objetivo maior da disciplina e o **valor** dessa educação era formar sujeitos aptos a desenvolver tarefas para a indústria, a educação das sensibilidades é uma etapa importante; surge da necessidade de se fazer uma crítica a essa forma mecanicista de ensinar Arte, pois, de fato como nos lembra (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 143) “no comportamento cotidiano com as coisas que nos rodeiam e que utilizamos, a redução dos dados sensíveis é tão grande – dada a automatização perceptiva – que quase desaparecem”.

Foi possível identificar que não interessa aos artigos que priorizam a educação estética baseada na Fenomenologia capacitar os indivíduos para desenvolver seus papéis de atores sociais produtivos, o que significa um ganho significativo. Porém, e esse é um limite da educação estética ser pensada pelos pressupostos fenomenológicos, não buscam desenvolver a devida formação crítica que poderia dar aos sujeitos mecanismo necessários (como a compreensão e o engajamento político) às mudanças sociais.

Os artigos baseados nos escritos da fenomenologia, utilizam de forma recorrente as expressões **perceber, interpretar e compreender**. Tais posturas estão direcionadas aos conteúdos, aos contextos, as pessoas e as culturas. Essa percepção depende da postura do **sujeito que a interpreta**, e por isso a sensibilidade é um valor a ser cultivado.

Concebe o real como fenômenos “contextualizados”, preocupa-se com a capacidade humana de produzir símbolos para comunicar significados; por isto o processo cognitivo se realiza por meio de métodos interpretativos. Os fenômenos não são isolados ou analisados, são compreendidos através de um processo de recuperação de contextos e significados. (GAMBOA, 2008, p. 08)

Ao se referirem a formação de professores, os artigos também se situam na esfera das **compreensões** e como acontecem essas compreensões, elencando, no caso da educação estética, as experiências artísticas como centrais. Esse nível de apreensão, segundo os artigos, eleva os sujeitos de seu estado inicial delegando a eles uma outra forma de perceber e sentir o mundo, pois lhes é apresentada algo original, novos estímulos que geram novas compreensões, e no caso específico de nossa investigação, novas possibilidades de se apreender a Arte. Por exemplo, o artigo PED09 aponta como objetivo: “Com a intenção de refletir e desenvolver uma metáfora que focaliza a

presença-imagem do educador que, por se fazer mediador de um processo de educação estética através da arte, precisa ele mesmo favorecer sua própria educação estética para, também, impulsionar tal educação nos educandos” (p. 01)

No que se refere aos autores que discutem a interface estética e educação utilizados nos artigos, encontramos pressupostos de defesa de que a formação da sensibilidade é uma necessidade (carta VIII, p. 46) e que “não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético” (SCHILLER, carta XXIII, p. 113). Friedrich Schiller é um autor recorrente nos artigos, a partir da sua obra *A Educação Estética do Homem*. O PAP15, por exemplo pontua: “Se para Kant a beleza está relacionada à ação teórica, à subjetividade, para Schiller ela se faz ato, relaciona-se à ação prática, por isso pode-se falar de uma Estética Objetiva” (p. 1174). Sobre a arte, o artigo PAP15 frisa que “Toda a arte é libertadora porque desaprisiona, elimina interditos pondo o sujeito em sua condição divina, fazendo nele existir um continuum utópico porque vai idealisticamente além do que é meramente dado” (p. 1177)

Afirmando que a estética é filosofia e que só pode salvar-se na sua autonomia (p.15) *Os problemas da Estética*, de Luigi Pareyson também fundamenta alguns artigos: “ressalta-se a importância de uma educação que enfatize o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da educação sensível para uma sensibilidade maior consigo e com o meio onde o ser humano vive” (PAP27, p. 429). O artigo PAP30 ao discutir a arte lembra que “Se anteriormente a arte do passado se servia de um “código múltiplo”, atualmente a arte baseia-se em vários códigos particulares e específicos” (p.190) e segue propondo que “(...) a arte não é só expressão, é também fazer, construir formar uma matéria e neste sentido não se pode valorizar somente seu conteúdo” (p. 193).

De uma maneira geral é possível afirmar que **educar sensibilidades** é hoje a preocupação da maioria dos artigos, e que para isso priorizam o Fazer e o Ver obras de arte. Este contato com o objeto artístico acontece, segundo os textos, na escola ou os alunos podem ser levados ao encontro delas – nos espaços urbanos, exposições ou museus – e esses encontros são entendidos como **experiências**. No que se refere aos valores **educativos cultivados** pelos artigos, que priorizam a educação das sensibilidades, exige considerar que para estes “(...) o conhecimento não está centralizado no objeto e sim no sujeito (a priori), a verdade é relativa a cada sujeito que, em relação com o objeto (adequatio res ad intellectu), interpreta-o e explica-o ao seu

modo” (GAMBOA, 2008, p. 05). Assim, é possível compreender porque os artigos deixam de problematizar o objeto, no caso, a obra de arte e as influências ideológicas que a influenciam. Não está nela (a obra de arte) o ponto de interlocução dialógica sujeito e objeto, e sim no sujeito que confere significação a essa experiência. Da mesma forma, é reelaborado o papel do professor, pois os processos subjetivos estão priorizados: “Resta saber como o espectador lê a cidade; Se a cidade revela a obra de arte ou é revelada por ele” (PAP06, p. 260).

Os artigos que pontuam conceitos de educação estética baseada nos escritos de John Dewey do mesmo modo se afastam da crítica necessária a transformação social; na qual a obra de arte está inserida. A estética pragmatista de Dewey e os artigos que nela se apoiam conferem a arte um valor prático, onde os objetos conjugam a partir da sua materialidade a experiência necessária ao sujeito, que é visto como um ser objetivo. Quando minha pesquisa de mestrado revelou que o Currículo de Artes de Santa Catarina pautado pela Concepção Pedagógica Renovadora (renovar significa reformar para acompanhar o avanço da civilização, a preparação moral e espiritual dos sujeitos, o seu ajuste) e Produtivista (voltada ao mercado, fundamental para o desenvolvimento econômico) ela também se referiu a forte influência dos escritos de John Dewey identificados na pesquisa. Vejamos o que defendem os artigos embasados por este autor: “A estética pragmatista, apresentada por Dewey e discutida por Shusterman (1998), se configura a partir da noção de que a arte não possui um valor intrínseco, mas surge a partir da experiência - estética - que ocorre em conexão com a vida cotidiana”. (PAP08, p. 788); e ainda um segundo artigo: “A estética pragmatista de John Dewey e sua filosofia educacional está centrada no conceito de experiência, pode-se considerar as experiências reflexivas, conscientes, estéticas como educativas e de formação profissional.” (PAP20, p. 108). Roberto Cavallari Filho (2007), em sua dissertação de mestrado defende a educação dos pressupostos pragmatistas de Dewey, pois considera possível “pensar atualmente a experiência reflexiva deweyana diante do empobrecimento da experiência”:

A filosofia de Dewey está amparada no conceito de experiência. Experiência significa mudança, mas teremos uma mudança simplesmente mecânica ou física, avisa Dewey, se não atentarmos aos significados das nossas ações, que emergem do ambiente. Quando estabelecemos uma relação significativa com o ambiente, é sinal de que a experiência se tornou reflexiva. A educação escolar consiste em expandir, enriquecer, fazer crescer os significados da vida. O professor deve se ater ao desenvolvimento individual de cada aluno. Ao professor cabe analisar igualmente o ambiente e as suas direções.

Isso implica não apenas a análise e escolha dos melhores métodos de ensino e aprendizagem, mas leva o professor a atentar à sua própria experiência.

No que se refere aos autores considerados pós-modernos¹⁶³ (aqui mapeados: Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guatarri), suas teorias embasam os artigos publicados na ANPED. Tanto a Fenomenologia, o Marxismo e as teorias Pós-Modernas podem ser problematizados como teorias do conhecimento, nos diz Silvio Sánchez Gamboa, no seu texto¹⁶⁴ *Reações ao Giro Linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem*; onde ele discute o giro linguístico: O giro linguístico - linguistic turn – (Saussure, Barthes, Derrida, Deleuze, White e Foucault) apresenta uma longa tradição e diversas interpretações, entretanto fundada numa mesma matriz: a reação à filosofia analítica, à lógica formal, ao mentalismo e ao primado das coisas sobre as palavras” (p.03). Ao se referir as teorias classificadas como pós-modernas, Gamboa (p.05) salienta:

Sobre o surgimento do giro linguístico e a sua relação com o pós-modernismo vários autores tecem suas hipóteses. Wood e Eagleton participantes da coletânea “Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo” (1999) situam a agenda pós-moderna no contexto das muitas mortes da modernidade, na negação da história e no recuo das teorias, do socialismo e do marxismo. Wood situa o movimento intelectual dos pós-modernistas como resultado da consciência formada na chamada idade de ouro do capitalismo (1947 e 1973), segundo a tipificação de Hosbawm, 1995.

Registrando um “ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundos” Gamboa destaca alguns fundamentos dessas correntes de pensamento:

Os pós-modernistas rejeitam o conhecimento “totalizante”, “os valores universalistas”, “as histórias grandiosas”, “as filosofias essencialistas”, “os determinismos econômicos e materiais”, os “processos históricos”, e com isso rejeitam também a ideia de “escrever a história” e a possibilidade do conhecimento humano ter acesso aos processos e conexões estruturais e às análises causais (Idem).

¹⁶³ Pós-Modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades desde 1960, quando o cotidiano é invadido pela tecnologia eletrônica, visando saturações de informações, diversões e serviços que produzem um mundo de simulação. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo6/posmoderno.html>> Acesso em 20 de abril de 2015, as 10:10h.

¹⁶⁴ Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REA%C3%87%C3%95ES%20AO%20GIRO%20LINGU%C3%8DSTICO%20Silvio%20S%C3%A1nchez%20Gamboa.pdf>> Acesso em 19 de abril de 2015, as 16:33h.

Reforçando a importância da discussão acerca das teorias do conhecimento (*O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo*), Gamboa (2010, p. 82) lembra que:

O irracionalismo proclamado pelos pós-modernismos se situa dentro da problemática da possibilidade do conhecimento quando com base num renovado ceticismo, anuncia a difícil tarefa de estabelecer a relação entre a realidade, a representação mental e as palavras. É impossível estabelecer uma relação direta entre as palavras e as coisas (Foucault, 1981).

A preocupação do autor gira em torno do que ele chama de ceticismo filosófico presente nas teorias pós-modernas, pois “limita-se à possibilidade da cognição humana e de assegurar como objeto dessa cognição, apenas às palavras. O conhecimento pleno das coisas ou da realidade não é possível” (Idem, p.82).

O artigo PED05 (página 01 e 05 respectivamente) por exemplo, parte do pensamento de Foucault ao pensar a educação estética: “oportunidades de exercício sobre si mesmos, em termos estéticos na perspectiva de Foucault, por uma arte da existência”. No que se refere as práticas artísticas nesta perspectiva aponta que: “as práticas escolares permeadas pelos bons encontros produzidos pelos bonecos têm apresentado a estética da existência na constituição dos afetos na/da escola”. Discutindo a formação de professores a partir de uma estética digital, o artigo PED08 se detém nos processos de interatividade: “Perguntou-se como a interatividade, experiência mediada por computadores (softwares e hardwares), movimenta e cria novos modos de interação com arte, fundamentando-os nos conceitos de corpo-interator, arte como bloco de sensações (Deleuze; Guattari, 1992).

A problemática da pesquisa que indagou acerca das compreensões da educação estética no ensino da Arte foi respondida e despontou uma tessitura de entendimentos da educação estética, com ênfase¹⁶⁵ nos pressupostos de João Francisco Duarte Júnior e John Dewey na ANPAP; e dos pressupostos teóricos de Gilles Deleuze e Feliz Guattari, seguidos por Michel Foucault na ANPEd.

Entre essas correntes teóricas, encontramos de forma tímida (apenas 06 textos do total de 51), artigos com os pressupostos da educação estética para a emancipação

¹⁶⁵ Insistimos em lembrar que de uma maneira geral os artigos apresentam diversos conceitos de inúmeros autores e esta foi a unidade formada diante a variedade.

(representado pelos teóricos Adolfo Sánchez Vázquez - ANPAP e L.S. Vygotsky - ANPEd). O PED11 por exemplo, vê como fundamental para a educação estética o desenvolvimento da consciência crítica, pois para o seu autor, não é possível ignorar que sendo produto de trabalho humano “a arte reproduz em seu meio de produção, isto é, no processo de trabalho, no ensino e na circulação da mercadoria arte, os mesmos esquemas de exclusão e dominação inerentes a qualquer outra mercadoria na mesma circunstância”. Não ignorando a sensibilidade inerente ao objeto artísticos, os artigos que abordam de forma crítica o ensino da Arte assumem que esta necessita ser estudada por uma abordagem múltipla, pois

O objeto estético é “físico-perceptual”, e nele o “sensível” se acha organizado “em uma forma” que o torna “significativo”. Mas só tem essa tríplice e indissolúvel existência na relação entre “um sujeito e um objeto” que se concretiza ou realiza em cada situação estética que, sendo sempre singular, se encontra condicionada histórica, social e culturalmente. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 121)

Por isso, a educação estética para a emancipação não pode ser pautada apenas na valorização dos sentimentos e das emoções, ou ainda, considerar que as subjetividades e as experiências são suficientes para o movimento necessários dos sujeitos para alcançarem sua autonomia. Ultrapassar os idealismos existentes requer pensar que a educação compõe a formação dos indivíduos, e com isso, considerar a realidade existente também na arte como parte dessa formação, que por sua vez, não pode ser despreendida de sua função social. Karl Marx já nos alertou sobre a aparências dos fenômenos que encobrem a essência desses. Pensar sobre os fenômenos considerando as contradições é um processo a ser desenvolvido, no qual a educação estética para a emancipação está comprometida. Reafirmando a necessidade de consciência do real do mundo concreto, nos diz Lukacs (1968, p. 86) “mas é tão fácil produzir, a partir de frutas reais, a ideia abstrata ‘a fruta’, quando é difícil produzir, partindo da ideia abstrata ‘a fruta’, frutas reais”. Assim, o homem e seu cotidiano incluindo a sua produção artística, impulsionam os processos de emancipação, na qual a educação estética participa.

Sabemos que estamos vivendo tempos onde a tecnologia nos impõe formas diferenciadas de relações sociais, que a perda da sensibilidade é algo preocupante, e que, trabalhar a favor do resgate das sensibilidades é fundamental, mas não é possível aceitar que o ensino da Arte se isente de sua função educacional: “(...) a escola tem uma

função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 1994, p. 98).

A Arte na educação assumi a tarefa de oportunizar aos alunos o acesso ao conhecimento além de cultivar a convivência com a arte. Na escola porém, essa relação de educação estética se diferencia nos espaços de convivência social (museus, exposições, galerias, ateliês). Considerando que **a obra de arte educa**, nos redutos artísticos não precisamos de alongadas explicações sobre as mesmas. No entanto, depende da nossa educação o hábito de incluir em nossos passeios, a visita aos espaços destinados as exposições artísticas. “O objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e de fruir sua beleza. Portanto, a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto” (MARX e ENGELS, 2010, p. 137).

Acreditamos que o gosto de frequentar espaços de arte pode ser desenvolvido também na escola. O ensino da Arte parte de uma mediação específica, e é neste momento que entra o papel do professor. O que quero dizer com isso é que mesmo considerando a imponência da obra de arte, **ela educa**, precisamos reconhecer a necessidade do aprendizado, ou seja, da educação estética. A estética é parte da obra de arte e a define como obra; a arte é construída socialmente, por isso interessa-nos revelar as formas que a educação estética assume no trabalho pedagógico.

Ao fazermos as considerações de forma crítica as concepções predominantes de educação estética presentes nos artigos analisados, queremos propor a reflexão sobre o tipo de sociedade que o ensino da Arte, baseados nesses pressupostos, está ajudando a construir. Assim, entendemos que perceber as concepções predominantes é apenas uma parte da tarefa que se completa quando identificamos, a falta dos elementos necessário para uma educação estética emancipatória.

A arte é necessidade humana de autoconhecimento e de desenvolvimento. As obras de arte fazem parte do legado artístico e cultural, social e histórico que pertence ao homem, e por isso, a educação estética nas aulas de Arte está interligada ao conhecimento histórico produzido pelo homem, na educação dos sujeitos. Não quero com isso censurar práticas pedagógicas que se concentram em proporcionar aos alunos

experiências sensíveis ligadas ao fazer, mas sim apontar que o desenvolvimento da sensibilidade é parte da formação estética, mas não se resume a ela. Lukacs nos ensina que a arte verdadeira compactua com a apreensão plena da realidade, onde a Particularidade compõe a dimensão do pensamento para o conhecimento – realidade objetiva.

A escola se propõe a educar o homem e o educa. Educa pra que? É preciso ter respostas claras, saber os caminhos escolhidos e onde queremos chegar com nossa prática pedagógica. A Arte adentra na escola e quer também educar o homem e o educa. Educa pra que? É preciso ter consciência das intenções e dos valores do ato educacional que operam na formação cultural que responde hoje, o ensino da Arte.

Concordamos com a defesa encontrada em alguns artigos, quanto a necessidade do professor de arte ser artista e pesquisador, nos parece um ganho significativo para os alunos e para os professores. Mas é preciso que na educação dos sujeitos, na escola e na universidade, sobressaia o papel de professor; e que a escola não seja confundida com um ateliê de experiências e sensações somente, por mais importantes que sejam. Não abrimos mão da luta ao combate a desumanização presente em nossa sociedade capitalista, e da qual a educação estética é parte fundamental desde que tenha em seus objetivos a construção de uma formação cultura a partir da omnilateralidade.

Em concordância com os **objetivos geral e específicos** dessa pesquisa, se faz necessário apontar, os rastros significativos no que diz respeito a produção da ANPAP e da ANPEd, nos dois comitês (CEAV/GT24). São visíveis os avanços e a luta dos educadores em busca de uma educação estética significativa, miscigenando os entendimentos de cada um desses autores. Portanto, a educação estética para a emancipação defendida por esta pesquisa, realiza a crítica necessária e propõe mudanças. Sugerimos considerar o desafio de pensar que os “(...) momentos superficiais da vida capitalista, esta separação ideal de teoria e práxis, produzem – nos homens que capitulam sem resistência diante da vida capitalista – também uma cisão entre o intelecto e o mundo dos sentimentos (LUKÁCS, 2010, p.66).

A possível cisão entre intelecto e sentimento apontada pelo autor se anuncia mas não se completa, na maioria dos textos analisados, pois se concentram no resgate dos sujeitos sensíveis. Ao nosso entender, não é possível realizar tal projeto emancipatório

sem identificar os fatores sócias que estão entrelaçados e são responsáveis pela fragilidade dos sentidos humanos.

Com o apontamento dessas implicações esperamos contribuir para o debate e para a formação dos professores no que se refere aos fundamentos da educação estética, defendendo que as transformações passam necessariamente pela compreensão do passado, e por isso abrir mão de entender o processo histórico significa minar as possibilidades de construção da estética para a emancipação.

A tese defendida é que a educação estética para a emancipação necessita estar integrada ao pensamento educacional que almeja a transformação social. A sua concretude está condicionada a formação dos professores e professoras e a escolarização dos sujeitos em processos contínuos. Para a construção de uma estética emancipadora, as instituições de ensino precisam cumprir seu papel, oportunizando o acesso de todos os saberes historicamente construídos, entre eles, o estudo da arte e da estética. Almejando também ser igualitária no sentido de garantir o acesso a esses saberes de forma crítica resguardando ao homem, sua capacidade de mudança. A educação estética para a emancipação precisa necessariamente conhecer¹⁶⁶ o pensamento marxista no que se refere a arte e a estética; e considerar no ensino da Arte que a Pedagogia Histórico-Crítica tem os pressupostos fundamentais para a luta na construção de uma sociedade mais justa.

Uma segunda implicação para a construção da estética emancipatória, principia pela consciência dos professores de Arte quanto ao trabalho educativo, pois consideramos que este carece extrapolar o fazer arte, ir além da compreensão de que a educação estética se resume nas experiências, centradas no sujeito empírico e na hipervalorização de sua subjetividade. A construção da educação estética emancipatória também decorre do conhecimento acerca das teorias pedagógicas, de saber que o ensino da Arte sofre influências dessas teorias, por ser a escola ou a universidade, seu **chão de trabalho**.

Alargando ainda um pouco mais a discussão sobre o debate epistemológico acerca da estética pontuamos que as estéticas existentes são também informações acerca da constituição dos povos e por isso torna-se relevante a investigação e reflexão acerca

¹⁶⁶ Friso o termo conhecer, pois, nota-se por parte de alguns educadores, em conversa informal, uma negação da teoria marxista, mesmo sem conhecer o seu potencial formativo emancipatório

de seus fundamentos. O Brasil é intercultural por excelência, suas raízes colonizadoras resultaram em uma diversidade em termos amplos na sociedade, como etnia, raça e cultura. Resta investigar como ações políticas e educacionais, ditam normas e valores através da estética e qual o desdobramento dessas implicações para a sociedade.

Se o mundo contemporâneo apresenta um lugar comum de identidades forjadas no consumo e na individualidade, a estética está entrelaçada nessas questões. Ao compreender que a estética é parte da vida cotidiana, a cultura é também um campo específico de investigação. Desde a invasão e saque da América Latina, as questões culturais foram alvo dos exploradores, visando o domínio e a aniquilação dos valores heterogêneos que aqui encontraram. Diretamente ligada a questões religiosas, políticas e de identidades, os símbolos culturais foram demonizados e a sua estética neutralizada pelos europeus colonizadores com o objetivo estratégico de homogeneizar para dominar.

Nos parece urgente repensar as teorias estéticas estabelecidas em um diálogo mais do que necessária com a estética pós colonial, recuperando os pensadores latinos americanos. Não é possível deixar de lado a riqueza valorativa desses pensadores e ao mesmo tempo querer uma sociedade mais justa. É preciso defender e compreender a estética latino americana em um diálogo profícuo e questionador da estética europeia. A estética não deve ser pensada pela obliquidade subjetivista, mas sim ser desvelada em todo seu prisma conceitual e ideológico.

A compreensão deste tramado que envolve a cultura só é possível a partir da análise crítica do discurso ideológico que legitima o padrão estético existente. Para Sánchez Vásquez, o pensamento estético compõe a consciência humana, e seu caráter filosófico tem implicação metafísica, ontológica e antropológica. Para o autor, pensar a estética é considerar os objetos, atos, processos, experiências singulares em um conjunto aberto em sua totalidade. Tal totalidade se configura como o combate ao racismo e ao branqueamento estético existente, que subjuga nas escolas e nas universidades os alunos negros e índios que lá se encontram. Discutir questões acerca da estética negra, indígena e de grupos marginalizados de forma valorativa, é recontar a história e construir uma outra forma de com(viver). O homem, a sociedade, a política, a educação, entre outros, são fenômenos constituintes de uma realidade que pode ser interrogada tendo como ponto de partida o questionamento das estéticas existentes.

No cerne dessa discussão entendemos como urgente recuperar a riqueza da estética latino-americana que desde a chegada dos europeus sofre a *tentativa* de sufocamento e extinção. Ao compreender a estética como parte das ideologias e como cerne da produção cultural dos povos, é possível desenvolver o olhar compreensivo da cultura antes estranha, contribuindo assim para a valorização das culturas, o desenvolvimento do respeito a diversidade da qual estamos inseridos. No diálogo com a estética europeia, temos como ponto de partida o conceito de particularidade em George Lukacs. A grande estética desse filósofo concentra o cerne do questionamento de uma única estética, e ainda que a princípio seja contraditório eleger seu pensamento devido seu pertencimento geográfico, os estudos de Lukacs elevam a arte verdadeira, que por sua vez, ultrapassa fronteiras, pois está no homem o potencial de testemunhar o mundo pela arte e pela cultura. Esse homem não se limitou ao continente europeu e por isso a arte verdadeira tem tempos, culturas e lugares distintos.

Sobre a legitimidade pedagógica da educação estética para a emancipação, acreditamos que as considerações em torno da obra de arte como imanente ao homem social e histórico a partir de Lukács, e, a escolha da Pedagogia Histórico-Crítica representada por Saviani concebe um caminho possível para a construção da educação estética para a emancipação. Os desdobramentos e as implicações já estão aqui revelados, esperamos que possam atingir o maior número de professoras e professores para o profícuo diálogo transformador.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *A arte poética*. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=2235>. Acesso em 12 de março de 2015, as 18:00h.
- BAKTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. *Estética*. Disponível em:
<<http://pt.scribd.com/doc/98978802/alexander-gottlieb-baumgarten-estetica-a-logica-da-arte-e-do-poema#scribd>> Acesso em 05 de fevereiro de 2015, as 12:00h
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 150 p.
- CAVALLARI, Roberto Filho. *Experiência, Filosofia e Educação em John Dewey: As “Muralhas” Sociais e a Unidade da Experiência*. 2007. 144 folhas. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 6 de agosto de 2007. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/filho_rc_me_mar.pdf
Acesso em 16 de abril de 2015 as 16:54h
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* Tradução de José J. G. de Almeida. 32.ed. São Paulo: Editora Centauro, 1992.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza: Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O que é beleza: (experiência estética)*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Primeiros passos, 167).
_____. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 1988. 150p.
_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>> Acesso em maio de 2013 as 15:00
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. 2.ed. Campinas SP: Autores Associados, 1999.
_____. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cad. CEDES v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998. Disponível em:
<<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2085.pdf>>.
Acesso em 10 de março de 2015, as 12:30h

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006. 144 p.

FISCHER, Ernst, 1899 1972. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

FREDERICO, Celso. *A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184p.
 _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
 _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9.ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó, SC: Argos, 2007.

_____. *Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos*.
 Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em:
 <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/735/586>>. Acesso em
 setembro de 2013 as 18:00

_____. *Saberes, Conhecimentos e as Pedagogias das Perguntas e das Respostas: atualidade de antigos conflitos*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

_____. *Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias*. Chapecó SC: Argos, 2008.

_____. *O debate da pós-modernidade: As teorias do conhecimento em jogo*. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011. Disponível em:
 <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/rfe/article/viewFile/2170/2039>>.
 Acesso em 19 de abril de 2015, as 17:54h.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de Madeira*. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética da cultura*. Tradução de Luís Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?* 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. 118 p. Traduções de: Sciences humaines et philosophie.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

KANT, Emmanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução Valério Rohden e Antônio Marques. 2.ed. disponível em:

<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Mat%C3%A9rias/Sociologia%20e%20Filosofia%20da%20Arte%20I/Immanuel%20Kant_cr%C3%ADtica%20do%20ju%C3%ADzo.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2013, as 11:20h.

KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. 243p.

KOTHE, Flávio R. *Arte e ideologia*. Revista estética e semiótica | Brasília | v.4 | n.2 | p.01-41 | jul/dez 2014. Disponível em:
<<http://periodicos.unb.br/index.php/esteticaesemiotica/article/view/12659/8843>>. Acesso em 15 janeiro de 2015, as 23:05h.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; tradução Adelaide La Guardia Resende. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Cursos de Estética Volume I*. Tradução de Aurélio Werle. 2.ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LANDOWSKI, Eric. *Por uma semiótica do vivido*. Cadernos de Semiótica aplicada. v. 12, n. 1 (2014). Disponível em:
<<http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/7129/5107>>. Acesso em 11 de dezembro de 2014, as 17:00

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva 2011.

LUKÁCS, Gyorgy. *Marxismo e teoria da literatura*. Seleção, apresentação e tradução de Nelson Coutinho. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
_____. *Introdução a uma Estética Marxista*. Sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Tradução de Jose Paulo e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
_____. *Sobre a literatura e a arte*. Lisboa: Estampa, 1971. 239 p

MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2010. 139 p.

MÉSZÁROS, Istvan. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São: Boitempo, 2007. 396 p.
_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Ensaio, 1996. 635p. Tradução de: The power of ideology.

NEVES, Edmilson. *Projetos de educação do Ilê estimulam a comunidade negra*. Jornal O Mondo: A Revista do Ilê Aiyê. Salvador – BA: via Direta Comunicação. 2015

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1986

PALAZÓN MAYORAL, María Rosa. *A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez*. In A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 2007. Campus Virtual. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>. Acesso em fevereiro de 2013 as 11:00

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em 20 julho de 2013 as 23:00

PERISSÉ, Gabriel. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009

PERNIOLA, Mario. *A Estética do Século XX*. Tradução de Teresa Antunes Cardoso. Lisboa: Editora Estampa, 1998

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. *Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.1, p. 5-28, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/index>>. Acesso em 06 fevereiro de 2014.

PLATÃO. *A República*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 330p. (Rumos da cultura moderna, v.14). Título original: Las ideas estéticas de Marx.

_____. *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/v7pcuvsZ/Adolfo_Sanchez_Vzquez_-_Convit.html> acesso em marco de 2013, às 21 horas.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2001

SANTOS, Roberto Ferreira dos. *Tendências pedagógicas: o que são e para que servem*. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>> Acesso em 19 de julho de 2015 as 21:42h

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 17. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. 96p

- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. 139p
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 472 p.
- _____. *A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade*. Revista de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_09.pdf> Acesso em 23 de fevereiro de 2015, as 12:05
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Pp. 01-57) e (pp. 121-147)
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Implicações epistemológicas da investigação educacional: desafio teórico para o pesquisador*. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar; SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- TERTULIAN, Nicolas. *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. São Paulo: Editora UNESP, 2008
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: A Questão do Outro*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/44797278/Todorov-Tzvetan-A-conquista-da-America-A-Questao-do-Outro>> Acesso em 12/4/2013 as 17:08

Sítios consultados:

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Visuais – ANPAP

<http://anpap.org.br/default/>

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd - Reuniões

Anuais: www.anped.org.br

ANEXOS

ANEXO A: FICHA DE COLETA DE DADOS

FICHA DE REGISTRO DE PUBLICAÇÕES	
Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)	
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	
Nº da ficha	
Título	
Autor (a)	
Associação onde foi publicada	
Objetivo principal	
Objetivos específicos	
Problema ou principal pergunta de pesquisa	
Subproblemas ou questões específicas	
Fontes e instrumentos de coleta de dados e informações	
Concepção de Estética/Educação Estética	
Valores educativos cultivados	
Concepção de Arte/Ensino da Arte	
Principais referências ¹⁶⁷ utilizadas	
Palavras-chave	
Os textos analisados se originam no fazer ou no pensar	
As referências estão no corpo do texto ¹⁶⁸	

Fonte: Adaptada de Chaves-Gamboa e Gamboa (2009)

¹⁶⁷ Consideramos aqui os autores que foram citados no mínimo 03 vezes em cada artigo seguindo as normas da ABNT, juntamente com suas obras. O anexo F e o anexo G trazem a ficha com os dados resumidos; e os autores registrados não se limitam aos artigos, (sendo que nestes seguem o critério escolhido), mas também é possível encontrá-los nas referências dos demais artigos.

¹⁶⁸ Esse dado foi fundamental para a identificação dos autores mais citados nos artigos. Alguns artigos trazem o autor na referência sem utilizá-lo no desenvolvimento do texto (16 Artigos no total).

ANEXO B - MATRIZ PARADIGMÁTICA¹⁶⁹**A LÓGICA RECONSTITUÍDA****a. Relação dialética entre Pergunta [P] e Resposta [R]**

$P \leftrightarrow R$

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

Mundo da Necessidade → Problema → Quadro de questões Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico	Técnicas de coleta, organização sistematização e tratamento de dados e informações.
----------------------	---

!

!

Nível Metodológico	Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto [delimitação do todo, sua relação com as partes, [desconsideração dos contextos.
---------------------------	---

!

Nível Teórico¹⁷⁰	Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta
------------------------------------	--

!

!

Nível Epistemológico	Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência [Critérios de cientificidade].
-----------------------------	--

!

Pressupostos Gnosiológicos.	Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de Construção do Objeto Científico.
------------------------------------	---

!

Pressupostos Ontológicos: Concepção de História, de Homem, de Educação e Sociedade
CONCEPÇÕES DE REALIDADE

¹⁶⁹ Sánchez Gamboa, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. (Tese). Campinas, Práxis. 1998b.

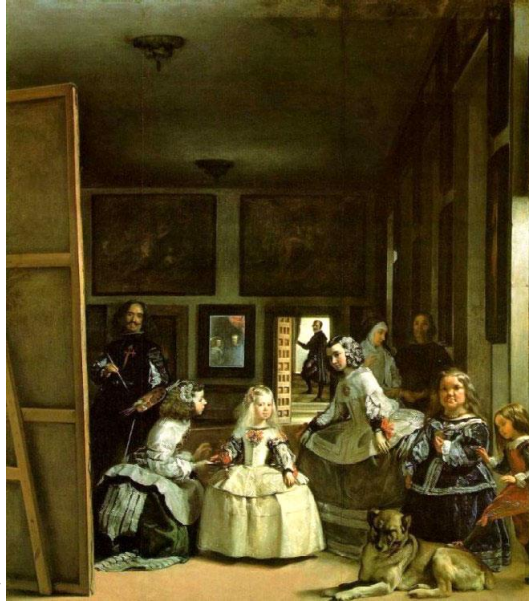
¹⁷⁰ Devido ao número reduzido de páginas dos textos, o Nível Teórico foi que orientou a adaptação da Ficha de Registro para a coleta dos dados.

i Vitória de Samotrácia

ii Avareza de Albercht Durer

iii Edna Baptista Nascimento





iv

Fonte: <http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/AsMeninas.html>
As Meninas - Diego Velázquez