



ISSN 0104-1037

77

# Educação estética: abordagens e perspectivas

Graciela Ormezzano (Organizadora)

arte  
e  
ort

erberto



Educação estética:  
abordagens e perspectivas

Graciela Ormezzano  
Organizadora

Aberto

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep)  
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

**Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações** Lia Scholze

**Coordenação de Produção Editorial** Rosa dos Anjos Oliveira

**Coordenação de Programação Visual** Marcia Terezinha dos Reis

**Editor** Jair Santana Moraes

**Revisão** Antonio Bezerra Filho | Marluce Moreira Salgado

**Normalização Bibliográfica** Regina Helena Azevedo de Mello

**Projeto Gráfico, Diagramação e Arte-Final** Marcos Hartwich

**Tiragem** 3.000 exemplares.

**Editoria** Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 418  
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil  
Fones: (61) 2104-8438, 2104-8042  
Fax: (61) 2104-9812  
editoria@inep.gov.br

**Distribuição** Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, 4º Andar, Sala 414  
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil  
Fone: (61)2104-9509  
publicacoes@inep.gov.br  
<http://www.publicacoes.inep.gov.br>

**EM ABERTO:** é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

**Publicado em junho de 2007.**

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos  
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

---

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,  
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.  
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.

Índices de autores e assuntos: 1981–1987, 1981–2001.

ISSN 0104-1037

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

---

# sumário

**apresentação** ..... 7

## **enfoque**

**Qual é a questão?**

Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética

**Graciela Ormezzano** – UFF (Org.) ..... 15

## **pontos de vista**

**O que pensam outros especialistas?**

Arte e ensino: uma possível educação estética

**Lurdi Blauth** (Feevale) ..... 41

A Educação estética por meio do acesso à produção artística

**Alcione Araújo**

**Carolina de Melo Bomfim Araújo** (UFF) ..... 51

Narrativas de si e a estética da existência

**Lia Scholze** (Iesb) ..... 61

<b>6</b>	Escolhas musicais e ecletismo: reflexões acerca de diferentes repertórios e estéticas	
	<b>Maria Cecília Araujo R. Torres</b> (UERGS/Fundarte) .....	<b>73</b>
	Histórias de iniciação na arte	
	<b>Ana Angélica Albano</b> (Unicamp) .....	<b>85</b>
	Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente	
	<b>Dante Augusto Galeffi</b> (UFBA) .....	<b>97</b>

## **bibliografia**

A educação estética nos programas de pós-graduação em nível de mestrado das universidades brasileiras (2000-2004)	
<b>Lilian Cláudia Xavier Cordeiro</b> (UPF) .....	<b>115</b>

<b>resenhas</b> .....	<b>137</b>
-----------------------	------------

apresentação



O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ao criar a revista *Em Aberto*, considerou a importância de discutir questões atuais da educação brasileira trazendo opiniões diversificadas, visando promover o debate e utilizar a produção científica como material didático nos cursos de formação de professores e pesquisadores das universidades.

Este número pretende trazer uma contribuição ao debate da educação estética sob diversos pontos de vista, e, para isso, o primeiro ensaio, desta organizadora, apresenta o artigo da seção "Enfoque", cujo título é "Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética", sintetizando aportes teóricos sobre uma temática que pode ser beneficiada pela discussão e que mostra abordagens distintas da educação estética.

Segue a seção "Pontos de vista", que reúne textos sobre o que pensam outros especialistas, iniciando com o estudo denominado "Arte e ensino: uma possível educação estética", de Lurdi Blauth, ampliando a compreensão sobre questões que envolvem a educação estética presentes nos diferentes contextos culturais e sociais e tecendo algumas aproximações sobre as influências dos meios digitais, cujos aspectos provocam significativas mudanças no ensino da arte e problematizam sobre a necessidade de redimensionar as reflexões sobre conceitos estéticos na contemporaneidade.

O trabalho "A Educação estética por meio do acesso à produção artística", de Alcione Araújo e Carolina de Melo Bomfim Araújo, trata do abismo entre os agentes sociais da educação formal e a produção artística nacional. Argumenta sobre a necessidade de criação de pontes sobre tal abismo em duas linhas: uma aborda o fracasso

de um certo modelo de educação profissionalizante, sugerindo que as habilidades intelectuais demandadas pelo próprio mercado profissional não podem prescindir de uma experiência estética cujo fim está em si mesma; outra critica uma certa relativização de cunho populista da arte, propondo um conceito do belo como propriamente a ausência de finalidades exteriores a ele.

"Narrativas de si e a estética da existência", pesquisa desenvolvida por Lia Scholze, pretende discutir a relação entre discurso, poder e saber na perspectiva de compreender os saberes contidos nas práticas discursivas, quais relações de poder são mostradas e como o discurso organiza estas relações no interior das narrativas construídas pelos sujeitos. Toma como base a idéia de que o texto é resultado de um processo de intertextualidade e que o trabalho de produzir textos como instrumento de autonarrar-se atribui um lugar privilegiado ao narrador, entendendo a produção de narrativas como prática de reflexão subjetiva e intersubjetiva, produzindo uma nova estética da existência para si e para o coletivo.

O artigo "Escolhas musicais e eclecismo: reflexões acerca de diferentes repertórios e estéticas", de Maria Cecília Araujo Rodrigues Torres, apresenta fragmentos de repertórios musicais por meio das escolhas de um grupo de mulheres – alunas de um curso de Pedagogia e também professoras e futuras professoras do ensino fundamental – como um elemento desencadeador de reflexões e discussões acerca de gosto musical e de estética. O aporte teórico que permeará estas discussões está ancorado em autores dos Estudos Culturais, da Educação Musical e da Educação.

Continuando com o tema dos professores, Ana Angélica Albano apresenta em "Histórias de iniciação na arte" algumas respostas nas vozes de artistas registradas em memórias, entrevistas e biografias, com a finalidade de propor uma didática para o ensino da arte que preserve o caráter transgressor inerente à natureza dessa área. Ela observa artistas procurando apreender como percebem seu processo de criação e, mergulhando em antiga vocação pelas biografias, recolhe relatos, recortando e alinhavando impressões.

Dante Galeffi encerra a seção com o texto "Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente" – trata da educação estética como atitude sensível transdisciplinar. Localiza a pré-compreensão de sensibilidade e, fechando o ciclo de pontos de vista, adota o olhar filosófico tomando Aristóteles como referência, para, daí, formular suas implicações com a totalidade do vivido e do vivente e com a história da sensibilidade do ponto de vista da ciência estética, que, a partir de Kant, procurou investigar a função da sensibilidade na vida teórica e prática.

Na seção "Bibliografia" encontra-se um levantamento realizado por Lilian Cláudia Xavier Cordeiro, denominado "A educação estética nos programas de pós-graduação em nível de mestrado das universidades brasileiras (2000-2004)", sintetizando os últimos anos das dissertações de mestrado na área e inventariando os resumos do ano 2004. Trata-se de um excelente material de pesquisa para quem pretende conhecer mais sobre o tema.

Na última seção, "Resenhas", Maria Luciane Gobbo dos Santos Astolfi, Marlei Pissaia Novello, Viviane Diehl e Marlei Teresinha Santos de Moraes realizam quatro

resenhas de obras publicadas, no Brasil, que trazem uma relevante contribuição ao estudo da educação estética sob diferentes abordagens.

Neste novo número da revista *Em Aberto* reuniram-se profissionais vinculados às pesquisas da área para discutir cosmovisões e processos metodológicos que focam a filosofia, a ciência e a arte em suas diversas linguagens expressivas. Aproveita-se o ensejo para agradecer a todos os colaboradores que se dispuseram a refletir sobre o tema em questão, assim como à equipe de produção e ao comitê editorial, pelas suas contribuições. Desde já, convidam-se os leitores a acirrar o debate sobre a educação estética a partir da leitura dos textos aqui apresentados.

*Graciela Ormezzano*  
Organizadora



Qual é a questão?

erfoque



# Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética

Graciela Ormezzano

## À guisa de introdução

15

Este estudo apresenta uma revisão bibliográfica sobre um tema que pode ser beneficiado pela discussão que suscita e faz a tentativa de mostrar abordagens distintas da educação estética, mas que, em alguns momentos, parecem complementar-se. O convívio de diversas tendências educativas, somado ao aparecimento de paradigmas estéticos emergentes, motivou esta pesquisa, que se coaduna com a idéia de semiotização presente nas perspectivas emergentes e expressa nos arcabouços teóricos de Guattari e Maffesoli.

Parece imprescindível abordar, diante da permanência e intensidade dos conflitos educacionais, um problema que pode vir a trazer no seu bojo um esboço de possíveis soluções. É admissível educar sem considerar a dimensão estética? Qual é a contribuição da educação estética ao campo educacional? Essa problemática, infundável, talvez esteja longe de ser solucionada e, por isso, justifica-se realizar uma breve resenha da caminhada histórica da educação estética, apresentar os "paradigmas estéticos" que se encontram no cerne do debate e também algumas modalidades textuais e passíveis de serem utilizadas não só na área das artes, mas noutros campos do conhecimento.

Como a educação estética privilegia o saber artístico, faz-se necessário lembrar algumas denominações que circularam no século 20, vinculadas às "belas artes" tradicionais, que, com o passar do tempo, foram mudando não somente em sua denominação, mas também nas propostas educacionais. A primeira alteração foi "educação pela arte", que teve como objetivo o desenvolvimento das capacidades perceptivas,

apreciativas e criativas; depois, "educação artística", que visava a uma formação artística especializada, considerando as diversas linguagens expressivas; após, "arte-educação", propondo uma visão educativa centrada no desenvolvimento cognitivo da leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico. Finalmente, a "educação estética", muito pouco difundida, um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepitível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras.

### **Histórico da educação estética**

A história da estética e suas relações com os aspectos educacionais do Ocidente surgem na tradição arcaica grega, aproximadamente no século 8 ao 5 a.C. Deseja-se, com isto, fazer um histórico das aproximações entre educação e estética, embora a educação estética, propriamente dita, iniciará no Romantismo alemão. Conhecer um conjunto de autores anteriores a Platão exigiria um estudo bastante extenso, mas é possível dizer que se trata de autores que pertencem a tradições diversas, cujas visões sobre o belo se referem à beleza ontológica de Homero, à beleza moral da qual falava Sócrates, à beleza da harmonia e da proporção matemática exposta por Policleto.

Platão (428-348 a.C.), filósofo da Antiga Grécia, discípulo de Sócrates, que refletiu sobre o jogo, a sabedoria e a beleza, é conhecido pela teoria de que as abstrações, denominadas por ele de "idéias", existem num mundo diferente do mundo físico. Em relação ao jogo entre o deus e a divindade, existe uma interpretação de que o deus que há em cada coisa é o modo como essa coisa alberga o jogo em si. O modo fascinante e terrível da coisa comparecer como tal é denominado "beleza". Assim, a coisa é bela porque nela está o deus (Martínez Marzoa, 1995).

O belo, para Platão, precisa estar impregnando o ambiente da infância, tanto que, no texto *O Banquete*, aponta que a boa educação é aquela que oferece toda beleza e perfeições possíveis ao corpo e à alma. A beleza da Antiga Grécia é uma beleza ideal, característica essencial da filosofia e da arte grega.

Depois, deve-se reconhecer que a beleza num corpo é irmã da que existe em qualquer outro e, se se deve perseguir a idéia de belo, é muita insensatez não julgar que a beleza em todos os corpos seja uma e a mesma e, após refletir sobre isso, abandonar esse exagero por um só, desprezando-o julgando-o pouco, e tornar-se amante de todos os corpos. Depois disso, deve julgar mais digna de estima a beleza nas almas do que no corpo, de modo que, se alguém tiver uma alma razoável, ainda que pouco floresça, para ele, ser-lhe-á suficiente para que ame, cuide, gere e procure discursos que tornem melhores os jovens [...] (Platão, 2004, p. 21).

Platão sugere que, se os jovens são educados com estímulos sensoriais benéficos, essas sensações os levarão a amar o belo e a harmonizar-se com ele. E, ao contrário dos objetos materiais apreendidos pelos sentidos, as idéias só podem ser apreendidas pela razão. Apesar de a poesia estar banida da cidade platônica, por um certo temor a que os jovens imitassem as paixões dos heróis, Platão atribuía uma

grande importância à música, por contribuir para a educação cívica por meio dos coros e reger os hábitos dos guerreiros (Dommanget, 1974).

Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, concebeu um sistema de pensamento que abrange lógica, ética, estética e ciência. Seu método era analítico e sistemático, questionando tudo e buscando a essência de cada área do conhecimento. Contrário ao pensamento de Platão, seu discípulo pensa que a poesia pode purificar certas paixões. No conceito aristotélico de *katharsis* esconde-se um novo significado para a arte, baseado na idéia de que a arte pode originar emoções que se convertem em vida ativa. O objeto de estudo de Aristóteles são as praxes humanas. Da tragédia não permanece a gravidade do fato, mas a vibração daquilo que se sente. Assim, a idéia de catarse coincide com o movimento pedagógico da arte poética, teatral e musical. Uma distinção que vale a pena fazer em Aristóteles é realizada no âmbito do possível, entre *praxis* e *poiesis*, ou seja, entre política e ciência, como ciências da ação, e entre arte e técnica, como atividades de produção (Chauí, 1997; Gennari, 1997).

A tradição romana sucedeu à grega, mas a arte da Antiga Roma trouxe pouca criatividade, pois aproveitou-se dos cânones gregos, incluindo na beleza clássica aquilo que mostrava o poderio imperial. Assim, Cícero (106-43 a.C.) retomou as idéias platônicas e enfatizou o papel da retórica e da eloquência na cultura ao dizer:

E quanto a mim, ao conceber o orador ideal, eu o retratarei tal como talvez ninguém o tenha sido [...] A essas formas dos seres chama de "idéias" o célebre Platão, a fonte primeira e o mestre mais abalizado não só da reflexão como também do estilo, e diz que elas não são geradas, mas existem desde sempre e estão encerradas na razão e na inteligência; as demais coisas nascem, morrem, passam, desaparecem e não ficam por muito tempo num único e mesmo estado (Cícero, 2004, p. 24-25).

17

Se o *corpus* ciceroniano buscava discutir com razão e método, a classificação das atividades produtivas manuais seguiu um tosco modelo, determinado por uma sociedade estruturada sobre a escravidão. O historiador romano Varrão (séc. 2 d.C.) oferece uma divisão entre artes liberais e servis.

São artes liberais: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e música, compondo o currículo escolar dos homens livres. São artes mecânicas todas as outras atividades técnicas: medicina, arquitetura, agricultura, pintura, escultura, olaria, tecelagem, etc. Essa classificação diferenciada será justificada por Santo Tomás de Aquino durante a Idade Média como diferença entre as artes que dirigem o trabalho das mãos. Ora, somente a alma é livre e o corpo é para ela uma prisão, de sorte que as artes liberais são superiores às artes mecânicas (Chauí, 1997, p. 317).

Nesse sentido, o mundo medieval deu continuidade ao estudo da estética, mas à luz da teologia. Santo Agostinho (354-430) voltou a analisar o problema platônico da sensação e defende sua função gnosiológica, opondo-se às teses acadêmicas segundo as quais tudo o que os sentidos captam do real pode enganar; a memória conserva as imagens interiorizadas por meio da visão; a fantasia evoca a imagem real em sua ausência, e o sujeito interpreta o mundo por meio das sensações. Santo Agostinho admite a subjetividade da sensação estética; sua posição postula uma prioridade do sujeito e de Deus sobre a realidade das coisas. Para os neoplatônicos a luz

inunda as coisas e vem do alto; logo, a aprendizagem, nesta teoria da iluminação, também é satisfeita por Ele (Gennari, 1997).

Posteriormente São Tomás de Aquino (1224-1274) apresentaria uma idéia de estética que se caracteriza mais pela objetividade da beleza do que pela subjetividade de quem a capta. Para ele, os sentidos que captam o belo de forma desinteressada são o ouvido e a vista, afirmando que o autêntico processo de ensino exige a capacidade de perguntar, ouvir e admirar. Na *Summa theologiae* fala dos pressupostos da obra de arte, da distinção entre beleza formal e beleza integral (união da beleza e do bem). Também se refere à distinção entre a imagem como objeto artístico e a imagem do culto cristão, discussão que se arrastaria até o Concílio de Trento, em 1563, o qual decretaria sobre o decoro das imagens sagradas.

De fato, não é nenhum pecado o que a verdadeira fé empreende para o culto de Deus. Ora, a verdadeira fé recorre a certas imagens para o culto divino: não só no tabernáculo havia imagens de querubins, segundo se lê no Êxodo 25,18, como também na Igreja se colocam certas imagens que os fiéis adoram (São Tomás, 2004, p. 52).

O platonismo e o aristotelismo difundiram-se até o século 16, quando o humanismo renascentista se afastou da tradição teológica, retomando as idéias da tradição clássica, e a arte voltou a ser vista na perspectiva da alma humana. Leonardo da Vinci (1452-1519) foi o reconhecido artista e engenheiro que hoje volta com força sob a luz dos holofotes da mídia cultural, ocupando-a com seu protagonismo, numa trama religiosa e policial que transita por textos literários, científicos e jornalísticos voltados a desvelar os segredos do simbolismo expresso no suposto *Código Da Vinci*. O gênio da pintura, no livro *Trattato della pittura*, no qual aparecem anotações teóricas compiladas por Francesco Melzi, expressa sua visão estética.

O caráter divino da ciência da pintura faz com que a mente do pintor se transforme em uma imagem da mente divina; pois, com livre poder, ele se entrega à criação de diversas espécies, de vários animais, plantas, frutas, paisagens, ruínas de montes, lugares pavorosos e amedrontadores, que provocam terror a quem os observa, e ainda lugares agradáveis, suaves e deleitosos, prados floridos com várias cores, ondulados pelos suaves movimentos dos ventos [...] (Da Vinci, 2004, p. 37).

Ainda na Renascença, Campanella (1568-1639) escreveu *Cidade do Sol*, uma cidade socialista utópica na qual a educação é pública. As disciplinas são ministradas por funcionários especialistas em política, moral, retórica, lógica, gramática, poesia, astrologia, cosmografia, geometria e outras. A leitura de imagens aparece na cidade ideal junto ao estudo das artes mecânicas. Na primeira iniciação, as crianças começam a ouvir sobre as pinturas que cobrem as sete muralhas da cidade e que constituem uma bela coleção de murais. O ensino é visual, e as crianças aprendem enquanto passeiam. O estudo das ciências aparece nas pinturas dos terraços; sobre o altar, duas enormes esferas: a terrestre e a celeste. No muro interior estão expostas as figuras geométricas; no exterior, os mapas. O muro interior da segunda muralha é consagrado aos minerais, e as pinturas são acompanhadas de amostras de minério; o muro interior da terceira muralha apresenta o mundo vegetal junto com mudas cultivadas em vasos. E assim, sucessivamente, todas as ciências com suas respectivas

pinturas. Campanella prevê também o ensino musical e o canto, considerado algo especial para crianças e mulheres, porque, para ele, essas vozes eram mais agradáveis. Os jogos físicos também eram considerados importantes e praticados em completo estado de nudez (Dommanget, 1974).

A estética barroca não se apóia numa única escola; o barroco italiano é diferente do criado na Europa do Norte, do espanhol e do português. Nela se efetivaria a desapareição da teologia medieval e se confirmaria a poética fundamentada na idéia de Modernidade. É uma poética que exalta a teatralidade ao falar de arte e de educação, como vemos nas palavras de Molière, pseudônimo do dramaturgo, ator e diretor teatral francês Jean-Baptiste Poquelin (1623-1673):

Tua obra nos ensina a tomar uma digna matéria,  
Que dá ao fogo do pintor uma vasta carreira,  
E que possa receber todos os grandes ornamentos  
Que pare um belo Gênio em bons momentos,  
Com os quais a poesia e a pintura, sua irmã,  
Ornam a instrução com doura impostura,  
Compondo com arte tal atrativo e ternura  
Que fazem destas lições uma passagem para nossos corações,  
Pelas quais em qualquer tempo essas irmãs tão semelhantes  
Encantam, uma os olhos e a outra os ouvidos.  
(Molière, 2004, p. 59).

O final da Idade Moderna configurou-se como o tempo do nascimento de uma primeira filosofia da educação estética. Baumgarten (séc. 18) utilizou o termo *aesthetica* pela primeira vez, consagrando esta denominação entre 1735 e 1750 ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes do lógico, uma zona do conhecimento na qual se inscrevem as contribuições da arte. Assim, inspirado pelas influências do iluminismo alemão, identificou um dos princípios fundamentais da estética moderna: a arte encontra seu objetivo em si mesma. Baumgarten identificou o fundamento humanístico da arte e encaminhou a investigação kantiana em direção ao sentimento da beleza e do sublime (Quadros, 1986).

É Kant (1724-1804), entretanto, quem aparece como o marco da estética moderna e depois contemporânea, com sua obra *Crítica do juízo*, publicada em 1790. Superando a dicotomia de que todo conhecimento é inato ou adquirido pela experiência, ele encontrou na tricotomia das faculdades humanas – conhecer, desejar, sentir – o princípio dos sentimentos de prazer e desprazer, "sustentou que o conhecimento do mundo exterior provém de experiência sensível das coisas. Admirador de Rousseau, Kant acreditava que o homem é o que a educação faz dele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura" (Gadotti, 1995, p.90). A investigação kantiana enlaça a orientação racionalista e a vertente empirista no desenvolvimento do pensamento científico do século. É o triunfo da subjetividade, do juízo estético, que não determina o fenômeno, mas o reflete.

Os românticos interpretaram a estética de Kant desde a perspectiva da subjetividade humana. Por um lado, Schiller (1759-1805), em *Cartas sobre a educação estética do homem*, pela primeira vez retomou o problema da beleza do ponto de vista da formação humana, nascendo, assim, o conceito de "educação estética", que vincula a

estética kantiana com a filosofia da educação de Rousseau e sua própria idéia de sentimento, como condutor do ser humano. Nesses ensaios ele mostrou como a formação estética pode auxiliar a atingir um estado de harmonia interior por meio da educação e do amor à liberdade. O autor escreveu várias peças teatrais expressando seus sentimentos sobre a liberdade física, moral e espiritual.

Na terminologia de Schiller (1997), educação não difere de formação: a educação é um auxílio pedagógico para fazer possível a formação do sujeito. Assim, trata-se de um preparo que consiste na experiência da beleza, estado de recepção produtiva da arte e da criação artística, onde se experimenta a síntese da racionalidade e das pulsões naturais. A experiência estética pode ser interpretada como um elo no caminho da educação político-moral ou pode, também, ser entendida como possibilidade humana de experimentar a felicidade, a satisfação e a plenitude de um presente sobre o qual se esboça um futuro de esperança e vida melhor.

Na Carta XXII escreve sobre as relações entre o estado estético, o conhecimento e a moralidade, necessários à organização social. Afirmou que o conceito de uma arte didática ou moral é uma contradição, já que nada está mais em desacordo com a beleza que dar uma determinada tendência aos sentimentos, uma orientação que conduz para fora do estético. Nascia, portanto, um novo paradigma, segundo o qual a educação estética permite a formação completa do humano em seu processo de hominização (Schiller, 1997).

A idéia schilleriana do estético conduz o ser à liberdade da razão, da moral e da beleza. A educação estética recolhe as características de uma poética fundamentada na idéia de formação, a qual é compartilhada com Goethe (1749-1832), que pensa a personalidade harmônica como o produto de um projeto pedagógico em que se desenvolve o espírito; assim, a formação humana está relacionada com uma educação estética instrumental, adotada por artesãos, artistas e arquitetos, no início do século 19 (Gennari, 1997).

Por outro lado, Hegel (1770-1831) afirmaria que arte, religião e filosofia são as três formas do *absolutus*, ou seja, a arte constitui uma forma do espírito absoluto, mas não sua manifestação mais elevada, o conhecimento. O livro *Estética* é um conjunto de notas tomadas por estudantes num curso ministrado pelo filósofo, no qual se pode ler:

A obra de arte requer nosso juízo; submetemos seu conteúdo e a exatidão de sua representação a um exame refletido. Nós respeitamos a arte, nós a admiramos; apenas, nós não vemos mais nela alguma coisa que não poderia ser ultrapassada, a manifestação íntima do Absoluto; nós a submetemos à análise de nosso pensamento, e isso, não com a intenção de provocar a criação de novas obras de arte, mas sim com o intuito de reconhecer a função da arte e seu lugar no conjunto de nossa vida (Hegel, 2004, p. 116).

O debate sobre a estética acentuou-se no final do século 19 e início do 20, com Marx (1818-1883), Nietzsche (1844-1900) e Freud (1856-1939); fazendo referência a Hegel, ligaram arte, sociedade e história com a vontade de poder, a perfeição do ser e a idéia de inconsciente. Os filósofos da Escola de Frankfurt recolhem essa herança e constroem uma estética crítica que possibilite compreender a arte como manifestação

da cultura e instrumento pedagógico de transformação social. Adorno cunha a expressão "indústria cultural" para designar o processo de exploração racional dos bens culturais com objetivos mercadológicos. Nesse sentido, a experiência estética apresenta implicações que a aproximam da reflexão filosófica na necessidade de reconstrução do gosto e no exercício da consciência na construção da autonomia, com intensas implicações educacionais (Trombetta, 2003).

Fazer sucumbir o prazer estético em critérios de juízo voltaria a prolongar as querelas pré-kantianas sobre o juízo de gosto, havendo três razões para não se desgastar em soluções impossíveis: a primeira, pela heterogeneidade das práticas artísticas atuais; a segunda porque, embora algumas obras tenham gerado critérios, os critérios não criam obras-primas; e, a terceira, que a história da arte prova que o critério estético não é estético, mas político e ideológico (Jimenez, 2003), ou, por que não, também assume, que o critério estético pode ser determinado pelo subjetivo, incluindo o desejo da subjetividade, as relações de poder, de racionalidade e de paixão.

A teoria marxista influenciou Suchodolski (1979), que, no *Tratado de pedagogia*, se refere à educação estética como um processo de contatos cotidianos com as obras de arte, sentidas como "obras vivas", o que superaria em muito as concepções tradicionais de educação estética, porque prorrogaria o máximo de participação pessoal modelando seus sentidos espirituais e morais. Na obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, divide as manifestações pedagógicas em duas grandes correntes: as pedagogias da essência e as da existência. Segundo Gadotti (1995), a pedagogia da essência concebe a educação como uma ação que leva o educando a conhecer as fases de desenvolvimento da humanidade; e a pedagogia da existência propõe uma organização para satisfazer as necessidades da pessoa por meio da ação e do conhecimento.

Filósofo de estilo poético e compositor de obras musicais, Nietzsche foi um crítico das tendências que buscavam relacionar o sistema escolar às necessidades socioeconômicas. O pensamento fenomenológico-existencial, representado por Nietzsche e outros, não suscita uma estética propriamente dita, mas desenvolve teorias ligadas à percepção de algo, à descrição e à interpretação de um fenômeno e à experiência estética. A experiência em que a sensação se liga a mais de um sentido ou é originada numa parte do corpo e refletida noutra, é a regra, e, se não se percebe isso, é porque o conhecimento científico desloca a experiência e desaprende-se a sentir, para deduzir da organização do corpo e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos sentir (Merleau-Ponty, 1994, p. 308).

Entretanto, continuar com a apresentação de todos os autores que impregnam a educação estética atual exige um exame que ultrapassaria muito o âmbito deste artigo. Assim, será examinada mais especificamente a historicidade da educação artística e sua provável evolução para a educação estética no tempo-espaço brasileiro, seguindo mais adiante com os enfoques atuais das cosmovisões estéticas que caminham nas esteiras do freudomarxismo e do existencialismo, mas com um discurso novo, criador, e até integrador de alguns conceitos.

## Da educação artística à educação estética no Brasil

Não foi no século 16 que o religioso dominicano Campanella, com suas idéias sobre pedagogia e arte, veio servir à causa da educação na recente colônia portuguesa, mas os jesuítas, no século seguinte, que espalharam a sua fé, instituíram escolas, difundiram a cultura européia, ensinando artesanato, artes plásticas, música, dança, teatro e literatura.

Os missionários escolhiam os guaranis que consideravam com mais habilidades artísticas; assim, os selecionados ingressavam nas oficinas para que aprendessem alguma linguagem artística de acordo com suas aptidões. No início os padres ensinavam à comunidade; mais tarde, havia índios instrutores que reproduziam a formação artesano-artística-profissional. As atividades artesanais tinham o objetivo de suprir as necessidades da redução. Todas as artes tinham um cunho religioso: pinturas e esculturas imitavam o estilo europeu e serviam para ornamentar as igrejas; a música foi bastante desenvolvida, tanto na interpretação como na fabricação de instrumentos, sendo utilizada em todos os momentos da vida cotidiana e, especialmente, na missa; a dança era vista como um complemento da música, mas, as danças indígenas foram deixadas de lado para apresentar espetáculos públicos conforme o modelo europeu; o canto coral e o teatro tinham uma finalidade educativa voltada para o ensino moral e tornar mais interessante a prédica, intensificando os rituais das celebrações; a literatura se limitava à dramaturgia clássica, que era dramatizada, ou à cópia de livros inteiros do latim ou do espanhol, havendo traduções para o guarani do "Pai Nosso" e da "Ave-Maria" (Oliveira, 2004).

Os artistas do barroco português influenciaram a arte e a arquitetura colonial brasileira com seu estilo manuelino; mas e apesar dessa forte herança cultural inexistia qualquer relação com algum programa pedagógico de arte para crianças. Mais tarde foram os holandeses, sob o governo do príncipe Maurício de Nassau, que trouxeram consigo arquitetos e pintores. Todavia, foi a Missão Francesa trazida por dom João VI, no início do século 19, que criou a Academia Imperial de Belas-Artes, no final do século, e entrou em conflito com as artes industriais (Barbosa, 1975).

Sob esses auspícios, o século 20 iniciou seguindo a proposta da escola tradicional, que está centrada na figura do professor como autoridade máxima, detentor de um saber a ser transmitido ao aluno, o qual, supostamente, nada sabe. Os objetivos foram preparar os estudantes para o trabalho e a família, na expectativa de possibilitar uma vida melhor à sociedade em geral. Os conteúdos trabalhados eram divididos em disciplinas estanques que valorizavam as ciências exatas e naturais. A metodologia utilizada baseava-se na repetição de modelos, na cópia e memorização. As atividades artísticas mais freqüentes eram poesias e textos teatrais memorizados pelas crianças, repetição de coreografias, sobretudo folclóricas ou dos grandes salões de baile da burguesia, cópia de desenhos prontos ou modelos arquitetônicos que precisavam da exatidão do desenho geométrico, estudo das biografias de músicos eruditos e outras. Em termos de avaliação, o mais comum eram a prova escrita, a prova oral e o julgamento de valor realizado pela autoridade escolar sobre a produção final de um trabalho prático, de inspiração neoclássica, que precisava demonstrar competência técnica.

Os intelectuais viviam fascinados pela cultura francesa, mas em parte continuavam submetidos aos modelos portugueses. Ao terminar a Primeira Guerra Mundial, toda essa precária estrutura de educação e cultura entrou num processo de mudança acelerada. O desenvolvimentismo da indústria trouxe a necessidade de preparar melhor a mão-de-obra, o que se refletiu, conseqüentemente, nas propostas educacionais e na criação de escolas que pudessem albergar os grandes contingentes de imigrantes (Lemme, 2005).

Somente em 1930, com a proposta da Escola Nova, começou no Brasil o movimento de inclusão da arte nas escolas, tendência centrada na criança que aprende pela ação, por influência de Dewey, Piaget e outros. Os seus principais objetivos eram compreender, inventar e atingir metas, com base na psicologia e na biologia. Os conteúdos favoreciam a aprendizagem por meio da experiência, da criatividade e da liberdade pessoal. A metodologia fomentava a expressão individual com ênfase no processo educativo. Entre as atividades artísticas desenvolvidas, ocupava enorme espaço na escola o desenho livre, seguido pela criação literária, e em menor escala, a expressão corporal espontânea. Villa-Lobos liderou um projeto de levar a música de modo sistemático a todo o Brasil, com o Canto Orfeônico. Assim como o músico, outros artistas modernistas se engajaram na luta contra a herança acadêmica propondo uma arte nacional. Como era de se esperar e de acordo com a proposta, a avaliação estava focada no processo, essencialmente experimental.

De 1937 a 1945, o Estado político implantado afastou educadores de ação renovadora, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, solidificando estereótipos da pedagogia da arte como a liberação emocional. Somente em 1948, a criação da Escolinha de Arte do Brasil abriu novas concepções, fundamentadas no desenvolvimento da capacidade criadora, propostas por Lowenfeld e Read. A partir de 1950 foi criada a Internacional Society of Education Through Art, sob os auspícios da Unesco. Espalharam-se, então, as Escolinhas de Arte em órgãos estaduais e municipais. Também se abriu o Teatro de Arena como alternativa popular em oposição ao Teatro Brasileiro de Comédia (Barbosa, 1975; Reverbel, 1987).

No início da década de 60, os concretistas e neoconcretistas propuseram um recomeço histórico; desse modo, houve uma supervalorização da arte e recuperaram-se alguns princípios da Escola Nova. Em 1961, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação daquele mesmo ano. Em 1964, sob o regime da ditadura militar, a escola tecnicista centrou-se no sistema técnico administrador de organização de aula e na utilização de recursos tecnológicos. O objetivo básico é saber fazer, realizando atividades programadas. Os conteúdos sustentavam-se nos livros didáticos e no treino do corpo para controle do comportamento e da disciplina. A metodologia utilizada sugeria a modernização pelo uso de materiais diversificados e pouca teoria. Pintura e desenhos extraídos do livro didático foram a herança deixada por esta época, que vigora até hoje nas escolas, em forma de cópias reprográficas. Também se escolhiam músicas enfatizando o patriotismo, ao passo que a dança e o teatro foram pouco expressivos, porque incitariam à indisciplina. A avaliação era realizada, sobretudo, na forma de prova objetiva ou de múltipla escolha.

Conviveram na escola da década de 1960 as tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista. Nenhuma delas parece ter dado conta da realidade da educação brasileira até surgir a modalidade de alfabetização de adultos de Paulo Freire (1993), cuja repercussão política se deveu aos objetivos de educar politicamente, de desenvolver a consciência crítica, de conhecer o processo histórico e resgatar a teoria dialética que permite pensar a prática para depois transformá-la em nova teoria. Esses objetivos eram atingidos por meio de conteúdos fundamentados na história, na cultura e nos processos de transformação social por meio dos temas geradores. Contudo, o fator mais revolucionário em termos pedagógicos foi sua concepção, que utilizava a dialógicidade entre o educador e o educando como prática da liberdade.

Influenciada pelo espírito da época, Reverbel (1993) assume como princípio básico para a criação de um método no ensino do teatro o diálogo professor-aluno, num clima de liberdade aplicado à Oficina de Teatro. No campo da música, Jeandot (1997) afirma que todas as questões relativas ao seu ensino precisam entender que é como conhecimento sociocultural que ela precisa ser compreendida. E, em relação à dança na escola, Verderi (2000) diz que é necessário considerar a criança como um corpo não dócil, que não foi programado para imitar, mas para participar ativamente, criando em liberdade e refletindo sobre o espaço que o corpo ocupa quando não é manipulado.

Entre esse período de efervescência progressista e o da Geração 80, preocupada com a importância do processo histórico-cultural na educação artística e a democratização do conhecimento da arte, Ana Mae Barbosa apresentou vários estudos a respeito da arte, da educação e da história no Brasil, mas somente no final da década de 1980 ela iria propor a Metodologia Triangular. Essa proposta, oriunda do campo das artes plásticas, poderia também ser utilizada pelas outras áreas artísticas. A Metodologia Triangular fundamentou-se no projeto Disciplined Based Art Education (DBAE), abrangendo quatro momentos educativos – "crítica da arte", "estética", "história da arte" e "fazer artístico" –, que a autora transformou em três: "leitura da obra de arte", "história da arte" e "fazer artístico" (Barbosa, 1991). Posteriormente ela rechaçaria a nomenclatura de Metodologia Triangular e a rebatizaria de Abordagem Triangular, para não cair em metodologias sistemáticas. Fala em "leitura de imagens" em lugar de leitura da obra de arte, considerando que outras imagens podem servir também ao aprendizado da gramática visual, e prefere a designação "contextualização" em lugar de história da arte, por discordar de qualquer disciplinarização do ensino, visto que a contextualização pode referir-se a diferentes espaços e tempos (Barbosa, 1997, 1999).

Essa integração da leitura de imagens no processo educativo pode ter sido a pedra que, no Brasil, alavancou a passagem da educação artística para a educação estética. Inicialmente, a mudança deu-se entre uma educação que só fazia arte para uma educação que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer,

apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (Brasil, 1997, p. 15).

Esse documento foi apresentado ao mesmo tempo em que haveria uma tentativa da Geração 90 de se instaurar como uma nova vanguarda no circuito das artes brasileiras. Os parâmetros circunscrevem o conteúdo das teorias da arte, considerando quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Nem tudo o que é proposto tem resultados desastrosos; desse modo evita-se que o profissional de educação artística, que precisa trabalhar com todas as áreas de arte, apesar de ter habilitação somente numa delas, continue abordando conteúdos que não lhe são tão familiares. Não se trata, aqui, de defender uma fragmentação do conhecimento, mas de evitar a idéia prejudicial de que as artes são uma área genérica do currículo e recuperar as especificidades de cada linguagem.

Outro aspecto em relação ao desenvolvimento cognitivo que cada linguagem artística proporciona pode repercutir consideravelmente numa visão reducionista da educação, uma vez que esta é a abordagem mais firme implantada no Brasil atual. Como consequência dessa tendência, os cursos universitários de educação artística que formam professores para a escola básica passaram, recentemente, por uma alteração curricular que transformou as diferentes habilitações em novas licenciaturas plenas, oferecendo a formação em cursos independentes para cada área artística.

Na realidade, isso também ainda não funciona, porque não ficou bem definido se todas as áreas precisam ser trabalhadas na escola ou se somente algumas, de acordo com as características culturais do local, apesar de se saber que não há suficientes profissionais formados nas quatro áreas. Parece que as artes visuais já possuem um lugar garantido na sala de aula e que, somente agora, se perfila uma tênue vontade política dos dirigentes de incorporar a música às instituições escolares, sem saber o que acontecerá com a dança e o teatro.

Ainda na década de 80, Duarte Junior enfatiza a importância do conhecimento da arte na vida profissional e pessoal, mas considera que há uma região que permanece fora do alcance da cognição: é a região do sentimento, da sensibilidade e da emoção. A obra de arte pode indicar um rumo para os sentimentos, porém o modo como se vive cada sentimento é dado pelo observador da obra. Com base no semioticista Umberto Eco, a obra é aberta porque se inicia no criador e o espectador completa seu sentido.

Frente a um drama, no cinema, todos podem "entristecer-se"; porém, a *qualidade* dessa tristeza é única (e incomunicável) para cada espectador. Cada um a viverá segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhe são próprios" (Duarte Junior, 1988, p. 94).

Os sentimentos emergentes na criação e na apreciação artística envolvem a compreensão, porque o entendimento ou não do objeto ao qual se dirige a emoção é essencial, uma vez que isso irá determinar o caráter do sentimento. A possibilidade de criação e expressão depende do modo como algo foi compreendido; portanto, o sentimento pode mudar também. Há implicações educativas cruciais no potencial das artes que aprofundam e alargam o entendimento e a sensibilidade. Por isso, é fundamental distinguir o estético do artístico, já que muitas vezes são vistos como

sinônimos. Para auxiliar nessa distinção, é necessário ver o parentesco entre ambos os termos, embora o artístico seja limitado a algo criado intencionalmente para prazer ou contemplação e o estético seja algo maior, que pode ser aplicado também aos fenômenos naturais (Best, 1996).

É possível conferir na citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na idéia de Best que ambos concordam na diferenciação entre estético e artístico, num certo sentido, ao se referirem à produção, ao conhecimento e à apreciação das formas naturais e das criadas pela cultura. Porém o que se deseja aqui é esclarecer que, nas reflexões desenvolvidas sobre educação estética, há conceitos que extrapolam a educação da sensibilidade diante dos fenômenos naturais ou diante das obras de arte, por mais que se inclua também a literatura, não somente as demais linguagens artísticas. Ainda é possível afirmar que é ilusório pensar que a razão poderá esclarecer tudo, quando há quatro funções básicas da consciência que precisam ser desenvolvidas: pensamento, sentimento, sensação e intuição.

A essa altura, é mister destacar que a educação estética prioriza também a imaginação, a capacitação para o jogo, o amplo espectro da estética do cotidiano que considera o *design*, a arquitetura, o artesanato, a música popular, a comunicação audiovisual e a arte de rua, assim como todos os estilos de sociabilidade, ou seja, algo bem além do estreito marco da educação formal. Desse modo, ela coloca-se atendendo à esperança mundial de que a educação para o século 21 (Delors, 1996) não se limite à escola, sendo um movimento popular que englobe a educação não-formal, oferecendo possibilidades de educação permanente para todas as idades, abolindo as barreiras de acesso às universidades e promovendo uma ética educacional que faça da pessoa um agente do seu próprio desenvolvimento cultural. São essas leituras de mundo e do cotidiano que emergem, então, nestes últimos vinte anos, como uma forte tendência que leva aos processos de semiotização sugeridos nos paradigmas estéticos da contemporaneidade.

### **Paradigmas estéticos contemporâneos**

Um paradigma (do grego *parádeigma*) é mais que uma teoria, é uma metateoria que gera pensamentos para a descrição e a compreensão do real. Quando há anomalias em excesso, sua validade se põe em dúvida, tendo lugar uma revolução científica que aponta para novas descobertas e provoca a mudança paradigmática. Muitas discussões existem sobre a aceitação da idéia de paradigma e da condição de sustentar que a ciência se encontra numa revolução permanente (Ferrater Mora, 1994).

Félix Guattari, analista e assessor de movimentos sociais, e Michel Maffesoli, cientista social e professor da Sorbonne (Paris V), utilizam o termo "paradigma", razão por que se preserva esta terminologia embora se prefira o conceito de cosmovisão, por entender que traz em si mesmo uma concepção de mundo não reduzida exclusivamente ao âmbito da ciência e abrangente de outros saberes. Os paradigmas estéticos aqui referidos foram selecionados por assim terem sido denominados por seus autores.

A caosmose ou o paradigma estético proposto por Guattari considera a potência de sentir com igual direito à potência de pensar e de agir politicamente. Não se refere à arte institucionalizada nem a suas obras, senão a uma dimensão criativa em estado nascente, potência de emergência com duração eternitária e espaço globalmente estetizado, onde se dá o afeto da subjetividade territorializada. A estetização generalizada dos campos de valor conduz a uma modalidade expressiva de subjetivação em territórios existenciais que se heterogeneizam. O choque perpétuo da dinâmica da arte com os afetos e perceptos que promove, com os papéis estipulados na sociedade e na cultura, opera minimamente uma reavaliação das dimensões criativas que os transversalizam (Guattari, 1993).

Essa perspectiva tem implicações ético-políticas, porque, ao falar no ato da criação, estão implícitas as responsabilidades da instância criadora com respeito à criatura. Há uma ênfase na produção e na recriação da heterogeneidade e do agenciamento coletivo. O agenciamento coletivo de enunciação não corresponde nem a uma individualidade nem a uma entidade social determinada (Guattari, Rolnik, 1996); não tenta harmonizar os contrários, como queriam as dialéticas de Hegel e Marx. O paradigma estético mencionado por Guattari não oscila entre os pares de opostos –ordem e desordem –, mas germina entre os estados dos objetos ou dos sujeitos, ou de entidades virtuais a partir de processos criadores. Tenta apreender a potência criadora antes que ela se aplique às obras, aos conceitos ou às funções no processo autopoiético de desterritorialização. Trata-se de uma escolha política, estética e psíquica na qual os focos autoconstrutivos de criação são do domínio da arte, mas incluindo a recuperação do eu.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção ideica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (Guattari, Rolnik, 1996, p. 31).

Faz-se necessário entender como os agenciamentos de enunciação reais podem conectar as diferentes instâncias citadas. O princípio de "rizoma" seria o ponto de conexão e de heterogeneidade, de multiplicidade, de cartografia. Trata-se de uma articulação eficaz para responder a diversos problemas sociais que não provocam uma unificação, mas, permanecendo as divisões entre os diferentes componentes, pode se gerar um movimento que atinja resultados imediatos partindo da possibilidade de diálogo, o que desembocará em ações palpáveis encontrando modalidades associativas em torno de alguns objetivos comuns, mesmo com meios distintos.

Esses podem ser dispositivos que possibilitem

[...] uma articulação de um novo tipo; dispositivos que permitem criar tanto estruturas de defesa, com estruturas mais ofensivas; dispositivos que permitem criar aberturas e contatos, impossíveis de se realizar no isolamento (quando se está isolado, fica-se desprovido de meios e a tendência, nesse caso, é dobrar-se sobre si mesmo, para se

proteger). São dispositivos vivos, porque encarnados no próprio campo social, em relações de complementaridade, de escoramento - enfim, em relações rizomáticas (Guattari, Rolnik, 1996, p. 125).

Um rizoma estabelece conexões transversais entre a multiplicidade de desejos e o movimento social que permanece na escuta constante de qualquer subjetividade que se exprima, sem que se possa centrá-lo porque pode ter derivações infinitas. São as múltiplas relações dos modos de subjetivação com a exterioridade, seja social, cultural ou natural, comprometidas num movimento de implosão que pode levar ao resgate da autonomia ou ao caos de uma perspectiva tecnocrática e industrial.

Apesar de existir uma tomada parcial de consciência dos perigos da tecnologia e da indústria que ameaçam o ambiente, as instâncias políticas parecem incapazes de criar uma equação que resolva esse problema. A esse respeito Guattari (1997, p. 8) escreve: "[...] só uma articulação ético-política – a que chamo ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões".

Nesse sentido, a ecologia social permitirá criar práticas que permitam modificar o *ethos* da família, do trabalho, do tempo-espço do lazer e do prazer, de uma produção de arte libertada do mercado e de um *modus vivendi* educativo que seja mediador social, na produção de uma existência em outras formas de vida sociais. Entretanto, a ecologia mental tentará reinventar a relação corpo-mente, procurando evitar os estereótipos da mídia, das modas, aproximando-se da atitude do artista ao criar uma ética pessoal no seio da vida cotidiana. Por sua vez, a ecologia ambiental tentará oferecer uma resposta à crise ecológica com a condição de que aconteça uma profunda transformação, que reoriente os objetivos da produção de bens pautada no império da economia de lucro, na proliferação de centrais nucleares e na manipulação do poder que acentua a exclusão das minorias.

Dessas três rubricas agrupadas sob a égide ético-estética da ecosofia poderá decorrer uma recomposição das praxes sociais e singulares. Assim, para convergir com o mundo da arte, é mister se desfazer das amarras da linguagem, dos fundamentos teóricos assegurados pela autoridade de um grupo e da legitimação de uma academia. "Da mesma maneira, cada instituição de atendimento médico, de assistência, de educação, cada tratamento individual deveria ter como preocupação permanente fazer evoluir sua prática tanto quanto suas bases teóricas" (Guattari, 1997, p. 23).

A teoria de Maffesoli aponta que a fenomenologia introduz uma noção de perspectivação que permite compreender melhor a complexa rede de situações humanas, os modos de sentir em conjunto e suas significações. Afastando-se da discussão de Guattari sobre as implicações éticas e estéticas que não pressupõem um resgate da fenomenologia, considera a análise fenomenológica prejudicada por um reducionismo sistemático.

O paradigma estético, ao qual se refere Maffesoli, retoma o ideal comunitário, esmagado pela racionalização da modernidade, mas renascendo nas mais diversas formas de solidariedade que convivem discretamente no cotidiano, como a enorme proliferação de organizações não-governamentais que suscitam ações generosas e dirigem-se ao afeto dos seus membros, aos humores e dimensões não inteligíveis,

procurando formas de convívio presente mais organizadas, aqui e agora, visto que não esperam pela situação ideal de uma sociedade futura.

Parece que o barroco um tanto denso no qual vivemos nos incita a um tal proceder, e, mais que a proposições gerais e abstratas, convida-nos a voltar nossa atenção para o "concreto mais extremo" (Walter Benjamin), no qual todos os elementos, por minúsculos que sejam, entram em interação resultando na sociedade complexa que conhecemos (Maffesoli, 1995, p. 14).

O ponto de partida desse sociólogo é o problema do individualismo. Toma como exemplo o teatro do absurdo francês, principalmente a obra de Beckett, como grande iniciador deste teatro de desmistificação, no qual as necessidades do indivíduo são mais importantes que a ilusão, os sentimentos e os debates de consciência, como se pode apreciar no Ato I de *Esperando Godot* (Beckett apud Reverbel, 1987, p. 99):

[...]

Estragon – Tive um sonho.

Vladimir – Não me conta!

Estragon – Eu sonhava que...

Vladimir – NÃO ME CONTA!

Estragon – (*Gesto ao universo.*) Isto te basta? Tu não és gentil, Didi. A quem queres tu que eu conte meus pesadelos particulares, senão a ti?

Vladimir – Que permaneçam particulares. Tu sabes bem que eu não suporto isto.

Estragon – (*Friamente.*) Há momentos em que me pergunto se não seria melhor nos separarmos.

[...]

Essa obra da década de 1950 apresenta-se premonitória ao apontar o efêmero do individualismo, o que viria a se concretizar nos grandes movimentos sociais das décadas seguintes. Assim, Maffesoli não aborda frontalmente o problema do individualismo, mas, ao contrário, fala da multiplicidade do eu e da dimensão comunitária no sentido de vivenciar em comum, porque a pessoa só existe em sua relação com outrem, em sua interação global na qual o *pathos* é onipresente. A perspectiva desse paradigma ético e estético tende a superar a diferenciação entre sujeito e objeto. Não se trata mais da criação de uma história pessoal, senão de um mito em que a pessoa participa junto com outros, figuras emblemáticas nas quais cada um pode reconhecer-se. A multiplicidade em emblemas distintos favorece a emergência do sentimento coletivo; assim, surge o neotribalismo, o espírito social corporifica-se na emoção coletiva que se reconhece no tipo mítico, cuja função é de agregação e continência, expressando o sujeito coletivo num momento específico, o da socialidade empática (Maffesoli, 1998).

Essa visão possui implicações comunitárias, místicas e ecológicas, porque, ao que parece, há uma estreita ligação entre esses aspectos, já que cada um perpassa a organicidade das coisas e, apesar da diversidade do conjunto, constitui-se um corpo que se expressa de modos diferentes no ambiente natural ou cultural. Como Guattari, a teoria de Maffesoli não oscila entre os contrários, tampouco surge entre os estados dos objetos ou dos sujeitos, eis que considera a união um misto da objetividade e da subjetividade, não aceitando mais a lógica binária da separação dos opostos.

Resumindo, podemos dizer que aquilo que caracteriza a estética do sentimento não é de modo algum uma experiência individualista ou "interior", antes pelo contrário, é uma outra coisa que, na sua essência, é abertura para os outros, para o Outro. Essa abertura conota o espaço, o local, a proximidade onde se representa o destino comum. É o que permite estabelecer um laço estreito entre a matriz ou aura estética e a experiência ética (Maffesoli, 1998, p. 21-22).

O estilo estético ao qual Maffesoli se refere não diz respeito ao domínio das artes; é uma maneira de ser que prevalece nas sociedades, um modo de sentir e experimentar com outros, não obedecendo a critérios de gosto, incluindo o hedonismo, que se transmuta em misticismo favorecendo uma união misteriosa. A estética amplia-se como processo de correspondência com o ambiente social, cultural e natural. A ecologia e a religiosidade podem ser consideradas indicadoras da conjunção que não possui objetivo futuro, mas quer usufruir dos bens do mundo, no reduto das tribos, encontrando outros para compartilhar tais emoções comuns. Tal sentido de ecologia retoma a prevalência do cíclico sobre o lineal, onde a relação com o político não aplica a dialética hegeliana entre amo e escravo, na qual o ser humano é amo da natureza e, por isso, pode usufruir, explorar e transformar, senão um sentido de religiosidade, que precisa de um ritual iniciatório de comunhão em que a pessoa se sente fazendo parte, integrada ao ambiente natural.

Todas coisas que mostram que o aperfeiçoamento individual ou coletivo não está necessariamente num progresso sem fim, como postulou a pedagogia moderna, senão que pode, em certos momentos, efetivar-se numa adequação ao que se apresenta de uma maneira recorrente: os usos e costumes, os mitos e ritos, os hábitos de uma sociedade dada (Maffesoli, 2001, p. 41).

30

O teatro, com sua dramaticidade, perpassa toda a obra de Maffesoli; a idéia de teatralidade sustenta-se não somente na verificação de que se vive um novo barroco, mas na teatralidade do cotidiano que repousa na troca de máscaras sociais, que não pode reduzir-se a uma função única e subjetiva, porém se exacerba nos infinitos papéis que a pessoa desempenha. São papéis que podem variar e expressar duplicidades no jogo da vida. "Jogo complexo, polissêmico, que em diferentes fases, por meio de analogias, correspondências e sinergias, permite um equilíbrio não mecânico, mas efetivamente orgânico" (Maffesoli, 2004).

Essa subjetividade de massa se constrói na situação-limite provocada pela união de corpo-alma, numa transcendência imanente própria da religiosidade vivida na contemporaneidade. É a experiência do ser que integra ou ultrapassa os limites da corporeidade para integrar-se ao corpo comunitário, a união cósmica. E para colocar alguns exemplos do dia-a-dia: o ruído ensurdecedor das discotecas; os conglomerados dançantes atrás dos trios elétricos carnavalescos; as fusões das torcidas na copa do mundo; os mitos de Narciso da publicidade; o convívio em *spas*. A fusão mística, estética, política, é entendida como metáfora do conhecimento que permite compreender esse fenômeno em que todos se perdem individualmente e se encontram na alteridade, onde não existe estado ideal porque sempre há uma ameaça de transformação no oposto, ou seja, o não-ideal.

Quiçá a coesão sociocultural seja factível com o desenvolvimento do humano através das artes, das ciências e do respeito pelas diferentes tradições. A interdependência

das ações públicas e privadas foi imposta com a abertura financeira promovida pelo neoliberalismo e manifesta-se nas atividades empresariais, comunicativas, ecológicas e culturais. O século 21 abriu-se com uma competição exacerbada, uma guerra santa impulsionada por interesses econômicos e uma violência discriminatória feroz.

Ao falar desde a perspectiva de simbiossinergia, de multidimensionalidade humana, a educação estética não pode ser reduzida ao julgamento das obras de arte, à fruição da paisagem natural ou à formação do gosto. A cosmovisão estética atual não se submete à arte, mas a compreende, fazendo necessária a utilização de estratégias educativas textuais e renovando a esperança de uma afetividade coletiva, de um convívio mais cooperativo e respeitoso da diversidade.

### **Sobre as modalidades textuais**

A cultura, a linguagem e a religião fazem parte da construção da subjetividade. Por isso, não há uma educação completa da personalidade humana sem a educação da dimensão estética. Todo ato educativo pode considerar-se um sistema textual cuja interpretação se realiza a partir da compreensão pedagógica interdisciplinar. A educação estética é interdisciplinar por excelência, mas pode ser também transdisciplinar ao se considerarem a arte, a filosofia, a ciência e os diversos sistemas de crenças. Ela precisa de um processo inicial de alfabetização estética, ou seja, de uma ação que conduza à produção sígnica específica das múltiplas linguagens expressivas, com o objetivo de ler e escrever textos estéticos. É necessário que haja um processo de letramento apontando à compreensão de estímulos educativos distintos do texto, do intertexto e do transtexto.

O conceito de texto constitui-se como pressuposto teórico semiótico baseado na prática estética orientada para a educação. Isso implica um modo de produção sígnica, de produção de cultura em formato textual, que pode constar de cinco modalidades textuais fundamentais: a palavra, a imagem visual, o som, o gesto e o número (Gennari, 1997).

A palavra ocupa o lugar mais preeminente por possuir um potencial comunicativo e informacional surpreendente, além de ser um extraordinário canal de expressão artística, como se pode ver na literatura. A educação da palavra é fundamental tanto para o sujeito como para a expressão cultural de toda a comunidade. A oralidade e a escrita não pertencem somente à educação lingüística, mas à educação estética, pelas possibilidades expressivas literárias que ela oferece.

Apesar do destaque feito à palavra, é necessário entender que se está no auge de uma cultura visual, de uma civilização imagística, de um dos sistemas textuais que vem ganhando mais espaço nas mídias. Grande quantidade de símbolos se mistura com os significados. Os circuitos da imagem visual podem ser os circuitos do saber, de um saber icônico que estabelece o compromisso de uma educação visual. Os bens artísticos e culturais presentes no tempo-espaço educacional oportunizam essa forma de educação.

O som permite ter contato com a realidade acústica da palavra, por meio de vozes, e com a imagem, através da comunicação audiovisual. A percepção de paisagens sonoras por meio de barulhos, ruídos, notas musicais e outros é capaz de captar distintos significados culturais e de manifestar uma variedade de sentidos pela sua leitura. Portanto, a educação musical é a base do texto sonoro e das linguagens a este relacionadas, encaminhando rumo à compreensão, à produção e à interpretação do texto musical.

Som e gesto precisam unir-se na manifestação sonora do corpo, que é o fundamento do gestual, e o gesto é a base do movimento. A importância do gesto é tanta que não é possível a maturidade biológica e psíquica do sujeito sem o desenvolvimento das funções sensoriais, perceptivas e psicomotoras. O gesto é a estrutura textual privilegiada de uma educação corporal que faz um esforço cognitivo e reflexivo, envolvendo a dança, a mímica, o jogo. O gesto une-se à palavra e ao número também por meio da escrita.

Segundo Santos e Ormezzano (2005), é evidente que o número interessa à comunicação humana por ser a base de toda contagem e medida, incluindo signos específicos da linguagem matemática, como  $\Phi$ ,  $\sqrt{\quad}$ ,  $\Pi$  e outros. As equações que envolvem os números complexos são essenciais tanto para a geometria sagrada como para a geometria fractal – ambas aproximam o número da imagem. Simples programas computacionais, disponíveis na maioria das escolas, possibilitam por meio do número a realização de textos visuais. O número constitui o cerne da textualidade matemática e estabelece pontos de relação com todas as modalidades textuais, sobretudo pela informática, que vincula o número com o grafismo, com a acústica ou com a elaboração de novas linguagens telemétricas.

Retomando a idéia de que a sociedade ocidental está imersa numa cultura visual, neste estudo serão privilegiados o texto icônico e suas possibilidades intertextuais, considerando a imagem como componente primordial discursivo, tendo em conta outras estratégias textuais que possam elaborar tramas teciduais expressivas e comunicativas. Desde a perspectiva educacional, é importante que os educandos consigam estabelecer as combinações que constituem a estrutura intertextual e selecionar os aportes oferecidos pelos diferentes textos (Gennari, 1997).

Entre as artes gráficas, por exemplo, a história em quadrinhos (HQ) possui duas modalidades textuais: a imagem e a palavra. Os componentes verbais articulam-se aos imagéticos em momentos de fala e de silêncio. Essa linguagem intertextual está amplamente difundida em jornais, revistas, livros didáticos e na literatura infanto-juvenil, permitindo que o educando se aproprie dos códigos visuais e verbais com maior facilidade, porque a qualidade estético/narrativa auxilia na formação de uma cultura de símbolos que permite múltiplas interpretações pessoais.

O teatro possui um texto escrito que fundamenta o trabalho gestual dos atores, mas a intertextualidade não termina no binômio palavra/gesto; é preciso acrescentar a sonoplastia e os elementos visuais que contribuem na formação da cena, a iluminação, a cenografia, a maquiagem, o figurino e outros. Tais elementos visuais precisam ser considerados também na dança, na qual o binômio determinante da expressão textual é som/gesto. A dramatização e a dança, então, são o resultado da combinação de várias

tramas teciduais. É preciso considerar que essas linguagens artísticas, na escola, não têm como única finalidade o espetáculo. Se, por um lado, o teatro precisa fomentar a utilização de jogos dramáticos que favoreçam o desenvolvimento da espontaneidade, do relacionamento social, da expressão corporal e verbal, por outro, a dança precisa ser compreendida como algo essencial à vida dos povos, uma vez que está presente em todas as culturas, rituais e celebrações.

Se as linguagens presentes no teatro são combinadas com a imagem em movimento, obtém-se uma das criações mais fascinantes da tecnologia: o cinema. O cinefórum é uma interessante estratégia voltada para a educação estética; trata-se de uma forma de cultura cinematográfica que consiste na projeção do filme com posterior debate. O filme pode ser uma mera opção de lazer, sem se descobrir nele nenhuma profundidade ou ação educativa. Neste caso, trata-se de uma leitura acrítica da obra, que descreve uma seqüência de fatos sem aparente envolvimento emocional, contudo, não há apreciação passiva. Assim, o filme pode ser visto de uma ótica diferente, com a intenção predeterminada de se descobrir a profundidade das relações entre ser humano, sociedade, cultura e natureza, existente nas mais diversas situações. Neste caso estar-se-á realizando uma leitura crítica do conteúdo implícito que este intertexto contém, obtido por meio de uma reflexão educativa (Santos Guerra, 1998).

O vídeo, assim como a televisão, permite uma vasta possibilidade de compreensão intertextual do audiovisual e, também, de análise, ao considerar separadamente o estudo da imagem, do gesto, da palavra e do som. Noutro sentido, é prioritário que a escola assuma seu papel de construtora de conhecimento, oferecendo as ferramentas para que os educandos possam realizar uma leitura crítica do mundo, uma vez que a televisão parece negar a realidade quando a reduz a estereótipos que a deformam porque se baseiam em condicionamentos culturais atrelados a diferentes jogos de interesses.

A intertextualidade é aqui considerada de dois pontos de vista: por um lado, estabelece-se como núcleo central o tema das relações entre as modalidades textuais; por outro, o espaço-tempo como intertexto sociocultural. Assim, toda operação intertextual precisa escolher os aportes procedentes de cada modalidade básica e, por conseguinte, entender as partes constitutivas do arcabouço intertextual. Neste ponto há uma aproximação com a especificidade da semiótica, que pode precisar melhor os complexos significados de cada produção estética (Ormezzano, 2005a).

O espaço-tempo em que é produzido o texto estético pode ser entendido como um intertexto natural, oferecendo vários outros textos inter-relacionados e de grande valor, que, por semelhança ou por oposição, podem contribuir para revelar múltiplas vozes familiares, amigas, de educadores e de artistas com os quais o realizador do texto convive. O estilo de cada época indica as relações entre a arte, a estética e o modo como as pessoas compreendem o mundo. A forma estética encontra expressão não só na arte, mas também na paisagem urbana, na comunicação e nas celebrações (Ormezzano, 2005b).

A idéia de obra aberta, proposta por Eco (1988), indica a maneira de expressar um problema estético; é uma tendência interpretativa a seguir em diversos espaço-tempos socioculturais. Situa sua atenção na intencionalidade de quem realiza a obra,

na leitura do contemplador, no discurso da obra em si. A função da arte aberta, como metáfora epistemológica, oferece-se como mediadora entre "a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade; quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo" (Eco, 1988, p.158-159).

É nesse aspecto da semiótica que se embasa a Leitura Transtextual de Imagens proposta por Ormezzano (2001) na tese de doutorado *Imaginário e educação: entre o homo symbolicum e o homo aestheticus*. Nela, a autora cria uma proposta de oficina de educação estética na qual se coletam os dados para a investigação por meio da entrevista iconográfica. Essa entrevista possui uma única pergunta-chave, que é respondida através de um texto visual, denominado "texto iconográfico". Tanto os autores como os demais participantes da oficina são apreciadores desses textos, sentem-se instigados pelas infinitas descobertas, projeções inconscientes e desafios da imaginação, e chega um momento em que o texto "parece escapar ao controle de quem quer que seja, inclusive do autor, e prosseguir o discurso *sponte sua*, [...] então, não há mais um campo de possibilidades; indistinto, o originário, o indeterminado em estado selvagem, o todo e o nada" (Eco, 1988, p. 162).

Unem-se, assim, três momentos da vivência estética cujas dimensões básicas são *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. A *poiesis* é o momento de produção e construção da imagem como Outro; a *aisthesis* coincide com a apreciação das imagens, ao valorizar o afetivo, o racional, o sensível e o intuitivo; a *katharsis* é a síntese das dimensões anteriores, trazendo os estados relativos à experiência vivida, que supõe uma união entre a imagem construída e a imaginação, nutrida daquilo que se contempla. Uma cosmovisão inventiva, sustentada pelo *bios* e o *logos*, abre-se à informação icônica, geradora de sentido, conduzindo à materialidade da imagem e aos universos do imaginário (Gennari, 1997).

Ler a imagem provoca um desenvolvimento da pessoa, visto que os atos cognitivos também são orientados pela imaginação e a fantasia. Podem-se compreender determinados conteúdos pelas diversas formas de comunicação verbal ou não-verbal. A leitura desses textos evoca atividades semióticas e iconográficas distintas, mas integradas num único processo. O conceito de texto estético e as presenças intertextuais dos ícones constituem uma iconologia caracterizada pelo conteúdo semântico, a presença do imaginário e a fundamentação numa proposta inventiva. A transtextualidade propõe o texto iconográfico como um espaço interativo dos seres humanos, considerados como um todo matéria-energia. Pode-se afirmar que o conhecimento organizado unicamente pelas leis da matéria é muito mais limitado. Assim, todo evento educativo é um sistema textual cuja interpretação se realiza a partir da concepção pedagógica em interface com outras ciências.

### **Reflexões finais**

O *corpus* teórico expresso nas páginas precedentes revela alguns aspectos da educação estética que, num sentido amplo, intervêm em todas as influências sociais

ou em todas as possibilidades de sociabilidade e, num sentido estritamente vinculado à educação formal, aparece como processo pedagógico ou área do conhecimento que se desenvolve por meio do currículo. Nela, a organização educacional precisa ser inter ou transdisciplinar além de considerar as relações humanas de toda a comunidade escolar.

Depreende-se da revisão de literatura que não é possível educar sem considerar a dimensão estética. Não querendo aqui apelar à questão pré-histórica, documento vivo da necessidade humana de expressão e criação, evoca-se o trabalho realizado aqui e agora no Brasil por muitas instituições e organizações não-governamentais que se utilizam da arte para minimizar as infinitas carências de crianças que fazem parte de grupos de risco, para a inclusão de pessoas que apresentam deficiências físicas ou mentais, para a ressocialização de adolescentes infratores, para recuperar a auto-estima de mulheres espancadas, para reorganizar a vida na velhice e após a aposentadoria, para reabilitar pessoas com doenças crônicas ou traumatismos e tantas outras atividades que não buscam o conhecimento da arte em si, mas fazer da arte uma possibilidade de resignificação da vida. Não seria isso uma maneira de educar esteticamente?

Para finalizar, e no entendimento de que a contribuição da educação estética ao campo educacional é essencial, faz-se necessário ressaltar que, se a família não possui uma tradição ligada às artes ou à simples sensibilidade para se emocionar diante da paisagem, se a comunidade em que a pessoa vive a mantém isolada de manifestações artísticas eruditas ou expressões estéticas populares, é obrigação da escola, como instituição que se pretende detentora e construtora do conhecimento, possibilitar experiências artísticas e estéticas que conduzam a pessoa, em processo de educação formal, a vivências que lhe permitam ter acesso a esses conteúdos. Ou será que a mídia, mais pautada por interesses comerciais do que educacionais, continuará abarcando esse espaço?

As modalidades textuais podem ser lidas e produzidas pelos educandos. Os textos estéticos podem ser compreendidos por meio das categorias de análise, descrição e interpretação. Para isso, é imprescindível que os profissionais da educação que trabalham com educação estética tenham formação específica. Não tendo, será tarefa do sistema de ensino adotar uma política de formação continuada que possa preparar os educadores para atender às demandas dos paradigmas emergentes em educação.

A educação estética não é a panacéia nem a salvação da crise educacional que atinge a maioria dos países, mas uma contribuição à cultura que pode envolver todos os membros da sociedade, promovendo um sistema ético que oriente as relações com o outro. Trata-se de uma ação educacional bastante complexa, que atinge a multidimensionalidade do humano com o objetivo de valorizar ações subjetivas e coletivas ao recriar a vida nos seus aspectos material e espiritual, fazendo brotar o que há de melhor na autoria de cada um e deslocando-os da postura de simples consumidores culturais.

Como é possível observar desde a origem da civilização ocidental, o problema estético tem alterado seu enfoque: surgiu com uma preocupação sobre o belo, depois sobre a criatividade e a percepção, mais tarde sobre a formação do gosto e, nos

últimos anos, relaciona-se com as teorias do imaginário. Enfim, apesar das mudanças, a educação estética preserva o conhecimento da dimensão sensível do ser e permite perceber sua condição de *holon*, ou seja, a pessoa como parte do todo e a totalidade em cada pessoa.

### Referências bibliográficas

---

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares em geral e para as artes plásticas em particular. *Arte & Educação em Revista*, Porto Alegre, ano 3, n. 4, p. 7-16, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 9-26.

BEST, D. *A racionalidade do sentimento*. Lisboa: Asa, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÍCERO. O orador. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). *A pintura: o belo*. São Paulo: 34, 2004. v. 4, p. 23-25.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DA VINCI, L. Tratado da pintura. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). *A pintura: o mito da pintura*. São Paulo: 34, 2004. v. 1, p.35-38.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa: Asa, 1996.

DOMMANGET, M. *Os grandes socialistas e a educação: de Platão a Lenine*. Braga: Europa-América, 1974.

DUARTE JUNIOR, J.-F. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FERRATER MORA, J. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

GENNARI, M. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *As três ecologias*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HEGEL, G. W. Estética. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). *A pintura: da imitação à expressão*. São Paulo: 34, 2004. v.5, p.110-117.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

JIMENEZ, M. Pós-modernidade, filosofia analítica e tradição europeia. In: ZIELINSKY, M. (Org.). *Fronteiras: arte, críticas e outros ensaios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 55-88.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p.163-178, jan./abr. 2005.

MAFFESOLI, M. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

\_\_\_\_\_. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. *El instante eterno: el retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

\_\_\_\_\_. *A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTÍNEZ MARZOA, F. *Historia de la filosofía antigua*. Madrid: Akal, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLIERE. A glória do Val-de-Grâce. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). *A pintura: o mito da pintura*. São Paulo: 34, 2004. p.56-62, v.1.

OLIVEIRA, M. *Identidade e interculturalidade: história e arte guarani*. Santa Maria: Editoraufsm, 2004.

ORMEZZANO, G. *Imaginário e educação: entre o homo symbolicum e o homo estheticus*. Porto Alegre: Pucrs, 2001. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

\_\_\_\_\_. A intertextualidade em Gustav Klimt: algumas pinturas de mulheres entre 1898 e 1902. In: ORMEZZANO, G.; BARBOSA, M. H. S. *Questões de intertextualidade*. Passo Fundo: UPF, 2005a. p. 72-91.

\_\_\_\_\_. Educación estética: una nueva cosmovisión en la escuela. *Espaço pedagógico*, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 110-119, jan./jun. 2005b.

PLATÃO. O banquete. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). *A pintura: o belo*. São Paulo: 34, 2004. v. 4, p.19-22.

QUADROS, O. J. *Estética da vida, da arte, da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Acadêmica, 1986.

REVERBEL, O. *Teatro: uma síntese em atos e cenas*. Porto Alegre: LGPM, 1987.

\_\_\_\_\_. *Oficina de teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

SANTOS, R.; ORMEZZANO, G. *Para além da geometria na escola: antigas e novas abordagens*. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS GUERRA, M. A. *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1998.

SÃO TOMÁS. Suma teológica. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). *A pintura: a teologia da imagem e o estatuto da pintura*. São Paulo: 34, 2004. v. 2, p. 51-56.

SCHILLER, J. Nos. XXII a XXIV de sobre a educação estética do homem em uma seqüência de cartas. In: DUARTE, R. (Org.). *O belo autônomo: textos clássicos de estética*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 123-134.

SUCHODOLSKI, B. *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península, 1979.

TROMBETTA, G. A pedagogia da experiência estética no contexto da indústria cultural. In: DALBOSCO, C. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p.159-170.

VERDERI, E. *Dança na escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

### **Graciela Ormezzano**

---

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora e pesquisadora do curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes e Comunicação – do qual é coordenadora de pesquisa e de pós-graduação e coordenadora do curso de especialização em Arteterapia – e do programa de mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Livros: *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. São Miguel do Oeste, SC: Arco Íris/Unoesc, 2003; *Para além da geometria na escola: antigas e novas abordagens* (com R. Santos). Passo Fundo: UPF, 2005. Participou da organização dos seguintes livros: *Questões de artes visuais*. Passo Fundo: UPF, 2004; *Questões de arteterapia*. Passo Fundo: UPF, 2005; *Questões de intertextualidade* (com M. H. Barbosa). Passo Fundo: UPF, 2005; *A pesquisa em diálogo: comunicação, arte, educação* (com B. P. Friderichs). Passo Fundo: UPF, 2006.

gormezzano@upf.br

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista



# Arte e ensino: uma possível educação estética

Lurdi Blauth

## Introdução

41

As manifestações expressivas, a atribuição de significados, o acesso aos meios e as idéias presentes no ambiente cultural influem no desenvolvimento do ser humano, ampliando ou restringindo o seu conhecimento e a sua capacidade de apreender o mundo de forma sensível ou não. Parafrazeando Merleau-Ponty, o mundo não é restrito ao que pensamos, mas também como articulamos o sentir e o viver. Ou seja, o intelecto não é a única via de conhecimento, uma vez que não conhecemos uma cidade apenas analisando a sua cartografia. É preciso algo mais. É necessário integrar-se sentimentos e valores, provenientes do envolvimento com experiências vivenciadas. Essas experiências adquirem significado e se completam no momento em que compreendemos a abrangência cultural do sentir, do pensar e do fazer. Portanto, o ser humano não é neutro; é "receptor de sensação e doador de significação, usufruidor de sensação e interrogador de significação" (Soulages, 2004, p. 21).

O homem não cria porque quer, mas porque precisa. O homem, ao tornar-se consciente da sua existência individual, também se conscientiza da sua existência cultural e social. A conscientização inter-relaciona fatores internos e externos e, conseqüentemente, integra as potencialidades individuais com as possibilidades culturais. A pluralidade de pensamentos, objetivos, necessidades de afirmação e aspirações subjetivas coexistem simultaneamente, orientando os comportamentos sensíveis e conscientes do ser humano. E a cultura é entendida como um processo dinâmico, pois está em constante transformação.

No entanto, para identificar e apreender a própria realidade e a realidade do outro, é fundamental que o ser humano tenha a oportunidade de reconhecer os próprios códigos simbólicos, detectados principalmente nas produções artísticas nas suas diversas manifestações expressivas. O desenvolvimento das próprias potencialidades criativas propicia a percepção e a análise crítica, também, das potencialidades do outro, oportunizando ao indivíduo tomar um posicionamento mais participativo e transformador da realidade, de forma mais consciente e humana. E a arte é uma das vias do conhecimento que auxilia o ser humano a identificar os sentidos e os significados acerca das suas semelhanças e diferenças.

Nesse sentido, a arte pode contribuir para marcar as diferenças e as especificidades que são visualizadas nas imagens, gestos, formas, cores, ritmos, etc. E a educação pela arte poderia viabilizar meios para o indivíduo compreender e decodificar as diferentes formas de fazer, pensar e sentir presentes nas representações simbólicas da arte e que perpassam a produções culturais locais, regionais, nacionais e de outros países.

### **Arte, ensino: uma possível educação estética**

42 Para discutirmos a disseminação de uma possível educação estética acerca das diferentes manifestações expressivas da arte, precisamos levar em conta o fato de que essa ampliação do conhecimento perpassa pelo educador e pelo aluno. Ou seja, de um lado os educadores vêm munidos de conceitos e preconceitos estéticos, refletindo os seus próprios códigos acerca dos valores culturais, e, de outro, os alunos provenientes de diferentes espaços e realidades também manifestam em suas experiências as suas vivências culturais, nas suas semelhanças e diferenças étnicas, de gênero, níveis sociais, etc.

Nesse sentido, o educador – refiro-me ao campo do ensino da arte – tem um papel fundamental no momento em que vai colocar-se e propor experiências estéticas aos alunos, pressupondo desenvolver a capacidade de criação e de percepção dos sentidos e dos significados presentes na própria cultura e na cultura do outro. O educador precisa continuamente alargar os seus conhecimentos sobre a função da arte no campo epistemológico, procurando entender como estes outros indivíduos expressam a sua subjetividade, estabelecendo uma melhor interação e compreensão com as produções estéticas de outras culturas. Ou seja, é necessário que o educador vislumbre possibilidades que oportunizem estabelecer conexões significativas para que os alunos possam identificar e assimilar as diferentes expressões estéticas que, muitas vezes, não têm nenhuma relevância justamente pelo desconhecimento dos seus códigos simbólicos. O entendimento de que as produções estéticas configuram-se a partir das múltiplas inter-relações culturais, com as suas diversas especificidades, geram possibilidades de enriquecimento mútuo e, também, podem minimizar as diferenças.

No entanto, o que percebemos nas propostas do ensino da arte é uma certa ênfase em conceitos estéticos que privilegiam estruturas e delimitações a partir de um conhecimento erudito, desconsiderando os valores culturais específicos que perpassam

os campos diversificados das ações e produções artísticas. Um dos desafios talvez seja a busca de meios e saberes que vislumbrem a decodificação e o reconhecimento dos significados, tanto nas produções estéticas considerada eruditas como nas produções estéticas populares. Nesse aspecto, é fundamental que educadores estejam abertos para a apreensão das manifestações expressivas de outros contextos culturais e que vão além da identificação dos conceitos que balizam a arte européia e norte-americana, sem desconsiderar as produções contemporâneas da arte.

A apreciação das produções estéticas observadas em outras culturas, segundo Richter (2003, p. 45), "deve partir de uma visão etnocêntrica, do seu próprio ponto de vista, enfocando as características especiais dessas culturas, suas conquistas culturais. Partes do currículo são então transformadas, passando a adotar diferentes etnocentrismos em vez do eurocentrismo tradicional".

As proposições do ensino da arte, na perspectiva da diversidade cultural, deveria buscar o desenvolvimento de uma educação estética com o intuito de aproximar os alunos das realizações e das experiências multiculturais, oportunizando a construção de uma visão abrangente dos seus códigos culturais, ampliando os seus posicionamentos de forma que possam construir uma análise crítica diante das produções consideradas eruditas e populares. Aqui não se trata de considerar o que é bom ou ruim nas produções da arte erudita ou popular, porém de levar em conta que o conhecimento acerca das diferentes expressões estéticas podem ser enriquecidas mutuamente. Nesse enfoque, permite-se que "os conceitos, os assuntos, os problemas e os temas sejam vistos desde as múltiplas perspectivas de diversos grupos culturais, étnicos e raciais" (Chalmers, 2003, p. 90).

A diversidade dessas relações e inter-relações estabelece-se de maneira dinâmica, transformando-se constantemente de acordo com os modos de produção, resultando nas significações e valores específicos em relação à forma e à função da arte. Para Canclini (1980, p. 78), "não existem propriedades constantes nas obras artísticas, nem nos objetivos de sua produção, nem nos hábitos perceptivos dos receptores ao longo da história; o artístico não é uniformizado pela prepotência dos meios de comunicação de massa e, mesmo então, varia segundo as relações que os homens estabelecem com os objetos".

A presença multicultural pode ser detectada numa mesma sala de aula, por exemplo, cujo espaço pode ser utilizado pelo educador para desconstruir conceitos e preconceitos, oportunizando a construção de uma atitude crítica no que diz respeito aos componentes estéticos da cultura local, regional e de outras nações. Cabe mencionar que os aspectos da diversidade cultural nos remetem para as questões que enfocam o multiculturalismo ou a pluriculturalidade, cujas terminologias pressupõem "a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas numa mesma sociedade e o termo intercultural significa a interação entre as diferentes culturas" (Barbosa, 2002, p. 19).

Os professores de arte deveriam propiciar a imersão nas questões que envolvem os conceitos de uma educação estética multicultural, respeitando e valorizando as experiências encontradas nas diferentes produções estéticas. O aluno poderia ser instigado não apenas para conhecer determinados artistas, mas, fundamentalmente,

ser preparado para apreender a riqueza e a singularidade das produções estéticas de outros tempos e lugares, onde indivíduos expressam a sua realidade, suas esperanças, seus medos, seus desejos, suas crenças. Entendemos que, "além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo um valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do processo de vida e de transformação" (Richter, 2003, p. 20-21).

O educador, ao eleger um determinado assunto, deveria propor estudos, observações e análises em colaboração com os alunos, procurando buscar elementos simbólicos que estão presentes nas imagens e como os diferentes grupos culturais dão significado às suas ações, considerando os aspectos mais relevantes e os mais comuns. No entanto, percebemos que muitas vezes são propostas atividades equivocadas, nas quais os alunos são levados a criar imagens por meio de materiais que não têm nenhuma referência com determinada cultura, reproduzindo formas artísticas estereotipadas da própria cultura e também de outras culturas, sem aprofundar as origens, as transformações, as significações. Aqui podemos citar as reproduções de "artefatos" sem sentido para o dia do índio, o dia das mães, as festas juninas, entre outros exemplos.

Nesse sentido, é preciso romper com uma educação estética que fomenta apenas a reprodução de estereótipos. É necessário viabilizar meios que impulsionam o aluno a ser mais perceptivo e criativo diante das múltiplas diversidades, desigualdades e limitações, buscando apontar para outras perspectivas que vislumbrem a construção de uma sociedade mais justa e humana. Além disso, educadores e alunos precisam compreender que nenhum grupo racial, cultural, ou de qualquer nacionalidade, é superior a outro, assim como as manifestações expressivas de nenhum grupo são também superiores às de outro, e que a igualdade de oportunidades, seja no espaço escolar ou fora dele, é um direito de todos e independe das diferenças étnicas, sociais, econômicas, religiosas, habilidades físicas, etc.

O que buscamos numa sociedade multicultural são as aproximações e as semelhanças, pois as diferenças são mais fáceis de detectar, e talvez seja por meio da arte que possamos encontrar possibilidades de um diálogo comum. Indagamos: como podemos nos aproximar e conhecer a cultura do outro? Num primeiro momento, precisamos conhecer a nossa realidade, como nos movemos dentro de uma visão ocidental, com as nossas especificidades de sermos brasileiros, com as nossas múltiplas influências e diferenças locais, regionais, étnicas, etc., delimitando o nosso imaginário e a nossa maneira de relacionar valores, compreender, apreender e manifestar códigos estéticos, etc. E, além de todas essas questões internas ao nosso país, é fundamental desenvolvermos a percepção e a sensibilidade de que certos valores são provenientes do domínio de outras culturas, cujas tradições, linguagens, modos de vida, desejos, etc., merecem ser respeitados, para promovermos a harmonia mútua entre todos os segmentos.

Diante dessa diversidade de enfoques culturais, de idéias e de produções estéticas, como os professores de arte podem articular todas essas diferenças e estabelecer o que é importante numa cultura específica? Um enfoque multicultural da educação não

exige simplesmente uma inclusão da arte de outras culturas no currículo; é necessário redimensionar os questionamentos em relação às percepções rígidas e preconceituosas da realidade, buscando novas aberturas para entendermos que, desde sempre, a arte se enfrenta com idéias, necessidades e valores.

Nessa perspectiva, o educador e/ou o professor de arte, mesmo com certas dificuldades pelo escasso material produzido a respeito das produções estéticas de outras culturas, precisam problematizar as questões da arte em seus diversos aspectos, buscando aprofundar os estudos sobre os processos e procedimentos que envolvem a produção das diferentes formas expressivas, com o intuito de superar os próprios limites conceituais e os dos seus alunos. Ao provocar a reflexão crítica sobre os valores estéticos presentes nas diversas produções artísticas, detectamos as suas semelhanças e as suas diferenças, que podem ser ressignificadas de acordo com as diversas realidades culturais.

Ao mesmo tempo em que a compreensão de arte dos educadores está condicionada a sua própria cultura, desde a seleção de meios e de materiais, é necessário propor estudos que fomentem a inclusão das questões multiculturais. O ponto de referência inicial deverá partir da análise e da observação da bagagem estética dos próprios alunos, da família, da comunidade local, estabelecendo conexões perceptivas dos próprios códigos com os do grupo. Porém, de outro lado, é necessário que sejam alargadas as fronteiras dos seus próprios limites e, muitas vezes, de exclusão, por meio de propostas que permitam novas "aberturas" e experiências estéticas.

Dessa forma, a educação através da arte pode converter-se num agente de transformação social, desde que haja uma certa compreensão dessa amplitude multicultural, oportunizando a percepção das propriedades e das qualidades existentes nas diversas formas visuais, valorizando os princípios que fazem parte das estruturas do contexto imaginário das obras de arte de outras culturas. Isso significa que a cultura é resultante das lutas de toda a humanidade, não como a posse de um único grupo étnico ou racial.

Chalmers (2003, p. 44) considera que "a cultura pode ser entendida como um conjunto de formas que um grupo tem de perceber, de criar, de valorizar e de comportar-se". O autor assinala que a arte e a cultura têm alguns aspectos em comum: ambas se apreendem vivendo em um determinado contexto e geralmente por meio de um processo de instrução formal; ambas são compartilhadas pelo grupo; ambas são dinâmicas e mostram a capacidade de adaptação; ambas podem ser reordenadas e negociadas. Podemos dizer que a cultura é um processo dinâmico que se amplia à medida que se compreende a própria cultura e também se amplia o conhecimento das outras culturas.

Contudo, diante dessa complexidade de possibilidades de reflexões e estudos, o educador não tem condições de conhecer e nem de compreender todas as manifestações culturais, porém ele deve ser um facilitador, um mediador, um instigador que orienta e estimula os alunos a descobrir essa imensa riqueza das experiências estéticas que estão além de um ensino que promove apenas uma variedade de atividades técnicas e materiais, oriundas apenas de um único ponto de vista. Isso se dá ao estabelecer conexões com produções estéticas de outras culturas e entender que, a

partir de um certo ponto de vista, determinadas manifestações expressivas são válidas naquele contexto e que ocasionaram impactos naquele período histórico. Isso, porém, não significa negar os conceitos tradicionais do passado; ao contrário, é preciso estudá-los e compreendê-los de forma adequada, para que possamos manter o que ainda significa e o que ainda pode ter validade e ser transformado.

Nessa perspectiva, as propostas norteadoras da educação devem refletir sobre a pluralidade e a singularidade, sobre as questões que envolvem os procedimentos gerais e os processos que interagem com as especificidades individuais dos meios de criação e de transformação. Ao fomentar a compreensão da amplitude das formas de pensar e o fazer das diferentes culturas, entendemos que as produções estéticas da arte ocidental podem ser explicadas dentro desse contexto, assim como a produção estética de outras culturas. E a arte, como qualquer outra área de conhecimento, está socialmente construída, refletindo as perspectivas, as experiências e os valores daqueles que a criaram.

No momento em que se estabelece o diálogo com as especificidades das formas de pensar, de sentir, de fazer e de expressar, *as verdades* estabelecidas podem ser ressignificadas e repensadas e, assim, contribuir para o alargamento dos referenciais estéticos que estão além da denominação de arte erudita e popular, das artes consagradas como maiores e das artes consideradas menores. Ao compreender as singularidades da própria identidade e diversidade humanas, educadores e alunos têm condições de entender as representações e as manifestações expressivas do outro, tomando consciência dos limites e das restrições impostas pelas diferenças sociais e culturais.

### **Arte e estética: diálogo com as tecnologias contemporâneas**

A diversidade de manifestações e de produções artísticas nos leva a refletir sobre as transformações e inovações que as tecnologias digitais provocam na visualidade estética da contemporaneidade. Estamos presenciando a simultaneidade, a interatividade, a Internet, enfim; diariamente são implementadas novas redes tecnológicas que permitem estarmos ligados e nos comunicarmos simultaneamente, provocando outros diálogos perceptivos com as produções estéticas. Conforme nos diz Fred Forest (2002, p. 33),

A idéia de propriedade e originalidade reside na capacidade de realizar a interconexão das inteligências humanas por interfaces deliberadamente concebidas para estimular inovações, descobertas, de formas e não formas inéditas. São outras perspectivas que se abrem e que nos levam a mudar nossa cultura visual clássica, isto é, de uma visão retiniana, sobre a qual se apoiava a nossa cultura visual que dava forma e fazia sentido.

Nesse contexto, as percepções, os valores, os conhecimentos e as práticas artísticas tradicionais se encontram, de repente, limitadas. A emergência de novos comportamentos cognitivos são desafios que fazem parte da contemporaneidade. Edmund Couchot assinala que passamos sem transição da cultura óptica à da simulação, evidenciada pelas redes de comunicação, a estocagem da memória e da distribuição numérica, o armazenamento de informações, de imagens, de sons, de textos.

Surge um novo campo de expressão, de conceituação, de ação e de difusão, provocando também transformações nos processos de produção artística.

Estamos, sem dúvida, diante de uma revolução digital, e, nesta perspectiva, precisamos reconsiderar o ensino da arte, ainda focado nos meios convencionais, que envolve os conceitos e procedimentos de escultura, pintura, desenho, etc. De uma maneira geral, o ensino da arte privilegia os conteúdos que articulam os suportes, os meios técnicos de fazer arte, apresentando a obra de maneira tradicional. Contudo, com a inserção e a inter-relação dos meios virtuais, os procedimentos de representação de objetos se invertem. Nesse processo, as questões convencionais da representação se apagam, ao menos em parte, e um outro universo investigativo emerge: o sujeito constrói o objeto e, ao mesmo tempo, ele interage.

A inserção dos meios digitais provoca mudanças muito rápidas, redimensionando os sistemas de valores, a maneira de pensar, de perceber, de sentir e, conseqüentemente, também a produção artística contemporânea. Contudo, não podemos desconsiderar que em todo o percurso da humanidade sempre ocorreram inovações tecnológicas para atender às contínuas necessidades do ser humano. E, à medida que o artista se propõe a utilizar um meio técnico para discutir questões presentes nas especificidades das linguagens artísticas do desenho, da pintura, da gravura, da escultura, etc., a imagem será resultante dos meios empregados e irá refletir a sua posição histórica e cultural. Embora o suporte e a técnica empregada resultem numa pintura de um Iberê Camargo ou numa experiência estética proposta por Hélio Oiticica, por exemplo, o que a obra fundamentalmente discute é o contexto histórico-cultural de sua formação e o conhecimento dos materiais que o artista elabora como recurso para manifestar as suas inquietações por meio das formas visuais.

As tecnologias digitais modificam constantemente o nosso cotidiano, influenciando as pesquisas e as experimentações estéticas atuais, porém, segundo Forest (2002, p. 37), "para produzir arte, não se trata de apenas manipular ou representar formas e objetos dentro de um espaço físico dado, mas de realizar configurações simbólicas, de formas virtuais carregadas de sentido, num espaço abstrato de informação". Neste sentido, no espaço do visível, imediatamente acessível à nossa percepção, no qual a arte é apreendida, encontramos a expressão estética consideravelmente relativizada por um espaço virtual, propiciando um significativo território de investigação da arte. Porém, é preciso identificar quais são estes direcionamentos que envolvem as questões estéticas diante desses novos paradigmas.

As problematizações estéticas no espaço virtual investigam concepções de criação em rede, cujas elaborações de espaço são completamente diferentes das ações tradicionais. Ou seja, nos processos interativos em rede, a produção visual é acionada por meio de algoritmos, por digitalização ou por *softwares*, cujas imagens são transformadas em pixels, que são unidades discretas, quantificáveis e, por isso, digitais. Nesse processo de interação, altera-se o conceito de original e cópia, por meio de ações que envolvem os procedimentos de recortar, alterar, colar, etc., propiciando o surgimento de obras interativas, com propostas artísticas que exigem uma participação constante. Por exemplo, um trabalho pode ser realizado em conjunto, tendo um autor propositor de uma idéia inicial, que, para dar continuidade, solicita que outros

indivíduos acrescentem outros elementos, resultando muitas vezes na transformação total da idéia inicial.

Nesse processo interativo de constante atualização e modificação dos elementos, notamos que as propostas artísticas transitam num espaço de passagem no qual o processo de interação e colaboração é mais significativo do que uma obra/imagem pronta e acabada para ser exposta, por exemplo. É um processo dinâmico que permite criar sempre novos percursos e aproximações de um pensar diverso e coletivo, dirimindo fronteiras e diferenças. Desse modo, as experiências artísticas são compartilhadas por diferentes pessoas dos mais diferentes territórios, tornando esse espaço um lugar que propicia a interação de diversas áreas do conhecimento, no qual cada indivíduo é valorizado pela sua potencialidade, formando o que Pierre Lévy chama de "inteligência coletiva".

Desse modo, é necessário repensar e rever conceitos, métodos e possibilidades, uma vez que as percepções e os valores presentes nas diversas áreas do conhecimento são redimensionados e, conseqüentemente, interferem nos meios convencionais de produção estética e envolvem os novos dispositivos digitais através da criação artística interativa, gerando outras significações na obra. É na perspectiva da simultaneidade e da interatividade que as produções estéticas contemporâneas dialogam.

Ao mesmo tempo em que se instauram novas possibilidades técnicas, provocam-se outros diálogos pelos quais ocorrem a interação e o acesso mais rápido com produções estéticas de outras culturas. Ou seja, além de articularmos uma compreensão multicultural dos processos artísticos, como vimos anteriormente, é necessário considerar que o acesso e a interação oportunizada pelas tecnologias digitais induzem a aproximação e o cruzamento com outras áreas do conhecimento.

Os códigos dos meios convencionais da arte podem ser problematizados tanto quanto os meios digitais, porém é necessário fomentar que as mudanças contribuam para a formação de educadores e alunos mais criativos e questionadores. Ao construirmos uma relação de sentido no espaço coletivo, também deve ser conquistada a autonomia, para que as operações das estruturas mentais e materiais estejam em sintonia com o fazer, o pensar e o sentir. É fundamental, portanto, que educadores e alunos disponham de um conhecimento abrangente e flexível e possam encontrar o seu próprio caminho entre os novos paradigmas contemporâneos.

## Referências bibliográficas

---

BARBOSA, A. M. (Org.). *As inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática da América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHALMERS, F. G. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

FOREST, F. *Repenser l'art et son enseignement*. Paris: L'Harmattan, 2002.

RICHTER, I. M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOULAGES, F. Estética e método. *Ars*, São Paulo, v. 1, n. 4, 2004.

### **Lurdi Blauth**

---

Doutora em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e coordenadora dos cursos de graduação de Artes Visuais, Ensino da Arte na Diversidade e Arteterapia, e de pós graduação *lato sensu*, em Poéticas Visuais, Ensino da Arte e Arteterapia do Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS. Participa de exposições individuais e coletivas, nacionais e internacionais.

lurdi@uol.com.br



# A educação estética por meio do acesso à produção artística

Alcione Araújo

Carolina de Melo Bomfim Araújo

*A arte é indispensável, se eu ao menos soubesse para quê.*  
Jean Cocteau

51

## 1. Alguns números sobre educação e arte

Embora seja difícil precisar os números, é possível afirmar que a educação envolve, entre estudantes e professores dos níveis fundamental, médio e superior, algo em torno de 60 milhões de brasileiros.<sup>1</sup> Cotejar esses números com os da produção artística nacional é deparar-se com um outro país. A venda média anual de cada título de livro não especializado no Brasil é de 6,11 exemplares,<sup>2</sup> a ocupação média dos teatros é de 18% dos ingressos oferecidos<sup>3</sup> e o público médio do filme brasileiro é de aproximadamente 277 mil espectadores.<sup>4</sup> As desproporções são atestadas ainda em outros tipos de levantamento. Por exemplo, um estudo recente aponta que 17,4% dos professores brasileiros nunca foram ao teatro, 62,1% nunca foram a concertos ou óperas e 14,8% nunca foram a museus (Unesco, 2004, p. 91).

<sup>1</sup> De acordo com o Inep (2003, p. 27), o Brasil contava em 2004 com 56.174.997 matrículas e 2.543.576 funções docentes na educação básica. Quanto ao ensino superior, os dados do Inep referentes a 2003 indicam 268.816 funções docentes, 3.887.022 matrículas em cursos de graduação presenciais (Inep, 2004). A dificuldade de precisar os números se deve, entre outros itens, à ressalva de que o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino, ao índice não preciso de abandono dos cursos de ensino superior e à falta de estatística referente a matrículas e funções docentes na pós-graduação.

<sup>2</sup> Em 2004 foram lançados, no mercado editorial brasileiro, 8.420 títulos de obras gerais (textos não didáticos, nem técnicos, nem religiosos), com 87.556.922 exemplares produzidos e 51.500 exemplares vendidos (CBL, 2005).

<sup>3</sup> Levantamento feito pela Associação Paulista de Produtores de Teatro (Apetesp).

<sup>4</sup> Em 2005, o filme brasileiro de maior sucesso, *Dois filhos de Francisco*, com direção de Breno Silveira, alcançou um público de 5.317.949 espectadores. O total de espectadores dos 41 lançamentos do cinema brasileiro no ano foi de 11.378.513, resultando em uma média de 277.524 espectadores. Cf. *Boletim Filme B*. Disponível em: <<http://www.filmeb.com.br>>. Acesso em 15 de junho de 2006.

De outros países, no entanto, chegam-nos dados um pouco diferentes: os espetáculos ao vivo em Portugal têm em média 298,4 espectadores, o que indica uma proporção de 66,23% da população freqüentando um espetáculo anual;<sup>5</sup> os museus alemães têm em média, por ano, 21.350 visitas, o que corresponde a 1,25 visita anual a museu por habitante;<sup>6</sup> na França, o cinema nacional é responsável por mais de 40% de um público que chega a três vezes o número de sua população;<sup>7</sup> o mercado editorial argentino produz anualmente 24 milhões de exemplares de livros não-didáticos, o que indica 0,67 livro por habitante.<sup>8</sup>

Constata-se: no Brasil, os cidadãos envolvidos no processo educacional formal não têm acesso à produção artística; o país vive uma fratura esquizofrênica – de um lado uma educação sem arte, do outro uma arte sem público. Esse quadro, no entanto, não reflete o interesse dos agentes envolvidos. A recente pesquisa sobre a juventude brasileira aponta que, embora apenas 4,5% dos jovens entre 15 e 24 anos ocupem seu tempo livre com atividades culturais, essa é a ocupação preferida de 40% deles (Brenner, Dayrell, Carrano, 2005, p. 202).

A razão primeira apresentada por esses agentes é a de que o custo final do produto cultural está além das possibilidades da maior parte dos estudantes e professores. Os produtores de arte, por sua vez, alegam que, apesar das leis de estímulo à cultura baseadas em renúncia fiscal, um público consumidor tão diminuto não possibilita a redução no preço final do produto ou ingresso – eis a velha lei da oferta e procura. Por outro lado, o Estado brasileiro, responsável pelo custeio da educação e pelo patrocínio das artes, não consegue vincular o seu investimento em ambas as atividades, reproduzindo, ele próprio, a separação.

Historicamente reconhece-se na aliança entre educação e arte a primazia de alimentar os sonhos do homem e construir os meios de realizá-los. Há uma expectativa usual de que os que vivenciam o processo educacional formal estejam preparados e estimulados a usufruir as experiências estéticas proporcionadas pela produção artística, nas suas diversas formas de expressão, beneficiando-se com a multiplicidade do belo que os artistas se empenham em criar. Não obstante, um cruzamento entre os dados estatísticos acima mencionados e referências empíricas, fundadas inclusive na má distribuição geográfica da oferta de produtos culturais, revela que há hoje médicos que jamais leram um romance, engenheiros que nunca foram ao teatro, advogados que não vão ao cinema, dentistas incapazes de se emocionar diante de um quadro; sequer a elite do País se forma para a fruição artística.

<sup>5</sup> Os dados disponíveis, referentes ao ano de 2004, são de 23.371 espetáculos ao vivo, em 344 recintos, com um público de 6.974.000 espectadores. Chegamos a essa média através da comparação com a população portuguesa, que, em 2004, era de 10.529.255 habitantes (cf. INE, 2006).

<sup>6</sup> Em 2001, a Alemanha contava com 82.411.000 habitantes e 4.823 museus de todos os gêneros, que tiveram, no ano, 102.966.000 visitantes (cf. Statistisches Bundesamt, 2006).

<sup>7</sup> Em 2004, de um total de 186.380.000 espectadores de cinema, 75.320.000 assistiram a produções francesas, em comparação com um público de 93.280.000 da indústria cinematográfica norte-americana (cf. Centre National de la Cinematographie, 2006). A projeção da população francesa para 2005 é de 62.702.000 habitantes (cf. Institut..., 2006).

<sup>8</sup> "el volumen de su producción actual se situa en unos 12 mil títulos anuales (en 1999 esta cifra se elevó a 14 mil), con un tiraje de aproximadamente 48 millones de ejemplares, correspondiendo algo más de la mitad a libros educativos y técnicos. (Gentino, 2003, p. 44). A média foi calculada a partir dos dados populacionais oficiais argentinos de 2001, que indicam 36.260.130 habitantes. (cf. INDEC, 2006).

Mas por que tentar reunir essas esferas? Por que uma educação estética através do acesso à fruição da produção artística? Não apenas é possível, como é algo hoje muito em voga, argumentar contra esse objetivo. A proposta deste artigo é, em primeiro lugar, deparar-se com tais argumentos partindo dos dois eixos principais nos quais ele é, em geral, sustentado: o da defesa da educação profissional e o da relativização da arte. Vejamos.

## 2. A educação profissionalizante

A defesa da educação profissionalizante, em sua vertente mais radical,<sup>9</sup> enxuga currículos visando a uma preparação específica, que assegure inserção mais rápida no processo produtivo, em que as disciplinas de cultura geral, em particular as voltadas para a sensibilidade e a reflexão, são substituídas pelas de preparação específica. A força do argumento é constatada pela atual profusão de cursos compactos – e progressivamente mais condensados – no sistema educacional brasileiro. Um ponto razoável a se propor é que o foco na preparação de mão-de-obra e formação de recursos humanos é um movimento que implica a redução intencional de horizontes da educação, de modo a que a produção do conhecimento seja, por esse viés, substituída por uma restrita habilitação para a produção, cujos patamares de eficiência são aferidos segundo parâmetros do tipo habilidade técnica/tempo de preparação ou investimento/tempo de preparação.

Há que se dizer, no entanto, que tais parâmetros são válidos se, e somente se, ao fim do tempo de preparação, alcança-se o objetivo desse enfoque educativo, ou seja, o emprego. Esse vínculo entre processo e finalidade é de tal modo estreito, que a falha na conquista de uma vaga no mercado de trabalho, ou apenas o seu retardo, acaba por resultar no fracasso de todo o processo. A frustração da inserção exige nova qualificação e mais tempo de preparação, de modo que, mesmo se tomarmos os critérios de aferição de que se vale o ensino profissionalizante – habilidade técnica/tempo de preparação e investimento/tempo de preparação –, constataremos, como resultado final, um patamar inferior de eficiência. Basta, portanto, um cenário de inadequação ou uma não sincronia entre o mercado de trabalho e o currículo escolar para que se coloque em xeque o modelo de educação profissionalizante em tempo otimizado. A sustentar esse argumento, auxilia-nos a reflexão de Paiva (1997, p. 130-131) sobre o descompasso entre educação profissionalizante e emprego:

[...] as transformações por que passa o mundo contemporâneo estão a demandar novas e maiores forças psíquicas e virtudes pessoais, necessárias à vida num mundo em que a concorrência se acirrou. (...) Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas de formar para a vida na qual também se insere o trabalho nem sempre como foco fundamental da existência, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para que se

<sup>9</sup> Há que se notar, contudo, os esforços dos especialistas e legisladores em transformar essa realidade; ao que se pode mencionar a indicação do Plano Nacional de Educação "a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas" (Brasil, 2006).

possa enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para que se possa circular com desenvoltura em meio a muitas "idades" de tecnologia, com a possibilidade de olhar para trás, compreender o mais possível a transição, entender e usar (se for o caso) as máquinas mais modernas e fazer face a suas inúmeras e multifacéticas conseqüências na vida social e pessoal.

O desenvolvimento das habilidades abstratas, entendido como uma saída para a inserção no mercado de trabalho da era tecnológica, só se faz possível por um descolamento, ainda que provisório, de meios e fins, de habilidades e aplicações. Uma educação aberta para o novo, para o possível, supõe, a nosso ver, a experiência do não imediatamente adequado, do rompimento com a lógica (re)produtiva. Nesse sentido, mesmo que se postule um ensino de formação para o mercado, as exigências desse mercado são pautadas pelo descolamento dos meios concretos para os meios possíveis, resultando na criação e na operação de novos meios – um traço social da existência de um mercado crescente para o pensamento formal, simultâneo ao decréscimo de oportunidades para a mera reprodução ou imitação de conteúdos.

A pergunta usual a essa altura seria em que medida a experiência estética proporcionada pela arte interferiria nesse cenário. A resposta estaria na ausência de uma finalidade externa à experiência estética; ela é um fim em si mesmo. A defender esse ponto, o referencial da teoria estética se funda na conceituação kantiana do belo como deleite proporcionado pela coincidência entre as faculdades representativas do sujeito na constituição do objeto, ou seja, pela conformidade a fins, origem do juízo estético:

54

A consciência da conformidade a fins meramente formal no jogo das faculdades de conhecimento do sujeito em uma representação, pela qual um objeto é dado, é o próprio prazer, porque ela contém um fundamento determinante da atividade do sujeito com vistas à vivificação das faculdades de conhecimento do mesmo, logo uma causalidade interna (que é conforme a fins) com vistas ao conhecimento em geral, mas sem ser limitada a um conhecimento determinado, por conseguinte uma simples forma da conformidade a fins subjetiva de uma representação em um juízo estético (Kant, 1995, p. 68).

Mas, ao ser um fim em si mesmo, a experiência do belo se torna uma experiência radicalmente distinta – causa de sua rejeição – daquela proporcionada por um sistema educacional que tem a produção como fim. A interferência da experiência estética no fracasso da educação profissional limita-se à experiência do fim em si mesmo, do descolamento das respostas imediatas e da reflexão sobre a própria mediação. O pouco que isso possa parecer já é o suficiente para a indicação de um outro caminho.

Antes, porém, de nos dedicarmos a essa indicação, é preciso defrontarmos-nos com a segunda objeção a uma educação estética, a de que toda manifestação humana é artística e de que o belo é uma questão de gosto pessoal, cujos critérios, não sendo universais, não podem constituir-se temas educacionais.

### **3. A relativização da arte**

Um sofisma ronda a proposta de conciliação entre educação e arte, indicando que todas as formas de expressão humana são igualmente válidas. Sua fonte se

identifica na confusão entre a igualdade formal democrática – postulada particularmente pelo direito à expressão – e a equivalência das expressões em relação à verdade ou, se se quiser, ao belo. Valesse essa confusão, impossível seria diagnosticar o conhecimento e o domínio das habilidades, levando, em termos educacionais, a um populismo de aprovação imediata sem critérios de desempenho.

Ora, tal como é empiricamente constatável, a exclusão do mercado de trabalho daqueles que, embora portadores de diploma, não suprem as exigências mínimas de desempenho funcional, também se pode inferir que, mesmo a partir de critérios práticos e pragmáticos, é factível o diagnóstico do conhecimento. Restaria ainda a se pensar se é válida ao belo na arte essa mesma conclusão sobre a verdade e o conhecimento.

Em termos clássicos, o belo é definido, desde o *Banquete* de Platão, como uma idéia, ou seja, como a unidade formal a que chegamos depois de constatar muitas coisas belas, ou seja, aquilo que, sendo comum a todas elas, torna-as belas.<sup>10</sup> Quando Kant desloca a beleza dos objetos para a concordância das faculdades do sujeito, isso pode ter graves conseqüências metodológicas, mas não anula o conceito pelo relativismo, afinal há uma regra universal para a determinação dos juízos, e o juízo do belo não seria uma exceção.<sup>11</sup>

Talvez seja a partir de uma certa abordagem marxista, de origem lukácsiana,<sup>12</sup> que, com a cristalização da noção de ideologia, o belo, como efeito da expressão artística, tenha sido efetivamente dicotomizado entre os interesses do capital e dos proletários. Em função disso, ele seria entendido, de um lado, como o fruto do ócio pela posse dos meios de produção e, conseqüentemente, reflexo imediato de uma ideologia burguesa; e, de outro, teria função mobilizadora capaz de levar à socialização dos meios de produção – o que, em última análise, significaria a introdução de um *télos*, de um fim, na arte.

No entanto, a rejeição da complacência kantiana sob o argumento ideológico revelou-se uma faca de dois gumes. O século 20 vê a teleologia se realizar, não com a instauração da sociedade sem classes, mas com a incorporação dos seus padrões à lógica antagonista, na figura indústria cultural – quintessência do capitalismo avançado.

<sup>10</sup> "Aquele que for conduzido até aqui em relação ao amor, tendo contemplado o belo muitas vezes e corretamente, encaminhando-se agora ao fim das coisas do amor, subitamente constatará algo espantoso na natureza do belo: aquele que, Sócrates, era o motivo de todos os esforços anteriores, que, em primeiro lugar, é sempre, não vem a ser, nem se destrói; não aumenta, nem diminui; em segundo lugar, que não é ora belo, ora feio, ora aqui, ora ali, belo quanto a isso e feito quanto àquilo, ou belo nisso e feito naquilo, nem belo para uns e feio para outros (...). Ao contrário é em si mesmo e uniforme consigo mesmo sempre". (Platão. *Banquete*, 210e-211b).

<sup>11</sup> "A faculdade dos conceitos, quer sejam eles confusos ou claros, é o entendimento; e conquanto ao juízo de gosto, como juízo estético também pertença o entendimento (como a todos os juízos), ele, contudo, pertence ao mesmo, não como faculdade do conhecimento de um objeto, mas como faculdade da determinação do juízo e de sua representação (sem conceito) segundo a relação da mesma ao sujeito e seu sentimento interno, e na verdade, na medida em que este juízo é possível segundo uma regra universal". (Kant, 1995, p. 74-75).

<sup>12</sup> Não é essa a circunstância para uma análise do desenvolvimento histórico, no seio do pensamento marxista posterior a Lukács, do vínculo entre ideologia e beleza. Conviria apenas uma menção a uma breve passagem da obra do pensador húngaro que contribuiu para essa discussão: "Em decorrência da sua incapacidade de compreender a história, a atitude contemplativa da burguesia se polarizou em dois extremos: de um lado havia os "grandes indivíduos", vistos como os produtores autocráticos da história, do outro lado havia as "leis naturais" do ambiente histórico. Ambos se revelaram igualmente impotentes – fossem separados ou funcionando em conjunto – quando desafiados a produzir uma interpretação do presente em sua radical novidade. A perfeição interna da obra de arte oculta esse abismo porque, em sua imediaticidade perfeita, ela não permite que outras questões surjam sobre uma mediação não mais disponível ao ponto de vista da contemplação. No entanto, o presente é uma questão histórica, uma questão que se recusa a ser ignorada e que exige imperiosamente essa mediação. Ela deve ser tentada." (Lukács, 2003).

Se a possibilidade da transformação do real jazia em uma desmistificação do caráter universal do belo, agora ela jaz na desmistificação dos *téloi*, apontando para que somente na experiência do descompasso entre as finalidades externas e a própria obra de arte – em outras palavras, na experiência de um fim próprio à arte, capaz de superar as cristalizações da ideologia – é que se pode entrever algum caráter não mercadológico em objetos cada vez mais assimilados pela lógica industrial.

Essa promessa da obra de arte de instituir a verdade imprimindo a figura nas formas transmitidas pela sociedade é tão necessária quanto hipócrita. Ela coloca as formas reais do existente como algo de absoluto, pretextando antecipar a satisfação nos derivados estéticos delas. Nessa medida, a pretensão da arte é sempre ao mesmo tempo ideologia. No entanto, é tão-somente neste confronto com a tradição, que se sedimenta no estilo, que a arte encontra expressão para o sofrimento. O elemento graças ao qual a obra de arte transcende a realidade, de fato, é inseparável do estilo. Contudo, ele não consiste na realização da harmonia – a unidade problemática da forma e do conteúdo, do interior e do exterior, do indivíduo e da sociedade –, mas nos traços em que aparece a discrepância, no necessário fracasso do esforço apaixonado em busca da identidade. Ao invés de se expor a esse fracasso, no qual o estilo da grande obra de arte sempre se negou, a obra medíocre sempre se ateu à semelhança com outras, isto é, ao sucedâneo da identidade. A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo absoluto (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 122).

Com Adorno e Horkheimer, a possibilidade de resgate de algum caráter não violento na arte reside na sua finalidade em si, na sua forma de se deslocar da lógica capitalista por meio de uma remissão, ainda que negativa, a uma outra possibilidade de mundo.<sup>13</sup> Assim sendo, o resgate do conceito de obra de arte em um contexto de indústria cultural abre uma oportunidade, cada vez mais rara, de transformação da realidade, exatamente pelo resgate do fim em si mesmo, o que nos proporciona um paralelo com a crítica há pouco elaborada ao ensino estritamente profissionalizante.

Se os argumentos até aqui apresentados conseguem contrapor-se às objeções a uma educação estética, talvez ainda fosse preciso indicar alguns aspectos do desenvolvimento histórico da arte, da educação e da cultura de massa no Brasil, com vista a discutir o cenário educacional brasileiro e a posição peculiar que aqui toma a educação estética ante a indústria cultural.

#### 4. Educação e cultura de massa no Brasil

O projeto jesuíta inaugurou, no século 16, a educação formal no Brasil com a missão de catequizar os gentios. Pautam essa iniciativa uma visão de mundo e uma percepção do homem, construídas a partir da revelação ortodoxa do deus judaico-cristão, inculcadas a nativos de cultura ágrafa – que, não obstante, tinham línguas codificadas e inteligíveis, transmitidas pelo suceder das gerações, com ritos e crenças, uma cosmogonia inteiramente referenciada na natureza, espaços de convivência e todas as sabidas práticas culturais, tendo inclusive vencido a longa distância entre o

<sup>13</sup> "As obras de arte destacam-se do mundo empírico e suscitam um outro com uma essência própria, oposto ao primeiro como se ele fosse igualmente uma realidade". (Adorno, s/d., p. 12).

cru e o cozido, como hierarquizou Lévi-Strauss (2004). Essa imposição de um deus significa, porém, a reordenação de todo o cotidiano das práticas culturais de uma civilização – que, entre outras características, desconhecia o impulso da acumulação –, segundo deveres, hierarquias, obediências, etc. O fracasso foi tão patente que, quando, mais tarde, chegaram os negros – de poderosa cultura igualmente ágrafa – sequer houve uma nova tentativa. Eles mantiveram, contudo, a sua forma de educar e a sua cultura – cuidados com o corpo, com os alimentos, com a natureza, a memória, a cultura, as crenças e o transcendente – sem, com isso, introduzirem o ensino: a transmissão vertical e impositiva de informações, valores e normas de conduta.

Assim, o projeto educacional jesuítico floresce apenas quando se dedica aos portugueses que vinham para o Brasil. Ironia: brancos europeus educavam brancos europeus, em solo brasileiro. Vêm daí os colégios confessionais, até hoje reputados na formação da elite brasileira – uma formação confessional, com tradição de qualidade, o que inclui obediência às normas e respeito aos valores humanistas da cultura clássica: Renascimento, Iluminismo, Revolução Francesa.

Esse breve retrospecto quer meramente apontar que, no Brasil, de modo geral, as formas artísticas e educacionais tradicionais – de origem européia e familiares aos jesuítas – ficaram restritas ao branco europeu e seus descendentes. A maioria da população urbana, de negros e mestiços, construirá sua expressão cultural sem a contribuição dos parâmetros clássicos. No âmbito da arte, a criação popular ficou no extremo oposto ao da cultura tradicional, ou do espírito. As circunstâncias históricas de país colonizado, aliadas à sistemática exclusão social, à elitização da educação e às conhecidas mazelas de sua elite, fizeram com que a produção artística brasileira, ou se circunscrevesse às elites, ou se mantivesse como artesanato coletivo, sempre à espera de gênios que pudessem transformá-la em algo com finalidade em si mesmo.

O que a indústria do entretenimento opera no século 20 brasileiro é a apropriação das formas coletivas de expressão e a diminuição drástica do círculo já restrito de produção artística, criando, no seio da diferença sociocultural, um espaço homogêneo cada vez mais amplo, dedicado à reprodução da lógica capitalista. A consequência mais visível desse processo é a diminuição do interesse pela arte, pelo pensamento formal, pelo âmbito transformador do possível, gerando uma crescente distância entre os significados apreendidos pelos públicos e os conteúdos latentes das formas de expressão. Esse abismo faz com que a produção mais consistente na área musical, cinematográfica, teatral, literária e o mais que se produza na esfera do pensamento atraia o interesse de parcela mínima da população, caindo no vácuo da falta de público.

A propagação em série dos valores e interesses dessa indústria contamina de tal forma as duas esferas anteriores, que nenhuma delas, hoje, lhe é independente. Não há mais como discutir cultura popular ou formas artísticas sem considerar a onipresença da indústria cultural. As décadas de cinqüenta e sessenta do século passado marcaram historicamente a tentativa de escapar dessa hegemonia exatamente pela costura de uma aliança entre os dois extremos polarizados – a arte popular e a arte tradicional – em um projeto de grande arte popular. O fracasso desse projeto com o advento da ditadura militar propiciou a ascensão e consolidação da indústria de

entretenimento, que, beneficiando-se do salto tecnológico financiado pelo Estado, passou a operar em rede nacional. A idéia disseminada era de que se fazia a cultura popular da era eletrônica – eufemismo para a cultura de massa – e que sua difusão naturalmente aumentaria o público para o cinema, o teatro e os leitores de livros. Não foi o que aconteceu. Desde então a cultura teve seus números proporcionalmente reduzidos.

Um desdobramento, entre outros, desse fato, é o sentimento de frustração e fracasso da parte dos artistas, por não ter a sua criação alcançado um propósito legítimo: ela não chega ao leitor-ouvinte-espectador-fruidor, não o emociona nem estimula a sua imaginação, não o humaniza nem o faz pensar. Apaga-se a função do artista e, ao mesmo tempo, empobrece-se a formação do cidadão. Uma segunda constatação é de que não se consolidam platéias nem circulam debates, o que, em refluxo, não viabiliza economicamente a produção, cujos custos crescem, tornando-a cada vez mais dependente do Estado e suscetível de intimidação política e domesticação estética. À falta de um público devidamente estimulado pela educação, a produção cultural se desqualifica na busca de um público que não lhe é familiar – e perde o seu público remanescente.

No entanto, é importante retomar os destinos dos citados projetos de arte popular das décadas de cinquenta e sessenta. Que esse movimento ensejou ações enérgicas das instituições reprodutoras é fato, assim como o sucesso de muitas dessas ações na repressão dos movimentos transformadores. O ponto polêmico, no entanto, está em até que ponto isso constitui uma alternativa, quais são as instituições que de fato a sustentaram e se tais exceções apenas confirmam a regra do capital. É nessa possibilidade que repousa a presente proposta de educação estética, que, definida como a criação de elos entre a cultura das classes populares e a grande arte, pode transformar as regras do mercado através de suas próprias porosidades, fissuras e brechas.

## 5. Caminhos possíveis

Dissemos anteriormente que a educação estética questiona e reformula o sentido de inserção no mercado de trabalho. Logo a seguir apontamos os problemas advindos da produção artística em função desse mesmo sistema de mercado. Um leitor arguto levantaria, a esta altura, a questão se não seria um contra-senso defender estratégias de reformulação sobre a inserção no mercado simultaneamente ao seu questionamento. De fato seria um contra-senso, se esse não fosse um processo dialético.

Uma vez que a obra de arte é um fim em si, ela abre caminho para novas lógicas. À medida que a experiência estética liga o homem a novas possibilidades de interpretação do mundo, ela promove a intuição da autonomia do sujeito e, em última análise, impulsiona-o ao movimento histórico de questionamento da realidade. Revelando-se como o lugar do jogo dialético entre o agora e o futuro, as circunstâncias e o seu projeto, a educação estética propõe-se como um tipo singular de educação para a cidadania, mais especificamente o tipo de educação ainda viável em um tempo de

mercado incorpóreo, capital abstrato e habilidades formais. Ao evitar o sacrifício das gerações presentes pela sua inserção em uma lógica formal, ela provoca o surgimento de um novo âmbito de realidade:

Pode-se então tentar enriquecer e tornar complexa essa interpretação (das "origens do pós-modernismo") introduzindo a questão das novas tecnologias e mostrando como elas ditam um novo estilo, ao mesmo tempo que respondem mais adequadamente aos objetivos dos investimentos. Isso significa, portanto, inserir uma "mediação" entre o nível econômico e o estético, o que pode começar a dar uma idéia da razão por que, em relação ao imediatismo de uma afirmativa sobre a determinação econômica, seria melhor elaborar uma série de mediações entre o econômico e o estético; em outras palavras, da razão por que precisamos de uma concepção revitalizada da própria mediação (...), uma função social diferenciada, uma esfera ou zona dentro do social que foi desenvolvida a ponto de ser regida internamente por suas próprias leis e dinâmicas. Quero chamar tal esfera de "semi-autônoma"... (Jameson, 2006, p. 259).

Se os argumentos apresentados legitimam a hipótese de um âmbito de discussão da lógica de mercado e da indústria cultural gerado por uma confluência do setor educacional com o setor artístico, concluímos por uma mobilização em torno da aproximação desses dois elementos, distanciados por uma circunstância histórica. Assegurado o acesso de educandos e educadores aos produtos culturais, não apenas as lacunas causadas pela ausência da arte na formação do indivíduo e o do cidadão desaparecem, como a produção artística, contando progressivamente com um público maior e mais preparado, se viabilizaria e poderia sair da, por vezes temerária, tutela do Estado e das instituições do capital.

### Referências bibliográficas

---

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Tradução de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, s/d. p. 12.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 122.

BRASIL. Diretrizes para Educação Tecnológica e Formação Profissional. In: *Plano Nacional de Educação*. p. 51. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 202.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. SNEL. *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2005. Disponível em: <<http://www.cbl.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

CENTRE NATIONAL DE LA CINEMATOGRAPHIE. *Frequentation des salles*. Disponível em: <<http://cnc.fr>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

GENTINO, O. Aproximación a la situación actual de las industrias culturales en el Mercosur. In: ÁLVARES, G. O. *Indústrias culturais no Mercosul*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003. p. 44.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA Y CENSOS (Indec). *Poblacion total*. Disponível em: <<http://www.indec.mecon.ar>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Ine, Portugal). *Estimativas de população residente / Cultura*. Disponível em: <<http://www.ine.pt>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica - 2004*. Brasília: O Instituto, 2003. p. 27.

\_\_\_\_\_. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. *Évolution de la population*. Disponível em: <<http://www.insee.fr>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

JAMESON, Fredric. O tijolo e o balão: arquitetura, idealismo e especulação imobiliária. In: \_\_\_\_\_. *A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno*. Tradução de Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 259.

KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LÉVI-STRAUSS, C. *Cru e cozido: mitológicas 1*. Tradução e prefácio de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudo sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAIVA, V. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Contemporaneidade e educação*, v. 2, n. 1, p. 130-131, 1997.

PLATÃO. *Banquete*, 210e-211b.

STATISTISCHES BUNDESAMT. *Bevölkerung / Museumsarten und Zahl der Besuchen*. Disponível em: <<http://www.destatis.de>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

---

### **Alcione Araújo**

Escritor, dramaturgo, cronista e ensaísta.  
alcionaraujo.uol.com.br

---

### **Carolina de Melo Bomfim Araújo**

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).  
Professora adjunta de Filosofia da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).  
araujocarolina@terra.com.br

# Narrativas de si e a estética da existência

Lia Scholze

61

O presente estudo pretende discutir a relação entre discurso, poder e saber na perspectiva de compreender quais saberes estão contidos nas práticas discursivas, quais relações de poder são mostradas e como o discurso organiza estas relações no interior das narrativas construídas pelos sujeitos.

No trato com o texto, considero importante levar em conta a singularidade do sujeito, sua relação consigo mesmo, com o outro e com a *pólis*. Isto se dá na perspectiva da moral pós-convencional que se expressa pela reinvenção estética do prazer e do saber, oposto ao biopoder (na perspectiva foucaultiana) que disciplina os corpos e regula as populações. O *outro* está sempre presente na constituição estética do sujeito, como uma dobra da relação consigo mesmo, e toda auto-apresentação está orientada intersubjetivamente. Esta possibilidade de relação com o *outro* aproxima-nos do mundo do *dasein* (ser-aí, ser-no-mundo) heideggeriano como um mundo compartilhado, *mitsein* (ser-com), e, nessa relação, destaca-se a importância da linguagem em sua dimensão intersubjetiva.

Tomo como base alguns pressupostos: o texto como resultado de um processo de intertextualidade que pode ajudar o sujeito a compor sua própria história; o trabalho de produzir textos como instrumento de autonarrar-se e, neste processo, atribuir um lugar privilegiado ao narrador em sua própria história; o entendimento da produção de narrativas como prática de reflexão do *sujeito consigo* mesmo, com o *outro* e com o mundo, produzindo uma nova estética da existência para si e para o coletivo.

Desconstruir a lógica da organização dos saberes faz parte do processo de resistência proposto por Foucault e abre a possibilidade de produção de novas experiências estéticas de si.

## A estética da existência e as tecnologias do eu

E cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos superar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos e que nos possuem.

Jorge Larrosa. *Pedagogia profana*.

Início este trabalho trazendo para discussão os conceitos de poder e saber, sua relação com o conhecimento e o autoconhecimento. Procuro compreender como os dispositivos contribuem para a produção das *tecnologias do eu* que irão resultar em *narrativas de si*, contendo certos tipos de representações e tendendo para uma homogeneização das formas de ser no mundo, incluindo as produções discursivas. A capacidade de reflexão sobre o que fazemos, em especial sobre o que fazemos com nós mesmos, e o que deixamos fazer conosco é da nossa condição humana, e ela se dá pela linguagem como possibilidade de constante reinvenção de nós mesmos.

Estas preocupações, porém, devem ser vistas a partir da problematização de Foucault sobre a noção de sujeito do discurso, entendido como aquele a quem é permitido dizer ou afirmar alguma coisa. O autor nos interroga sobre quais as condições que se estabelecem para que alguns sujeitos sejam autorizados ou se sintam autorizados a fazer uso do discurso e outros não.

Esta problematização está ligada à discussão sobre a ética/estética da existência e a construção do sujeito singular (Foucault, 1999a), incluindo as preocupações do autor em relação ao funcionamento das *tecnologias do eu* presentes nas *narrativas de si* e que irão constituir o sujeito de determinada forma.

A discussão sobre o valor, a capacidade de ser reconhecido e o estatuto dado a cada discurso no interior da sociedade ajudam a relacionar esta abordagem com os estudos culturais e estabelecer a importância de se analisar certos artefatos culturais e sua relevância na determinação dos papéis sociais.

O discurso também contém saberes que são ou não levados em conta. A discussão de Foucault sobre o saber inclui principalmente estes aspectos: 1) o domínio constituído pelos diferentes objetos que terão ou não *status* científico; 2) o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos; 3) o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; 4) a possibilidade de utilização e de apropriação oferecida pelo discurso. Há saberes que são independentes das ciências, mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (Foucault, 1995, p. 206-207).

Arendt (1995), em sua preocupação com *A condição humana*, desenvolve suas idéias em torno de um possível divórcio entre o conhecimento (no sentido moderno de *know-how*) e o pensamento. E ela afirma que "os homens que vivem e se movem e agem neste mundo só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos" (Arendt, 1995, p. 12). Segundo a autora, as três atividades labor, trabalho e ação que dão ao ser humano esta condição

integram o que ela chama de *vita activa*. O labor e o trabalho<sup>1</sup> seriam atividades do homem consigo mesmo, enquanto que a ação passa a ser a vida para o coletivo, que se refere à vida para o outro, na perspectiva da inclusão social. Porém, pergunto: a qual social devemos nos referir? Na sociedade de consumo, o apelo é para a padronização; o individual se perde no coletivo.

Ao mesmo tempo em que a autora propõe a singularidade, também alerta para o sentido do termo social, que tem origem na sociedade grega e indica certa aliança entre as pessoas para um fim específico. A ênfase dada ao discurso como meio de persuasão desenvolvia, naquela sociedade, as relações entre os membros da *pólis*, pois tudo era decidido mediante palavras e persuasão. A capacidade discursiva contém, além do saber, também a competência de expressão e do convencimento, permitindo a cada um desenvolver, à sua maneira, sua capacidade de interferir no público e disputar o lugar do discurso.

Quando Arendt afirma que é "o discurso que faz do homem um ser político", ela parte da teorização sobre o agir entre os homens pela troca através da palavra, o que pode ser relacionado com as preocupações de Foucault quando este analisa a sociedade moderna e o faz a partir da análise da disciplina e do controle. A autora afirma que a sociedade prescritiva não dá lugar ao agir, ao político. E, segundo ela, o agir humano ocorre na relação com o outro e em relação com a *pólis*. Para a autora, a sociedade atual exclui a possibilidade de ação: "ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a 'normalizar' os seus membros, a fazê-los 'comportarem-se', a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada" (Arendt, 1995, p. 50).

Ao retornar o olhar à sociedade grega, Arendt recupera o conceito de singularidade, na qual o cidadão era estimulado a demonstrar realizações singulares na sua relação com seus pares. A esfera pública era reservada à individualidade; era o único lugar em que os homens podiam mostrar quem real e inconfundivelmente eram. Podemos relacionar esta abordagem àquela desenvolvida por Larrosa (1996, p. 135), para quem os conceitos *fictio - facere* têm a ver com a idéia de que o que ficcionamos é algo fabricado, algo ativo – "a imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma".

A capacidade de transformação, a condição do *devir* humano percebido nestes autores se contrapõe à idéia do sujeito cartesiano, como um sujeito centrado, definido, senhor de sua razão.

Além da idéia de um outro sujeito, outra discussão que se estabelece é sobre a relação dos sujeitos entre si. Ela se dá em torno não mais de uma relação hierárquica de poder e sim por meio de uma proposta de um arranjo social onde se estudam as relações dos sujeitos de forma capilar.

Ortega (2000), ao retomar Arendt e Foucault, mostra uma outra possibilidade de organizar o espaço público, as relações entre os membros da *pólis*. O trabalho do

---

<sup>1</sup> O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, a própria vida. E trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, que produz um mundo "artificial" de coisas, diferente do mundo natural. A condição humana do trabalho é a mundanidade (Arendt, 1995, p. 15).

autor refere-se às microrrelações, às relações com o outro. Ele afirma que a atual perspectiva de dominação vem pela incorporação, onde todos são iguais; ou seja: por meio do processo de homogeneização desaparecem as diferenças, as singularidades. O que o autor propõe é que "o encontro do outro [ou com o outro] produz [ou possa produzir] uma prova transformadora de si", em vez de "uma apropriação simplificadora do outro com o fim da comunicação" (Ortega, 2000, p. 124). Aqui o autor está usando o conceito de subjetivação foucaultiano, compreendida como a relação do sujeito consigo mesmo, na qual está embutida a proposta do autor de fazer de si, da sua existência, uma obra de arte. A relação com o outro seria, então, uma relação intersubjetiva, não de simples comunicação e sim de transformação de si a partir do encontro do outro (Deleuze, 1992, p. 140-141).

Ortega (1999, p. 124), ao discutir a criação de novas estéticas para a existência, segue na esteira de Foucault (1992, 1999), cuja afirmação – "meu projeto é pensar diferente do que eu penso" – inclui o próprio autor nesse processo de reinvenção. A partir dessa concepção, são formulados três princípios básicos: 1) conhecer a si mesmo; 2) conhecer o mundo; 3) conhecer a necessidade do outro.

A lógica da existência não é de causa-efeito, como se as coisas fossem efeito do contexto, e sim, a partir das condições de sua emergência. Foucault pergunta sobre quais as condições são dadas para que determinada coisa chegue a ser o que é, ou tome o rumo que tomou.

Partindo do princípio de que o narrar-se é um ato político, pode-se trazer as questões formuladas por Foucault: De que forma a relação consigo constitui-se um exercício político? O que a *cultura de si* tem a ver com a análise das esferas pública e privada hoje? E eu acrescentaria: De que forma a escrita pode ajudar a estabelecer a relação consigo (como reflexão de si) e constituir-se um exercício político?<sup>2</sup> A escrita de si (autonarrativa) pode auxiliar a construir a *cultura de si* e estabelecer uma nova relação entre o público e o privado? A escrita (como exercício de auto-reflexão) pode configurar-se como elemento de resistência à tendência à homogeneização e controle dos corpos, dos gostos, dos desejos? Uma forma de conhecer o sujeito ou como o sujeito se dá a conhecer é pela sua escrita. Na sua produção o sujeito se revela, se desvela, ainda que deva-se considerar as questões propostas em O que é o autor? (Foucault, 1992) pelas quais o autor é aquele que instaura a discursividade.

A responsabilidade pela autoria não é do sujeito individualmente, porém através dele falam os discursos já instalados e que estão em permanente disputa na construção de significados. O texto, nessa perspectiva, é resultado do entrecruzamento dos discursos e é expressado pelas narrativas que o constituem e que contém em si a pluralidade dos "eus" do sujeito discursivo.

A ética/estética da existência em Foucault significa encarar a vida como separada da lógica dominante. Ao fugir da capacidade plena dada pela ciência, abre-se uma possibilidade de criar algo novo. Pergunta-se o que é este novo. Na perspectiva

<sup>2</sup> O político de Foucault vem de sua preocupação com a pólis, numa volta aos gregos, quando o cidadão tinha obrigação com o bem comum.

foucaultiana isso não precisa estar exatamente claro, definido, mas é suficiente que possa esboçar a capacidade de sair da previsibilidade – como uma linha de fuga. Que seja provável a diversidade de interpretação, sem a necessária intermediação autorizada, sem a expectativa de encontrar a resposta "certa". Nessa mesma medida, para Arendt, o agir humano (ação) é aquilo que não é esperado. Sair do esperado é o espaço da criação.

Em relação ao encontro com o outro, Ortega analisa outras probabilidades, como, por exemplo, "o fato de Heidegger pensar estes modos privativos de ouvir-um-ao-outro (*mitsein*), de levar consigo a voz do amigo, aproxima sua posição [da noção] (...) de intersubjetividade e de amizade de Foucault" (Ortega, 1999, p. 137).

Para Heidegger (1988), a intersubjetividade – na forma do *mitsein* (ser-com) – constitui uma estrutura ontológica essencial do *dasein* (ser-aí ou ser-no-mundo). Este encontro com o outro pode se dar também através do texto escrito. As narrativas de si<sup>3</sup> abrem caminho para o *mitsein* heideggeriano, assim como a dimensão intersubjetiva do *dasein* possibilita a experiência do outro. O *dasein* abre caminho para o conhecimento do *Ser* e o *mitsein*, para a convivência, o partilhamento. A idéia do *devir* permanente do *Ser* de Heidegger pode ser aproximada à do sujeito em permanente construção de Foucault, voltado para si mesmo e para o outro, em cujo processo o autor mesmo se incluiu, pois sua obra é um desafio permanente de pensar diferente do que pensa. O *si mesmo* se constrói na relação com o outro, diferente do sujeito cartesiano, centrado, definido da Modernidade, sustentado pela racionalidade.

Ortega aproxima Foucault de Heidegger quando diz que a experiência do outro não é subsumível a si mesmo, mas uma experiência de sua alteridade, na direção da intersubjetividade ou subjetivação coletiva que ele (Ortega) classifica como uma *política da amizade*, o que para Deleuze (1992, p. 139) é classificado como dobras e desdobras, como a operação própria a uma arte de viver:

[...] a dobra ou a desdobra, os leitores de Heidegger conhecem bem essa coisa. É sem dúvida a chave de toda a filosofia de Heidegger ("o aproximar-se do pensamento está a caminho da Dobra do ser e do ente"). Em Heidegger há o Aberto, a dobra do ser e do ente como condição de toda visibilidade do fenômeno, a realidade humana como ser das distâncias. Em Foucault, o fora, a dobra da linha do fora, a realidade humana como ser do Fora. Donde talvez a aproximação que o próprio Foucault faz com Heidegger em suas últimas entrevistas.

De acordo com Ortega (1999, p. 137) "nem Heidegger nem Foucault renunciam à relação com o outro, nem apontam para um sujeito isolado, apesar de a relação consigo mesmo aparecer ontologicamente em primeiro lugar". Larrosa, influenciado por Heidegger, afirma que a experiência vivida não é de apropriação, senão de escuta: "fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se

<sup>3</sup> SCHOLZE, Lia. *O ser e a aparência em Paulo Honório de São Bernardo*. Dissertação de Mestrado, PUC-RS, 1979. Trabalhei na minha dissertação de mestrado com a análise do personagem Paulo Honório na obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, romance organizado através da autonarrativa, escrito em primeira pessoa, onde o personagem Paulo Honório conta sua relação tempestuosa com Madalena, sua esposa e mãe de seu filho. A análise que faço está baseada na dicotomia heideggeriana do *Sein* (Ser) e do *Dasein* (Ser-no-mundo) aplicada ao discurso autonarrativo, dicotomia que revela, ao longo da obra, os conflitos existenciais do personagem.

apodera de nós, que nos derruba e nos transforma [...]. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso" (Larrosa, 1996, p. 138).

O conceito de intersubjetividade também pode ser aproximado ao de dialogia de Bakhtin, segundo o qual, "a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais" (Bakhtin, 1995, p. 66).

Culler (1997), por sua vez, propõe a desconstrução do texto e a desleitura como conceitos que apontam para uma nova forma de trabalhar o texto, principalmente o texto literário. A desconstrução propõe o estudo do entrelaçamento entre os sistemas de representação e o sistema de códigos e convenções. Podemos, por meio dela, traçar o caminho do poder na constituição daquilo que aparece como "real" ou "realidade". Sua proposta, baseada no conceito de análise arqueológica de Foucault, ajuda a identificar como as *tecnologias do eu* atuam nas narrativas acerca da temática do trabalho.

### **A linguagem como uma das formas privilegiadas da subjetivação e da constituição da cultura**

66 "Em toda a tradição humanística, pelo menos até o início deste século, a relação da cultura literária com a perfeição moral do indivíduo e da sociedade foi evidente por si mesma" (Larrosa, 1998, p. 13). O que deve ser trazido, na minha opinião, é a experiência da leitura e da escrita como uma possibilidade "de abandono das seguranças do mundo administrado, incluindo as que constituem a própria identidade do leitor, e como uma entrega a um outro mundo que 'in-quieta', interrompe e transforma o primeiro" (Larrosa, 1998, p. 15). Esta perspectiva heideggeriana proposta por Larrosa muda radicalmente a forma de apresentar a linguagem, não mais como uma forma acabada de organização das idéias já postas, mas sim como uma possibilidade de transformação do indivíduo na sua relação com o outro por meio da linguagem.

Nas relações sociais existe uma disputa permanente entre os usuários dos discursos tanto em relação às escolhas semânticas como no que concerne à imposição de significados e, em conseqüência, imposição de valores do grupo social a que pertencem. Dessa forma "... as relações de produção lingüística comandam o conteúdo e a forma de produção impondo um grau mais ou menos elevado de tensão e de contenção lingüísticas ou, se preferirmos, impondo um nível mais alto de censura, próprio a exigir mais ou menos imperativamente uma configuração específica" (Bourdieu, 1996, p. 172).

Determinados grupos se enclausuram e criam barreiras simbólicas impeditivas para os que não pertencem às suas comunidades, fazendo que muitos não se autorizem ou mesmo não ousem se manifestar, ou mantenham postura de recato, contenção, ou ainda de manifestações às vezes incompreensíveis fora do grupo de origem.

Nos Estudos Culturais, existe o entendimento de que alguns discursos são reconhecidos e estimulados e outros, evitados, condenados ao silenciamento ou não são levados em consideração, numa constante disputa entre os sujeitos e as condições de enunciação do discurso.

Foucault refere-se, em *A ordem do discurso* (1999), aos processos de exclusão que o discurso sofre, afirma que o mais evidente é a interdição e observa que ela se desdobra num jogo de três tipos que se cruzam, se reforçam ou se compensam, ou seja: o tabu do objeto, o ritual da circunstância, o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. O tabu do objeto seria o valor que se dá a determinado objeto do discurso, e o autor afirma que os "buracos negros" seriam as questões relativas à sexualidade e à política, em relação às quais haveria maior número de interdições; o ritual da circunstância tem a ver com o *onde* e *quando* se fala sobre determinado assunto, em que circunstância acontece o discurso; e o direito do sujeito é a disputa pelo lugar da fala: quem pode falar. Neste jogo aprende-se que não se pode falar tudo o que se quer e que nossa fala está determinada pela circunstância e pelo lugar de sujeito que ocupamos nas relações sociais.

Podemos lembrar Foucault em pesquisa registrada em *O nascimento da Clínica* (1980), que resgata o valor simbólico do discurso do louco, o qual não é ouvido ou, quando ouvido, tem o peso de profecia/maldição. Podemos aproximar desta visão o tratamento que recebe em diferentes sociedades a voz da criança, da mulher, do índio, do colono, do caipira, dos sem-terra, dos sem-teto, variando os graus de aceitabilidade dependendo do momento e do grupo em que se manifestam.

A compreensão de que a língua é feita apenas para comunicar, de que ela deve ser apenas compreendida e decifrada e de que o universo social é um sistema de *trocas simbólicas* (Bourdieu, 1996) foi superada pela idéia de que este universo não é só expressivo, mas também constitutivo, ou seja, os indivíduos produzem linguagem e com ela produzem significados que constituem os objetos. Este sentido foi introduzido pela *virada lingüística*, que prevê a existência de um processo de circularidade destes significados, o que faz com que os significados adquiram sentido entre um grupo de indivíduos em um definido tempo e espaço, mantendo entre si definido tipo de relação, com cada um dos membros do grupo ocupando e desempenhando definido papel.

Para compreender estas produções discursivas é preciso estudar as relações de produção lingüística que definem as características deste discurso num jogo de poder em que estão presentes os códigos usados, os significados produzidos, as relações entre os indivíduos, as instituições nas quais eles circulam e os efeitos deles resultantes. Deste modo, podemos dizer que o estudo atual da linguagem substitui a questão saussuriana das condições de possibilidade de intelecção (a língua) pela questão das condições sociais de possibilidade de produção e circulação lingüística (Hall, 1977). Nesta linha, encontramos também as idéias de Culler (1997), que recupera a preocupação (que ele afirma já existente em Saussure) do uso social da língua, retirando a idéia da língua como estrato fixo e imutável. Hall (2002, p. 40) lembra, interpretando a teoria saussuriana, que nós não somos, em nenhum sentido, os "autores" das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua, pois a língua preexiste a nós.

"Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais" (Hall, 2002, p. 40). Esta perspectiva proposta por Hall tem a ver com as teorias desenvolvidas por Bakhtin (1995), que, ao falar em *dialogicidade*, refere-se à troca entre os indivíduos como espaço de construção de sentidos do discurso. Hall (2002) comenta também os argumentos de filósofos da linguagem como Derrida, influenciados por Saussure e pela *virada lingüística*, segundo os quais, "apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade" (Hall, 2002, p. 40).

O autor entende que

[...] as palavras são 'multimoduladas'. [Ou seja], elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado (...). Tudo o que dizemos tem um 'antes' e um 'depois' – uma 'margem' na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (Hall, 2002, p. 41).

68 A estrutura da relação da produção lingüística depende, segundo Bourdieu, da relação de força simbólica entre os interlocutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente lingüístico): a competência é também, portanto, capacidade de se fazer escutar (Bourdieu, 1996, p. 160). O autor chama a atenção para a disputa pelo lugar da palavra, no qual alguns detêm o capital de autoridade de se fazer ouvir e a grande maioria fica excluída desta condição. Foucault lembrou que, apesar da interdição, existe sempre a possibilidade de resistência e da criação de outras formas de manifestação que não se submetem à tentativa de silenciamento.

Quando se estudam as condições de comunicação,

[...] deve-se levar em conta as condições de instauração da comunicação, porque as condições de recepção esperadas fazem parte das condições de produção. A produção é comandada pela estrutura do mercado (...) isto é, pela autoridade lingüística como poder que confere às relações de produção lingüística uma outra forma de poder (Bourdieu, 1996, p. 171),

e a instauração da comunicação depende de condições objetivas onde os interlocutores tenham, minimamente, o mesmo poder de manifestação e a possibilidade de que suas falas sejam ouvidas. As práticas de produção resultam, portanto, em determinado uso, tipo de escolha, circularidade de determinadas expressões e combinações. Chartier (2001) fala das dificuldades dos autores de editar e ver circular suas produções escritas; elas têm a ver com o padrão lingüístico e textual reconhecido como válido cujos autores não detêm autoridade lingüística. Para que a recepção seja instalada, é necessário que sejam utilizadas diferentes estratégias que chamem a atenção para o produto cultural que não tem apoio da mídia para criar audiência. Como é sabido, existem

dificuldades de diferentes níveis que vão desde a produção, passando pela habilidade ou competência de escrita, editoração, divulgação e mecanismos de circulação.<sup>4</sup>

Hall, na discussão que faz sobre a construção das identidades nacionais, afirma que a formação de uma cultura nacional é responsável pela criação de padrões de alfabetização universais, generalizando uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criando uma cultura homogênea e mantendo instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. A Escola seria, então, historicamente a grande responsável pela produção da cultura lingüística, ainda que hoje este espaço esteja sendo disputado pelos meios de comunicação e, mais atualmente, pela Internet, fazendo circular novas formas de comunicação.

Volto ao conceito de singularidade proposto no início deste trabalho e penso que ela poderá ser potencializada se houver um esforço de que mais espaços e mais ações garantam que maior número de indivíduos sejam envolvidos em práticas de produção discursiva e que elas possam circular e serem vistas como parte da produção cultural da comunidade. Acredito que desenvolver a competência ou, ainda, a prática comunicativa deve ser vista como questão de cidadania, de direito de falar e ser ouvido, de necessidade de ampliação do capital simbólico e sua inserção social.

Como já foi dito, o processo de exclusão social está diretamente ligado à competência discursiva dos sujeitos e é fator determinante no reconhecimento do indivíduo com direito à manifestação em determinadas instâncias, e são os mecanismos que compõem estes processos que devem ser examinados, para que se possa perceber como se organizaram, que fins têm e que resultados são obtidos.

O *habitus*, um dos principais conceitos de Bourdieu (1996, p. 171), integra o "conjunto das disposições que constituem a competência ampliada definindo para um agente determinado a estratégia lingüística que está adaptada às suas chances particulares de lucro, tendo em vista sua competência específica e sua autoridade". Vê-se, assim, que as marcas de pertencimento a determinado grupo social são evidenciadas através da fala e vão colaborar na possibilidade de aceitação ou rejeição dos indivíduos nos diferentes espaços sociais.

"Não aprendemos a gramática de um lado e a arte da ocasião oportuna de outro: o sistema de 'reforços seletivos'" (Bourdieu, 1996, p. 171), que irá resultar no *habitus*, cria em cada um a disposição de "se vigiar", de "se corrigir", introjetando, se não o conhecimento, pelo menos o reconhecimento da norma lingüística.

É na prática e na convivência com os códigos reconhecidos que o indivíduo poderá desenvolver suas competências e mudar sua capacidade de intervenção.

O discurso é o lugar em que se exercem alguns dos mais temíveis poderes. Ele "não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo [...]. O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos

<sup>4</sup> Em Porto Alegre, RS, a Associação de Autores Independentes nasceu com o apoio da Secretaria Municipal da Cultura e hoje abriga escritores novos que precisam de algum tipo de apoio para se lançar no mercado editorial.

queremos apoderar" (Foucault, 1999b, p. 10); a garantia de ser escutado depende de nossa capacidade de dizer coisas que façam sentido ao grupo ao qual nos dirigimos.

A estética da existência, referida no início do texto, deve levar em conta nossas relações de troca lingüística com o outro. A relação com o outro eventualmente é de dominação, mediante a imposição dos códigos lingüísticos de determinado sujeito sobre o outro ou de determinado grupo sobre o outro grupo.

O poder é ação sobre as ações dos outros. O poder não é repressivo nem destrutivo e sim produtivo – ele inventa estratégias que o potencializam, ele engendra saberes que justificam e encobrem, ele nos desobriga da violência – economiza os custos da dominação, como nos ensinou Foucault. A dominação através da inclusão ou exclusão lingüística é muito mais sutil e poderosa que a violência física. É uma violência simbólica que se articula com questões de auto-estima e de pertencimento. O silêncio se impõe não pela força e sim pela autocensura, pela possibilidade ou não de tomar a palavra, pela dificuldade ou não de decifrar os códigos de determinada comunidade lingüística, pela capacidade de articulação clara e objetiva, pela disposição física dos interlocutores. Tudo isto nos condiciona ao silêncio ou à enunciação.

As diferenças que separam os indivíduos, na perspectiva pós-estruturalista, não são apenas de classe, mas envolvem outras dimensões, como gênero, orientação sexual e outras; têm característica de circularidade e estão presentes em todas as relações humanas, em todos os tipos de organizações sociais, passando por todas as suas instituições, indo desde a família, passando pela Escola, pela Igreja, pelo local de trabalho, pelo Judiciário e outros.

Em matéria de linguagem, as diferenças não se reduzem a um somatório de demarcadores sociais. Elas constituem "um sistema de signos congruentes de diferenciação, ou melhor, de distinção, que encontram seu princípio nos modos de aquisição socialmente distintos e distintivos" (Bourdieu, 1996, p. 177). E, de acordo com o autor, o exemplo mais evidente é a pronúncia das pessoas, que denuncia sua origem social, e, por vezes, étnica. É muito comum que pessoas falantes no seu grupo de origem permaneçam caladas em um grupo desconhecido no qual percebam o uso de códigos que não lhe sejam familiares.

As variedades lingüísticas estabelecem as distinções entre os indivíduos, e o grau de aceitabilidade no grupo vai depender da capacidade do sujeito de produzir discursos condizentes com as expectativas do outro. Os códigos partilhados favorecem a compreensão, a comunicação e a amizade (na linguagem de Ortega) entre os indivíduos. A consideração dada ao discurso do outro possibilita a interação lingüística e a construção coletiva dos significados, e é nessa perspectiva que se pensa ser possível desenvolver o ensino da Língua e da Literatura, procurando ouvir a voz do outro, estabelecer a troca de sentidos e construir a singularidade, pois os discursos me possuem mas também através de capacidade criadora própria dos indivíduos posso instaurar a singularidade e construir novas estéticas para mim como sujeito, e para o coletivo na troca que estabeleço com os outros. Devemos nos permitir esta troca inaugurando um tipo de criatividade.

## Referências bibliográficas

---

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.
- CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Teoria Literária*. Uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 226 p.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- \_\_\_\_\_. *O que é o autor?* Lisboa: Vega, 1992.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michael Foucault uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica de Argentina, 1997.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II*. O uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I*. A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade III*. O cuidado de si. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999b.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *Sobre o Humanismo*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, Martin. *Da experiência do pensar*. Porto Alegre: Globo, 1969.

\_\_\_\_\_. *El Ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1951.

\_\_\_\_\_. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sobre o problema do Ser*. O caminho do campo. São Paulo: Liv. Duas Cidades, 1972.

\_\_\_\_\_. *Del camino de la habla*. Versão castellana Yves Zimmermann. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

LARROSA, Jorge. Saber y Educación. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997.

\_\_\_\_\_. Narrativa, identidad y desidentificación. In: \_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascarados. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. O si mesmo e os outros: intersubjetividade e constituição do sujeito. In: \_\_\_\_\_. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Gal, 1999.

72

SCHOLZE, Lia. *O "Ser e a aparência" em Paulo Honório de São Bernardo*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1979.

\_\_\_\_\_. Histórias de mulheres e a construção das identidades femininas. *Nonada. Letras em revista*, Porto Alegre, ano 2, n. 3, ago./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A construção cultural do corpo feminino. In: SCHOLZE, Lia (Org.). *Gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001. (Cadernos temáticos).

\_\_\_\_\_. O poder/saber como binômio excludente do feminino. In: PENNA, Rejane (Org.). *Diálogo*. Canoas: La Salle, n.2, 2001a.

\_\_\_\_\_. A mulher na literatura: gênero e representação. In: DUARTE, Constância Lima et al. (Org.). *Gênero e representação na Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

## Lia Scholze

---

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular do Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb). Coordenadora-Geral de Linha Editorial e Publicações do Inep. Organizadora dos livros *Escola de gestores da educação básica: relato de uma experiência* e *Teorias e práticas de letramento*, publicados pelo Inep em 2007.

scholze@cpovo.net

# Escolhas musicais e ecletismo: reflexões acerca de diferentes repertórios e estéticas

Maria Cecília Araujo R. Torres

## Introdução

73

Ao discutir o tema das escolhas musicais de um grupo de vinte mulheres, todas elas alunas de um Curso de Graduação em Pedagogia – Séries Iniciais – e também professoras ou futuras professoras do ensino fundamental, emergirão reflexões acerca de temáticas relacionadas com o ecletismo e os diferentes repertórios e estéticas musicais das participantes desta pesquisa. O tema central deste artigo é conhecer a diversidade de sons, timbres, ritmos, grupos e compositores que constituem as preferências e complementam as identidades musicais dessas mulheres. Estas sonoridades estão perpassadas por aspectos familiares, memórias, discursos midiáticos, influências de amigos e parentes e, dessa maneira, articulam-se com questões estéticas e musicais.

No que tange à temática da estética e das experiências estéticas, trago algumas idéias de Duarte Jr. (1988, p. 91) para embasarem estas linhas, pois, para o citado autor, "esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja". Duarte Jr. prossegue em suas reflexões destacando que "ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação".

Ao longo do texto, farei também articulações entre abordagens de autores das áreas das Artes Visuais, da Educação Estética e da Educação Musical, os quais discutem questões de estética, identidades e percepções artísticas, destacando, entre eles, João Francisco Duarte Jr. (1988, 2002), Silvia Citro (2000), Jacques Nirenberg (2002), Lawrence Grossberg (1992), Simon Frith (1996), Rudolf-Dieter Kraemer (2000) e

Nestor García Canclini (1998), bem como as narrativas de si das vinte entrevistadas sobre o gosto musical em diferentes fases da vida.

Apresento, a seguir, algumas idéias do educador musical Simon Frith, no que se refere à constituição das identidades musicais e às múltiplas escolhas de determinados estilos e músicas, envolvendo o gosto e as percepções estéticas de cada um, nas quais a importância das vivências musicais corporais ganha destaque. Para este autor,

[...] a música constrói nosso senso de identidade através de experiências diretas oferecidas ao corpo, em tempo e espaços sociais, experiências que possibilitam nos posicionarmos em narrativas culturais imaginativas (...) Isso é, talvez ironicamente, voltar à música através da metáfora espacial. Mas o que torna a música especial para a identidade é que ela define espaço sem limites (um jogo sem fronteiras). (Frith, 1996, p. 124-125).

Articulo, ainda, esta abordagem de Frith com os momentos de partilhar com as entrevistadas alguns aspectos relacionados com as histórias de vida e concepções musicais, através dos interesses e preferências, a partir de referências musicais, questões de seleção de repertório, estética e gosto musical. O autor, ao prosseguir sua discussão acerca de identidade e gosto musical, pontua que "o prazer musical nunca é somente uma questão de sentimentos, é também uma questão de julgamentos" (Frith, 1996, p. 115), aspecto este que acompanhou uma grande parte das narrativas das participantes desta pesquisa.

### **Estética: algumas visões e reflexões acerca da temática**

Dou início a este tópico com um excerto de Galeffi (2006) a respeito da conceituação da palavra estética e as suas imbricações no processo da formação docente, por se tratar de uma pesquisa envolvendo professoras e futuras professoras do ensino fundamental e suas experiências musicais através das memórias, músicas e dos discursos musicais midiáticos.

De modo imediato, a palavra estética refere-se ao sensível, ao perceptível, ao sensual. Falar, então, de educação estética, ou melhor, de educação estética na formação docente, é o mesmo que falar em educação da *sensibilidade humana aprendente*. Nitidamente, isso não é qualquer coisa. Pelo contrário, é algo que toca o cerne da condição humana vivente e vivida. Portanto, algo da ordem dos acontecimentos implicados e não apenas daqueles hipotéticos e fantasiosos (Galeffi, 2006).

O citado autor discute em seu texto "um conceito que garanta a abertura necessária para a *educação da sensibilidade*, em consonância com a multiplicidade humana." Galeffi também pontua que somos seres estéticos diferentes, e, desta forma, a educação estética poderá "orientar-se pela multiplicidade da potência humana e não pela uniformidade de suas modulações."

Para Duarte Jr. (2002, p. 35), quando acontece a experiência estética – seja ela relacionada com um momento de exposição de artes visuais, com um evento musical ou um espetáculo de dança ou teatro –, "retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem, retornamos a uma primitiva

e mágica visão do mundo". Duarte Jr. também traz o seguinte questionamento: "o que é e como ocorre a experiência estética?", discutindo os diferentes aspectos do mundo que são revelados tanto na experiência prática quanto na estética, destacando que

[...] o prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhe são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com eles nos tornamos um (Duarte Jr, 1988, p. 93).

Na perspectiva do educador musical Rudolf Kraemer (2000, p. 52), em texto que discute as funções e dimensões do conhecimento pedagógico-musical, a estética da música ocupa-se da "observação estética segundo certas normas e critérios para a organização como objeto estético". Kraemer pontua ainda que esta estética engloba uma "reflexão sobre a percepção dos sentidos e conhecimento". Ele prossegue em suas reflexões a respeito deste conceito ressaltando que a estética se preocupa principalmente com a percepção de modos de conhecimento, assim como com as funções e os efeitos da arte, trazendo em suas conclusões idéias de que

[...] uma prática estética voltada para uma educação e formação socialmente ativa e através de modos de conhecimentos sensitivos e emocionais necessitam de uma apreciação qualificada, de uma teoria pedagógica responsável e estética fundamentada, uma vez que os processos próprios de apropriação e transmissão musicais de indivíduos em uma *situação histórico-sociocultural* são realizados no contexto de seu respectivo cotidiano músico-cultural, e necessitam de interpretação em relações de sentido para possibilitar orientações e oferecer perspectivas (Kraemer, 2000, p. 66 – grifos do autor).

75

Já nas reflexões de Citro (2000, p. 115) acerca das diversas estéticas desencadeadas pelos grupos e bandas, em suas apresentações de rock, observam-se questões como uma estética particular construída durante os recitais de determinadas bandas de rock na Argentina, "não somente no que se refere aos gêneros musicais, mas também em relação à totalidade das *performances* que estes recitais implicam". A autora vai descrevendo aspectos específicos dos recitais e destacando facetas desta estética em um "espaço ritual de características festivas", no qual o público passa a ser um co-artífice de cada evento musical. A autora aponta para este movimento que surgiu a partir dos anos 90 na Argentina e constitui um campo que se pode denominar de "rock nacional", com uma renovação na estética do rock no país, visto mais como transgressor, com novas temáticas nas letras das músicas, nas quais é marcante a crítica social.

Colada ainda à temática do rock e de seus grupos, incluindo questões de escolhas musicais e estéticas, em uma perspectiva culturalista, Grossberg (1992, p. 17) aponta e trabalha com a idéia de diversidade, que, muitas vezes, "somente é aceita de uma forma ritualística". Entende o autor que ela é muito mais aceita, "porque ela é a verdadeira prática dos Estudos Culturais". Argumenta que, em todo o momento, as práticas dos Estudos Culturais estão articuladas ao hibridismo, pois são "plenas de múltiplas influências", e que, desta maneira, cada uma delas é uma trajetória em andamento atravessando diferentes projetos teóricos e políticos, envolvendo múltiplas práticas e locais.

## Gosto musical e ecletismo: diferentes repertórios?

A questão envolvendo quais eram as escolhas musicais das entrevistadas na fase da vida adulta – uma das perguntas que constituía o roteiro das entrevistas – foi um mote para que aflorasse uma multiplicidade de músicas para cantar, dançar, tocar e ouvir. Eu havia pedido que cada uma das participantes da pesquisa lembrasse dos grupos, das bandas, dos cantores/as que marcaram e marcam suas escolhas musicais, acompanhando-as em diferentes momentos da vida, como a infância, adolescência e vida adulta, como no exemplo do excerto de Gisele:

Não é muito difícil para mim perceber o quanto a música fez e faz parte da minha vida, marcando épocas, momentos, trazendo recordações. Falo isso, pois muitas vezes sei a idade que eu tinha quando algum fato ocorreu por lembrar das músicas que eu costumava ouvir tocando nas rádios e fazer relação com o ano da escola que eu estava cursando. Assim, lembro que a música *Repetition*, do grupo Information Society, tocava entre os anos de 1989 e 1990; que a música *Enjoy the silence*, do Depeche Mode, também fez sucesso nessa mesma época etc. (Gisele, 26 anos, A).

Partindo da questão acima, tento descrever as identidades musicais das entrevistadas nesse momento da vida adulta. Lendo e analisando algumas autobiografias, como no exemplo citado, pude perceber como as músicas pontuaram e pontuam os fatos da vida, ao marcarem os momentos, resgatarem memórias e cronologizarem determinadas lembranças, tanto quanto a seriação escolar.

Quanto aos repertórios musicais, entendidos nos limites deste texto como o conjunto de músicas selecionadas para ouvir, para cantar, incluindo os CDs que são comprados, os shows de bandas e grupos preferidos, os programas de TV e rádio que são consumidos, assim como as músicas que sonorizam os rituais e cultos religiosos, foram marcados por características como diversidade e ecletismo.

Gostaria de iniciar apresentando uma relação dos estilos e das músicas mais citados por elas como as suas preferidas para ouvir, cantar, dançar, e que tocam nos lugares onde freqüentam nos fins de semana, nos rituais religiosos e, também, acompanham-nas quando dirigem, caminham, praticam as aulas de biodança ou balê, ou relaxam em casa, como uma lista dos *hits* lembrados pelo grupo. Não tive a intenção de especificar nominalmente cada entrevistada e suas melodias prediletas, até pelo fato de que muitos grupos, estilos e intérpretes não foram escolhas solitárias de uma delas, mas, sim, foram citados e lembrados por várias alunas.

Certamente este grupo de mulheres apresentou – tanto durante as suas narrativas orais (entrevistas) quanto ao longo das narrativas escritas (autobiografias musicais) – lembranças musicais mescladas aos momentos e fatos sociais, históricos e políticos das fases adolescente e adulta. Desta maneira, como o foco principal deste trabalho foi a constituição das identidades musicais do grupo a partir das memórias musicais, na perspectiva cultural, estes outros aspectos não serão abordados e discutidos nos limites deste texto.

Ressalto, então, que a minha proposta foi trazer uma visão mais geral da diversidade que constitui o “mundo musical” dessas alunas – no que se refere ao momento da fase adulta e na época em que este material foi recolhido e, posteriormente, organizado.

Fica ele, assim, composto por fitas K7, programas de rádio e TV, CDs, shows de música, em uma mescla de grupos e bandas nacionais e internacionais, contemporâneas

ou de décadas anteriores, em que compositores “clássicos”, como Bizet, Mozart ou Chopin, aparecem com suas obras diversificadas como óperas, sinfonias e sonatas, ao lado das músicas de Enya (representando a música da *New Age*) e grupos de rock de diferentes origens e formações, como nos exemplos do Guns'n Roses, Beatles ou Titãs. Os sons das duplas sertanejas e dos grupos de música gauchesca, o ritmo marcado do forró e do pagode, as letras de protesto ou não das músicas da MPB, os discursos musicais/sociais dos raps e as coreografias do axé music, entre outros, permearam as entrevistas e autobiografias e “saltaram” aos meus olhos, nas múltiplas leituras e miradas que realizei.

Apresento, a seguir, alguns dados organizados a partir das inúmeras leituras no material das entrevistas e autobiografias, em que estão algumas das escolhas e preferências musicais das alunas, em termos de estilos, grupos, bandas, intérpretes e compositores, e que correspondem à fase da vida adulta. Certamente temos nestas listagens diferentes exemplos de *performances* e padrões estético-musicais, possibilitando que se ressalte o aspecto do ecletismo, ou seja, cada uma delas ouve e gosta de diferentes músicas. Entre os estilos musicais citados como preferidos existe uma grande lista onde aparecem a ópera, o rock, o funk, a sertaneja, a música eletrônica, a trilha sonora de filme, o romântico, a *surf music*, o forró, o axé, o pagode, o rap, o samba e o *reggae*, entre outras, convivendo lado a lado no *ranking* do gosto musical deste grupo.

Compositores/Cantores/ Instrumentistas	Grupos internacionais	Grupos nacionais
Bizet	Guns'n Roses	Legião Urbana
Tom Jobim	Madredeus	Exaltasamba
Fito Paez	The Doors	Paralamas do Sucesso
Kenny G	U2	Titãs
Enya	The Strokes	Engenheiros do Hawai
Marisa Monte	The Pretenders	Capital Inicial
Djavan	Men at Work	Nenhum de Nós
Celine Dion	Aerosmith	Tequila Baby
Bon Jovi	Bee Gees	Charlie Brown Jr.
Rita Lee	Beatles	Los Hermanos
Roberto Carlos		Skank
Daniel		Cidade Negra
Chitãozinho e Xororó		Raimundos
Caetano Veloso		Acústicos e Valvulados
Chico Buarque		Comunidade Nin Jitsu
Alanis Morissette		Barão Vermelho
Vinícius de Moraes		Jota Quest
Renato Russo		Banda Eva
Cazuza		Tchê Barbaridade
Gabriel o Pensador		
Simoninha		
Gilberto Gil		
Luis Marengo		
Mozart		
Chopin		

O mesmo aspecto múltiplo e diversificado aparece nas escolhas dos cantores, compositores e grupos musicais, em uma mistura de estilos, épocas e ritmos. A seguir um quadro exemplificando o ecletismo nas escolhas.

Ao ler e reler as narrativas musicais, busquei penetrar nesse "universo musical" das alunas, com suas especificidades, seus mistérios, suas histórias pessoais acompanhadas das trilhas sonoras, suas preferências em termos de letras, suas características de mulheres adultas, envolvendo um repertório que ia do romantismo, passava pela MPB e chegava ao sertanejo, mesclando-se com diferentes percepções e concepções estéticas. Através das lembranças, por exemplo, de Carolina em sua autobiografia, surgem diferentes músicas que acompanham as cenas e os momentos vividos pela entrevistada. Foi um exercício não só de narrar as suas memórias, mas também de dar visibilidade a um discurso que elas produzem sobre a música em suas vidas, ou seja, o que elas dizem e contam a respeito das diferentes trilhas sonoras em suas vidas. Emergiu esta idéia de "trilhas sonoras" como metáforas tiradas do cinema para a vida, e, de certa maneira, já conforma o próprio discurso da entrevistada a respeito das suas músicas preferidas.

Tenho a certeza de que cada momento de minha vida tem uma trilha sonora. Se pudesse escutar todas as músicas das quais me lembro, certamente momentos vividos ficariam ainda mais vivos em minha mente. É impressionante como a música ativa a memória de tal forma, que ao fazer tal relato, foi-me possível reviver cada momento destes que falei. Parece que se volta ao passado, revendo até os episódios. Tristeza, alegria, paixão, harmonia, saudade, paz... são sentimentos que a música nos traz (40 anos, A).

78

Transcrevo alguns excertos que relacionam as preferências musicais do grupo de entrevistas ligadas ao movimento da MPB, em que as letras de várias músicas são ressaltadas como textos literários ou poemas e, também, como estas melodias representam um estilo ligado ao "bom gosto" e a uma determinada cultura. Junto com estas escolhas musicais estão os grupos que se formam pelo prazer de compartilhar as escolhas e os gostos musicais.

Quanto à questão das letras das músicas da MBP, Fontes realizou pesquisa sobre a temática do masculino e do feminino nas letras de Chico Buarque, na visão de texto literário, argumentando que, sem ter a intenção de "estabelecer comparações entre a MPB e a literatura em geral, no que tange a juízo de valor, pode-se constatar que a letra da música, considerada como obra literária, vale-se de suas associações com a melodia para transitar com grande eficácia entre o público". O autor completa esta idéia destacando que este trânsito entre o público acontece em função do teor popular, que, para ele, "lhe assegura a espontânea aceitação em relação aos temas do cotidiano do homem e de suas aspirações existenciais" (Fontes, 1999, p. 3).

Os excertos das entrevistas de Joana e Isabela enfatizam o gosto pelas músicas e pelos intérpretes da MPB, quando elas elegem este estilo para ouvir em casa.

– Eu gosto muito de MPB, então a maioria das músicas que tenho e que eu gosto de ouvir na minha casa, que eu tenho em casa, são de MPB... Né, então é Djavan, é Gilberto Gil, Caetano Veloso, são as coisas que eu gosto e que eu tenho na minha casa. Eu ouço todos os tipos de música, até gosto de todos os tipos de música, mas na minha casa eu gosto de é mais ou menos isso (Isabela, 25 anos, E).

– Eu gosto de Música Popular Brasileira, gosto de Djavan... Hoje eu já prefiro assim, uma música mais calma; gosto de Dance e tudo, mas pra sentar e escutar, ou no dia-a-dia eu prefiro música brasileira, assim mais calma... Música clássica também, mas música clássica eu escuto quando eu tô triste, assim... (Joana, 24 anos, E).

Surgem, também, as músicas, os ritmos e as bandas das quais elas não gostam, com as críticas e as explicações referentes às mudanças de gosto musical, várias delas por influência de amigos, familiares, namorados e maridos. Em algumas entrevistas, delineiam-se aspectos constitutivos das identidades musicais de algumas colegas, influenciando também nas escolhas musicais do grupo.

– Músicas prediletas?... Eu gosto muito de Legião Urbana, né?... Paralamas do Sucesso; minha música predileta é aquela *Meu erro*: "Eu quis dizer você não..." (cantando) Ah, deixa eu ver! Ah, são tantas. (Capitu, 23 anos, E).

– E agora, ultimamente, eu escuto bastante música gaúcha. Não deixo de ouvir outros estilos. Acho que meu gosto é bem variado, mas há pouco tempo eu comecei a ir a bailes gaúchos. Sempre tive vontade de aprender, sempre gostei assim da música gaúcha (Viviane, 28 anos, E).

A partir das narrativas de si do grupo tentei compor um mosaico de lembranças pessoais, sentimentos, momentos e pessoas que se misturam aos sons e às melodias, em um movimento de deixar vislumbrar facetas das identidades musicais destas mulheres, como pontuam Buckingham e Sefton-Green (1998, p. ix), em relação ao consumo de músicas. Os autores enfatizam que "consumir música é freqüentemente vista como uma experiência pessoal especial", pois o ato de selecionar e ouvir música pode ser uma parte importante na maneira como nos definimos, nossos sentimentos, identidades e histórias. Articulo a citação dos autores com as idéias expressas nos excertos de Roberta e Viviane, que, ao trazerem as músicas escolhidas – lentas ou agitadas –, tanto para cantar como para dançar, ressaltam suas experiências pessoais que envolvem o corpo.

– Agora, eu gosto de escutar... eu gosto de músicas agitadas pra dançar, assim que tenha peso forte, né? Gosto de pagode lentinho, assim pra dançar; não gosto de música muito agitada; eu gosto mais que tenha um balanço, uma coisa assim, um ritmo, né? Não gosto muito de rock, mas eu gostava de escutar Cazuza; eu gosto de Cidade Negra... (Roberta, 28 anos, E).

– Pra cantar, eu gosto de tudo, assim. Pra cantar, gosto de música popular, gosto muito dos filhos dos artistas; o filho da Elis, o filho do Simonal, o Simoninha... são bem legais, assim pra cantar. Gosto ainda de Nenhum de nós (risos) E pra dançar tem que ser música que não dê pra cantar, pra dançar pode ser uma música que não precise ser cantada, por exemplo, eu gosto de sair na noite e dançar música eletrônica que geralmente é um "repeteco" (Ana, 22 anos, E).

Ao proceder à análise das narrativas escritas e orais, percebi alguns aspectos que emergiram nas autobiografias e não nas entrevistas, como as reflexões feitas pelas alunas sobre a música em suas vidas – como nos exemplos de Viviane e Gisele –, o que poderia atribuir ao fato de elas terem tido mais tempo para escrever as autobiografias, sem terem um roteiro pré-determinado. Destaco, também, o fato de as autobiografias todas terem sido organizadas em casa – ao contrário das entrevistas, que foram realizadas no espaço da própria Faculdade onde estudavam e, também,

pelo fato de que, após a entrevista (e por ela motivadas), muitas das alunas lembravam de certos detalhes de músicas, de fatos e momentos que puderam acrescentar ao escreverem suas autobiografias.

Ressalto ainda os aspectos relacionados com o ecletismo nas escolhas musicais, não só durante a fase adulta, mas também quando da lembrança das suas "melodias prediletas da adolescência" e também da infância. Estas preferências estavam ligadas às influências dos grupos de amigos, da família, dos grupos religiosos, dos maridos, filhos e companheiros, assim como dos discursos musicais veiculados pela mídia. Uma infinidade de sonoridades, melodias, letras e ritmos entrelaçados aos aspectos estéticos. As músicas escolhidas em cada fase da vida eram aquelas de que as entrevistadas gostavam, por vários e diferentes motivos, compondo o seu repertório: ora era uma canção infantil, ora um rock ou um samba, mesclados com as músicas gauchescas, as músicas dos cultos religiosos, as sertanejas, os pagodes, os sucessos da MPB, as canções italianas das festas familiares e tantas outras mais. Em relação ao gosto e aspectos de estética musical, destaquei também reflexões e estratégias de autojustificativa por parte de algumas das entrevistadas, principalmente nas autobiografias escritas, pois elas sabem que determinados aspectos nas suas narrativas podem ser mal vistos pelas próprias colegas de Curso, como o fato de declarar que gostam de certos estilos musicais ou cantores.

Neste sentido, o trecho da fala de Roberta exemplifica esta estratégia, quando ela traz a questão de seu gosto ser um paradoxo. Considerei também importante trazer aspectos que envolvem o ouvir e apreciar músicas relacionados com o prazer, o efêmero e também o duradouro, assim como concepções musicais relativas ao campo de constituição das histórias pessoais dessas alunas. Joana, de 24 anos, em sua autobiografia, argumenta:

Interessante notar a variedade de estilos que os jovens, de um modo geral, de hoje têm quanto à música. Diversas tendências podem viver "harmoniosamente" sem que para isso um estilo deixe de existir. A música pode ser de época, mas o estilo permanece de forma muito presente. Também o que seria de nós se não existisse a música? A música para apreciar, para escutar, pra dançar ou simplesmente para cantar ou quem sabe tudo junto!

Fico feliz em fazer esta reflexão que é minha. Faz parte da minha história, da minha constituição musical, pessoal, única, no decorrer desses anos.

Em um trecho da narrativa de uma entrevistada, ressalto aspectos relacionados com o gosto musical e com a separação entre "alta cultura" e "baixa cultura", que, na perspectiva de Adorno (1980), distinguia os ouvintes em dois tipos: aqueles obsessivos e alienados e aqueles facilmente manipulados na coletividade, separando-os pelas escolhas e pelos estilos musicais. Nas falas de Ana e Aline, podem-se identificar discursos que, de certa maneira, justificam o gosto como eclético e mais variado. Contudo, Ana entende que essas escolhas musicais devam ser explicitadas e compartilhadas de acordo com o grupo no qual está inserida naquele momento. Ou seja: temos diferentes escolhas musicais articuladas a concepções estéticas e também tomamos diferentes discursos para falar sobre estas escolhas musicais.

– E eu sou muito eclética. Eu gosto de ouvir música sertaneja, gosto de ouvir pagode, gosto de ouvir MPB, gosto de ouvir música clássica. Não sou tão influenciada pelo grupo onde eu tô. Mas, certamente, eu vou dizer os meus gostos dependendo do grupo onde eu tô. Claro, eu não vou chegar pras minhas crianças e vou dizer: "Olha, a professora ouviu Beethoven e adora o Bolero de Ravel". Aí eles vão conhecer e vão me achar muito chata e muito nariz empinado para isso. E assim, eu também não vou chegar na faculdade, vou chegar em grupos de amigos meus e dizer: "Olha, eu adoro Zezé di Camargo e Luciano, acho muito engraçado, acho muito legal", porque eles vão rir da minha cara. Assim, pra alguns eu digo e continuam rindo mesmo (Ana, 22 anos, E).

– Hoje, tenho gostos mais variados. Citarei alguns cantores e gêneros musicais que gosto: Viny, Cidade Negra, Los Hermanos, Skank, Raimundos, Sandy e Junior, Leandro e Leonardo, Exaltasamba, (e todos os grupos de pagode e axé), Claudinho e Buchecha, Comunidade, Kelly Key, Gil (ex Banda Beijo), e alguns tipos de *reggae*, românticas, infantis, e dance (Aline, 21 anos, A).

Encerro este tópico chamando a atenção para a pluralidade de estilos musicais que esteve presente na seleção deste grupo de mulheres, demonstrando um ecletismo que perpassa as escolhas musicais pessoais, como nos exemplos de Ana e Aline, entre outras, como um dos aspectos constitutivos das identidades musicais que emergem através das narrativas das entrevistadas.

### **Algumas considerações finais**

Meus avós vieram nos visitar. Meu avô enriqueceu os acordes com sua voz de baixo, e minha avó canta a melodia. Eles estão cantando *Agora é a hora*, uma canção tradicional dos maori, que soa bem e me faz querer cantar junto. Minha voz de criança encontra um lugar na harmonia e eu logo ingresso no coral da família. Nenhum de nós passou por algum tipo de educação musical formal, mas nós somos uma família de músicos. Daqui a alguns anos, meu irmão mais novo acrescentará sua voz ao coro, e, logo mais, a próxima geração fará parte desta tradição de cantar "em família" (Russel, 2006, p. 8).

81

Abro minhas reflexões finais a partir deste excerto das memórias de Joan Russel, educadora musical canadense, em artigo no qual a autora discute sobre as experiências e interpretações musicais de diversos grupos em suas culturas. Assim como Russel, também sou educadora e educadora musical e, certamente, guardei e guardo na memória lembranças de muitas sonoridades da minha família, da infância, adolescência e fase adulta que atravessaram e atravessam a minha trajetória, fazendo parte da constituição da minha identidade musical.

Quero pontuar que, ao longo da escrita desta pesquisa, eu também ouvi e fui "embalada" de forma prazerosa por diferentes músicas, como *Imagine* e *Here comes the sun*, entrelaçados ao som de Enya, Buena Vista Social Club e CDs de Cássia Eller. Em determinados momentos era o *Adágio* de Albinoni ou um *Allegro* de Vivaldi, em uma mistura de estilos, grupos, épocas, estéticas e compositores. Este foi um repertório selecionado por mim, para estar sempre próximo do computador. Desta maneira, estes CDs me acompanharam nas diversas etapas deste trabalho, e, assim, essas sonoridades foram me acalentando ou delineando aspectos da minha identidade musical nesta fase de escrita final.

Ao longo deste texto busquei destacar algumas concepções de estética e mesclar com algumas das escolhas musicais desse grupo de vinte professoras entrevistadas que

fizeram parte da minha pesquisa. Tive a intenção de entrelaçar a diversidade de preferências e sonoridades que constituem as identidades musicais de cada uma destas mulheres, relacionando estas sonoridades com as diferentes fases da vida e também com os contextos e espaços culturais em que viveram e vivem. Pontuo, mais uma vez, que, ao longo das narrativas orais e escritas, emergiram questões de cunho político, social e econômico, entrelaçadas aos sons, ritmos e estilos musicais, mas busquei manter o foco do trabalho nos aspectos culturais e nas interlocuções com os discursos musicais veiculados pela mídia, não destacando outras questões nos limites deste artigo.

Ressalto, ainda, que este foi um exercício de escutas diferenciadas, no qual estavam vozes infantis, masculinas e femininas, de onde emergiam reflexões a respeito de concepções, conceitos e pré-conceitos do que é música, gosto musical, conceitos de estética e qual é o repertório – ou quais são os repertórios – que seleciono para compor os diferentes momentos e acontecimentos na vida.

Finalizo estas reflexões destacando que as entrevistadas narraram suas preferências, cantarolaram parte de músicas, relembrou e trouxeram suas lembranças impregnadas de experiências emocionais e culturais, em que as músicas populares, dos mais diversos estilos e compositores/as, nacionais ou internacionais, ocuparam as lembranças musicais. A partir destes dados, organizei os quadros de preferências e, a seguir, selecionei as faixas do CD que foi gravado com algumas das músicas preferidas das entrevistadas. As escolhas de músicas e compositores/as denominados de “clássicos ou eruditos” emergiram nas narrativas e memórias deste grupo muito timidamente, quase que em surdina, em relação ao contingente fortíssimo representado sonoramente por bandas, conjuntos, duplas, compositores e cantoras/es de vários outros estilos musicais em um movimento associado aos grupos familiares, de amigos, religiosos.

Certamente, foi uma oportunidade de poder conhecer e ouvir diferentes músicas, sonoridades, ritmos e suas estéticas, compondo um mosaico de repertórios e escolhas, e que, desta forma, possibilitou um espaço para o ecletismo.

### Referências bibliográficas

---

ADORNO, Theodor. *O Fetichismo na música e a regressão da audição*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

BUCKINGHAM, David; SEFTON-GREEN, Julian. Preface. In: HOWARD, Sue. *Wired-up: young people and the Electronic Media*. London: UCL Press, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP, 1998.

CITRO, Silvia. Estéticas del Rock em Buenos Aires: carnavalización, fútbol y antimememismo. In: LUCAS, Maria Elizabeth; BASTOS, Rafael José Menezes (Org.). *Pesquisas recentes em estudos musicais no Mercosul*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Série Estudos 4). p.115-139.

DUARTE JR, João Francisco. Educação estética, ou a educação (do) sensível. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 16. *Anais*. Fundarte: Montenegro, 2002. p.35-39.

DUARTE JR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papyrus, 1988.

FONTES, Maria Helena Sansão. *Sem fantasia: masculino-feminino em Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

FRITH, Simon. Music and Identity. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions of Cultural Studies*. London: Sage, 1996. p.108-117.

GALEFFI, Dante Augusto. *Estética e formação docente: uma compreensão aplicada*. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2006.

GROSSBERG, Lawrence. *We gott get out of this place*. London: Routledge, 1992.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Revista do programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, 2000.

NIRENBERG, Nelson. Considerações estéticas sobre a regência no Romantismo. *Revista Academia Nacional de Música*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 191-204, 2002.

RUSSEL, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 7-16, mar. 2006.

TORRES, Maria Cecília de A. R. *Identidades musicais de alunas da pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

---

### **Maria Cecília Araujo R. Torres**

83

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular dos cursos de graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Licenciatura, da Fundarte/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Pesquisadora do grupo "Educação Musical e Cotidiano", do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e membro do Núcleo de Integração Universidade & Escola/Pró-Reitoria de Extensão (Niue/Prorex) da UFRGS. Editora da *Revista da Abem* (Associação Brasileira de Educação Musical). Livro: *Máscaras e melodias – Duas visões em arte e educação* (em parceria com Graciela Ormezzano). São Miguel do Oeste: Unoesc, 2002 (1. ed.) e 2004 (2. ed.), v. 1, 186 p.

cecilia@fundarte.rs.gov.br



# Histórias de iniciação na arte

Ana Angélica Albano

85

Entre as lembranças mais antigas, guardo a descoberta do prazer da leitura, através do encontro com Monteiro Lobato e suas *Memórias da Emília*. Desde então os livros têm sido parceiros constantes, levando-me a outras memórias:

Memórias de Humberto de Campos, *Memórias de um sargento de milícias*, *Memórias de uma moça bem comportada*, *Memórias, sonhos e reflexões*, e outras tantas de personagens reais ou fictícios... Depois de um tempo, fui percebendo que não bastava um bom roteiro, era necessário que o som da narrativa embalasse a história. Pois é só assim, como diz Bachelard, que a leitura muda, a leitura vagarosa dá ao ouvido todos estes concertos (Albano, 1998, p. 15).

Esta intuição de que a poesia era necessária para o prazer da leitura só veio com o tempo e foi fundamental para minha educação estética.

Além da leitura, existiu sempre o prazer do desenho: os lápis de cor e os cadernos em branco... as tintas vieram mais tarde, com a transparência das aquarelas (Albano, 1998, p. 15).

A preferência por memórias e biografias já anunciava, mesmo sem que eu soubesse nomear, o meu interesse pela psicologia: a possibilidade de observar como se constroem as individualidades, como são tecidos os destinos. Percebo, agora, quanto me impressionavam as aventuras daqueles que se transformaram em personagens, heróis dignos de pertencerem ao mundo dos livros – objetos de prazer.

A licenciatura em Artes Plásticas e o mestrado e o doutorado em Psicologia vieram como conseqüência, não sei se natural, mas, com certeza, construída através destes primeiros prazeres. Ou será que fui capturada por eles?

Quando, em 1997, assumi as aulas de Didática e Prática de Ensino de artes visuais na Faculdade de Educação da Unicamp, considerei um desafio interessante ensinar didática de uma disciplina que, por definição, não se ensina. Partindo do princípio de que Arte não se ensina, mas se aprende, passei a me questionar como propor uma didática para o ensino da arte, que preservasse o caráter transgressor inerente à natureza desta área. Recorri, como primeiro recurso, à minha tese de doutorado, que foi e continua sendo, até agora, meu principal suporte na docência e o ponto de partida para a pesquisa que venho desenvolvendo.

A tese nasceu da pergunta: Como um artista inicia outro artista?

O tema da iniciação acompanha-me há anos, guiando minhas observações, orientando minhas leituras.

O interesse surgiu a partir do estudo da psicologia junguiana e tornou-se mais presente quando, em 1983, passei a dirigir a Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo.

Recordo-me que, naquela ocasião, o nome da Escola causou-me estranhamento: por que Iniciação Artística e não simplesmente Educação Artística, denominação usualmente utilizada nos currículos oficiais de 1º e 2º graus?

Compreendia que o nome procurava identificar a intenção da Escola em atender crianças que começam seu aprendizado artístico. A idéia de uma escola para as idades iniciais ou para quem inicia um aprendizado, no entanto, intensificou minha reflexão sobre a diferença entre iniciar e iniciar-se.

Observando os alunos que freqüentavam a Escola, percebia que, apesar de a procura ser muito grande, poucos persistiam depois do período escolar, fazendo da arte sua vida.

Uma coisa é possibilitar a expressão em diferentes linguagens para muitos e outra coisa, muito diferente, é a decisão de alguns de criarem uma obra.

Apesar de todos os anos muitos alunos inscreverem-se para aulas de música, teatro, dança e artes plásticas, quantos são hoje músicos, atores, bailarinos ou pintores? Uns 10 ou 20, talvez menos... Qualquer pessoa pode expressar-se numa linguagem artística sem necessitar fazer da arte sua profissão.

Diante desta constatação, voltei a perguntar: por que alguns optam pela arte, renunciando à segurança de profissões socialmente mais reconhecidas, e submetem-se a todas as provas movidos pela paixão da criação? (Albano, 1998, p. 21)

Considerando que meu centro de interesse é o ensino da arte e que já havia constatado a diferença de desenvolvimento em alunos com as mesmas oportunidades, passei a me perguntar: seria possível um artista iniciar outro? E, se fosse possível, como isso se daria?

Para responder ou tentar responder a esta questão, era preciso encontrar artistas que admitissem terem sido iniciados por outro artista. Como, necessariamente, não são das Faculdades de Arte que saem os artistas, foi difícil encontrar um artista que nomeasse outro como seu mestre. Percebi também que, entre os artistas, ou este reconhecimento não existe com freqüência, ou eles não percebem sua formação desta maneira.

Acabei optando por trabalhar com um artista contemporâneo – Tuneu – que, em entrevista a Ana Mae Barbosa e Paulo Pasta (1984), apontava Tarsila do Amaral como sua mestra – fato que me surpreendeu, pois não encontrara em sua obra nenhum vestígio da obra da Tarsila, e, ao mesmo tempo, despertou minha curiosidade em pesquisar que mestra teria sido Tarsila, permitindo que Tuneu, encontrando sua própria voz, fosse Tuneu.

Nos mitos de iniciação e rituais das tradições iniciáticas, encontramos na figura do mestre a responsabilidade por submeter o discípulo a inúmeras provas. Observando nossas práticas pedagógicas em educação artística, percebia como são todas tão doces, tão preocupadas em aplainar o caminho, em retirar as arestas... Se a pedagogia, hoje, preocupa-se em eliminar todas as provas, como acontece a iniciação contemporânea? Como iniciar alguém se não temos mais as provas rituais, aquelas que possibilitam a passagem para um nível superior de consciência? Qual seria o papel do mestre?

Em virtude da natureza do problema em questão, a pesquisa qualitativa revelou-se a mais adequada, e, por meio de entrevistas não diretivas, procurei traçar a história da iniciação artística de Tuneu. Durante todo o processo, minha atenção esteve focada em sua vida artística, em perceber como suas imagens haviam se transformado em obra e, também, em observar como fora a interferência de Tarsila neste processo.

Ao longo da pesquisa, fui constatando que Tuneu a percebia como uma grande mãe, um grande útero, um continente propício para o nascimento de sua obra. Não a viu, em nenhum momento, como a figura terrível do anjo exterminador associada aos mestres dos mitos. Ele a via como aquela que, observando suas tendências plásticas, facilitava-lhe a percepção e a realização destas tendências como obra (Albano, 1998, p. 127).

Passei, então, a refletir sobre o fato de que o artista é iniciado por sua própria obra. É a obra por fazer que impõe o sacrifício, exigindo a entrega necessária ao renascimento.

Esta idéia, que surgiu com toda a clareza de uma imagem no início do trabalho, demandou dois anos de reflexão para que eu a compreendesse melhor e conseguisse torná-la visível. Orientou, também, minha compreensão a respeito do papel do mestre como aquele que facilita ao discípulo a percepção do projeto que virá a ser sua obra.

Tarsila colocou Tuneu diante da própria obra, mostrando-lhe, a cada passo, o caminho que, mesmo sem perceber, ele já havia escolhido.

Penso hoje que esta é a mesma posição que devemos sustentar na Universidade: permitir ou abrir possibilidades para o aluno encontrar o seu próprio projeto, sua própria voz.

Terminando a tese, tinha ainda a sensação de que talvez pudesse ter ido mais longe ou penetrado mais fundo. Porém Cronos, o Senhor do Tempo, é rigoroso e inflexível, mas sábio. Pois, se limita o grau de liberdade, são estes limites que ajudam a conter a forma.

Os meses de convivência diária com Tuneu, Tarsila e os outros mestres, que acabaram se tornando também meus mestres, auxiliaram-me a encontrar os caminhos

que o texto a ser escrito exigia e a consciência de que em arte não seria produtivo adotar metodologias de ensino pré-fabricadas.

Uma aula de arte, bela ou não, será sempre consequência da concepção de arte e de belo de cada professor. Caem por terra, portanto, todos os métodos e fórmulas prontas para o ensino de arte. Se aceitarmos este princípio, cada professor terá de encontrar seu próprio caminho, a partir de suas escolhas estéticas e de como concebe o sujeito a ser educado: autor ou reproduzidor? (Albano, 2005, p. 7)

Para Mário de Andrade (1963, p. 28-29), isto acontece "porque realmente, em arte, a regra deverá ser apenas uma norma e jamais uma lei. O artista que vive dentro de suas leis será sempre um satisfeito. E um medíocre". Acrescentando adiante: "É preferível ficar na entressombra fecunda, que é só onde podem nascer as assombrações."

Para compreender melhor os caminhos da iniciação na arte, percebi que precisava continuar adentrando as entressombras fecundas das memórias dos artistas, uma vez que a pesquisa não se esgotava com uma história exemplar. Consciente de que é a obra e não um mestre que inicia o artista, passei a orientar a pesquisa para a observação do desenvolvimento da obra, com especial atenção para os pontos de mutação no trabalho, que poderiam ser reveladores dos processos de iniciação.

Meu campo de pesquisa é o artista plástico do século 20. Interessa-me, particularmente, observar o período da ruptura com a necessidade de representação da realidade, momento em que a obra de arte adquire autonomia enquanto objeto.

Apesar desta intenção inicial de continuar, apenas, no campo das artes visuais, os escritores começaram a chamar minha atenção, especialmente pela quantidade de memórias disponíveis. Compreendi que poderia, por analogia, fazer pontes entre as duas linguagens, observando o processo criativo de escritores e de artistas plásticos. O foco da pesquisa passou, então, a ser artistas que escreveram memórias, diários e cartas, mas podendo recorrer também, em alguns casos, à técnica de história de vida e entrevistas não diretivas.

Para compreender os caminhos da iniciação na arte, transito pelos campos da psicologia, da história da arte e da educação.

Sem a intenção de desvendar o mistério da criação – *mistério que deve permanecer mistério* –, venho observando depoimentos de artistas, procurando apreender como percebem seu processo de criação. E, mergulhando em antiga vocação pelas biografias, vou recolhendo relatos, recortando e alinhavando impressões.

Apesar do fato de trabalhar no entrecruzamento da Arte com a Psicologia, quero deixar claro que não entendo a obra de arte como um sintoma. Não tenho interesse em explicar a obra do artista por sua história de vida, mas exatamente o contrário. Sinto-me mais próxima da idéia de obra de Merleau-Ponty (1980, p. 122), que, referindo-se a Cézanne, diz: "A verdade é que esta obra a fazer exigia esta vida." Não pretendo, portanto, buscar as determinantes da obra na vida, mas, antes, olhar para a vida através da obra.

A obra é, portanto, o meu foco, mas poderia, também, dizer: o desejo de obra. Porque considero que artista cria respondendo a um desejo, a uma necessidade. Ele não cria por uma demanda exterior. Ele não produz mais porque vai ganhar dinheiro,

ou mais dinheiro. Ele não responde, necessariamente, a esse padrão. Eu diria que o artista responde a uma pressão interna, ou, como disse um poeta: *o artista é como o garimpeiro, que vive procurando uma coisa que não perdeu.*

Nos depoimentos de alguns artistas identifico o reconhecimento desta pressão interna:

– Não faço um disco quando quero, faço quando preciso. Não sei exatamente o que dita esta necessidade. Não é uma pressão de fora, é uma pressão que eu mesmo me coloco. Não sei explicar qual a sua natureza, mas a verdade é que isso vale para todos os meus discos. (Chico Buarque)<sup>1</sup>

– Você quando escreve está criando um objeto. Cria independentemente do público que vai ler o trabalho. Não escreve poesia visando o sustento. Escrevem-se poemas como poderia fazer qualquer outra atividade: ginástica, natação. Aquilo é uma necessidade, algo do qual você não pode abrir mão – e pronto. Quer dizer, a poesia é uma coisa bem mais pessoal do que social. É um uso da linguagem, que por sua vez, se trata de um instrumento social. (João Cabral de Mello Neto)<sup>2</sup>

– Sempre li muito. Isso continuou depois que me tornei um advogado muito ocupado. Não há nenhuma ocupação que me dê mais prazer do que ler, à exceção de escrever. Escrevi meu primeiro livro (aos 56 anos) porque tinha chegado a hora de escrever. [...] Chegou uma hora que precisava escrever e esta experiência era para mim a mais forte. Tendo escrito o primeiro, escrevi o segundo para não ser autor de um só livro. Tendo escrito o segundo escrevi o terceiro para não me tornar autor de dois livros. E agora estou escrevendo o quarto... (Louis Begley).<sup>3</sup>

Uma obra de arte é boa quando nasceu de uma necessidade. Neste caráter de origem está o seu critério – o único existente. Também meu prezado senhor, não lhe posso dar outro conselho fora deste: entrar em si e examinar as profundidades de onde jorra a sua vida, na fonte desta é que encontrará a resposta à questão de saber se deve criar. Aceite-a tal como se lhe apresentar à primeira vista sem procurar interpretá-la. Talvez venha a significar que o senhor é chamado a ser um Artista. Nesse caso aceite o destino e carregue-o com o seu peso e sua grandeza, sem nunca se preocupar com a recompensa que possa vir de fora. O criador, com efeito, deve ser um mundo para si mesmo e encontrar tudo em si e na natureza a que se aliou (Rilke, 1978, p. 24-25).

– Desenhar era uma necessidade física para mim. Eu estava muito isolado. Ninguém me dava a mínima. Isolado demais... Sim, porque eu via além das estreitezas. Eu vivenciei esse isolamento muito dolorosamente, muito violentamente quando ainda era bem novo, bem menino (Juan Miro, 1992, p. 16).

– Quando a gente quer expressar algo muito profundo escreve um poema ou um romance, procura assim objetivar uma paixão. Em geral a escrita nasce de uma vocação, a gente está condenado a escrever sobre certos temas. Acontece a mesma coisa com o amor, que começa com uma atração involuntária – a que a gente está destinado – e depois se converte, através do livre arbítrio, numa forma de liberdade. Trata-se de uma questão tão antiga quanto a filosofia. Não há resposta e as respostas que encontrei me parecem igualmente insatisfatórias. Há uma relação eterna entre a palavra destino e a palavra liberdade (Otávio Paz).<sup>4</sup>

A necessidade surge, assim, como uma ponte que me leva à outra idéia muito antiga: a noção mítica de destino.

Curiosamente, quem me introduziu à noção de destino foi Mário Schenberg em uma entrevista a Amélia Hamburger, publicada em 1984 no livro *Mário Schenberg: entre-vistas*, pela Editora Perspectiva. E talvez tenha me impressionado mais por vir de um físico:

<sup>1</sup> Massi, 1994.

<sup>2</sup> Costa, 1992.

<sup>3</sup> Carvalho, 1994.

<sup>4</sup> Milan, 1994.

– Hoje se obriga a pessoa a publicar muito, se obriga a publicar demais [isso era a década de 80...]. O critério de julgamento da eficiência científica de uma pessoa é o número de publicação, o que é uma idéia absurda, porque, por exemplo, há pessoas que publicaram inúmeros trabalhos que ficaram totalmente desconhecidos [...]. Essa preocupação de ter um grande número de trabalhos publicados às vezes pode prejudicar as pessoas, se é que não prejudica sempre. Pode ser que prejudique sempre porque a pessoa fica naquela tensão de estar publicando, e sempre outras coisas, sem ter tempo para se concentrar bastante sobre uma determinada coisa. Se o destino for ter somente uma idéia, mas boa, pode ser como Bose, que pode ter publicado muitos outros artigos mas bastou o de meia página para ter importância.

Amélia, então, pergunta: "Seria uma questão de ir em profundidade no trabalho?"

Ao que ele responde:

– E não é somente uma questão de ir em profundidade num trabalho, mas de ir num destino também. Acho que existe alguma coisa que está além da vontade da pessoa. A pessoa não faz um trabalho profundo e original porque queira fazer um trabalho profundo e original. Faz porque faz, e às vezes nem se dá conta de que está fazendo um trabalho profundo e original. Outros é que vão se dar conta disso, às vezes, até depois da morte da pessoa. Acho que há um destino, nisso eu acredito. Toda minha carreira de físico, por exemplo, se definiu por volta dos treze anos quando estudei física e geometria (Hamburguer, 1984, p. 148).

Esse depoimento de Schenberg provocou-me uma estranha surpresa. Tinha terminado o mestrado e só muitos anos mais tarde, durante o doutorado, voltei a refletir sobre essa idéia, que inspira, hoje, minha pesquisa.

O que procuro, mais exatamente, é encontrar uma luz para focar estes momentos que marcam o encontro com o destino, ou, como vim a descobrir com Hillman, o encontro com o *daimon*.

Hillman (1997, p. 16) apresenta esta idéia em *O código do ser*:

Em resumo, então, este livro é sobre vocação, destino, caráter, e sobre imagem inata. Essas idéias formam a "teoria do fruto do carvalho", que sustenta que cada pessoa tem uma singularidade que pede para ser vivida e que já está presente antes de poder ser vivida. (...) Usarei muitos dos termos para esse fruto do carvalho – imagem, personalidade, fado, gênio, vocação, daimon, alma, destino – de forma bastante intercambiável, dando preferência a um ou a outro conforme o contexto.

Os encontros com novos interlocutores são momentos importantes para a pesquisa, quando idéias que pareciam isoladas passam a ganhar sentido pela descoberta de um outro que as significa. "O seu olhar melhora o meu", diz Arnaldo Antunes (1997, p. 65).

A psicologia que busco, através de Hillman (1997, p. 44), é "uma psicologia que se baseie mais na imaginação das pessoas, do que nas estatísticas e nos diagnósticos, quero a mente poética aplicada aos históricos dos casos para que possamos lê-los pelo que eles são, formas modernas de ficção e não relatórios científicos".

Ao procurar, na obra, o momento em que se define a voz do artista, meu interesse é dialogar com as imagens que animaram estas obras e tentar focar, quando possível, os pontos de mutação – aqueles onde o artista arriscou tudo para encontrar sua forma. Focar as obras que poderiam até ser consideradas erros na época em que foram criadas (porque a beleza surge, quase sempre, na fronteira da falha) e que foram, no entanto, iniciáticas.

Algo que passei a refletir assistindo a um depoimento de Saramago, onde ele dizia que estava na metade da escritura de um livro (não me recordo qual), quando encontrou sua maneira de escrever. A partir daquele livro, considerava que havia encontrado a própria voz.

Estou buscando, portanto, o fio da navalha, o espaço da fronteira, que, no caso das artes visuais, só pode ser expresso em imagens.

Lendo *The artist's voice*, de Katharine Kuh, livro de entrevistas com alguns dos ícones das artes plásticas do século 20, esta idéia foi se tornando mais clara. O que motivou as entrevistas não tem relação direta com esta investigação, porém as respostas de alguns artistas ajudaram-me a dar forma às minhas perguntas.

Uma entrevista com Edward Hopper chamou-me, particularmente, a atenção, pela qualidade de suas respostas. Depois de várias questões, sem tocar o cerne de suas motivações, a entrevistadora pergunta se a solidão e a nostalgia seriam os seus temas:

– Se há solidão, não é consciente. Provavelmente eu sou um solitário. Assim como a nostalgia também não é consciente... Eu não tenho, conscientemente, nenhum tema. A luz é uma importante força expressiva para mim... Eu pinto para mim... Eu gostaria que meu trabalho comunicasse, mas se não comunicar, também está tudo bem. Eu nunca penso no público quando eu pinto, nunca (Kuh, 2000, p. 140).

Quando ela insiste que explicasse isto de maneira mais clara, ele diz: "Todas as respostas estão nas telas. Eu não sei como poderia explicar além do que está nas telas." (Kuh, 2000, p. 141).

Conservo, portanto, meu foco na obra. Depoimentos, entrevistas, autobiografias e/ou biografias são lupas que me auxiliam a ampliar o foco, que quero observar com mais atenção.

O diálogo com Hillman (1997, p. 47) ensina-me, também, a rever a psicologia da biografia:

Precisamos de um prisma novo para olhar a importância de nossa vida. Estou aprendendo a atacar as convenções da percepção biográfica, que insiste que o tempo e o espaço determinam o nosso agora... De todos os pecados da psicologia o mais mortal é o seu descaso pela beleza. Afinal de contas uma vida tem algo de muito belo, mas quem lê os livros de psicologia não fica com essa impressão. Mais uma vez a psicologia trai o que ela estuda. Nem a psicologia social, nem a experimental, nem a terapêutica dão lugar para a apreciação estética da história de uma vida.

Estou buscando, se é possível colocar desta forma, encontrar poesia na psicologia. Dr<sup>a</sup> Nise da Silveira costumava dizer que se quisermos conhecer a loucura temos que ler Dostoiévsky, e não os manuais de psicologia, porque nos seus romances a loucura está viva.

Para compreender o meu tema, tenho me deixado guiar pela poesia, pelos mitos, *As mil e uma noites* e outros contos, para ver se encontro o foco que me permitirá olhar para as vidas que estou estudando com um sentido mitológico. A função do mito para a psicologia não é descrever ou enumerar os diversos tipos de comportamento, mas ampliar a reflexão, auxiliando-nos a ultrapassar os limites e os condicionamentos do nosso tempo e da nossa cultura. "Mitos não fundamentam, eles abrem", ensina-nos Hillman (1992, p. 44).

Recorro mais uma vez à imagem do *daimon*:

[...] cada vida é formada por uma imagem única, uma imagem que é a essência dessa vida e a chama para um destino. Tal como a força do destino, essa imagem age como um *daimon* pessoal, um guia que se lembra do seu chamado. Os avisos do *daimon* agem de muitas maneiras. O *daimon* motiva. Protege. Inventa e persiste com obstinada fidelidade. Não costuma ceder ao bom senso e muitas vezes faz o seu portador agir de forma que foge às regras, especialmente quando negligenciado ou contrariado (Hillman, 1997, p. 51).

Penso que poderíamos entender os pontos de mutação na obra de um artista como encontros com o *daimon*, de Hillman, ou com o destino, se pensarmos como Schenberg, ou, ainda, como ritos de iniciação. Para que isto seja possível, é necessário ler as obras e as biografias do fim para o começo, sem a intenção de encontrar explicações, tendo como guia a imaginação.

Calder é o primeiro artista a me dar pistas da ação do *daimon*. Ele dizia que todo o seu trabalho foi orientado pela visão simultânea do sol se pondo e da lua nascendo – imagem impressa em sua memória em uma viagem de navio dos EUA para a Europa, quando era muito jovem. Da observação desse movimento dos corpos celestes teria nascido toda a motivação para sua obra. Em uma entrevista, ele conta:

– A base de tudo para mim é o universo. As mais simples formas no universo são a esfera e o círculo. Eu as represento através de discos e então crio variações (...) Até meus triângulos são esferas, mas de um formato diferente (Kuh, 2000, p. 41).

92

Poderíamos pensar simplistamente que os móveis nasceram diretamente daquela visão. A relação, entretanto, não é tão simples assim. Não é uma simples relação de causa e efeito, mas algo muito mais sutil.

É preciso observar, mais atentamente, a atuação do *daimon* no caso de Calder. Ele nasceu em uma família de artistas e resolveu ser engenheiro. Quando criança, tinha uma oficina só para ele, passava os dias inventando brinquedos e, na hora de decidir-se profissionalmente, escolheu ser engenheiro. Quando Katharine Kuh (2000, p. 39) pergunta se ele acha que a engenharia influenciou sua obra, ele responde: "Fez com que as coisas que confundem outras pessoas, como a mecânica e os móveis, fossem simples para mim."

Poderíamos ler a opção pela engenharia como um equívoco no início do caminho, pois sua imaginação não cabia naquela profissão. Porém, se a lermos sob a perspectiva do *daimon*, ou sob a ótica de Merleau-Ponty, leríamos diferente: a obra por fazer exigia a engenharia.

Quando ele abandona a engenharia e se rende à arte, começa trabalhando de forma totalmente lúdica, criando figuras de arame. Suas observações de um circo levam-no a recriá-lo, primeiro em desenhos e depois em arame. Este trabalho, que começou como brincadeira, foi registrado em filme por Carlos Vilardebo e continua exposto no Witney Museum, em Nova York. Depois do circo, Calder continuou produzindo uma obra incrivelmente diversificada. Ficou conhecido, no entanto, como o criador dos móveis.

Relaciono este fato com o relato de Schenberg sobre Bunsen: "Um exemplo curioso é o de Bunsen, aquele químico alemão que inventou o bico de Bunsen, que publicou mais de quinhentos trabalhos e hoje é conhecido pelo bico de Bunsen (...) De outro lado, há pessoas que ficaram famosas com uma única publicação." (Hamburger, 1984, p. 148). Ele fala, então, de um físico indiano, Bose, que escreveu meia página e mandou para uma revista de física, a qual recusou sua publicação. Mais tarde, mandou o mesmo artigo para Einstein, que, reconhecendo sua importância, publicou-o imediatamente. Este artigo, segundo Schenberg, revolucionou a física da época, pela descoberta de partículas que foram chamadas partículas de Bose.

A física não é o meu campo de estudo, não posso avaliar a importância desta descoberta. Mas, em relação à arte, posso afirmar que Calder mudou o conceito de escultura com a criação do *móBILE*. E, apesar de sua obra ser bastante extensa, passou para a História da Arte como o criador do *móBILE*.

Mais interessante é constatar que a criação do *móBILE* foi desencadeada pela observação de uma obra, pelo menos para mim, totalmente estática: a pintura de Mondrian. Eu nunca teria pensado que esta pintura foi o que o motivou a buscar o movimento. Contudo, foi após uma visita ao atelier de Mondrian que os *móBILES* começaram a ser gestados. Calder nunca trabalhara com quadrados ou retângulos, pois dizia que o retângulo impede o movimento, mas o que disparou sua imaginação a criar os *móBILES* foram estas figuras.

Calder, lembrando esta visita, diz: "os *móBILES* começaram, quando eu fui visitar Mondrian. Eu fiquei impressionado pelos retângulos coloridos que ele tinha nas paredes. Pouco depois disto eu fiz alguns *móBILES*; Mondrian reclamava que suas pinturas eram mais rápidas que os meus *móBILES*" (Kuh, 2000, p. 41).

Nem sempre temos a felicidade de encontrar relatos que nos permitam observar como o artista percebe os saltos perceptivos que promovem novas relações em sua obra.

Mas é esse salto perceptivo, o qual chamei de curto-circuito perceptivo, que, por ser imprevisível, me interessa observar. Não pode ser controlado nem dirigido. E é aí que, para mim, reside o interesse.

Observando a seqüência de pinturas de Mondrian, que vão da árvore para os quadrados, vislumbro o momento de ruptura para a abstração e pressinto aí um outro curto-circuito.

Esta seqüência de pinturas me remete às observações de uma aluna de 11 anos, quando trabalhava com sua classe o conceito de variação. Esta menina, depois de passar um tempo desenhando o pátio onde brincavam na hora do recreio, observou que o trepa-trepa era uma variação das árvores.

Infelizmente, naquela época, eu não conhecia tão bem a obra de Mondrian e não tive a oportunidade de apresentá-la para esta aluna. Penso que teria sido revelador para ela descobrir que, por outro caminho, um artista chegara a conclusões semelhantes às suas.

Voltando à minha busca de uma didática para o ensino de arte, penso que as imagens que estou pesquisado possam alimentar a imaginação dos meus alunos que pretendem ser professores. Espero que os encontros dos artistas com seus *daimons*

possam inspirá-los a buscar diferentes caminhos nas atividades com seus futuros alunos. Desta forma, talvez possamos vislumbrar juntos uma metodologia possível para o ensino de arte – uma metodologia que tenha como base os processos da imaginação.

Existe hoje, nas escolas, a cópia institucionalizada, a cópia culta, a tal chamada "releitura". Os professores propõem para todos os alunos o mesmo Miró, e todos fazem Mirós, apresentam Klee, e todos fazem Klees. Substituíram o Pato Donald, o Mickey pelos artistas: a cópia culta. Mas o *daimon* não responde a padronizações. Não compreendendo como um trabalho tão regulado possa promover curto-circuitos perceptivos.

Talvez promova para uma criança, se as pinturas apresentadas mobilizarem suas imagens internas, se trouxer para ela perguntas ou se responder a perguntas que ela vinha se fazendo, mesmo que inconscientemente, em seus trabalhos. Para atingir mais alunos, os professores teriam de apresentar muitas imagens diferentes ou encorajá-los a irem em busca de suas perguntas – buscarem suas afinidades eletivas. Mas, para que isto fosse possível, seria necessário que o repertório, ou a curiosidade destes professores, fosse suficientemente abrangente a ponto de abarcar a imaginação de seus alunos...

Quando trabalho com professores, que não são professores de arte, mas de educação infantil ou ensino fundamental, apresento muitos livros de diferentes artistas. Peço que olhem para as imagens e percebam o que elas dizem. Em geral escolho livros que mostrem uma seqüência temporal das obras. Depois da observação, os comentários, freqüentemente, são do tipo: "puxa, mas o artista estava fazendo uma coisa tão legal [leia-se figurativa, reconhecível], aí ele bagunçou tudo" – exatamente no momento da quebra da representação do real. Porém, o que tenho observado é que, depois deste comentário, quando vão para o atelier, seus desenhos mudam. Começam a se permitir sonhar e pintar para além da casinha ou do sol do lado direito da página. Isto é, começam a perceber que as cores e as formas podem dizer coisas independentes do vocabulário visual restrito dos sete anos.

Nem sempre é possível observarmos, com clareza, esse pulo-do-gato na obra de um artista. Tenho, no entanto, minha lente focada em busca destes momentos em que as formas dão o salto, pressentindo nestes as marcas visíveis de ritos de iniciação.

Termino com história contada por Mário de Andrade (1963, p. 15):

Moço poeta que, desejoso de fazer poemas sublimes, se dirigiu ao maior poeta do tempo e lhe perguntou como é que este fazia versos. E o grande poeta respondeu: no princípio põe-se a maiúscula e no fim a pontuação. E no meio?, indagou o moço. E o grande poeta: *Hay que poner talento...*

## Referências bibliográficas

---

ALBANO, A. A. Lições de estranhamento. In: HOLM, A. M. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Tuneu, Tarsila e outros mestres...* o aprendizado da arte como rito de iniciação. São Paulo: Plexus, 1998.

- ANDRADE, M. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Martins Fontes, 1963.
- ANTUNES, A. *2 ou + corpos no mesmo espaço*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BARBOSA, A. M.; PASTA, P. Entrevista – Tuneu aprendendo com Tarsila. *Ar´te 10*, São Paulo, ano III, n. 10, 1984.
- CARVALHO, B. O escritor que se atrasou – Saiu o segundo livro de Louis Begley. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19/6/1994.
- COSTA, R. Entrevista com João Cabral de Melo Neto. *Revista Veja*, São Paulo, 1992.
- HAMBURGUER, A. Mário Schenberg entre os físicos. In: GUINSBURG, G.; GOLDFARB, J. L. *Mário Schenberg: entre-vistas*. São Paulo: Instituto de Física da USP, Editora Perspectiva, 1984.
- HILLMAN, J. *O código do ser*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia arquetípica*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- KUH, K. *The artist's voice*. [S.l.]: Da Cappo Press, 2000.
- MASSI, A. Chico Buarque completa 50 anos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18/6/1994.
- MERLEAU-PONTY, M. *A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Textos escolhidos).
- MILAN, B. Sob o domínio de Eros: Otávio Paz, que fez 80 anos em março, fala sobre seu novo ensaio: "Chama dupla". *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19/6/1994.
- MIRÓ, J. *A cor dos meus sonhos* – Entrevistas com Georges Raillard. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.
- RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1978.

### **Ana Angélica Medeiros Albano**

---

Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora do Grupo Laborarte – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, dessa Faculdade, e do Imagination and Education Research Group (Ierg), da Simon Fraser University/Canadá. Implantou e coordenou projetos sociais de iniciação artística nas Prefeituras de São Paulo, Santo André e Diadema (de 1983 a 1997). Suas pesquisas estão focadas na observação de histórias de iniciação na arte de artistas e de educadores. Livros: *Tarsila e outros mestres – O aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo: Plexus, 1998, e *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984 e 1999 (8. ed.).

nanalbano@uol.com.br



# Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente

Dante Augusto Galeffi

## Abertura

97

A educação estética é hoje um dos campos de composição da educação humana pensada em sua abrangência e *totalidade segmentaria*;<sup>1</sup> quer dizer, a consciência histórica presente e predominante considera uma evidência a natureza sensível do ser humano. Em toda parte se ouve falar da sensibilidade como o melhor meio de compreender a suposta essência humana. Diz-se até que o sensível é o que mais se aproxima do sentido do ser. Vivemos no mundo globalizado em que a mais-valia se deixa antecipar e representar no universo imagético do *marketing*. De maneira ostensiva, nossa aldeia global encontra-se inflacionada pelo poder persuasivo das imagens veiculadas. Tudo está mediatizado como presentificação de entidades virtuais a serviço dos fluxos e refluxos do capital. A imagem é tudo e tudo é imagem – esta parece ser a máxima da civilização telemática contemporânea. Diante desta configuração de época, o que significa a educação estética na escola? De que forma é possível integrar a educação da sensibilidade às diversas atividades curriculares sem cair em fragmentações e gaiolas formais ineficientes? O que é, afinal, a sensibilidade estética? Ela pode ser objeto da educação formal? Como é possível educar para a sensibilidade que potencialize o *aprender a ser o que se é propriamente*?

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma expressão utilizada por Deleuze e Guattari (2000) para indicar o próprio da atividade conceitual, que é sempre uma *totalidade segmentária*, um acontecimento conectado a outros acontecimentos paralelos e simultâneos, todos totalizadores em seus horizontes próprios e únicos. É com esta carga tensiva que o termo é aqui utilizado.

O presente artigo tem por finalidade contribuir, de maneira efetiva, na elaboração de investigações que tomem a educação estética como um dos eixos estruturadores do currículo da educação básica, em uma perspectiva inter e transdisciplinar. Neste sentido, trata-se de uma investigação de possibilidades, no sentido de conceber estratégias e projetos de ação que possam ser experienciados na prática pedagógica que tenha por meta o *aprender a aprender do aprendiz* em todas as suas principais dimensões, incluindo aí a sensibilidade como sensibilidade e não apenas como meio para outros fins práticos.

### **O que há, afinal, com a sensibilidade estética para merecer atenção especial?**

De quais formas definimos e compreendemos a sensibilidade? Por que haveríamos de dar atenção a algo tão óbvio e tido como indiscutível – *sobre gosto não se discute*? E uma outra questão: o que tem a ver a sensibilidade com a estética e com o gosto?

Na tradição racionalista ocidental, a sensibilidade foi desde muito cedo associada ao chamado "mundo animado" da *aisthesis*, isto é, da percepção das formas a partir das quais os fenômenos existem, *aparecem*. Ora, o aparecer dos fenômenos pressupõe sempre um ser capaz de perceber: pressupõe a entidade *animada* capaz de mimetizar a ação vivenciada em sua *forma mesma*, qual ressonância de cordas vizinhas ou como a propagação do som em uma caixa acústica qualquer. A sensibilidade é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e aparecer. Sensível é tudo o que pode ser tocado e modificado em sua gênese primordial. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem: uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: *modo de ser do que é em seu acontecimento anímico*. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras.

Para que estas últimas expressões possam ter algum sentido é preciso fazê-las percutir nas configurações históricas existentes acerca da sensibilidade. Melhor dizendo, é fundamental considerar aquilo que já foi construído sobre o tema. Trata-se de uma questão importante, pois decide a natureza precípua desta investigação. Ela pode ser formulada da seguinte maneira: Qual é o horizonte pré-compreensivo da natureza da sensibilidade em geral e em particular e que lugar ocupa no sistema geral do conhecimento "verdadeiro" dominante?

Farei aqui um breve e essencial recorte da pré-compreensão da sensibilidade, na perspectiva da filosofia, para depois tratar do lugar que esta ocupa nos territórios historicamente construídos do conhecimento afirmativamente dominante e hegemônico.

#### *Horizonte pré-compreensivo*

Aristóteles dedicou uma longa investigação sobre o tema da alma, *De Anima* (2006). Nesta obra aparece uma descrição minuciosa e lenta das várias regiões e

níveis de compreensão do que possui alma, isto é, compreensão da separatividade de alma e corpo a partir do intelecto ou função superior da alma. Evocá-lo neste momento tem o objetivo de demarcação dos principais elementos de uma teoria da sensibilidade que até hoje funciona como gramática inconsciente e preconceitual do que se define como tal.

Suponho o conhecimento entre as coisas belas e valiosas, e um mais do que outro, seja pela exatidão, seja por ter objetos melhores e mais notáveis, por ambas as razões o estudo da alma estaria bem entre os primeiros. Há inclusive a opinião de que o conhecimento da alma contribui bastante para a verdade em geral e, sobretudo, no que concerne à natureza; pois a alma é como um princípio dos animais. Buscamos considerar e conhecer sua natureza e substância, bem como todos os seus atributos, dentre os quais uns parecem ser afecções próprias da alma, enquanto outros parecem subsistir nos animais graças a ela (Aristóteles, 2006, p. 45).

A forma de investigação de Aristóteles determina a *sensibilidade* (a alma) como objeto de conhecimento propriamente filosófico, isto é, dedutivo e *per principia* (por princípios). Isto determina o horizonte pré-compreensivo intelectual da investigação filosófica sobre o sensível até Kant. E mesmo em Kant (1985, 1995) – que irá ressignificar a funcionalidade das *formas da sensibilidade*, concebendo-as *a priori*, portanto, como formas estruturadoras do que é percebido sensorialmente, sem conteúdos vivenciais, mas como dimensões do espaço-tempo euclidiano representado, formas espaço-temporais – e pós-Kant, em Hegel e pós-Hegel, em Marx e entre os marxianos, o problema da sensibilidade não se desvinculou do racionalismo metafísico que vem da matriz grega *analítica*, da qual Aristóteles é o seu maior expoente. De qualquer modo, o texto aristotélico parece definidor dos principais âmbitos tratados em uma investigação teórica acerca da alma e suas derivações, mesmo entre os modernos e contemporâneos. Isto nos permite reconhecer qual é o pré-conceito intelectual de sensibilidade ou alma que se encontra subjacente em nossos cotidianos e corriqueiros juízos de valor. Qual é o lugar da sensibilidade ou alma em nossas vidas? E na educação, qual é o seu principal sentido? Vejamos melhor por que isso.

99

Em todo caso e de todo modo, é difícil obter alguma convicção a respeito da alma. Pois sendo a investigação comum também a muitas outras coisas – quero dizer, a investigação que concerne à substância e ao que é algo –, poderia talvez parecer a alguém que existe um só método para tudo aquilo cuja substância queremos conhecer (tal como há a demonstração para os atributos próprios), de modo que seria necessário buscar este método. Mas se não há um método único e comum para saber o que é algo, a tarefa torna-se ainda mais difícil; pois será preciso compreender, em cada caso, qual é o procedimento adequado. [...]

Em todo caso, é necessário decidir primeiro a qual dos gêneros a alma pertence e o que é – quero dizer, se ela é algo determinado e substância, ou se é uma qualidade, uma quantidade ou mesmo alguma outra das categorias já distinguidas –, e, ainda, se está entre os seres em potência ou, antes, se é uma certa atualidade. Pois isso faz diferença e não pouca. É preciso examinar também se ela é divisível em partes ou não, e se toda e qualquer alma é de mesma forma; e, no caso de não ser de mesma forma, se a diferença é de espécie ou de gênero. Pois aqueles que agora se pronunciam e investigam a respeito da alma parecem ter em vista somente a alma humana. É preciso tomar cuidado, porém, para que não passe despercebido se há uma única definição de alma (tal como de animal) ou se há diversas, como, por exemplo, a de cavalo, cão, homem, divindade, sendo neste caso o animal considerado universalmente, ou nada ou algo posterior, o mesmo ocorrendo para qualquer outro atributo comum que for predicado (Aristóteles, 2006, p. 45-46).

O texto de Aristóteles demarca um conceito de alma que se traduz a partir da estrutura sensível e perceptiva do ser humano. Ora, a alma passa a ser investigada em suas múltiplas possibilidades em ato, não sendo possível pré-determinar o seu âmbito específico, mas apenas circunscrevê-lo a partir do *entendimento humano*. Neste sentido, o primeiro passo a ser dado na investigação da sensibilidade ou da alma diz respeito ao reconhecimento dos predecessores que trataram da mesma questão. É justamente isto o que Aristóteles fez em seu tempo. Então, qual é o uso que fazemos da dimensão estética (sensível) em nossas vidas, a partir das teorias da sensibilidade? Como compreendemos a sensibilidade e como dispomos o seu aprendizado nas práticas pedagógicas?

De qualquer modo, a educação estética passou a ser objeto de investigação específica pela existência de uma teoria da sensibilidade que se desenvolveu com o nome de Estética, expressão cunhada pelo jovem filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten, em 1735, para designar a parte da gnosiologia que trata do *conhecimento inferior*. De fato, a palavra estética foi cunhada a partir do termo grego *aisthesis*, significando *a posição do que é afetado sensivelmente* ou aquilo que se chama de "sensação" ou "percepção sensível". A palavra de Baumgarten quer significar justamente a teoria da ação sensível, compreendida porém em seu mais alto grau de perfeição, alcançado na vivência do belo, na poesia e na arte poética em geral.<sup>2</sup>

Segundo a tradição da sociedade moderna ocidental, o mundo dos sentimentos estéticos é próprio de uma cultura dos principados e dos palácios reais. Só os nobres tiveram acesso ao gosto cultivado da arte bela e da poesia, com todas as implicações disto. As manifestações populares do sentimento estético sempre foram desvalorizadas e naturalizadas em suas aparentes *mesmices*. Com o advento do século das luzes e com o ciclo das revoluções industriais, a sensibilidade estética, compreendida em sua forma ideal e sofisticada, passa por processos muito específicos de vulgarização, no sentido de propagação e popularização, de industrialização e reprodução de padrões estéticos ideologicamente implicados com o gosto pela imitação da nova burguesia do capital, o que se caracteriza pela produção e consumo de bens efêmeros, cujo atrativo é justamente o jogo da sedução estética: *o que importa não é o ser de algo e sim o modo como este algo parece ser*. Chega-se, assim, à chamada cultura de massa que caracteriza o mundo moderno do século 20 e marca a idade contemporânea com sua super-configuração em redes imagético-virtuais sempre mais complexas e infinitesimais.

E a educação estética, como ela vem acontecendo na educação básica? Qual tem sido afinal a serventia das teorias da sensibilidade produzidas até então, para o acontecimento da educação da sensibilidade? Como se pode educar a sensibilidade? Qual sensibilidade? Como é que se tem educado para a sensibilidade?

Reconhecendo que somos marcados indiscutivelmente por nossa historicidade efetiva, é preciso que possamos *aprender a reconhecer* os limites de configuração das

<sup>2</sup> As fontes referenciais destas informações são muitas. Indico aqui algumas que podem permitir reconhecer a sua abrangência e pertinência: Givone (1988), Croce (1967), Tatarkiewicz (1979), Galeffi (1966), Pareyson (1993) e Baumgarten (1993).

atividades consideradas estético-artísticas em nossa cultura nacional, tão diversificada e tão pouco ainda compartilhada em conjunturas polifônicas e polilógicas. Há, ainda, o predomínio de certas formas estéticas que trazem o ranço do racionalismo metafísico burguês, que concebem a sensibilidade e a arte apenas referente ao mundo da civilização européia dominante, para o qual a música é Beethoven e Bach, a literatura é Cervantes e Goethe, a poesia é Alighieri e Camões, o teatro é Shakespeare e Brecht, a ciência é Galileu e Newton etc., sempre segundo uma lógica da exclusão e do privilégio. Somos levados, assim, a pensar a sensibilidade estética como algo indefinido e instrumental, como função sensório-motora básica para a construção do conhecimento "verdadeiro" e adulto, porém de ordem inferior, menor. Por isso mesmo damos pouca importância à educação estética em nossa escola básica e em nossa cultura em geral, ou quando isto se faz não se alcança o êxito desejado, porque, na maioria das vezes, a sensibilidade estética é tida como modo de existência orgânica e autopoética, sendo algo da ordem do já dado. A sensibilidade, nesta perspectiva, é compreendida do mesmo modo que hoje se compreende a natureza: um instrumento à mão para usufruto especulativo-empresarial dos mais espertos e tecnicamente aparelhados. Assim, muita sensibilidade estética é sinal de poucos dotes para a vida pragmática do mercado empreendedor de sonhos sempre mais lucrativos, não importando os seus efeitos no âmbito da sensibilidade em si mesma.

Afinal, a sensibilidade é o lugar apropriado do simulacro e do faz de conta, da ilusão e da imaginação excessivas, do engodo e da mentira? É assim mesmo que concebemos a sensibilidade estética, como truísmo e obviedade, naturalidade e fatalidade, irracionalidade e insegurança? Sua serventia, assim, se presta para prolongar a ilusão de separatividade entre o mundo inteligível, superior, e aquele sensível, inferior? Quando é que aprenderemos a compreender a sensibilidade como sensibilidade e não como instrumento para entreter e iludir os considerados "menos capazes"?

101

*O lugar da sensibilidade estética no rol das outras dimensões humanas  
a partir de um olhar transdisciplinar*

Para que possamos compreender a sensibilidade como sensibilidade é preciso levar em consideração nossa condição de existência comum, que sempre pressupõe estados de afetação muito específicos e contextualizados. De uma maneira geral, uma pessoa sensível é aquela capaz dos maiores feitos inteligentes e inventivos. A sensibilidade, deste modo, é o mesmo que inteligência e perspicácia compreensiva simultaneamente. Ser sensível, assim, significa coligar-se ao sentido implicado que sempre quer mais, sempre ama aquilo que cresce, sempre procura pelo *envio sábio* e pela realização de si mesmo, no ultrapassamento de si mesmo. O ser humano sensível é aquele que realiza a si mesmo no mais radical e trágico sentido do termo. Radical, porque não se trata de um simples devaneio da imaginação poética e sim de um *enviesamento do tornar-se aquilo que se é*, isto é, do tornar-se aquilo que se oferece ao devir devindo como acontecimento artístico e epistêmico simultaneamente. Trágico, porque a existência humana é uma passagem permanente, uma metamorfose

contínua, um nascer e morrer absolutamente correspondentes. O radical implica a vontade de saber e de poder-ser; o trágico aponta para a finitude e infinitude de tudo o que se destina no tempo cósmico e humano. Desta relação, por exemplo, Nietzsche concebeu e criou o conceito de *eterno retorno do mesmo*, apontando para a possibilidade do tempo cíclico e não necessariamente "verdadeiro" ao modo da ciência da natureza. Esta compreensão articuladora chamada de *eterno retorno* aparece em sua atitude de desvencilhar-se da náusea dos homens e da "turba", e de reafirmar a plenitude vivente: eis uma adequada expressão para a sensibilidade estética aqui conceituada.

Querei escutar as palavras de Zaratustra quando diz como se libertou dessa náusea?  
"Que é de mim? Como libertar-me desta náusea? Quem rejuvenesce o meu olhar?  
Como voar para as cumeadas onde se não atropela a turba ao pé da fonte?  
"Foi a minha própria náusea que me deu asas e forças para pressentir os mananciais? Na verdade, tinha de voar às alturas para encontrar a fonte da alegria!  
"Ó meus irmãos, encontrei-a! Aqui, na suprema altura, transborda para mim a fonte da alegria! E há uma fonte de vida na qual se bebe longe da turba!  
"Vem tu para mim com dobrada violência, corrente da alegria! Quantas vezes, para encher a taça, outra vez a esvazias!  
"Tenho que aprender a aproximar-me de ti mais serenamente: meu coração pulsa com demasiada violência quando vou ao teu encontro:  
" – Meu coração, no qual se consome o meu estio, o meu breve estio, cálido, melancólico, demasiado feliz: como se sente seduzido pela sua frescura, meu coração estival;  
"Vedou-se-me o turbilhão vário da minha primavera! Passaram os flocos de neve da minha maldade no mês de Junho! Todo eu me concerto em estio e meio-dia estival!  
" – Estio nas alturas com frescos mananciais e silêncio bendito: ó vinde, amigos meus, para que esta serenidade se torne ainda mais bendita!  
"Pois esta é a nossa altura e a nossa pátria natural: vivemos aqui em lugar demasiado elevado para que o alcancem impuros e a sede dos impuros.  
"Mergulhai agora vossos puros olhares na fonte da minha alegria, ó amigos! Como se havia ela de perturbar por isso? Ela, em sua pureza, sorrir-vos-á.  
"Nós somos os que constroem o ninho sobre a árvore do porvir; nosso alimento, hão-de trazê-lo as águias.  
"Não será esse na verdade também um alimento que possam utilizar impuros! Seria para eles comer fogo e queimariam a garganta!  
"Não há aqui, na verdade, possibilidade de habitação para os impuros! Para seus corpos e suas almas seria a nossa felicidade uma gruta de gelo!  
"Bem acima deles, como ventos impetuosos, junto das águias, junto da neve, junto do sol, queremos nós viver: assim vivem os ventos impetuosos.  
"E tal como o vento, quero eu soprar também contra eles, e como meu tirar ao espírito deles todas as baixezas, e a todos os seus inimigos, e a todos que cospem e vomitam, dá este conselho: guardai-vos de cuspir contra o vento!" (Nietzsche, 1990, p. 42-44).

Essa passagem do Zaratustra, citada pelo próprio Nietzsche em *Ecce Homo*, é condizente com aquilo que denomino de *educação estética como educação da sensibilidade*. A sensibilidade, nesta configuração, não é um meio passivo qualquer que receberia o comando de um meio ativo, à imagem e semelhança da repercussão em ondas concêntricas de uma pedra lançada contra uma superfície de água. As ondas provocadas pelo choque entre os dois meios são vistas como *pura repercussão sensível reativa*. A sensibilidade, pelo contrário, antes de ser apenas um meio material de ação-reação, é o campo sem o qual não há *sentido*, porque sensíveis são os órgãos de captura das formas percebidas, mas a sensibilidade além de ser sensível é unificadora e acolhedora, ativa e passiva simultaneamente, como as marés e os ventos, a vigília e o sono.

A sensibilidade estética, afinal, não se pode compreender sem o acontecimento do *desejo de ser plenamente*. Daí a imagem do subtítulo desta investigação: *o aprender*

a ser o que se é propriamente. A sensibilidade estética, assim, se apresenta como o acontecimento do aprender a ser nesta plenitude. A educação estética, então, aparece como eixo fundamental do processo educativo que visa o acontecimento do *aprender a ser daquele que está florescendo e constituindo a sua ação na existência*.

A educação estética, deste modo, não é uma condução do educando para pintar o céu de azul e a montanha de verde, nem muito menos se limita aos momentos lúdicos da vida escolar e extra-escolar. A educação estética é compreendida *como o cuidar da sensibilidade que cada um desejaria no mais profundo de seu desejo*. Neste sentido, não se trata de uma região particular do ser que somos – aquela sensível –, e sim do âmbito mesmo em que algo se mostra tensionado pelo sentido de ser. Para que, portanto, educar a sensibilidade nesta magnitude e abertura indeterminada? Qual é, afinal, o nosso desejo de ser? Este é o ponto a ser investigado nesta altura do texto.

### **Desafios de uma educação estética transdisciplinar**

A educação da sensibilidade estética se faz ao longo do processo do trabalho pedagógico cotidiano e pontual. Naquilo que estou chamando e compreendendo como *perspectiva transdisciplinar da educação*, cada momento do processo aprendente deve cuidar para ser o mais intensamente sensível, visando sempre *aprender a fazer com arte e saber-fazer com arte* simultaneamente. O estético, assim, não é apenas o conteúdo da cultura artística, mas o próprio campo do acontecimento do sentido "verdadeiro" – o *pôr-em-obra da verdade*, do qual falou Heidegger (1992). O estético é o âmbito primordial do *sentido-sendo* – o sentido-sendo fulano e beltrano, João e Maria, isto e aquilo, o físico e o metafísico, o sensível e o inteligível. A sensibilidade estética não se pode educar como uma forma de treinamento ostensivo e repetitivo, porque o que está em jogo é o *aprender propriamente*, mas se pode *cuidar* para que aconteça como meio do autodesenvolvimento pleno do educando – tarefa, sem dúvida, fora de qualquer probabilidade, porém sempre possível em sua *adveniência sensível*. Possível, na medida em que, independentemente dos meios, há sempre quem *aprenda a aprender* de forma surpreendente e bela. É preciso, assim, investigar justamente o campo estético daquele que consegue aprender aprendendo, isto é, fazendo ele mesmo sua *apropriação significativa de conhecimentos*.

A questão, então, tangencia o modo como a escola trabalha efetivamente o desenvolvimento do *aprendizado do aprendente*, porque, na maior parte dos casos, a educação escolar instituída é ainda demasiadamente prisioneira do seu próprio formalismo curricular, que impede a efetivação de uma mudança de perspectiva pedagógica, mudança muito bem delineada em suas possibilidades no Relatório da Unesco para o século 21, organizado por Jacques Delors.

O ser sensível de uma educação estética assim compreendida é também o lugar propício para a vivência e o reconhecimento das obras de arte de todos e tempos e lugares, preferencialmente daquelas que constituem o horizonte *imagético-imaginante* dos membros de uma reunião específica, como meio de valorização do acervo memorial e simbólico de cada educando em particular e da conjunção que se forma pela reunião

das diferenças. Eis uma boa imagem para educação estética apresentada: *deixar ser o outro o caminho de sua sensibilidade desejante – acolhimento da diferença do desejo imperativo do outro; convivência polifônica e polilógica; abertura para o conflito e a sua cura.*

A educação estética começa, assim, como *educação de si mesmo* e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude. Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. Tudo bem, tudo isto cabe em uma educação estética pensada como cultura erudita; entretanto, o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é o *como* são desfiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável. Para a sensibilidade estética, o importante é a *aparência como lugar da verdade do ser*. Ora, a "verdade do ser" não é a *explicação de sua causalidade* e sim muito mais o *acontecimento do que se mostra sempre como clareira*. E para dizer isto não é necessário mais atribuir esta proposição a Heidegger, porque o que importa é *ouvir o logos naquilo que ele diz: ressoar na clareira iluminante*.

É ainda Nietzsche quem provoca a cena de uma educação estética transdisciplinar como forma de atualização da própria sensibilidade como sensibilidade. Uma imagem que considero fecunda é a seguinte passagem de *Ecce Homo*, no capítulo "Porque sou tão sagaz". Diz ele:

104  
Por que sei eu mais que os outros? Por que sou em geral tão sagaz? Nunca meditei sobre problemas que o não sejam verdadeiramente – nunca me dispersei. Perplexidades religiosas, por exemplo, não as conheço de própria experiência. Está para mim fora de questão saber em que medida podia ser "pecador". Falta-me também critério seguro do que é um remorso; pelo que se ouve dizer, o remorso não poderia suspender um ato depois de o ter iniciado, prefiro eliminar sistematicamente a consideração do êxito negativo e das consequências em problemas de valores. Perde-se facilmente a visão rigorosa do que se fez quando se atende ao êxito do que empreendemos: o remorso aparece-me como uma espécie de "má retrospectiva". Ter em alta conta o que se malogrou, enquanto se malogrou, eis o mais conforme com a minha moral. (Nietzsche, 1990, p. 45)

Aqui o importante é a radicalidade da sensibilidade que se apresenta como afirmação de uma querência de si, lançada no aberto de seu próprio vórtice, sem vincular-se a nada. A imagem poética da liberdade mais incontornável: *o tornar-se aquilo que se é*. Confuso? Impreciso? Demasiadamente metafórico? Sim, tudo o que se pode dizer sobre a sensibilidade e sua educação é uma captura da superfície dos fenômenos. Não se pode querer ir além da superfície, e sim de uma determinada superfície. A profundidade é apenas uma nova superfície. Como escreveu Nietzsche (1987, p. 16):

Nosso entendimento é uma força de superfície, *é superficial*. É por isso que se chama também "subjetivo". Conhece por meio de conceitos: nosso pensar é um classificar, um nomear, logo qualquer coisa que se liga à arbitrariedade humana, sem atingir a própria coisa. Somente *calculando e somente* nas formas relativas ao espaço é que o homem tem um conhecimento absoluto; os limites últimos deste conhecimento são *quantidades*, ele não compreende nenhuma qualidade, mas somente uma quantidade. Qual poderá ser o fim de uma força tão superficial? Ao conceito corresponde primeiro a imagem, as imagens são pensamentos originais, quer dizer as superfícies das coisas concentradas no espelho do olho.

A imagem é o um, a *operação aritmética*, o outro. As imagens no olho humano! O que domina todo ser humano: do ponto de vista do *olho*! Motivo! O *ouvido* ouve o som! Uma concepção totalmente outra, maravilhosa, do mesmo mundo.  
A arte se apóia na *imprecisão da vista*.  
Com o ouvido a mesma imprecisão quanto ao ritmo, ao temperamento etc. E nela apoia-se novamente a *arte*.

As palavras de Nietzsche ecoam de uma maneira surpreendente: elas desvelam o *entendimento* como *sensibilidade pura*, isto é, *força de superfície*. E aqui encontramos um nexos fundamental para a compreensão da proposição *educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o acontecimento da arte de aprender a autoconhecer-se* como unidade (imagem) e como alteridade (conceito). A sensibilidade, assim, passa, transpassa, transcende toda compartimentação e separatividade entre as diversas regiões do *ser-vivente*.

O sensível é justamente aquilo que é abrangente e pulsivo, o que é sempre primeiro na ordem do que se *conhece como percepto, o percebido, o fenômeno em seu aparecer e em sua aparência*. O sensível é o campo no qual acontece a vida dos afetos e das afecções da *alma*, para usar uma imagem tão antiga quanto à filosofia. Só o que tem alma pode afetar e ser afetado. A alma, entretanto, é uma palavra muito carregada de imagens fantasiosas e ambíguas, de "falsos" conceitos, quer dizer, de "representações" quantificadoras e "objetivas". Como, porém, quantificar aquilo que não se deixa capturar em números e superfícies geométricas – a alma ou sensibilidade?

Em uma passagem de sua *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1994, p. 548) diz algo que pode nos ajudar a esclarecer o que não se pode explicar, mas apenas mostrar. Diz ele:

Nós estamos no mundo, quer dizer: coisas se desenham, um imenso indivíduo se afirma, cada existência se compreende e compreende as outras. Só se precisa reconhecer estes fenômenos que fundam todas as nossas certezas. A crença em um espírito absoluto ou em um mundo em si separado de nós é apenas uma racionalização desta fé primordial.

Quer dizer, nossa crença acerca do sentido da vida se encontra fundada em nossa relação direta de *comum-pertencimento eu-outro-mundo*. Nós estamos no mundo, isto é, fazemos parte de um acontecimento que nos antecede e nos supera sempre. Um acontecimento cujo *páthos* é a completude incompleta do que se encontra sendo, isto é, existindo no mundo com tantos outros. Qual é, afinal, o lugar de cada um no *mundo-com*? Como se tornar um *envio sábio* sem partir por primeiro daquilo que é uma paixão incontável: a sensibilidade do viver *com-sentido-sendo*?

Sim, o transdisciplinar é próprio do que é primeiro e único. Por natureza a sensibilidade é a totalidade da superfície em que existimos corporalmente. Não há como separar corpo e alma, exceto nas operações descritivas das regiões do ser, isto é, como representação ou abstração deliberada. A alma só é tal em um corpo próprio. O corpo próprio da alma é sempre mais do que apenas o corpo fisicamente concebido. Há muito que Merleau-Ponty conquistou esta visada para uma fenomenologia da percepção que tem a tarefa de descrever a percepção como campo fundante da consciência e da inconsciência de *si-outro-mundo*, para dizer, daquilo que nos constitui

como campo de possibilidades afetivamente projetadas para fins práticos específicos, mas sem finalidade além de ser *para-si*, isto é, um meio sensível a partir do qual se desdobra a existência humana comum.

### *Elementos de uma visada transdisciplinar*

A transdisciplinaridade da dimensão estética do ser humano consiste na não-dualidade de alma e corpo, vida e morte, belo e feio etc., o que significa afirmar um princípio lógico que inclui o terceiro: *lógica do terceiro incluído*.<sup>3</sup> Isto quer dizer que a sensibilidade não é uma qualidade separada da consciência que percebe, mas a própria superfície que reúne, no mesmo *sem-fundamento*, o acontecimento do consentido: o que se destina como *ser-para-si*<sup>4</sup> além de toda finalidade última ou primeira. Trata-se, assim, de acolher uma temporalidade cíclica e não-progressiva, para a qual o tempo do advento é a morada do extraordinário: a medida do ser humano (lembrando Heráclito). Isto significa que a sensibilidade é um projetar-se para possibilidades em aberto. Um salto do nosso ser no acontecimento da existência implicada e co-responsável.

A sensibilidade, assim, coincide com a condição ontológica da liberdade: ela carrega em si as condições de possibilidade do *ser livre*, isto é, responsável por suas ações e comportamentos, decisões e atitudes. O ser sensível projeta-se na liberdade de poder-ser *um envio feliz*. Tornar-se o que se é: eis o que *transdisciplina* e reúne tudo o que nos constitui existencialmente em um mesmo âmbito sensível. Tudo o mais são afecções oriundas deste *plano de imanência estético* – necessariamente animado e grávido de possibilidades.

Kant (1995), de modo lógico-dedutivo, expôs a doutrina da sensibilidade como campo relativamente independente da *vontade* e do *entendimento*. Isto inaugura, na História da Filosofia, um novo campo de investigação, pensado como o lugar em que as faculdades da razão pura encontram-se acordadas, isto é, harmonizadas pela mediação *do sentimento de prazer e desprazer*, justamente o campo dos afetos. Isto indica, apesar do formalismo kantiano próprio de uma analítica estrita, que tudo aquilo que somos se configura a partir e com o sentimento estético. De fato, como diz Kant (1995, p. 23), "A faculdade do juízo em geral é a faculdade de pensar o particular como contido no universal". Isto quer dizer algo puramente *subjetivo*, próprio, portanto, daquilo que sente em *consonância ou acordo de todas as faculdades pela mediação da imaginação*: uma imaginação *determinante* ou *reflexiva*, ou melhor, um juízo estético determinante ou reflexivo.

De qualquer modo, isto ocorre por meio de imagens que contextuam justamente o *sentimento das situações vividas*. O sentimento, assim, é para Kant puramente *subjetivo*, o que significa dizer que prescinde das leis da vontade e do entendimento em seu

<sup>3</sup> Trata-se da lógica formulada por Stéphane Lupasco (1986) e que se tornou um dos pilares da concepção transdisciplinar contemporânea, sobretudo em autores como Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

<sup>4</sup> Usando uma expressão tirada de Sartre que fala por si mesma, sem a necessidade de presentificá-lo como referência textual.

modo imagético de ser. A faculdade do juízo, assim, seria o *meio* sensível da vontade e do entendimento: o âmbito apropriado em que tudo se conecta na imageabilidade e superfície do sentido – o *absolutamente verdadeiro*, quer dizer, o sensível em seu aparecer e em sua aparência. Assim, sem *imaginação* não há sentimento estético, porque este só existe como uma apresentação da vontade e do entendimento em sua forma harmônica efetiva: a imagem – o ver, o ouvir, o tocar, o cheirar, o palatar. Trata-se de um "acorde", de um "acordo" das faculdades, a conjunção de um campo harmônico comum, pela reunião do que é estruturalmente distinto.

Eis, então, como o sentimento estético perpassa nossa maneira de ser do início ao fim, não sendo claramente algo que se possa reduzir à simples erudição artística e intelectual, ou que se possa "ensinar" como se fora uma língua qualquer. Eis o caráter transdisciplinar da educação estética concebida: o cuidado permanente de si mesmo, dos outros e do mundo em sua totalidade! O cuidado atento e instigante, persistente e incondicional. O cuidado como acontecimento unificador da lei e do desejo – do *entendimento* e da *moralidade*. *Aprender a ser-cuidado*: o princípio comum da *educação estética* aqui projetada em suas possibilidades.

É talvez ambíguo associar a sensibilidade à imaginação. Entretanto, o sensível é o que se afeta por imagens. As imagens, por sua vez, são formas de perceptos específicos: o olho vê, o ouvido ouve, o tato toca, o nariz cheira, o palato degusta. A imaginação, então, é o movimento mesmo da percepção sensível em suas configurações e sinapses. O sensível, então, é a superfície mesma do que visualiza, ouve, toca, cheira, degusta. O sensível transcende as imagens da percepção: transparece!

Aristóteles (2006, p. 113) diz algo da imaginação que converge para o mesmo sentido assinalado: "a imaginação será o movimento que ocorre pela atividade da percepção sensível". Imaginar, portanto, é perceber algo em sua dinâmica, conectar coisa com coisa. E já que a "visão" foi considerada, por excelência, *percepção sensível*, o ato de imaginar é o mesmo que "ver algo em movimento", perceber em conjunto, conectar-se ao sentido: harmonia dos contrários e opostos – complementaridade.

O sensível também se associa ao emotivo. A educação estética também pode ser um *cuidado com as emoções, cuidar das emoções – cuidar-se também afetivamente*. Emoções, sensações, sentimentos, volições, afetos, juízos, entendimentos, idéias etc., tudo isto quer dizer o mesmo: há ser-no-mundo-com – somos o que percebemos ser, sempre em relação!

Humberto Maturana (1999) fala da "emoção" de uma maneira muito precisa, o que pode nos ajudar a visualizar uma educação estética implicada com o *aprendizado das emoções*. Maturana afirma que, para haver história de interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* constituidora das condutas que resultam em interações recorrentes. Sem o acontecimento desta *emoção* não se dá história de interações recorrentes, apenas encontros casuais e separações.

Existem duas emoções pré-verbais que tornam isto possível. São elas: a rejeição e o amor. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência. A rejeição e o amor, no entanto, não são opostos, porque a ausência de um não leva ao outro, e ambos têm como seu oposto a

indiferença. Rejeição e amor, no entanto, são opostos em suas consequências no âmbito da convivência: a rejeição a nega e o amor a constitui. A rejeição constitui um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação. O amor constitui um espaço de interações recorrentes que se amplia e pode estabilizar-se como tal. É por isso que o amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano. É por isso que o amor é a emoção fundamental na história da linguagem hominídea a que pertencemos (Maturana, 1999, p. 66-67).

A partir desta aproximação com o pensamento *construtivista* de Maturana, fica aceitável a proposta de uma educação estética transdisciplinar, compreendendo o *cuidado* como seu principal sentido? O cuidado, então, diz respeito à amplitude do nosso ser-no-mundo: é pela emoção do amor que nos tornamos seres sensíveis. A educação estética é um *aprender a amar*: "O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência" (Maturana, 1999, p. 67). O amor é o sentimento estético por excelência.

Desse modo, o aprendizado estético é pertinente à conjuntura das emoções e dos afetos, da atenção e da disposição amorosa para a relação como o *mundo-outro*. Educar esteticamente, assim, é propiciar o aprendizado do ser, do ver, do conhecer, do viver junto e do fazer próprio e apropriador, a partir do sentimento de pertença e de harmonização de todo o sentido-ser. Será isto, entretanto, possível em um sistema educacional em que não se aprendeu ainda o suficiente a aprender a aprender: a ser, a pensar, a viver junto, a sentir, a fazer?

O maior problema, então, é a qualidade humana requerida para uma tamanha educação estética. Onde encontrar educadores que pensam a educação a partir da sensibilidade estética, isto é, da disposição amorosa para o aprendizado recorrente?

Na perspectiva transdisciplinar considerada, alguns aspectos conceituais ajudam a delimitar um horizonte teórico e prático mais abrangente e tenso para a investigação do *sentimento estético* como dimensão fundamental do ser humano em todas as suas etapas de desenvolvimento. O que caracteriza a abordagem transdisciplinar encontra-se expresso na *Carta da Transdisciplinaridade*,<sup>5</sup> elaborada no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em 1994, no Convento de Arrábida, em Portugal, redigida por Lima de Freitas, Basarab Nicolescu e Edgar Morin. Esta Carta tem um caráter de convocação, mas dá indicações importantes relativas ao *transculturalismo* da abordagem transdisciplinar, isto é, aponta para a necessária ampliação do horizonte existencial caso se queira constituir uma ciência humana capaz de contribuir na cura do próprio ser humano em todas as suas derivações e caminhos. Pode-se dizer que a abordagem transdisciplinar assenta-se em três postulados, a saber:

<sup>5</sup> *Carta da Transdisciplinaridade* – Convento de Arrábida – Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade – 1994. Cito aqui apenas o último dos seus artigos: "Artigo Final: A presente Carta da Transdisciplinaridade está sendo adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, não se reclamando a nenhuma outra autoridade a não ser a da obra e da sua atividade. Segundo os procedimentos que serão definidos em acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, a Carta está aberta à assinatura de todo ser humano interessado em medidas progressivas de ordem nacional, internacional e transnacional, para a aplicação dos seus artigos em suas vidas." – Texto de domínio público.

1. Há na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção.
2. A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído.
3. A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo (Nicolescu, 2002, p. 45).

Esses postulados esclarecem a abrangência da abordagem transdisciplinar, mas nada garantem de operativo e certo em relação ao mundo prático. Quer dizer, investigar caminhos para a realização de uma educação estética transdisciplinar significa, antes de tudo, desconstruir as configurações que afirmam certezas inabaláveis. Adotar os postulados indicados como princípios norteadores para uma ciência humana ressignificada é mesmo uma pura *questão de fé*, porque não está mais em jogo a verdade objetiva de tais proposições e sim o modo como organizam o sentido polifônico e polilógico de uma ciência da implicação homem-mundo, conhecedor-conhecido, ciência que, por um ato de fé, afirma a possibilidade de uma educação co-responsável com a ordem dos nossos desejos e com os princípios de nossas ações, no sentido de um cuidado sempre renovado do ser mesmo que cada um pode vir a ser em sua mais bela aparência: sensibilidade pura e implicada.

### **Compassos finais**

*Educação Estética como atitude sensível transdisciplinar – quer dizer, como aprender a ser o que se é propriamente. É isto possível na prática escolar cotidiana?*

109

Ao término destas considerações fica a sensação de que é preciso trabalhar muito mais intensamente para se poder alcançar uma realização estética com tamanho grau de abertura e indeterminação. Algumas linhas foram puxadas. Algumas trilhas foram seguidas. Algumas tramas foram tecidas e torcidas. Permanece a questão da prática. Fica evidente a falta de educadores transdisciplinares, isto é, transpassados pelas emergências da vida planetária, preocupados com o futuro, atentos ao presente, instigados pelo aparecimento de um *sentido-comum* para se repensar a humanidade aí existente. Um *sentido-comum* configurado pela reunião das diferenças, sem a eliminação dos conflitos e confrontos, mas com a superação da apatia e da indiferença, da insignificância e do descuidado.

A educação estética foi aqui pensada em uma aventura maior. Não pretendo convencer nem muito menos silenciar. A sensibilidade foi apresentada como sensibilidade e não como representação da sensibilidade. A diferença aqui é incalculável. O sentido prático da educação estética concebida como *atitude sensível transdisciplinar* implica uma compreensão holística da sensibilidade como sensibilidade, o que permite transpassar todas as disciplinas e atividades curriculares. O caráter estético, então, a ser trabalhado na educação básica e superior deve atender ao primado da sensibilidade não apenas como uma faculdade do conhecimento, mas como o meio sem o qual o conhecimento não acontece de forma significativa e pertinente. O sensível,

então, é o fundamento número um de qualquer prática pedagógica cujo principal eixo de convergência é *o aprender a aprender do aprendiz*. O *aprender a ser*, assim, torna-se a medida sensível para todo e qualquer procedimento de aprendizado, qualquer atividade, qualquer tarefa. Sem *sentimento de prazer* não se aprende a aprender efetivamente. Quer dizer, sem sensibilidade estética o aprendizado nos torna qual máquinas calculadoras e irresponsáveis. O lúdico, assim, também presentifica o cuidar da sensibilidade: não se deveria dissociar o trabalho sério do jogo, a dureza de aprender do prazer aprendente. Sem enamoramento, como pode acontecer alguma coisa séria? Sem jocosidade, como se pode aprender a aprender? Sem sensibilidade, como fazer uma simples conta de somar? Sem boa audição, como se aprenderá intensamente a língua?

Sim, a dimensão estética não é apenas uma categoria menor de nossas vidas inteligentes. Pelo contrário, ela é a garantia de que podemos nos tornar inteligentes apenas quando aquilo que nos toca nos ensina e nos transforma, nos potencializa e nos projeta para possibilidades sempre misteriosamente *sabiamente enviadas*. A sensibilidade é nosso *colmeal de sabedoria*, nossa guarida, nossa morada, nosso refúgio, nosso júbilo, nosso prazer, nossa vida, nossa morte. A sensibilidade não se ensina, se aprende. Como, então, educar esteticamente como atitude sensível transdisciplinar?

De modo direto, eu sei como fazer tal coisa acontecer, mas não me perguntem *como* eu sei, porque apenas sei que todo aprendizado significativo é um evento da sensibilidade criadora que a tudo reúne na abissalidade insondável. Seguramente uma dádiva *transdivina*. No fundo é simples: basta cuidar da sensibilidade como se cuida da vida mesma. Tudo é uma questão de desejo e trabalho co-criador: uma doação poeticamente expandida – uma possibilidade segredada no silêncio da imagem do um e das flutuações do múltiplo.

Sejamos então, qual arqueiros do tempo porvindouro, lançadores de flechas em todas as direções e sentidos, fazendo convergir todas as sagas amadurecidas na solidão cósmica partilhada. Sejamos transestéticos, translúcidos, transformativos. Sejamos aquilo mesmo que já sempre somos: um indomável desejo de *envio sábio!*

### Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *De Anima*. Livros I, II e III. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006. 357 p.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Tradução de Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993. 191 p.

CROCE, Benedetto. *Storia dell'estetica per saggi*. Bari, Italia: Editori Laterza, 1967. 312 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. 279 p.

GALEFFI, Romano. *A autonomia da arte na estética de Benedetto Croce*. Coimbra, Portugal: Atlântida Editora, 1966. 154 p.

GIVONE, Sergio. *Storia dell'estetica*. Bari, Itália: Editori Laterza, 1988. 278 p.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1992. 73 p.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 381 p.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 680 p.

LUPASCO, Stéphane. *O homem e suas três éticas*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1986. 172 p.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. Tradução de José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 98 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 662 p.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo et al. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002. p. 45-70.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. Como se chega a ser o que se é. Tradução de José Marinho. 6. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1990. 169 p.

\_\_\_\_\_. *O livro do filósofo*. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1987. 110 p.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993. 326 p.

TATARKIEWICZ, W. *Storia dell'estetica*. Traduzione di Giorgina Fubini. Torino, Itália: Einaudi Editore, 1979. v. 1, 398 p.

### **Dante Augusto Galeffi**

---

Doutor em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA 1999). Professor adjunto da Faculdade de Educação e professor permanente do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação dessa Universidade. Participante da linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica e líder do grupo de pesquisa Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas do referido Programa. Livros: *O ser- sendo da filosofia*. Salvador: Edufba, 2001 e *Filosofar e educar*. Salvador: Quarteto, 2003. dgaleffi@uol.com.br



# bibliografia



# A educação estética nos programas de pós-graduação em nível de mestrado das universidades brasileiras (2000-2004)

Lilian Cláudia Xavier Cordeiro

115

Nos cinco anos compreendidos por este levantamento (2000 a 2004), a reflexão sobre a educação em arte, especificamente em educação estética, ganhou adeptos entre orientandos e orientadores nas diversas universidades brasileiras, independentemente da região onde estão localizadas.

Há que se esclarecer o sentido pelo qual foram selecionadas as dissertações que fazem parte deste inventário. Primeiramente, convém delimitar o que seja educação estética, pois, além de englobar a arte-educação, alarga esse conceito, ao propor vivências que extrapolam o mero fazer artístico. Segundo Ormezzano (2001), a experiência artística faz parte da educação estética, pois esta se utiliza do fazer em arte para perceber, conhecer e expressar a realidade.

Porém, a estética serve de meio, de ligação entre o imaginário e a cotidianidade, e, no seu sentido mais amplo, promove a empatia, o desejo de viver em comunidade e vibrar em comum com o outro – pessoa ou ambiente.

Logo, penso em uma concepção do estético e entendo que é um modo de ser e estar no mundo. Construir a nossa subjetividade, ser, na percepção desta conexidade do eu com o Cosmos. Estar imersos no mundo, expressando quem somos, como nos percebemos e o que conhecemos (Ormezzano, 2001, p. 54).

Ainda seguindo o pensamento de Ormezzano, a educação estética propõe um conhecimento capaz de ajudar a reduzir a dicotomia entre a razão e o imaginário, integrando a emoção, a aparência e os sentidos, sendo capaz de provocar uma sinergia maior entre o pensamento e o sensível.

Essa capacidade integradora de razão, emoção e sensibilidade foi observada nas dissertações selecionadas; ainda que o foco específico em algumas delas não tenha sido a educação estética, muitas penetraram nos desvãos dos sentidos, seja através das artes plásticas, cênicas ou da dança, ou ainda da sensibilização e reflexão pela educação ambiental, pautando seus objetivos por essa integração do imaginário, do fazer artístico e da busca pelo conhecimento em suas dimensões mais amplas.

Os dados desta pesquisa foram retirados da página da Capes através do *link* "Banco de teses", do qual foi selecionada a opção "Resumos" e, na seleção do assunto, digitado o termo "educação estética". A partir da abertura das dissertações pelo programa, foi feita uma opção, por meio dos resumos, resultando naquelas consideradas proponentes de uma educação mais voltada aos atributos da estética no campo da educação. A seguir apresento quadros e tabelas dando conta dos números encontrados.

No Quadro 1, a seguir, estão os números de dissertações defendidas sobre educação estética no período da pesquisa. Podemos observar que houve um acréscimo considerável desde 2000, ainda que em 2001 o número tenha baixado.

**Quadro 1 – Dissertações defendidas sobre educação estética (2000-2004)**

2000	2001	2002	2003	2004
12	9	14	15	20

116

No Quadro 2 podem ser observadas as áreas do conhecimento nas quais foram defendidas as dissertações. Em primeiro lugar temos a educação (46), seguida das artes visuais e cênicas (11 no total). Porém, é possível verificar que os mais diversos campos do conhecimento são capazes de dar margem a uma pesquisa que envolva o educar pelos sentidos; mesmo uma área bastante voltada ao conhecimento tido como racional e matemático, como a engenharia de produção, teve um trabalho feito dentro da educação estética.<sup>1</sup>

No Quadro 3 observamos as universidades com maior número de dissertações em educação estética no período: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que apresentou nove trabalhos, seguida pela Universidade Estadual de Campinas, com cinco, a Universidade de Passo Fundo e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com quatro dissertações cada. Convém ressaltar que as demais regiões brasileiras foram contempladas com pesquisas, porém em menor número, como pode ser observado na relação de dissertações que será apresentada ao final.

<sup>1</sup> CAMPOS, Neide Pelaez de. *Intencionalidade na construção do olhar estético-crítico do professor do ensino fundamental*. 2000. Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Vânia Ribas Ulbricht. Resumo: A perspectiva de que o ser humano encontrou o caminho do conhecimento através do sensível e do racional, para satisfazer necessidades espirituais e materiais de acordo com tempo e espaço, leva-nos a questionar: Quais os conhecimentos necessários à nossa época? Sob esta ótica, fundamentada em experiência pessoal e profissional, levantou-se a hipótese: "A Construção do Olhar Estético-Crítico do Professor do Ensino Fundamental é um dos conhecimentos necessários à 'contemporaneidade'." Este olhar sensível e cognitivo para o "mundo" possibilita a formação do professor estético e ético que, voltado para os contextos sociais, pode levar à formação da consciência estético-crítica. Com o objetivo de investigar a construção deste olhar na formação docente, sistematizou-se a Proposta Expressão Pedagógica, testada e avaliada através de uma pesquisa do tipo pesquisa-ação. Os resultados possibilitaram levantar elementos para a construção de materiais pedagógicos para a formação docente.

**Quadro 2 – Distribuição das dissertações sobre educação estética por área disciplinar**

Área de pós-graduação	Mestrado
Educação	46
Artes Visuais	8
Artes Cênicas/Teatro	3
Educação Ambiental	3
Engenharia de Produção	1
Comunicação e Semiótica	1
Educação nas Ciências	1
Educação Física	1
Serviço Social	1
Antropologia Social	1
Filosofia	1
Música	1
Psicologia	1
Letras	1

**Quadro 3 – Universidades com maior número de dissertações defendidas**

Universidade	Número de defesas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	9
Universidade Estadual de Campinas	5
Universidade de Passo Fundo	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro	4
Universidade Federal da Bahia	3
Universidade Federal de Santa Catarina	3
Fundação Universidade de Rio Grande	3
Universidade Federal de Minas Gerais	3
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	3
Universidade Federal de Santa Maria	3

O Quadro 4 mostra o Rio Grande do Sul como o Estado em que o assunto foi mais discutido nos programas de pós-graduação (23 dissertações). A seguir vêm São Paulo, com 20, Rio de Janeiro, com oito, e Paraná, com três. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é a que apresenta o maior número de dissertações na área da educação, evidenciando uma linha temática de pesquisa e reforçando a importância do tema. Isso resta comprovado pelo número de orientações das professoras Dinorá Fraga da Silva (três) e Malvina Amaral Dorneles (duas) – a primeira com o maior número de orientações entre todos os professores. Essa tendência de pesquisa também se observa na Universidade de Passo Fundo (André Baggio e Graciela René Ormezzano, com duas orientações cada), na Universidade Metodista de São Paulo (Bruno Pucci, com duas) e na Universidade Federal de Santa Maria, RS (Ana Luiza P. Nunes), também com duas orientações.

**Quadro 4 – Estados com maior volume de dissertações defendidas**

Rio Grande do Sul	23
São Paulo	20
Rio de Janeiro	8
Paraná	5

As discussões apresentadas pelas dissertações apresentadas nesta pesquisa envolvem a relação pedagógica e sua mediação pela arte; a condição do docente; as questões da percepção visual, musical e sinestésica; o envolvimento do ético, estético e meio-ambiente; as questões filosóficas, desde Schiller até os pensadores da Teoria Crítica, como Marcuse e Adorno; a alfabetização estética; a arte como instrumento para melhorar a condição social e emocional das pessoas; a arte como facilitadora de um processo socioeducativo com pessoas consideradas em grupos de risco; o uso das tecnologias para promoção de uma educação estética; a interface da arte com as disciplinas mais afeitas ao raciocínio lógico, como a Matemática e a Física, entre outros assuntos e enfoques diferenciados.

Optei por apresentar o rol de dissertações – com a respectiva área, a universidade e o orientador – dos quatro primeiros anos, sendo que, no último (2004), considerei pertinente acrescentar o resumo, para dar uma idéia mais ampla sobre o tema das pesquisas. Tal escolha é justificada em virtude da extensão que teria este trabalho se todos os resumos fossem transcritos.

118

### **Inventário das dissertações**

#### **2000**

---

CAMPOS, Neide Pelaez de. *Intencionalidade na construção do olhar estético-crítico do professor do ensino fundamental*. Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Vânia Ribas Ulbricht.

COSTA, Marlise Maria da. *A educação estética: uma abordagem à luz da concepção filosófica de Schiller*. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Nadja Mara Hermann.

FLORES, José Antônio Vieira. *Natureza, cultura, objeto, arte: o ambiente em situação de "fronteiras" (um estudo para a educação ambiental)*. Educação Ambiental. Fundação Universidade do Rio Grande. Orientador: Ricardo Timm de Souza.

LEFFER, Maria Francisca Vilas Boas. *Alfabetização estética: arte na vida... vida na arte... Arte-Educação*. Educação. Universidade Federal do Paraná. Orientador: Roberto Caparelli Figurelli.

REIS, Homero Barbosa. *Saber e sabor* – a educação na perspectiva do saber. Educação. Universidade Católica de Brasília. Orientadora: Maria Therezinha de Lima Monteiro.

ROBLE, Odilon José. *Escola*: um espetáculo que se oferece ao olhar. Educação. Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Aurea Maria Guimarães.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. *A estética do faz-de-conta*: práticas teatrais na educação infantil. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Analice Dutra Pillar.

SILVA, Zanilda Terezinha Gonçalves da. *Nos bastidores do teatro infantil*: estudo de uma produção cultural para crianças. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa.

SILVEIRA, Marina Borges. *Educar com a Arte*. Educação. Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Potiguara Acácio Pereira.

TEIXEIRA, Isabela Carneiro. *A experiência estética ampliada em Lygia Clark e Helio Oiticica*: uma proposta pedagógica em arte e educação. Artes Visuais. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Lamartine Pereira da Costa.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. *O uso crítico da propaganda na educação como alternativa pedagógica*. Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Orientadora: Regina Helena Silva Simões.

VASCONCELLOS, Maria Luiza Azevedo. *Tornando significativo o ensino da História da Arte*: caminhos percorridos na prática. Educação. Universidade Federal de Pelotas. Orientador: Marcos Villela Pereira.

## 2001

---

ARAUJO, Betania Libanio Dantas de. *Alfabetização visual pelo cartum*: investigação e leitura de cartuns e charges. Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientador: Pelópidas Cypriano de Oliveira.

BECKER, Rosane Nunes. *A Arte na formação da professora das séries iniciais do ensino fundamental*. Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Orientador: Paulo Evaldo Fensterseifer.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. *Arte e transformações na cultura escolar*. Artes. Universidade de São Paulo. Orientadora: Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz.

FERRITE, Juliana Fiocca. *Uma formalização sistêmica da apreciação estética no espaço museológico*. Comunicação e Semiótica. Universidade Católica de São Paulo. Orientador: Jorge de Albuquerque Vieira.

MEIRA, Mirela Ribeiro. *As possibilidades de uma instituição inventada: ordem, desordem e criação na "Oficina de criação coletiva" de Bagé*. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles.

NESSIMIAN, Maria Celene de F. *Em busca do foco: a educação escolar em arte através de um olhar estético e psicanalítico*. Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientadora: Ana Lucia Eduardo Farah Valente.

PENTEADO, Cléa. *A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética dos jovens e adultos*. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Fernando Becker.

RIBEIRO, Eloisa de Souza Sabóia. *Rasga-se o véu... uma reflexão sobre o uso da imagem no cotidiano escolar na tessitura de sentidos e subjetividade*. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Nilda Guimarães Alves.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida. *Pés no chão e a dança no coração: um olhar fenomenológico da linguagem do movimento*. Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Adilson Nascimento de Jesus.

ALMEIDA, Marcela Toledo França de. *Na modernidade, a possibilidade da experiência estética*. Educação. Universidade Federal de Goiás. Orientadora: Anita Cristina Azevedo Resende.

BARCELOS, Fátima Pinheiro de. *O uso das tecnologias informatizadas no ensino fundamental: o uso do computador no ensino das artes visuais*. Artes Visuais. Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.

BARROS, Carmen Lucia Simões Pires de. *Barro e conhecimento: por uma poética humana*. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Dinora Fraga da Silva.

CID, Simone Villas Ferreira. *O caminho para a transformação moral humana: a educação estética de F. Schiller*. Filosofia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Luigi Bordin.

GASTAL, Renata Leite. *Do olhar à reflexão: a vivência fotográfica em ecossistemas como proposta para educação ambiental*. Educação Ambiental. Fundação Universidade de Rio Grande. Orientador: José Vicente de Freitas.

JOLY, Larissa Fiedler. *Matemática e Arte: um estudo de seqüências e progressões como modelo para a construção teórica da estética da Matemática*. Educação. Universidade Federal do Paraná. Orientador: José Carlos Cifuentes.

MATOS, Elvis de Azevedo. *O artista, o educador, a arte e a educação – um mergulho nas águas da pedagogia: Wadorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios "as artimanhas"*. Educação. Universidade Federal do Ceará. Orientador: Luiz Botelho Albuquerque.

QUEIROZ, Cristina de Souza. *A educação como estética da existência: uma crítica anarquista ao construtivismo*. Educação. Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.

REINHEIMER, Patrícia. *A forma é a regra do jogo: educação estética e construção de identidades entre um museu de arte e um grupo de classe popular*. Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Luiz Fernando Dias Duarte.

RODRIGUES, Denise Simões. *Educar: semear melodia, colher harmonia*. Educação. Universidade Metodista de São Paulo. Orientador: Dalmo de Oliveira Souza e Silva.

SANTOS, Carla Mendes Oliveira. *O prazer de aprender – proposta de ação educativa para o desenvolvimento estético e ético através da vivência teatral*. Educação. Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Suzana Maria Coelho Martins.

SANTOS, Ivan Webber dos. *Traçados da arte nos processos educativos sociais – exercício cartográfico*. Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientadora: Luiza Helena Dalpiaz.

SILVA, Caroline Bertani da. *Alfabetização artística: a construção do olhar estético através da leitura de imagem*. Educação. Universidade de Passo Fundo. Orientador: André Baggio.

SOUZA, João Vicente Silva. *O projeto Amora: assombros, resistências e potencialidades de uma alternativa interdisciplinar. Movimentos para uma nova ética e uma nova estética à educação*. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles.

## 2003

---

ANGHINONI, Sara Joana. *Práticas pedagógicas na educação infantil e a visualidade contemporânea*. Educação. Universidade de Passo Fundo. Orientador: André Baggio.

CAVINATO, Andrea Aparecida. *Uma experiência em Teatro e Educação: a história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte*. Artes. Universidade de São Paulo. Orientadora: Regina Stela Barcelos Machado.

COSTA, Gabriela Salles Argolo. *Mediações transformadoras: olhares e saberes do encontro com a obra-de-arte*. Educação. Pontifícia Universidade de São Paulo. Orientadora: Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

COSTA, Rosilene Aparecida Oliveira. *A contribuição da arte na educação de jovens e adultos*. Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Yvonne Alvarenga Gonçalves Kheouri.

CUNHA, Eliane Costa da. *Educação ambiental através da arte no ensino fundamental*. Educação. Universidade Estácio de Sá. Orientador: Victor de Araújo Novicki.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. *O sujeito no dançar da educação física escolar: a experiência estética no movimento humano*. Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ingrid Marianne Baecker.

FIAMONCINI, Luciana. *Dança na escola: a busca de elementos na arte e na estética*. Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Elenor Kunz.

122

LAHORGUE, Carlos Theo F. *Vivências em Arte: processo para uma estética do sujeito*. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Dinora Fraga da Silva.

MACHADO, Adriana de Almeida. *Convites ao olhar: experiências de educação e vivência estética a partir de reproduções*. Educação. Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Ana Angélica Medeiros Albano.

MATOS, Adalgisa Helena. G. *Tornando-se sujeitos socioculturais com a arte: uma experiência de jovens estudantes e professores da Escola Municipal de Vila Pinho*. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Rogerio Cunha de Campos.

MILET, Maria Eugenia Viveiros. *Uma tribo mais de mil – o teatro do CRIA*. Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia. Orientador: Sérgio Coelho Borges Farias.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Poética do desconcerto: experiência e educação*. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Rosa Maria Filippozzi Martini.

SOARES, Gina Denise Barreto. *Coro infantil: educação musical e ecologia social a partir das idéias de Koellreutter e Guattari*. Música. Universidade do Rio de Janeiro. Orientador: José Nunes Fernandes.

SYLLA, Aliete Maria Gianelli. *O ensino da história da arte na graduação: construindo uma nova proposta pedagógica para o ensino das artes visuais*. Educação. Universidade do Oeste Paulista. Orientadora: Sonia Maria Vicente Cardoso.

TRAZZI, Patrícia Silveira da Silva. *Educação ambiental e processos grupais: um encontro de valor(es)*. Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Orientadora: Martha Tristão.

## 2004

---

CARVALHO, Flávio Augusto Lanzarini de. *Teatro e dialogismo – pensando o teatro-educação com Mikhail Bakhtin*. Teatro. Universidade do Rio de Janeiro. Orientador: Luiz Camillo Dolabella Portella Osorio de Almeida.

O presente trabalho é um estudo defendendo que as reflexões de Mikhail Bakhtin acerca da linguagem e da estética devam ser aplicadas no ensino de teatro, em benefício da educação escolar. Para a elucidação das questões levantadas, são apresentados alguns exercícios ministrados a turmas de alunos do 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio, de uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro. Embora se tratando de um estudo preliminar, esta dissertação fornece indícios de que o ensino do teatro na escola, aplicado conforme os preceitos dialógicos de Mikhail Bakhtin, favoreça o aprendizado da linguagem, o desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno e a construção de sua alteridade, isto porque entendemos a linguagem como essencialmente dialógica; os conceitos bakhtinianos nos permitem afirmar que o sonho de se fazer da escola o espaço para a construção da cidadania implica reconhecer o aprendizado da linguagem como condição indispensável para isto. Afinal, é através da linguagem que somos capazes de estabelecer o encontro com o "outro". Dessa forma, uma vez que o teatro trata de uma expressão artística de extrema potencialidade dialógica, o seu ensino, na escola, certamente pode criar condições indispensáveis para a garantia de uma pedagogia verdadeiramente emancipadora.

123

COHON, Carlos Alberto. *A orfandade cultural da audição e a educação dos sentidos: um estudo sobre a formação do ouvido musical*. Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Orientador: Bruno Pucci.

A audição musical sofre variadas transformações ao longo do transcurso histórico, culminando numa fase em que o desenvolvimento exacerbado das técnicas de produção, difusão e reprodução da música potencializam aos ouvintes as mais variadas sonoridades, porém a fartura dos meios de fruição dos bens musicais não favorece plenamente uma audição saudável. Submetida à lógica do capital, a maior parte dos artefatos musicais em circulação declina-se no mero valor de troca, relegando-se ao

esquecimento os profícuos bens da cultura artística. Não só grande parte da produção se curva à banalização do mercado, mas uma profunda orfandade cultural se alastra, trazendo graves conseqüências para a formação da sensorialidade auditiva. Ante este cenário, busca-se compreender a dialética dos processos sociais que atuam na regressão dos sentidos, bem como elencar categorias analíticas que permitam iluminar a questão, podendo assim tecer referências que contribuam para dar subsídios teóricos e críticos, fomentando a práxis educativa.

COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo. "*O olho que se faz olhar*": os sentidos do "espaço estético do Colégio de Aplicação da UFSC" para os alunos do ensino fundamental. Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Andréa Vieira Zanella.

Esta dissertação teve como objetivo investigar os sentidos do Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC para alunos de 8ª série do Colégio de Aplicação, visando analisar como estes significam o processo de alfabetização estético-artístico-visual a que foram submetidos. Investigar também se, como e de que maneira este espaço provoca mudanças no olhar estético de quem por ali transita. Os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotski e interlocutores, bem como a Proposta Triangular do Ensino de Arte, de Ana Mae Barbosa, são fundamentações para a realização do presente estudo. Na dinâmica de investigação, foram utilizadas como procedimentos para a coleta de informações: entrevistas com 11 alunos, observações *in loco* e documentos, sendo a análise de conteúdo utilizada para a análise, interpretação e compreensão das informações obtidas. Constatou-se a importância de espaços estéticos, artísticos, didáticos e pedagógicos em contextos escolares por possibilitarem o acesso ao universo da produção estético-artístico-visual, criando condições para que alunos e comunidade escolar vivenciem experiências significativas através da exposição da produção, da fruição dessas formas e das reflexões provenientes da relação arte-vida, expandindo, na dialogia com o outro, valores e conceitos culturais, estéticos, artísticos visuais e éticos. Considerando que a função da escola não é apenas a de socializar conhecimentos científicos, mas também a de possibilitar a constituição de sujeitos críticos, criativos e transformadores da realidade, de forma que os alunos possam interpretar o mundo e nele deliberadamente intervir, buscamos com esta pesquisa contribuir para a construção de uma escola em que a dimensão ética e estética seja valorizada, onde a expressividade do sujeito seja permitida e onde o conhecimento já sistematizado seja tratado de forma histórica e em sua condição polissêmica.

COSTA, Maria Zenilda. *Os professores de artes das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência*. Educação. Universidade Federal do Ceará. Orientador: Jacques Therrien.

Com âncora na perspectiva da epistemologia da prática, envolvendo diferentes estudos sobre os saberes docentes, buscamos compreender como acontecem

as práticas educativas dos professores de Arte das escolas municipais de Fortaleza sob o prisma das fontes sociais dos saberes, pondo em relevância as experiências dos professores em diferentes momentos de suas histórias de vida e suas implicações para a mobilização e construção de saberes significativos para a ação educativa desses professores. Na pesquisa de campo preliminar, aplicamos questionário a um grupo de 27 professores construindo um perfil inicial, em vista de construir critérios a partir dos quais escolhemos quatro professores para posterior observação de suas aulas com densas descrições no diário de campo. Logo em seguida, realizamos as entrevistas de explicitação, quando estes professores, sugestionados por eventos contingenciais do cotidiano das aulas, puderam expor as razões, os motivos ou mesmo a ausência de sua compreensão. Além desse aspecto, buscamos conhecer suas experiências artísticas anteriores à profissão docente, dentro e fora da escola, bem como suas concepções de Arte e, sobretudo, do seu ensino. No intuito de compreender o papel das múltiplas experiências anteriores ao ensino da Arte, apropriamo-nos dos mais variados estudos sobre os saberes docentes, fazendo relevante recorte naqueles que se inscrevem na epistemologia da prática, de teorias críticas que nos fizeram ampliar o conceito de experiência, de tempo e de cultura e daqueles especificamente desenvolvidos no campo do ensino das Artes Visuais, do Teatro, da Dança e da Música, tendo como pano de fundo a noção de multiculturalismo, ao redor da qual se acercam os estudos contemporâneos da Arte na educação. O vasto material conseguido nos conduz às seguintes inferências: 1) as experiências artísticas anteriores à profissão estão presentes nos processos vividos pelos sujeitos em busca de tornarem-se professores de Arte; 2) essas experiências anteriores à profissão e no início da carreira docente, quando vividas em contextos ricos de significados para a vida e para a prática profissional dos professores, são constantes aliados na construção de saberes na prática do ensino da Arte; 3) as práticas que se constituem numa rotina esvaziada de sentido para a racionalidade sensível do professor passam despercebidas, no que diz respeito aos saberes advindos da interação professor-aluno, tendo em vista a transformação da matéria para melhor aprendizagem; 4) encontramos diferentes ambigüidades nas práticas e nos discursos dos professores, caracterizados por processos isolados das discussões mais coletivas que apontem para projetos possíveis de se efetivarem nos contextos situados das escolas; 5) para além das ambigüidades na compreensão de suas práticas, saberes significativos são construídos quando os professores, rompendo com a estrutura da racionalidade instrumental na qual está sedimentado o currículo escolar, buscam "frestas" a "contrapelo" por onde possam oportunizar experiências estéticas prazerosas para si e para os alunos.

125

GOLDBERG, Luciane Germano. *Arte-Educação-Ambiental: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG. Educação Ambiental*. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Orientador: José Vicente de Freitas.

A presente pesquisa pensa a importância da imagem e da arte-educação para a educação ambiental. Nessa perspectiva, apóia seus fundamentos no resgate da

singularidade dos indivíduos e na importância da educação estética para a formação integral de crianças e adolescentes. Busca fazer uma leitura de desenhos de crianças, realizados em atividades de educação ambiental, no Projeto Ondas que te Quero Mar da ONG – Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (Nema) – Rio Grande-RS, ressaltando a importância do desenho infantil para a formação de uma consciência estética e expressão do imaginário ambiental dessas crianças, fundamental para o seu desenvolvimento integral. Inicialmente, nessa ONG, usavam o desenho como um recurso avaliativo das atividades realizadas, visto como resultado. Porém sentiu-se a necessidade de se entender melhor este universo, e, desde então, se integraram à equipe os arte-educadores, compondo um novo universo de integração baseado na complementaridade entre artes, ciências do ambiente e educação psicofísica. O desenho infantil não é apenas resultado das atividades; é um processo de construção de conhecimento e desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e afetivo. A ONG em estudo busca educar e sensibilizar a comunidade através da imagem, da arte e do contato direto com o ambiente natural e cultural, revelando um importante caminho rumo à formação de indivíduos mais conscientes, críticos e criativos. A partir do conhecimento de si próprios e de seus ambientes, esses indivíduos poderão restituir a relação ser humano-ambiente de forma mais equilibrada e responsável.

GOMES, Rosane da Silva. *Até passarinho passa: uma leitura rumo à educação estética*. Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora: Rosa Maria de Carvalho Gens.

126

A dissertação propõe-se a apresentar, inicialmente, as conceituações da estética ao longo da história da arte e da filosofia, assim como as diferenciações de sua aplicação no campo do conhecimento. Nesta apresentação se relacionará a experiência estética com a produção do conhecimento, que ganhará um outro redimensionamento. Sendo encarada como disciplina que também produz conhecimento, no presente trabalho a estética passará a ser explicitada por si mesma e terá importância na formação do leitor. Por intermédio da obra do autor brasileiro de literatura infantil Bartolomeu Campos Queirós, far-se-á a interação da experiência estética com o modo de encarar eticamente o mundo que cerca o leitor infantil. Desta maneira serão destacados os sentidos essenciais da vida, como o caráter fugaz do tempo, a ausência marcada pela morte e a liberdade por um espaço imaginário, que são abordados poeticamente na narrativa *Até Passarinho Passa*, de Bartolomeu Campos Queirós.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. *Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (DO) sensível no contexto escolar*. Artes. Universidade Estadual de Campinas. Orientador: João-Francisco Duarte Júnior.

Esta dissertação apresenta uma pesquisa descritiva acerca do ensino de arte no ensino fundamental, cujo enfoque é a construção de poéticas visuais, abordando

preferencialmente o fazer artístico, a pedagogia da experiência, a cultura e educação estética, imbricados para o desvelar do sensível no contexto escolar. Concentra-se nas variantes que permitem o efetivo ensino e aprendizagem da arte e provoca atitudes reflexivas ao apresentar-se como pesquisa, investigação, busca e construção do conhecimento sustentado na experiência para poetizar e fruir arte na interculturalidade que margeia o cotidiano escolar, enfatizando o gesto criador e o processo poético, e não apenas o resultado plástico obtido. Contudo, propõe o diálogo educação e arte, desmistificando a arte como luxo, adereço ou disciplina não-séria no currículo escolar da educação básica.

LOPES, Judivan José. *Imaginários: cultura e arte de uma localidade como propostas de docência em Arte*. Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientador: Vilmo Guimarães Melo.

Esta pesquisa volta-se à leitura reflexiva de prática do ensino de arte na escola pública estadual em São Lourenço da Serra (SP) e ao apontamento de indicativos de possibilidades educacionais com a arte e a cultura local, experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas E.E. Professora Marianinha Queiroz e E.E. Bairro Centro II. O estudo busca entender o trajeto de mobilidade dos alunos no entorno e no interior da escola, suas reações de conformidade e resistências: hábitos, costumes e culturas. Analisa a paisagem educacional e cultural, para encontrar possibilidades de introduzir no projeto pedagógico do ensino de arte os agentes culturais/artísticos/estéticos da comunidade, meios de valorização e inserção dos sujeitos na relação educacional. Estuda as tendências do ensino de arte a partir dos anos 50 e se direciona à aplicabilidade de uma abordagem eclética que contemple a multiculturalidade presente na escola. Este estudo relata, sinteticamente, algumas experiências de docência em arte, que colocam os saberes populares da localidade no centro da proposta de seu ensino. Para tanto, propõe-se ação educativa que foca: conceitos de arte da comunidade desencadeando conhecimento artístico com imagens de senso comum, resgate do imaginário popular com seus mitos e lendas, mediação artística com arte da comunidade, arte popular e erudita desenvolvendo o pensamento reflexivo. Desse modo, procura estruturar possibilidades de projetos de arte na escola que tenham como ponto de partida a cultura e a arte produzida no entorno da comunidade escolar, com o propósito de fortalecer a relação de ensinar e aprender arte.

127

MINETTO, Sandra Borsoi. *Prática educativa multicultural: arte e expressão artística do patchwork*. Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ana Luiza Ruschel Nunes.

Esta experiência educativa em Artes abordou as práticas vividas pelos educandos na prática popular na criação e confecção de *patchwork*, possibilitando-lhes ter contato com culturas e formas diferentes de vivenciar o seu cotidiano. Todos os trabalhos foram organizados a partir da imaginação que os educandos permitiram aflorar e pela

mediação do professor, representando formas diversas de expressão de algum momento já vivido por eles. A expressão plástica construída valeu-se dos aspectos relacionados com a prática do cotidiano, pois cada fragmento desta, se constituiu uma "colcha de retalhos", costurada a partir da história da cultura de cada grupo. O multiculturalismo crítico busca o equilíbrio entre a cultura local e regional de um determinado grupo sociocultural. A pedagogia multicultural do ensino da arte foi uma situação concreta que abrangeu diferentes raças, classes sociais, religiões e etnias. A educação multicultural permitiu ao aluno lidar com as diferenças de modo positivo, tanto na arte como na vida. A metodologia utilizada é a dialética da pesquisa participante qualitativa, sendo que os sujeitos do processo foram mães da comunidade escolar e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, em Santa Maria/RS. Os instrumentos de análise foram: observação participante, entrevista semi-estruturada, portfólio, diário de campo e pesquisa socioantropológica. No contexto sociocultural da comunidade escolar manifestaram-se experiências na construção de trabalhos com retalhos e, nestes, a produção do *patchwork*. Constatou-se que os fazeres cotidianos e a estética do cotidiano impregnada na arte popular do *patchwork* demonstram que os conceitos espontâneos, ainda que carregados de seus saberes, necessitam da mediação do professor, para uma compreensão crítica do conhecimento artístico, olhando para as diferenças culturais e não apenas às de classe social. Palavras-chave: Práticas educativas, multiculturalismo e artes.

128

NARDI, Maria Salete Paulin. *Indústria cultural e formação emancipatória: impasses da arte na sociedade de massas*. Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Luiz Hermenegildo Fabiano.

O consumismo que se instaurou nos produtos culturais veiculados pela mídia determinou-se como padrão de gosto e aspirações dos indivíduos na sociedade atual. O desenvolvimento da pesquisa em questão trata de compreender tais mecanismos situando a constituição desse modo de organização social nos princípios da racionalidade técnica e do desenvolvimento da razão instrumental, que vingou no processo da consolidação da burguesia enquanto poder. Entende-se que esse modelo de sociedade está pautado por diferentes formas de apropriação dos sentidos humanos, voltados aos interesses econômicos que a racionalidade técnica afirmou no estabelecimento da sociedade industrial. Essa forma de organização social acabou por degenerar a própria condição civilizadora e de emancipação humana pela via da Razão e do Esclarecimento (*Aufklärung*). Os bens culturais produzidos nessa forma de organização social, denominados de indústria cultural, incorporam uma dimensão fetichista e pragmática determinante de falsas experiências sociais pelos conteúdos ideológicos que veiculam. Circunscrita a uma perspectiva totalitária no imaginário social, voltada ao lucro e à mercadorização dos valores culturais tomados como diversão e lazer estereotipados, esse processo tem por finalidade ocultar a compreensão objetiva das relações de dominação social. Os autores frankfurtianos privilegiados nesse estudo, especialmente Theodor Wiensengrund Adorno e Max Horkheimer, forneceram o eixo metodológico

e as categorias de indústria cultural e semicultural, fundamentais para a análise dos mecanismos de manipulação que esse tipo de cultura ideologicamente comprometida estabelece. Observe-se que tais questões, entretanto, no que se refere ao dado formativo ideologicamente comprometido que possuem, pouco têm sido consideradas pelos conteúdos curriculares nos diversos níveis de ensino e do sistema educacional brasileiro como um todo. No entanto, esse estudo revela a interferência e o comprometimento formativo, tanto nos aspectos mais formais da educação como na formação mais geral da sociedade. Importa entender como esse processo danificado de formação social resulta na diminuição da taxa de exigência interna dos indivíduos naquilo que se concebe como formação cultural para a autonomia do sujeito. Trata-se de perceber que os conteúdos veiculados pela indústria cultural não se limitam a uma informação cultural ou forma de entretenimento tão-somente, como ingenuamente se concebe, pois os seus mecanismos buscam reproduzir o todo das relações de dominação social no processo do desenvolvimento da sociedade capitalista. Discutir as formas de apropriação ideológica da expressividade estética no social e, mais especificamente, a questão da veiculação consumista das estéticas musicais estereotipadas, como se estabeleceu neste estudo, fornece elementos teóricos fundamentais para se repensar conteúdos e práticas educacionais efetivas na sociedade contemporânea. Contribuir para desenvolver o potencial estético no processo educativo não se reduz, todavia, a tornar os educandos artistas originais, mas desenvolver neles atitudes perceptivas e um aguçar dos sentidos que lhes garantam uma autonomia intelectual e uma visão mais crítica do mundo que os cerca. A escola não pode se omitir diante do processo de massificação da cultura e da cumplicidade ideológica aos mecanismos de dominação aí subjacentes. Ela é parte significativa como possibilidade de resistência e consciência de tais mecanismos, embora não se restrinja à educação, evidentemente, às mudanças mais estruturais desse processo social. Contudo, é na sua relação com a sociedade que está a chave da resistência pela constante reflexão contra a barbárie e a inconsciência dos homens, como afirma Adorno. Ao estabelecer uma dialética de tensão constante com o caráter ideológico e mistificador de uma racionalidade que desumaniza a vida humana, a escola tende a propiciar recursos significativos ao processo de emancipação do homem em sociedade.

129

OLIVEIRA, Valdemir de. *Professor orientador e aluno pesquisador: experiências e vivências artísticas na formação de professores*. Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ana Luiza Ruschel Nunes.

A constituição do presente trabalho, inserido na linha de formação de professores, pautou-se pelo interesse de compreender, aprender e contribuir com os processos de formação de professores nos institutos de educação do ensino médio. O texto transcreve as passagens de um estudo centrado na proposição de projetos de trabalho como abordagem pedagógica na disciplina Didática da Arte. O objetivo primeiro foi a investigação das repercussões e possível resignificação de práticas didático-processuais docentes desencadeadoras pelo processo de utilização dos projetos

de trabalho. A argumentação teórica baseia-se fundamentalmente nas proposições de Fernando Hernandez, aliado a outros autores. Os projetos de trabalho se constituíram elementos para a conjectura de experiências e vivências artísticas como meios processuais de sensibilização artístico-estética. Sob uma abordagem qualitativa caracterizada como pesquisa-ação, embasam-se considerações sobre as proposições dos projetos desenvolvidos durante as atividades de campo. As informações foram obtidas por meio de entrevistas, diários de campo, observação participante e portfólio. Análise foi efetivada com base nessas informações sob o foco da viabilidade e acréscimos possíveis através da utilização de projetos de trabalhos. A pesquisa ocorreu no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, na cidade de Júlio de Castilhos, RS. Verificou-se a pertinência e a visibilidade dos projetos de trabalhos como proposta de organização de atividades sensibilizadoras por meios processuais no curso normal médio.

PARODE, Valquiria Pezzi. *Estética vibracional*: um processo multidimensional de ampliação de consciência. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Dinorá Fraga da Silva.

O processo de busca de entendimento do mundo do universo visível e invisível é assumido neste trabalho pela fenomenologia-hermenêutica, o que exige propor a relação entre o pensamento e a experiência através de um movimento que envolve reversibilidade entre o sensível e o inteligível. O trabalho surge da preocupação com questões do existir através do que chamo Estética do Acontecimento. A tentativa é de compreender essa existência, entendida como significações constituídas no campo do sensível pela imaginação simbólica. A Estética Vibracional, objeto dessa dissertação, movimenta-se no campo das teorias do conhecimento das artes, sendo construída pelo princípio da Religação dos Saberes, envolvendo filosofia (fenomenologia), filosofia da física e semiótica. A Estética Vibracional se fundamenta a partir dos conceitos de Consciência, Contínuo e Descontínuo, Experiência Estética e Imaginação Simbólica e se constitui a partir da compreensão dos Campos Vibracionais e dos Campos Híbridos como significação. A idéia é buscar o que chamo de Estética Biocósmica, através da Educação Transdisciplinar, onde o Sujeito Estésico, a partir da Experiência Estética, experimentada em Vivência Consciencial, ultrapasse toda dualidade tornando-se um Ser Cósmico. As instituições educacionais-culturais - universidades, escolas e centros culturais, inter-relacionados como espaço de vivências - e as múltiplas Experiências Estéticas permeiam o processo multidimensional de ampliação da consciência. O objetivo da pesquisa Estética Vibracional é, portanto, proporcionar Experiências Estéticas em Vivências Conscienciais no espaço educacional, de forma que as vivências estejam baseadas numa abordagem inter e transdisciplinar, visando a um ser humano multidimensional, social e cósmico, e uma ética biocósmica. O trabalho se encaminha à formação de professores e parte da Experiência Estética de dez pessoas no Seminário Vivencial I, realizado num período de três meses, na Faculdade de Educação da UFRGS, no qual eu participo com outras duas colegas do grupo - Movimento pela Transcendência através do Sensível, do Niete (Núcleo Interdisciplinar de

Estudos Transdisciplinares sobre Espiritualidade). Núcleo vinculado a Prorext - Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PEREIRA, Antonio Amaro. *A questão pedagógica do além do homem de Nietzsche: uma educação estético-telúrica*. Educação. Universidade Católica de Santos. Orientadora: Sonia Aparecida Ignácio Silva.

A pesquisa versou sobre a proposta pedagógica do além do homem, de Nietzsche, tendo sido utilizada uma abordagem fenomenológica dos seus escritos, o que propiciou uma visão interessante dos seus pensamentos mais radicais. O objetivo deste estudo foi mostrar uma visão diferenciada de pedagogia proposta por Nietzsche, que privilegia a sensibilidade sem abrir mão do intelecto, numa amálgama que compromete todo o corpo do educando e do educador, desembocando numa Educação Estético-Telúrica, segundo a qual mais importante que o saber pelo saber é o saber para a vida, para uma vida em que o homem está intimamente ligado à natureza. A partir das reflexões de Nietzsche, revisitadas por ocasião desta investigação, tornou-se possível observar que os problemas por ele detectados na educação escolar do final do século 19 continuam a nos afligir até a atualidade.

SALES, Jonas de Lima. *O estético e o artístico no maracatu: uma leitura na escola*. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora: Vera Lourdes Pestana da Rocha.

Esta dissertação tem como objetivo central identificar os elementos estéticos e artísticos do maracatu, no intuito de contribuir para a alfabetização estética e artística em instituições de ensino. A pesquisa foi realizada na escola estadual Francisco Ivo Cavalcanti, em Natal-RN, e elegeu como sujeitos alunos de uma turma de ensino médio, com o objetivo de sensibilizá-los para a leitura e releitura de uma manifestação espetacular. O maracatu, as atuais discussões sobre o ensino de arte (que considera o contexto socioistórico como um dos determinantes da produção artística) e o referencial teórico suporte da etnocologia fundamentaram a análise do maracatu. Como procedimento metodológico, optou-se pelo trabalho desenvolvido no Gepem (Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento), centrando-se em três momentos pedagógicos, que são o estudo da realidade (ER), a organização do conhecimento (OC) e a aplicação do conhecimento (AC), fazendo interlocução com a proposta triangular da professora Dr<sup>a</sup> Ana Mae Barbosa, que propõe a contextualização, a apreciação e o fazer no universo das produções artísticas. O percurso deste trabalho constitui-se de três momentos distintos: no Capítulo I, o maracatu é analisado em suas partes constitutivas; no Capítulo II, apresentam-se as leituras e vivências do grupo de alunos com a experiência nas práticas das oficinas e o maracatu proposto por esses sujeitos via releitura; no Capítulo III, reflete-se a respeito desse processo, na busca da alfabetização artística e estética em nossas escolas. Com este trabalho, visa-se contribuir

para os processos de aprendizagem no campo da arte e da cultura e alimentar as discussões sobre as práticas realizadas neste campo de conhecimento.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. *O Ensino da arte na perspectiva histórico-crítica de educação: humanização dos sentidos*. Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Orientadora: Maria Ignês Mancini de Boni.

As discussões em torno da necessidade de um ensino da arte voltado à formação dos sentidos humanos, em especial dos sentidos estéticos, fizeram com que se desenvolvesse o presente trabalho, colocando em evidência as contradições presentes na sociedade capitalista e as concepções de arte dela decorrentes. Compreender a necessidade de uma educação estética numa perspectiva histórico-crítica de educação é pensar numa necessária e efetiva democratização do acesso à cultura artística, especialmente às classes menos favorecidas economicamente e que foram historicamente destituídas desse acesso. Partindo da concepção de educação e de como as políticas públicas gerenciam e por vezes ditam as normas e o percurso pelo qual a educação deve ser guiada à luz da sociedade capitalista, este trabalho passa pelas concepções de Arte presentes nas distintas tendências pedagógicas da história da educação no Brasil e, finalmente, evidencia uma possibilidade de articulação dos pressupostos teórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica, relacionando-os com as implicações pedagógicas do trabalho criador e do conhecimento artístico na escola, evidenciando o papel da arte no processo de humanização dos sentidos.

132

SANTOS, Rosangela Salles dos. *Redescobrir e encantar-se com a geometria numa abordagem transdisciplinar*. Educação. Universidade de Passo Fundo. Orientadora: Graciela Rene Ormezzano.

O afastamento da geometria de muitos currículos escolares ou a sua abordagem essencialmente euclidiana tem sido apontado como uma das causas das dificuldades, manifestadas pelos alunos, para perceber e expressar graficamente as dimensões espaciais. Este estudo apresenta uma proposta transdisciplinar e humanista de educação em geometria sob o enfoque da educação estética, da etnomatemática e da geometria sagrada para a formação das várias dimensões e inteligências humanas. O estudo foi desenvolvido com base na oficina de geometria, ministrada por meio de recursos tecnológicos e atividades manuais, para um grupo de educadores. D'Ambrosio, Pennick, Lawlor, Gennari, Bertrand e Valois constituem a base teórica, com autores que tratam do processo educacional de uma abordagem humanista, solidária, lúdica, cooperativa ou com uso de recursos tecnológicos. O objeto do estudo constituiu-se da oficina de geometria que explorou os temas geometria dos fractais e dos cristais, os círculos concêntricos e sua relação com as mandalas, os mosaicos e as obras de Escher, dos relatos diários e das entrevistas gravadas. A investigação está relacionada com os paradigmas existencial e humanista e apresenta como resultado as essências,

educação estética e humanização no ambiente escolar, construção do conhecimento e transdisciplinaridade, que foram se salientando durante a realização da oficina e nas entrevistas realizadas com os participantes. As essências apontam indicativos relevantes validados para os participantes da pesquisa de campo no sentido de dar suporte, para a constituição, um processo educacional voltado para o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano, para que seja capaz de construir uma sociedade mais humana e para todos.

SILVA, Diva Luiz. *O processo criativo na prática com bonecos de luva: magia, mimetismo, ludicidade, poesia e símbolo*. Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Antonia Pereira Bezerra.

A pesquisa focaliza o processo criativo de aprendizes e educadores, tendo os bonecos de luva criados em papel machê como instrumentos mediadores na experiência com o teatro-educação. A partir de uma reflexão e análise da relação de ensino-aprendizagem, são apresentadas vivências, indagações do processo experimentado com os aprendizes da Escola Pública e educadores do Centro Cultural Paulo Tonucci. O boneco de luva mediou o processo de criação, tornou possível a apreciação estética, a contextualização e a produção experimental. Durante o processo criativo em aulas/oficinas, o fantoche viabilizou o entendimento do fenômeno mimético como parte do aprendizado, porém a imitação foi apenas o ponto de partida. O processo de criação se caracterizou por desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a percepção e a criatividade dos participantes na construção do conhecimento artístico, através da criação de personagens – bonecos, textos, histórias, ambientação, figurino e caracterização. Com base nesta experiência, foi desenvolvido um suporte técnico sobre a criação e manipulação dos bonecos de luva como opção metodológica. Para compreender a dimensão histórico-cultural dos bonecos de luva, foram utilizados os estudos desenvolvidos pelo psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky. Houve uma apropriação dos conceitos de mediação, "Zona de Desenvolvimento Proximal e nível de desenvolvimento real", no sentido de interrogar sobre a hipótese formulada. O boneco de luva é estudado mediante uma visão filosófica, lúdico-pedagógica e simbólico-poética do processo criativo artístico. Neste percurso, tendo como suporte teórico a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, desenha-se o processo de educadores e aprendizes a partir da apreciação, contextualização e produção dos bonecos de luva em papel machê. Com base nas dimensões contempladas, compreende-se também a importância dos valores culturais, estéticos, lúdicos e simbólico-poéticos dos bonecos no desenvolvimento do potencial criativo.

SILVA, Rogério Mei. *Super Herói: educação alienante – a estética do mito tecnológico*. Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Orientador: Bruno Pucci.

A pesquisa consiste em uma análise crítica sobre um ícone da indústria cultural que muito afeta o comportamento, a formação de valores e a percepção estética de

crianças e adolescentes. Este produto da mídia impressa, televisiva, cinematográfica e computacional intitulado Super Herói interfere de forma negativa na formação dos jovens devido a sua presença excessiva na programação dos veículos de comunicação de massa, instrumentos de uma educação alienante em nossos dias, que promovem tais personagens a uma figura modelar mesmo tratando-se de exemplos violentos. A educação da percepção estética é um problema relevante, visto que o gosto infanto-juvenil pelo "belo idealizado" é representado por estes ícones tornou-se hegemônico. A criatividade é comprometida por se restringir apenas a reproduções e cópias destes ídolos do universo artístico. A questão comportamental é observada na interação das crianças com os jogos de guerra (*games*), ao vivenciarem dinâmicas propostas pelas aventuras dos personagens; são batalhas contra o inimigo, lutas contra o mal, favorecendo um modelo educativo com base na estrutura do conflito. A formação de valores é abordada na relação do homem com a máquina, a tecnologia e os novos meios de comunicação, promovendo uma verdadeira luta pela autopromoção intermediada por imagens, transformando o homem em objeto comercializável e o mito ou elemento divinatório em mero instrumento de alienação e regressão, elevando os Super Heróis ao patamar de "novos deuses".

SITTA, Marli Susana Carrard. *Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade. Educação*. Universidade de Passo Fundo. Orientadora: Graciela Rene Ormezzano.

134

Este texto relata o estudo realizado com professores de educação básica para investigar a significação emergente de uma experiência estética que contemplasse a educação do sensível por meio dos jogos e exercícios teatrais do arsenal do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, para o desenvolvimento da percepção na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico, centrada no paradigma existencial e humanista, envolvendo dez professoras de diversas áreas do conhecimento, de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, com duração aproximada de 40 horas/aula. Os dados relatados resultam de anotações em diário de campo das atividades artístico-pedagógicas e de entrevista individual no final dos encontros, analisados com base no método fenomenológico. O processo evidenciou o significado das experiências estéticas teatrais vividas pelas participantes da investigação, fazendo emergir três essências: o sentido da educação em todos os sentidos; a estética, uma maneira de pensar, sentir e experimentar; e o processo de humanizar e socializar na educação. O significado da experiência estética teatral para as participantes da pesquisa gira em torno de um melhor relacionamento com seus alunos, deixando-as mais espontâneas e confiantes no seu fazer pedagógico diário; as experiências estéticas revelaram-se inquietantes para as professoras participantes, levando-as a refletir sobre o papel de ser educador, aproximando-o do compromisso para algumas transformações necessárias no âmbito educacional.

UTUARI, Solange dos Santos. *O papel do museu na experiência estética e na formação do professor de arte*. Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientadora: Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.

Esta é uma investigação sobre a formação inicial de professores de Arte, a partir dos estágios supervisionados realizados no museu por alunos do Curso de Licenciatura em Educação Artística. Como educadora de educadores, responsável pela disciplina Prática de Ensino e estágios supervisionados, investiguei como a vivência de experiências estéticas dentro do espaço do museu durante os estágios se refletia em suas práticas educativas, tanto nos estágios de regência como em suas ações pedagógicas na escola, uma vez que a maioria dos participantes era formada por estudantes e professores ao mesmo tempo. Para esta investigação acompanhei durante dois anos os estágios desses alunos na Pinacoteca do Estado de São Paulo. O estudo pautou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa com enfoque fenomenológico, observando e acompanhando as questões concernentes às ações educativas no museu e à formação de professores de arte, em que o ponto central era aprender arte, para ensinar arte, no espaço da arte. Esta pesquisa reafirma a importância dos espaços museológicos na educação estética do professor, entendendo o museu como espaço de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o museu é visto neste trabalho como instituição cultural que, além de preservar e divulgar o pensamento estético de uma época ou de uma civilização, proporciona reflexões sobre o processo de criação, imaginação, educação e transformação social, constituindo, mais do que um recurso, uma prática didática fundamental para a formação de educadores, ampliando-se em ações pedagógicas entre museu e escola.

---

### Referências bibliográficas

---

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Banco de teses: 2000-2004. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw>>. Acessado em: 17 jul. 2006.

ORMEZZANO, Graciela R. *Imaginário e educação: entre o Homo symbolicum e o Homo estheticus*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

---

### Lilian Cláudia Xavier Cordeiro

---

Especialista em Arteterapia e mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série), disciplina Artes, na Escola Rainha da Paz/Garra de Lagoa Vermelha/RS, e do curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)/Xanxerê, SC. Participou da publicação *Questões de arteterapia* (organizada por Graciela Ormezzano). Passo Fundo: UPF, 2005.

[liliancor@gmail.com](mailto:liliancor@gmail.com)



reserhas



RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

A questão multicultural esteve presente na vida da autora desde sua infância, por possuir uma família híbrida. O estudo da interculturalidade na escola através da arte pode aguçar questões raciais e étnicas que ainda hoje não foram levantadas? Buscando a resposta para esta e outras perguntas relacionadas com o multiculturalismo e o interculturalismo (usa ambas as expressões, dependendo do autor que cita) realiza sua pesquisa.

Por meio de uma pesquisa com abordagem etnográfica e uma visão êmica (visão interna do sujeito), realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracy Barreto Sacchis, na cidade de Santa Maria, com duas turmas de alunos da 5ª série e cinco mulheres selecionadas entre as que possuíam relação com a escola e se destacavam em trabalhos considerados especiais, foram pesquisados aspectos da estética do cotidiano e o ensino das artes visuais.

Nilza, mãe de uma das professoras, uma mulher de classe média de origem européia, trabalha com tecelagem e apresentou uma ligação muito forte com a mãe e dela herdou o gosto pelo trabalho manual. Também considera importante o curso que fez pelo Senai. Nilza tem um grande vínculo com a escola e ofereceu cursinhos para as mães.

Enedina, mulher de origem africana, vive num bairro de classe média. É professora de Matemática na escola em questão. Além de outras atividades manuais trabalha com crochê, comenta que faz seus trabalhos para relaxar depois das aulas de Matemática. Faz crochê desde os 12 anos e aprendeu com a mãe.

Nair, de origem alemã, mora num bairro de classe média e é mãe de dois filhos. É apontada como uma mulher que faz coisas lindíssimas. Foi professora de Educação para o Lar. Faz vários tipos de trabalhos manuais, mas ressalta o tricô e a pintura em tecido.

Doralina, que se considera "índia pura", por ter nascido na tribo, é viúva e leva uma vida modesta com seus filhos – tem uma tenda de plantas medicinais. Demonstra orgulho em ser "índia pura", enquanto seus filhos têm um certo ressentimento por se sentirem discriminados por algumas pessoas.

Helena, solteira, japonesa, tia de um dos alunos da escola, vive num apartamento com sua mãe, pai e sobrinhos. É professora, produz origamis para as datas especiais da escola.

Todas as mulheres entrevistadas realizaram o ritual do chá, servindo-o às entrevistadoras; este é o "ritual da família ao receber", acolhendo as visitas com muita consideração.

Além da pesquisa de campo, através de entrevistas e registros fotográficos, houve também uma pesquisa êmica, em que as mulheres fotografaram cenas de seu cotidiano através do olhar delas.

O "fazer especial" é ressaltado por todas com o aspecto do "fazer bem feito". Ele é conceituado como fazer estético com forte sentido, tornando-o diferente dos comuns; esse "fazer" é carregado de um prazer estético.

Nesse estudo foi realizada uma análise da relação escola/família através da estética do cotidiano das questões étnicas e de gênero associada ao levantamento das contribuições da arte para o estreitamento dessas questões, dentro de uma abordagem de educação intercultural que busca uma inter-relação das diversas culturas com uma compreensão crítica.

Os autores citados na pesquisa tratam das questões multiculturais e interculturais, como, também, da estética do cotidiano. Estética do cotidiano é considerada como as atividades da sua vida que possuam valor estético subjetivo.

Por meio da observação do ambiente familiar, percebeu-se a forte influência étnica em algumas das famílias e a perda da identificação cultural de origem em outras, devido à opção pela vida moderna.

Foi observado que todas as entrevistadas relatam um profundo envolvimento com o fazer especial, uma forte relação com a mãe, a intenção de passar seu conhecimento para seus descendentes. Seus conceitos de arte abrangem processo de criação, sensibilidade, trabalhos manuais; elas têm uma visão mais pragmática do ensino da Arte.

A autora propõe uma idéia de *performance* social através de uma experiência estética em sala de aula usando a arte como uma forma de mobilização e questionamento, por meio de uma experiência intercultural, de gênero e etnia na escola, enfocando o cotidiano, a expressão criativa e a crítica social. A escola é um local onde se encontram realidades híbridas e, também, onde os alunos buscam saberes sobre sua própria cultura. Foram estudadas artistas mulheres contemporâneas associando-as com o trabalho realizado pelas entrevistadas.

As experiências artísticas realizadas com os alunos enfocaram aspectos específicos dos trabalhos executados individualmente pelas mulheres entrevistadas. Considerou-se que os objetivos propostos, como a compreensão da herança cultural, o aspecto feminino e a diversidade cultural do universo escolar, foram promovidos.

Destaca a importância da palavra "artesanato" por sua conotação pejorativa, substituindo-a pela expressão "fazer especial", que tenha uma conotação de sentimento, prazer estético e perfeição técnica. Vê a arte através da educação intercultural como algo dinâmico que pode levar a novos significados.

Finalmente, a autora ressalta que é possível uma educação intercultural na escola por meio de uma pedagogia de resgate do outro, que identifique a verdadeira riqueza de todas as culturas e de cada ser humano, justamente por ser diferente, trabalhando com o aluno uma conscientização de suas diferenças e lutando contra a discriminação.

---

### **Maria Luciane Gobbo dos Santos Astolfi**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

marialuciane@itake.com.br

MAFFESOLI, Michel. *A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

O livro de Michel Maffesoli, *A parte do diabo – resumo da subversão pós-moderna*, é formado por cinco capítulos, nos quais ele trata da compensação entre o bem e o mal, ambos presentes e necessários para a mobilidade das sociedades. As tribos urbanas, o que alguns chamam de crise, delimitam muito bem os contornos dessa profunda mutação. É preciso reconhecer "o que cabe ao diabo". É assim que podemos entender que a parte "destruidora", a do excesso ou da efervescência, é exatamente o que sempre antecipa uma nova harmonia.

Não há quem não seja afetado pelo mal – isto tanto individual quanto coletivamente. Poucos aprofundam seus conhecimentos ante essa realidade. Mas, reconhecendo que a imperfeição também é um elemento estruturante deste mundo, mostramos que os fenômenos sociais são compostos por sentimentos trágicos, o que parece cada dia mais evidente.

Está na hora de superar a problemática do homem realizado em sua totalidade, da sociedade perfeita. Isto é possível por algum tempo, mascarando os efeitos dos conflitos, apagando seus aspectos mais flagrantes. Mas ela estará sempre lá, esperando uma oportunidade para ressurgir, nos atos privados e nas ações públicas.

Constata-se uma volta do mal com toda a força. Há algumas décadas chamávamos de crise. Podemos encará-la com desconfiança e pessimismo ou como algo que está aí, que precisamos absorver e, portanto, como fator de renovação do nosso ser.

É bem verdade que existe aí um paradoxo. Mas não será exatamente assim que podemos resistir, a longo prazo, ao aspecto totalizante, logo totalitário, da "vontade de saber"? Vontade castradora, no indivíduo, dessa zona sombria que também é sua. É o que encontramos nas gírias, utilizadas pelas tribos, em suas diferentes modulações, invertendo a ordem das palavras, exprimindo um mundo diferente daquele que a ordem estabelecida pretende impor.

Normalmente, a única perfeição admitida é a das alturas. O céu da divindade. Pode acontecer que esta tensão para o alto não corresponda à prática social. Daí a necessidade de descer às profundezas da vida, deixando emergir o animal humano tolerado apenas nas obras de ficção, mas que observamos todos os dias, nos jornais televisivos, guerras "justas", telenovelas e muitos outros, encobertos pela hipocrisia e moralidade de quem pensa dentro de uma perspectiva universalista.

O ser humano é composto pela dualidade bem e mal. Não é mais possível negar esta questão; é o mesmo que negar a morte como fonte de existência, eliminar o trágico da condição humana. O reconhecimento desses e de outros aspectos que se evidenciam em nossa prática individual e social, mas induzem a uma sabedoria cotidiana da necessidade, a uma postura que integra o desamparo para alcançar um equilíbrio mais completo, mais complexo. A imperfeição torna-se um elemento essencial de sobrevivência.

A morte, o diabo, o mal, o animal passam, então, a ser parte integrante de um conjunto do qual não se pode arrancar um pedaço arbitrariamente, intelectualmente. É este holismo fundamental que ressurge em nossos dias.

Existem diversos tipos de violência. Ela é reconhecida da boca para fora, mas é muito difícil aceitar suas conseqüências sociais e individuais.

A violência é um elemento essencial da construção simbólica do social: precisamente naquilo em que ela nos liga, ou nos religa, à natureza. É algo que quisemos esquecer, ou que negamos. Sem ela o tédio prevaleceria. Não podemos interpretar de outra forma o extraordinário interesse da televisão e de seus espectadores por todas as formas de catástrofes naturais ou acidentes automobilísticos que só são mencionados quando existem diversos mortos. Há um fascínio pela insegurança.

Na realidade, da vida cotidiana às revoluções, o destino das culturas é se banalizarem em civilizações, que, por sua vez, amolecem no conforto, e, no tédio, o retorno do conflito é, então, inelutável.

O querer-viver alimenta-se do refundar outra coisa, que o vazio institucionaliza. Ele é uma "força que vai", cujo aspecto construtivo só pode impor-se depois de realizada a obra de sua ação destrutiva. Vazio, aqui, não significa nada, e sim, condição de possibilidade do que está por nascer.

Podemos considerar que a violência associada à animalidade humana é uma constante antropológica. Feiticeiros ou sereias, ogros, obsessão pelo tema do Pequeno Príncipe, lobisomens e suas diversas formas e onipresença dos animais domésticos, ou *piercings* e tatuagens, as efervescências festivas, tudo lembra a dupla face de nossa natureza animal, selvagem; que dá vida, anima a existência social. Todos esses exemplos contaminam a vida cotidiana.

A inquietude é o fundamento do estado de guerra, permanente próprio desta perpétua tensão entre o que cada um é e o que gostaria ou sonharia ser.

Talvez devamos enxergar nisto a fonte desse conflito estrutural de que está impregnada a vida social. Conflitos no interior de si mesmo, conflitos contra si mesmo, que, segundo Nietzsche, "fazem brotar as flores luminosas do gênio".

Existe aí uma ambivalência muito distante do "fantasma do um" própria da tradição "ocidental". A razão dogmática quer impor a unidade. Os sentimentos, os afetos, conduzem-nos à turbulência, ao desconforto da multiplicidade. E também à sua riqueza. Ou, pelo menos, à sua realidade.

É esta multiplicidade, no interior de si, que opera nas teatralidades cotidianas. Por ser múltiplo em si mesmo, o indivíduo não se reconhece na rigidez social. E isto deu a modernidade ocidental, o orgulho arrogante do controle de si e do mundo, com conseqüências que conhecemos: as explorações sociais e naturais.

Ao passo que o reconhecimento do obscuro, em si e no mundo, é uma espécie de humildade que se baseia na aceitação da sensação, ou seja, no "senso do real".

A verdade do homem está na contradição. Vida e morte não são fundamentalmente heterogêneas, mas participam de uma mesma realidade. Ao lado ou sob o homem que pensa existe o que é movido pelas paixões, existe um corpo que se mexe, um corpo que se manipula. A figura do dragão, a dos contos infantis, readquire força e vigor, e nos divertimos brincando com ele.

O monstro é a metáfora do completamente outro que existe à espreita em cada um. Assim, o orgasmo musical, as drogas, os "pegas automobilísticos" são métodos trágicos de gritar e viver a eternidade. Uma eternidade humana. É a experiência de

"sair de si" (êxtase) ou seja, o indivíduo sai de si mesmo para participar do "completamente diferente".

A imagem das lições propostas pelos monstros dos contos e lendas, a lição dos fenômenos contemporâneos de efervescência, a excessiva preocupação com o corpo, a Internet exibindo nossa interioridade, consiste em lembrar que somos pedaços de natureza e que nossas obscuridades assemelham-se, estranhamente, às suas.

Não podemos livrar-nos do mal recorrendo simplesmente à razão e aos conceitos que, com esta finalidade, ela elaborou.

Ninguém se mantém longe do negrume, observava Jung. É ilusão pensar que o espírito esclarecido pela razão pode livrar-se dele facilmente.

É preciso encontrar um meio, um "método" para compor com ele, integrá-lo, domesticá-lo.

Podemos dizer que a pós-modernidade sofre ou está sofrendo a transmutação das trevas. E o inconsciente coletivo pós-moderno externando-se através dos excessos da sociedade de consumo.

O presente, como fundamento da vida, consiste em pôr o espírito em contato com a terra escura.

---

### **Marlei Pissaia Novello**

---

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

marleipn@bol.com.br

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

O saber do corpo separado do saber da mente contribuiu para a crise da modernidade, analisada pelo autor João-Francisco Duarte Júnior, que discute na obra *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, escrita em 2001, sobre a necessidade atual da educação do sensível e propõe que se possa repensar a vida diária com sensibilidade, tornando-se uma leitura envolvente que realmente nos faz questionar o cotidiano na busca da compreensão de uma forma própria e plena de viver.

Afirmações que envolvem a natureza sensível parecem causar um completo estranhamento e até antagonismos quando propostas para o ensino. A racionalidade moderna tentou silenciar os saberes do corpo que permitem o saber de si mesmo, da identidade do corpo, mas precisamos deixá-los emergir, especialmente por meio da experiência sensível na arte, que nos permite ampliar a percepção e a sensibilidade.

Nessa obra, o autor, com a colaboração de outros escritores, resgata aspectos históricos da modernidade que afirma terem contribuído para desencadear a crise na sociedade atual e destaca a necessidade urgente de dar maior atenção a uma educação do sensível que ele afirma poder chamar-se educação estética para o desenvolvimento e refinamento dos sentidos, pois tudo que aprendemos do "mundo vivido" é pela sensibilidade e pela percepção, destacando, ainda, que essa é uma tarefa urgente no mundo contemporâneo que parece enredado numa crise sem precedentes na história da humanidade.

144

No capítulo inicial do livro, o autor focaliza alguns fenômenos da Idade Moderna e suas contribuições para a realidade contemporânea que se configura numa crise definida por ele como "crise da modernidade", acompanhando aspectos históricos que levaram a constituir um tipo de conhecimento especializado e intelectual desvinculado da realidade e da vida humana. Nesse contexto, o autor discute sobre três temas: a supremacia econômica ditando as regras; o corpo com seus saberes que foi comparado a uma máquina e separado da mente racional e instrumental, compreendendo que a dualidade corpo/mente, subjacente à divisão sujeito/objeto, imprescindível à ciência, precisa ser superada focalizando um saber mais abrangente e integrado.

Uma discussão mais aprofundada do saber sensível, desvalorizado e desprezado, e do conhecimento inteligível como verdadeiro e confiável é instaurada no terceiro capítulo. Para Duarte Júnior, saber e conhecer são distintos: o saber está mais relacionado com o sensível, que se elabora a partir das experiências sensoriais transformadas em aprendizagens significativas, e conhecer refere-se ao inteligível, compreendendo o intelectual e tendo uma estrutura cientificista fundamentada em qualidades mensuráveis e objetiváveis pela razão. O corpo é abordado como ponto de partida para os saberes humanos, cuja integridade precisa ser retomada. A existência realiza-se no corpo, e é por meio dele que podemos estar-no-mundo, compreendê-lo e encontrar uma significação para ele.

Observamos que o corpo é condição de vida e existência, cuja pluralidade e complementaridade se expressam na corporeidade. Atualmente, o contexto social fragmentado tenta silenciar a sabedoria do corpo e sua linguagem sensível, abandona essa condição, priorizando a materialidade, um corpo de consumo, de imagens idealizadas,

sem identidade, sem experiências sensíveis que o autor afirma repousar sobre interesses econômicos e suas implicações culturais decorrentes, propondo a reflexão da globalização e das mudanças no cotidiano das pessoas e a atenção às percepções do mundo.

O autor também faz a diferenciação do sensorial e do sensível afirmando que a experiência sensorial compreende todas as nossas percepções do corpo por meio dos sentidos, registrando e aperfeiçoando estímulos elementares táteis, visuais, auditivos, sonoros naquilo que se apresenta no mundo; a experiência sensível é constituída de sentidos e significações mais complexos, elaborados um pouco mais além das vivências sensoriais; pode ser equiparada à experiência estética proporcionada pela arte, que se utiliza das percepções sensoriais, dos sentidos e significados refletidos, articulando relações na corporalidade.

O saber sensível está no nosso cotidiano, no senso comum, faz parte das nossas tradições; são saberes múltiplos que podem ser capazes de proporcionar o reencontro da essência perdida ao longo da vida. Assim, o autor afirma que o saber é corporal, pela capacidade humana de sentir com o corpo; tudo é apreendido primeiramente pelos sentidos, pois, ao olhar, tocar, cheirar, ouvir, saborear, o corpo dá conta desses registros. É um saber entranhado no organismo por ser muito mais do que habilidades, é uma sabedoria incorporada a ele que Duarte Júnior aborda como um fundir-se ao corpo, um saber que está integrado nele como uma qualidade.

Atualmente o nosso corpo está acomodadamente deficiente, ou seja, recebe as informações sensoriais do mundo externo, mas não as percebe, não presta atenção naquilo que é sentido. Essas afirmações, portanto, só vêm a reforçar a necessidade atual, e até urgente, de uma educação do sensível como educação do sentimento, que se encontra no âmbito da educação estética, a qual, ao fazer confluir as informações dos sentidos e da percepção, constrói uma elaboração mais ampla, completa e abrangente.

Duarte Júnior esclarece que se trata de voltar ao verdadeiro sentido da palavra "estética", que vem do grego *aisthesis*, indicando a capacidade primeira do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado; em português, o termo se traduz como "estesia", com o mesmo sentido da estética. O autor ainda salienta que poderíamos dizer que é uma volta para desenvolver e apurar os sentidos, na qual os educadores devem centrar sua atenção para construir uma educação do sensível.

Desenvolver a sensibilidade começa na atenção e educação dos sentidos como um todo, alcançando níveis mais complexos de estesia, isto é, a educação do sensível como saber construído pelos sentidos e pelas percepções de si mesmo e do mundo. Nessa conspiração, a arte tem fundamental participação, pois sua apreensão se dá, inicialmente, pela sensibilidade. Portanto, a educação do sensível num todo mais abrangente, no seu gradativo desenvolvimento, conduzirá à educação estética como uma forma de perceber e significar o mundo, refletindo sobre a condição de fazermos parte dele e nele interagir.

A educação do sensível defendida por Duarte Júnior, da qual faz parte aprender e ensinar arte para a ampliação da pessoa como uma totalidade, propõe a apropriação do saber sensível, a nossa primeira forma de apreensão do mundo, que, aliada à expressão por meio da arte, constitui uma das possibilidades transformadoras da existência. Ele escreve que a arte pode contribuir de modo especial para a educação do sensível desenvolvendo e promovendo as percepções e os sentimentos da realidade vivida, e não

apenas como uma possibilidade de descobrir formas inusitadas de sentir e perceber o mundo.

Assim, a arte pode ser pensada como facilitadora de relações que possam mostrar o sentido da vida às pessoas, mobilizar ordenações e desordenações num conhecer mais profundo de si mesmo, provocar o encontro do mundo interno com o mundo externo, quando atribuímos a devida atenção ao despertar da sensibilidade para com a vida mesma.

Ao final do livro o autor aborda com mais proximidade a questão central que é a educação da sensibilidade na contemporaneidade, resgatando escritos de Herbert Read sobre a educação estética entendida como educação do sensível, e ampliando para uma educação dos sentidos a partir do cotidiano, evoluindo e chegando até o ensino da arte pautado nas vivências, experiências e reflexões pessoais dos educandos.

A estética que compõe a pós-modernidade caracteriza-se pela abrangência de diferentes concepções e não se refere apenas à arte. Para fundamentar essas afirmações Duarte Júnior também dialoga com os autores Lowenfeld e Brittain, que escrevem sobre a estética compreendendo uma integração mais profunda do pensamento, do sentimento e da percepção, provocando maior sensibilidade em face da existência revelando-se como objetivo principal do ensino.

Reconhecemos a validade de uma educação dos sentidos que possa ser compartilhada no ensino da arte, reforçando a importância de prestarmos atenção a essa possibilidade de conhecer, de trocar energias pelo tato, pela pele, pelo olhar, desenvolvendo a sensibilidade. A atenção a esses sinais pode trazer mais sentido à existência de cada um, abrir-nos aos saberes do corpo e a uma vivência expressiva e transformadora, que pensamos ser significativa para a educação.

Nas páginas finais, Duarte Júnior escreve que não intenciona apenas questionar o conhecimento instaurado na modernidade com suas contribuições e prejuízos que foram se agravando, mas destaca o perigo dos extremos tanto da sensibilidade quanto da inteligibilidade e que a busca está no equilíbrio – se é que podemos afirmar que haverá um equilíbrio ou, melhor, uma complementaridade – entre a compreensão do saber racional e o saber com o corpo para o entendimento mais amplo da vida e a reorientação do estar-no-mundo. O autor finaliza considerando que o investimento numa educação do sensível, além de contribuir para o desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras nas suas relações com o mundo, também contribui para a criação dos princípios humanos sobre os quais poderemos elaborar novos parâmetros do conhecimento, para o saber mais fundamental: o saber viver.

### **Viviane Diehl**

---

Mestre em Educação, arteterapeuta e especialista em cerâmica pela Universidade de Passo Fundo (UPF), RS. Arte-educadora no curso de Artes Visuais da Unochapecó e da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoeste), campus de São Miguel do Oeste e Xanxerê, SC. Gerente de criação do Atelier Vivie Diehl.

vivianediehl@annex.com.br

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

A obra tem como prefácio o título "Uma Pedagogia do Acontecimento", escrito de forma íntima e poética por João-Francisco Duarte Júnior, que nos aponta a forma prazerosa pela qual será conduzida a nossa leitura.

Na apresentação, feita pela própria autora, é possível perceber que teremos pela frente algumas flexibilidades "técnicas" no que diz respeito às referências bibliográficas, devido à diversidade existente, sem as quais o texto se tornaria não tão belo aos nossos olhos, podendo interromper nosso pensamento estético com tantas informações.

Os capítulos vão se desenhando em conceitos e formas e nos dando idéias para serem construídas e reconstruídas todo o tempo. Temas vinculados a conceitos visuais nos ajudam a compreender esta experiência sensível de entender a Filosofia da Criação.

Para se pensar o sensível na criação, podemos utilizar-nos da arte, da filosofia, das ciências sociais e humanas, mas também podemos começar a fazer perguntas ao próprio corpo a respeito do aqui e agora, daquilo que é produzido esteticamente. A forma como olhamos, tocamos, interagimos – às vezes, encantados, por outras, indignados – vai nos construindo com modos singulares de olhar e realizar a experiência estética.

Se a arte passa também pelo corpo, este corpo há de reagir a ela, lendo criticamente o cotidiano contemporâneo, técnico, com a supremacia dos números e dos lucros, fazendo arte com o que se tem ao alcance, com a ousadia e o tempero das emoções, pensando sobre a realidade. Isto é Pedagogia do Acontecimento.

Esta pedagogia exige uma arte de pensar e uma nova maneira de incluir afetos na percepção, assim como tornar esta experiência estética como uma maneira prática de transformação. Assim, como diz Meira, o ato criador de olhar torna-se um tipo de construtividade para qualificar as interações humanas.

Sendo a visibilidade uma concepção que alia o real ao visível, não se pode concebê-la como mero canal fisiológico de percepção, mas como canal de ir e vir dos desejos do corpo para a mente, em relação ao mundo interativo, com a comunicação social.

A teoria estética como espaço de reflexão pode dar conta de mediar teoria e prática, o inteligível e o sensível, sendo que o olhar estético vai além do que a lógica consegue nos mostrar, transmite uma energia do afeto e a transformando em nossa corporeidade, em pensamento.

Pois fazer educação estética não é repetir modelos, mas olhar nesses modelos o que faz sentido, pôr em crise os significados, resignificando na perspectiva de quem vê o sujeito no seu tempo-espaço, realizando suas construções cognitivas, influenciado tanto pela multiculturalidade como pela interculturalidade, para usar as palavras de Meira.

Como vislumbrar a cultura visual em plena era virtual, que opera e interfere, transformando significados? Seria esse virtual uma tecnologia audiovisual, podendo ter a função de uma outra variável que intervém e nos causa estranheza a nossa primeira olhada.

A imagística contemporânea é resultado de produções científicas, artísticas e técnicas que expressam um real projetado em diversos suportes. Nosso imaginário, neste contexto, precisa encontrar um caminho próprio para se adaptar e fazer a conexão com

os seus próprios desejos e fantasias, criando, assim, um espetáculo visual, a partir de sua maneira de olhar.

Segundo Meira, as culturas cristãs desenvolveram uma mitopoética em que o domínio do imaginário nos desenha perspectivas de futuro; assim, temos um desejo e trabalhamos até que o desejado exista e possa servir à demanda de transformação social. Sendo assim, na poética, como dimensão criadora, a obra e o evento não podem ser considerados como meros objetos, mas quase-sujeitos por toda a subjetividade que os entrelaça. Na poética há uma liberação do criador de todas as convenções e códigos, permitindo que apareçam as emoções que interagem com o autor, com a obra e com quem realiza a experiência estética de contemplá-la.

Quando falamos de arte estamos nos referindo necessariamente à experiência que realizamos. A imagem do cotidiano nos fascina pelo mistério sobre o que ela propõe, ou sobre para onde poderá nos levar. Dependendo das nossas lembranças, das nossas fantasias, a obra também nos olha e nos encanta, levando-nos a lugares do nosso imaginário, por vezes, bem escondidos. Ficamos tocados pelas emoções e nos entregamos de corpo e alma nessa experiência estética. Diferente da interação com o virtual que pode nos levar também a algum lugar, mas de forma mais impessoal pode não causar a troca de olhares, necessária para se desenhar um lugar de desejos, de texturas, de toques, de prazer.

A estética produz e induz ao pensar. Como educar nesta perspectiva? Pouco se ensina sobre o olhar, sobre o sentido do sensível, sobre o que a imagem pode nos dar, sobre possíveis mundos com os quais sonhamos.

148

Podemos construir a partir deste olhar que pode redesenhar novos cenários que contemplam mais as questões relacionais, afetivas e sociais. A estética na escola poderia ensinar a pensar a realidade sob um novo olhar, sensível e crítico, construtor e reconstrutor de realidades, por vezes caóticas, que historicamente construímos. Uma realidade racional, explicável, até certo ponto. Mas eis que não nos completa mais este tipo de pensamentos. Precisamos nos educar para a pedagogia que privilegia a intuição, o sensível e a experiência estética, em que os saberes do corpo possam contornar os desejos.

A aprendizagem visual passa pelo olhar, passeia por nosso corpo e se forma, novamente, em outro corpo, nascido das nossas mãos. O pensamento dança pelo traço e vai se fazendo arte numa integração olho-cérebro-mão. O conhecimento sensível gera-se nesta interação entre sujeito e objeto, entre a cultura, a sociedade e a linguagem que desenvolvem e provocam um sentido. Porém a obra, assim como o conhecimento, fica incompleta, enquanto um outro olhar não puder perceber o que as imagens e as palavras estão dizendo.

---

### **Marlei Teresinha Santos de Morais**

---

Mestranda em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Psicopedagoga clínica. Orientadora educacional do Centro de Ensino Médio Integrado da UPF.

marleim@upf.br