

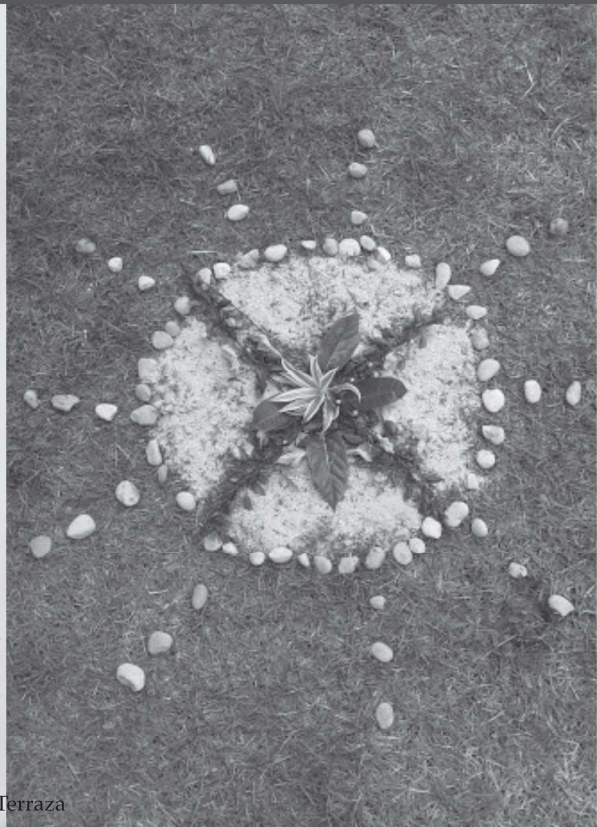
10

ESCOLA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA ABORDAGEM DA ESTÉTICA E DA ARTE A PARTIR DO ILUMINISMO

CRISTIANE HESSE TERRASA
MARCOS RAMON GOMES FERREIRA



Imagens de trabalhos da Cristiane Hesse Terraza



Resumo

Este texto propõe-se a refletir brevemente sobre a estrutura escolar fundada nos conceitos do projeto iluminista, especificamente nas “críticas” kantianas, e sua influência, ainda atualmente, na constituição de currículos, metodologias e ações pedagógicas na Educação Básica dedicados ao que nomeamos educação estética no ensino da arte. Trata, ainda, de argumentar sobre a necessidade de engendramento de relações mais horizontais entre docentes, discente e gestores de modo que os espaços e estratégias pedagógicas tenham como princípios o que apontam a parte mais interessada no processo de aprendizagem, que é o estudante.

Palavras-chave: escola, educação estética, iluminismo, ensino da arte.

Abstract: This text proposes to reflect on the school structure founded on the concepts of the Enlightenment project, specifically on Kant's "critiques", and its influence, still today, in the constitution of curricula, methodologies and pedagogic actions in Basic Education dedicated to what we named aesthetic education in the teaching of art. It also tries to argue about the need to generate more horizontal relations between teachers, students and managers so that the spaces and pedagogic strategies have as principles what point the most interested part in the learning process, which is the student.

Keywords: school, aesthetic education, enlightenment, art education.

Historicisms

É difícil apontar, objetivamente, um conjunto base de fatores responsáveis pelo modelo de educação básica que possuímos hoje no Brasil. Diante de questões políticas, econômicas e do embate entre princípios filosóficos e pedagógicos, é fato que a educação brasileira é mais plural e multifacetada (e, neste contexto, essas características não representam um elogio) do que poderia ser. No meio de todos esses possíveis fatores, contudo, um se destaca por ter sua marca não apenas na educação brasileira, mas sim uma influência poderosa nos currículos escolares do Ocidente: o movimento Iluminista.

O Iluminismo, principalmente no que se refere à sua pretensa possibilidade de emancipação humana pela primazia da razão, já foi debatido e contestado largamente. Uma das perspectivas de oposição mais famosas certamente é a de Adorno e Horkheimer (1985), que investigaram esse processo de confiança na razão e no tecnicismo e suas implicações na cultura, no consumo e na educação. O que estes autores questionavam era justamente o fato de que olhar iluminista estava voltado para a busca de regularidades em um mundo que deveria primar pela objetividade. Contudo, a educação não parece ser o espaço desse tipo de determinação. Por mais que possam existir elementos objetivos na educação (na sistemática de avaliação, por exemplo), estes precisam ser vistos com ressalvas. Afinal, é sempre de pessoas e intenções que

estamos falando. São sempre pessoas que estão ensinando e aprendendo. Daí o problema da hegemonia do pensamento iluminista ainda nos dias atuais. Em suma, o projeto iluminista opera ainda em nosso mundo por meio do apego que temos pela ciência como discurso definitivo, e de nossa crença desmesurada na razão e no avanço da técnica.

No que se refere à sensibilidade estética e sua interseção com a educação é curioso o fato de que um dos autores mais influentes, senão o mais influente entre tantos, seja justamente o maior representante dos ideais iluministas: Kant. A contribuição do filósofo de Königsberg para a estética é gigantesca. E foi na “Crítica da faculdade do juízo” (a terceira das três “críticas” que sintetizam a reflexão de Kant sobre a cognição humana) que o autor tratou justamente da sensibilidade e de sua relação com a estética, incluindo aí sua análise do belo natural e do belo na arte.

A despeito da importância da obra de Kant e de reconhecermos, como dissemos antes, que ele insere a sensibilidade estética como um tema relevante e com destaque considerável em sua investigação sobre a essência do pensamento humano, existem algumas consequências negativas decorrentes justamente da filosofia kantiana e da forma como o autor via a arte. Aliás, esse é justamente o primeiro problema. Ao analisar a estética, Kant não considera a arte em sua forma específica. Não menciona um pintor, escultor, escritor ou músico. Não fala de dança ou teatro, nem de quadros ou experiências concretas com objetos artísticos. No lugar disso, Kant investiga a experiência estética de forma abstrata e é justamente nesse enfoque que se perde, como tentaremos argumentar, parte do status da arte como produto e experiência essencial na vida humana e, em especial, na educação.

É positivo o fato de que Kant não estabeleceu uma oposição entre razão e sensibilidade, mas, ao contrário, destacou a importância das percepções sensíveis no conjunto do entendimento humano. Contudo, ao analisar a sensibilidade estética por meio de um ideal universal de beleza, Kant nos distancia da arte e de suas possibilidades mais diretas. Assim, a estética aparece como uma característica quase epistemológica e, por isso, seu caráter mais imediato, ativado muitas vezes da maneira mais profunda por meio da arte (ainda que não exclusivamente por ela), se perde na análise lógica de conceitos e interpretações estruturais. Kant, importante lembrar, apesar de reconhecido por seu trabalho filosófico, tinha uma formação científica. Assim, não é de estranhar que seu interesse estivesse mais na tentativa de organizar e esmiuçar categorias do pensamento e menos em averiguar a potencialidade da estética em sua manifestação mesma.

Apesar disso, a parte mais problemática da análise de Kant em relação à estética está na forma como ele considera os juízos de gosto (onde se encontra a sensibilidade). Para Kant a beleza é algo que agrada universalmente independentemente da razão. Isso significa que a visão de uma paisagem só pode ser classificada como bela caso essa sensação seja válida para todos os seres racionais. Com isso, Kant, leitor de David Hume, não estava desprezando os elementos empíricos do conhecimento que possuem implicações na forma como reconhecemos a realidade, algo demonstrado na forma como ele avaliava os juízos

sobre o agradável e o bom. Nesses casos, utilizamos conceitos que nos auxiliam na composição do que queremos comunicar. Por exemplo, podemos afirmar que o clima está agradável a partir de critérios definidos para isso. No juízo de gosto, contudo, existe uma coincidência entre nosso juízo e o sentimento gerado. Assim, se quisermos estabelecer critérios para definir um trabalho artístico, eles terão que ser técnicos, mas não estritamente estéticos. Logo, é impossível explicar conceitualmente porque uma música é bela.

Vemos isso como um elogio à sensibilidade estética. Afinal, de acordo com essa interpretação, o juízo de gosto é algo que reflete a completa liberdade em cada indivíduo. Ao julgarmos algo como belo, o que temos é um prazer subjetivo, impossível de se justificar racionalmente a partir de quaisquer qualidades objetivas. Por isso, a beleza está no indivíduo que contempla e sente o prazer estético e não no objeto que foi fruído. O belo, portanto, é o que agrada universalmente não porque todas as pessoas devam achar as mesmas coisas belas, mas sim porque o juízo estético não se submete às regras pragmáticas do conhecimento, gerando como consequência o fato de que a experiência estética não pode ser comunicada.

Ora, se a estética não pode ser comunicada (e, já afirmamos, isso parece ter um caráter de elogio à sensibilidade estética e não o contrário), já é possível perceber o problema que esta interpretação causou na construção do modelo escolar que possuímos ainda hoje, aquele decorrente do iluminismo. O próprio Kant já afirmara, na “Crítica da Razão Pura”, que a comunicação depende de conteúdos e conceitos que possam ser comunicados. Assim, ao pensarmos um ideal de escola para todos, financiado pelo Estado e com currículo mínimo para os estudantes, cabia definir também o que podia e o que não podia ser ensinado, o que deveria ou não ocupar mais espaço dentro do ambiente escolar. Se, de acordo com Kant, a sensibilidade estética é sem conceito e aquilo que é belo agrada universalmente e de forma desinteressada, existe espaço para sensibilidade estética dentro do currículo da escola? A resposta óbvia é não.

Quando foi necessário elencar prioridades dentro do sistema de ensino para atender os interesses mínimos referentes ao que poderia ou não ser ensinado, um tema importante era entender o que seria passível de ser aprendido. A sensibilidade estética, por mais importante que seja, não pode ser ensinada (isto, claro, de acordo com Kant). Logo, se a escola que pensamos desde o século XIX foi uma escola em que conteúdos precisam ser transmitidos e conhecimentos precisam ser assimilados; se o resultado esperado é, prioritariamente, um aprimoramento cognitivo, então a estética não deve ocupar grande espaço nesse currículo.

Apesar de Kant não ter se debruçado sobre obras de arte em sua análise da estética, ficou evidente para os seguidores do filósofo alemão que a arte em sua forma mais direta era a encarnação da sensibilidade estética. Algo, portanto, que deveria ter espaço reduzido dentro de um ideal de aprimoramento individual. Menos arte, mais ciências, esta seria uma divisa possível do ideal iluminista de educação. Algo nunca

dito explicitamente, mas mesmo assim uma realidade sentida e vivida por professores de arte no cotidiano da escola ainda hoje.

Contexturas

Apesar do peso do projeto iluminista na conformação de currículos, a instituição escolar abriga um extenso leque de relações e transversalidades, impondo uma abertura de seus muros, de seus limites e de seus currículos aos temas e realidades anteriormente desconsiderados no ambiente formal de ensino. Além disso, vemos o crescente interesse de formação do estudante para o mundo da produção, ou seja, na sua transformação em trabalhador dotado de competências e técnicas múltiplas e com capacidade em adaptar-se continuamente a novas situações. Esta necessidade exerce sobre o indivíduo uma ação de implementação de uma subjetividade por assim dizer coletiva, que preconiza o mundo da produção e do consumo como referência na construção das singularidades.

O indivíduo, neste contexto, não se configura somente como parte de um grande aparelho cadenciado e sistêmico, mas reflete, como um espelho, o próprio todo. Assim, este indivíduo reproduz as peculiaridades deste todo, condensando-as nos intertextos gerados a partir delas e novamente reproduzindo estas características em um decurso contínuo (e multidirecional). Um indivíduo descentralizado numa realidade nomeada por Lipovetsky e Serroy (2015) como sendo um “capitalismo artista”, permeável e fluido diante dos atravessamentos do social, do político, do econômico, do cultural e do estético:

O capitalismo artista é esse sistema que produz em grande escala bens e serviços com fins comerciais, mas impregnados de um componente estético-emocional que utiliza a criatividade artística tendo em vista e estimulação do consumo mercantil e do divertimento em massa. [...] Na interseção de produção material e de criação cultural, do comércio e da arte, da indústria do divertimento e da moda, ele resiste a uma cartografia definida de uma vez por todas. (Lipovetsky e Serroy, 2015: 67-68)

É no ambiente escolar que se realiza a aprendizagem organizada e metodológica dos sistemas semióticos em vigência nas sociedades. Concorrem para isso as teorias autoritárias que percorrem a prática escolar, a seleção de conteúdos, os agenciamentos verticais da aprendizagem, bem como a fragmentação dos conteúdos, a ausência de reflexão sobre os problemas metodológicos, o distanciamento da multiplicidade e da complexidade dos eventos contemporâneos, a precária formação de profissionais de ensino, e, principalmente, as relações ocorridas no ambiente escolar. Estes, dentre outros fatores, por vezes determinam a maneira como os saberes serão sistematizados, transmitidos e re-significados. Em muitos casos, ainda estamos distantes da instauração de uma dinâmica que atenda basicamente às relações de contextuali-

zação, reflexão e pesquisa, tão necessárias ao processo de construção de conhecimento e de sentido. O rol das práticas escolares que tentam manter mecanismos de subordinação (transmissão de conhecimento de modo vertical, treinamento para realização de provas, formas de seleção de conteúdos, distribuição de tempos e espaços na escola) pode ser exemplificado nos seus diversos níveis.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 2002: 44-45)

A escola contribui, por este ponto de vista, para o estado de alienação do desejo, nos vínculos criados entre a instituição e o indivíduo, por meio de uma ação voltada para a generalização da subjetividade: um agenciamento do desejo individual de forma que este passe a conformar-se atendendo às necessidades de um estado de poderes. É necessário esclarecer que este agenciamento não só se restringe ao aluno, mas também ao profissional de educação que ignora a ação deste processo sobre si mesmo e desconhece a amplitude de sua função.

Entretanto, o rito da palavra pode ser transformado, ao criar uma ressignificação dos domínios específicos dos componentes curriculares, na transversalidade e/ou na transdisciplinaridade, ou seja, na constituição de uma nova forma de abordar e construir conhecimentos e relações, incidindo de maneira transformadora na ecosofia do discurso: uma pedagogia que invente éticas e ecologias de saber. Para tanto é preciso pensar o tempo da escola, frequentemente abordado como um tempo de formação para o futuro, como um tempo de realização presente, um tempo significativo e inerente à construção da experiência.

A transformação do rito da palavra e a criação de novas ecologias do saber podem ser fundadas na realização de experiências estéticas, no sentido do desenvolvimento da percepção e das possibilidades de construção de sentidos mais autônomos pelos indivíduos envolvidos nos processos de aprendizagem. Uma educação estética desenvolvida pelo ensino da arte não se alicerça simplesmente no desenvolvimento de um determinado gosto, mas oportuniza a ampliação da literacia sobre o ambiente e sobre os fenômenos e ocorrências com que o indivíduo se relaciona, possibilitando o alargamento de sua capacidade de invenção (de discursos, de atitudes, de conhecimento). Por esta perspectiva, o entendimento sobre os sistemas da arte no que tange à criação artística pode promover o entendimento das narrativas culturais, históricas e sociais. Porém, como devem se conformar as ações pedagógicas que gerem tal entendimento? A promoção de atividades que contemplem percepções e sensibilidades, incluindo produções pessoais e coletivas dos estudantes, visam uma maneira própria e peculiar de apreender criticamente a realidade. Trata-se, portanto, no dizer de Baraze, de desenvolver

una capacidad crítica que ayude a reconocer que pueden leerse de muy diversos modos y que estas diferencias no deben ni silenciarse ni suprimirse. [...] Se trata de que, lejos de refinar el gusto, permita ahondar en la diversidad y dotar a los estudiantes de capacidad para que elijan". (Baraze, 2010: 104).

Assim, o questionamento do espaço escolar, em seus tempos e práticas, ainda em muito constituído pela herança do projeto iluminista, tem urgência de ser revisto para conformar um ambiente em que a evidenciação das estesias seja o princípio da construção de novas práticas de aprendizado, elaboração e significação de saberes que possam ser transformados em conhecimentos.

Estesias

em muitos dos princípios curriculares para o ensino da Arte na educação básica podem ser encontradas indicações de ações que busquem refletir sobre "a conscientização sobre a organização e a participação política do ser humano" (CESPE, 2016: 3), analisando o "foco estético, ético e político [que] possibilita a reflexão a respeito dos valores, tanto individuais quanto coletivos, que orientam as ações das pessoas e de grupos de interesses" (CESPE, 2016: 4)

Tais reflexões devem embrenhar-se no caminho de promoção de experiências que visem atravessar os indivíduos de modo a ser parte da construção de sua própria subjetividade. Segundo Dewey, "a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre o organismo e o meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação" (Dewey, 2010: 88-89). Este pensamento pode nortear tanto o desenvolvimento das práticas pedagógicas em Arte, no desenvolvimento de ações que contemplem "tanto o ensino quanto a aprendizagem" [...] de modo que promovam a elaboração de "metodologia, disciplina e compromisso [...] para que @s própri@s estudantes construam "suas estratégias de aprendizagem e uma autonomia cognitiva". (Assumpção e Soares, 2017: 35)

A construção da experiência, porém é obliterada, de acordo com Larrosa (2002 *apud* Abreu, 2015: 15), por fatores que a inibem, como o excesso de informação, excesso de opinião, excesso de falta de tempo e excesso de trabalho. Na perspectiva do autor, a informação é limitadora/inibidora da experiência, uma vez que é já um discurso construído sobre algo e neste discurso se consolida um juízo sob o qual o indivíduo é submetido. Desta forma, não permite a construção da experiência, uma vez que o indivíduo não se inter-relaciona com o meio, mas com o discurso.

Pensar a rotina e a prática escolar diz respeito a pensar que tipo de aproximação do conhecimento se objetiva fazer e se existe o interesse em realizar e qualificar as experiências que se pode promover. Por muitas vezes, ouvimos dos docentes sobre a sobrecarga de conteúdo

em seus componentes curriculares e da escassez de tempo para que a aprendizagem se desenrole a contento. De outra parte, vemos estudantes sobrecarregados e sem tempo de observar os fenômenos que ocorrem em si e em torno de si, seja pelo excesso de horas aulas e tarefas escolares, seja pela nova conformação de práticas cotidianas mediadas pelos recursos tecnológicos. Em muito também, nas escolas públicas brasileiras podemos observar a cultura do fracasso frente aos índices de aprendizagem que se reflete diretamente na repetência e na evasão dos estudantes.

Entender como os jovens se desenvolvem nesse processo e conhecer o que eles ressaltam como experiências fundamentais à ampliação de sua sensibilidade, e mesmo à construção de percepções e discursos, constitui parte fundamental para a elaboração de dinâmicas pedagógicas que tenham como objetivo a formação crítica e estética.

Assim, reforça-se a imprescindibilidade da escuta, uma vez que as significâncias vivenciadas pelos estudantes trazem legitimidade ao debate sobre a eficácia das práticas desenvolvidas, além de situar o professor como parte de uma realidade dinâmica e transformadora. Segundo Aguirre (2015), efetuar uma escuta atenta aos estudantes significa também prestar “especial atención a las inevitables preguntas sobre el lugar del investigador en la investigación con jóvenes o sobre el sesgo que este tipo de estudios pueden estar introduciendo en la caracterización del joven contemporáneo” (Aguirre, 2015: 12). Assim, é imperioso o olhar investigativo do professor sobre suas práticas e sobre o público com o qual está envolvido para traçar propostas pedagógicas mais colaborativas e motivadoras de autoria por parte dos alunos.

Durante a pesquisa “Educação Estética na educação profissional: o IFB e suas práticas”¹, realizada no ano de 2016 e 2017, em Brasília, Brasil, foram ouvidos grupos focais de estudantes de cada um dos dez *Campi* da instituição e nesta escuta foram apontados algumas concepções para a efetivação de uma prática de trabalho pedagógico em Arte que possa desenvolver os princípios defendidos neste texto. Ressalta-se que o IFB é uma instituição de ensino pública que oferece desde o Ensino Médio (Educação Básica) até cursos de pós-graduação, que os estudantes ouvidos foram os da Educação Básica e que a maior parte deles não tem acesso a espaços de arte e cultura.

Os pontos abordados como importantes pelos estudantes são:

1) a criação de maior vínculo entre conhecimento e a vida, na adoção de metodologias que sigam os princípios de protagonismo por parte do estudante, tanto em construção autoral como na possibilidade de trazer para dentro da sala de aula produtos culturais de sua escolha e experiências pessoais;

1 A pesquisa aqui mencionada foi desenvolvida com recursos do Edital Pró-Grupos de Pesquisa/IFB pelas docentes pesquisadoras Cristiane Herres Terraza, Lina Frazão de Castro e Tereza Bernardete Salles Ramos, componentes do grupo Interface - grupo de pesquisa interdisciplinar em cultura e Filosofia, coordenado pelo prof^o Dr^o Marcos Ramon Gomes Ferreira e pela prof^a dra. Cristiane Herres Terraza.

2) a possibilidade de trabalhar com produtos outros da cultura para ampliação de experiências e de visão de mundo, viabilizando o acesso a um “mundo” distante cotidianamente, mas que possui grande referência à realidade peculiar do estudante;

3) a concepção e utilização de metodologias mais dinâmicas e que se centrem na promoção de experiências de criação, de ampliação das visões de mundo, de criticidade das vivências e percepções cotidianas, bem como na estimulação em cooperativismo, de valorização das relações e de protagonismo no que se refere também ao planejamento conjunto de atividades;

4) a preocupação em relação ao acesso ao ensino superior, portanto, o desenvolvimento de práticas e conhecimentos que possibilitem a continuidade dos estudos;

5) a parceria com os professores enquanto sujeitos-autores, por sua expertise na área e pelas proposições práticas que eles efetuam e que são dirigidas aos alunos, bem como pelos processos inventivos e produtivos dos próprios docentes;

6) a interação entre os conteúdos dos vários componentes curriculares, facilitando o entendimento e a compreensão da complexidade de fenômenos e acontecimentos;

7) o trabalho e a reflexão sobre o corpo como lugar da experiência; e

8) o valor da experiência estética para ampliação de percepções que possibilitam conhecimento sobre situações ainda não vividas e construção de repertório e de outras perspectivas de pensar e representar as realidades.

Considerações finais

Historicamente, temos uma escola constituída pela influência do projeto iluminista e que, em muitos casos, perdura atualmente. A necessidade de mensurar, aferir, quantificar resulta em uma instituição dedicada aos saberes objetivos. No ensino da arte, em muitos casos, vemos o desenvolvimento de metodologias e procedimentos que retomam o mesmo projeto, como no estudo de conteúdos sobre historicidade, movimentos e artistas, com conteúdo aferido em provas e trabalhos. Resta objetivar o sentido do ensino da arte na escola e a importância de uma educação para a sensibilidade.

Neste caminho, é valoroso distinguir as estruturas que tradicionalmente compõem o entendimento sobre a necessidade e função da instituição escolar e alargar a compreensão sobre as reais exigências da sociedade e dos indivíduos atendidos hoje pela escola. Assim, poderemos efetuar práticas que não estabeleçam oposições entre razão e sensibilidade, mas, ao contrário, tratem estas instâncias como complementares e presentes no conjunto do entendimento humano.

Para que isso seja possível, há de se tecer relações horizontais no ambiente escolar, de modo a apreender os modos e interesses de aprendizagem dos estudantes, por meio da escuta atenta, da observação investigadora e da criação de empatias, para que as escolhas pedagógicas

em todos os níveis de ação da instituição escolar possam proporcionar experiências necessárias à ampliação das capacidades sensíveis e cognitivas, não só de discentes, mas também de docentes e gestores envolvidos neste processo.

Referências

Abreu, G. G. D. (2015) *Experiência e mediação em teatro: abandonar-se para não abandonar*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Adorno, T.; Horkheimer, M. (1985) *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.

Aguirre, I. (coord.) (2015) *+ q knsmidrs d imgns: Mapeando evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual. mor thN img cns-mrs: Mapping and Evaluating Research on Young People as Visual Culture Producers*. Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA).

Assumpção, A. L. M., & dos Santos Soares, A. (2017) “Metodologias ativas–pontos e contrapontos de uma proposta metodológica”. *Revista eixo*, 6(1), 32-36.

Baraze, I. M. (2010) “Sobre cómo la educación artística podría potenciar la capacidad crítica ante los médios”. In: *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto, Portugal: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV, p. 98-111.

CESPE (2016) *Objetos de Conhecimento do Programa de Avaliação Seriada da UnB - 3ª etapa*. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/pas/>. Acesso em nov. 2017.

Dewey, J. (2010) *Arte como experiência*. Tradução para português por Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2002) *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. 8a. ed.

Kant, Immanuel. (2002) *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. Ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2015) *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das letras.

Terraza, C. H. (2003) *Agudos e Argutos: o papel da TV na (des)educação de olhares*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Terraza, C. H. Ferreira, M. R., Ramos, T. S., Castro, L. F. *A educação estética na educação profissional: o IFB e suas práticas*. No prelo.