

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 arcaouços 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 irrepetível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras.

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.

16

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 ideia 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 ideia 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 ideias 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).

18

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).

20

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).

22

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 dialogicidade 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.

26

Paradigmas estéticos contemporâneos

Um paradigma (do grego *parádeigma*) é mais que uma teoria, é uma meta-teoria 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 autopoietico 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, microssociais), 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 idéica, 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 societais. 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 proxemia 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 ensurdecido 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 sógnica 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 sógnica, 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 Φ , $\sqrt{\quad}$, Π 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 estheticus*. 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 ressignificação 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.

36

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.

Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.

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

38 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