

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLA IRENE ROGGENKAMP

**CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES
VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO**

PONTA GROSSA

2021

CARLA IRENE ROGGENKAMP

**CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES
VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO**

Tese apresentada para a obtenção do título de doutora na
Universidade Estadual de Ponta Grossa, área da
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Masson

PONTA GROSSA

2021

R733 Roggenkamp, Carla Irene
Concepções de estética na formação de professores em artes visuais,
dança, música e teatro / Carla Irene Roggenkamp. Ponta Grossa, 2022.
387 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Masson.

1. Formação de professores. 2. Estética. 3. Artes visuais. 4. Música. 5.
Dança. I. Masson, Gisele. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação.
III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

CARLA IRENE ROGGENKAMP

CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra Gisele Masson – UEPG (Presidente)

Prof.^a Dra. Patricia Laura Torriglia - UFSC

Prof.^a Dra. Ana Aguiar Cotrim -UNB

Prof.^a Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto - UEPG

Prof.^a Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG

Prof.^a Dra Maria Flávia Silveira Barbosa - UFES - Suplente Externa

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG - Suplente Interno

Ponta Grossa, 03 de dezembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Masson, Professor(a)**, em 03/12/2021, às 19:16, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Ruschel Nunes, Professor(a)**, em 03/12/2021, às 21:30, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Carina Alves da Silva Darcoletto, Professor(a)**, em 03/12/2021, às 23:50, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o



código verificador **0769981** e o código CRC **10839C15**.

21.000062393-8

0769981v3

Para Maria José Dozza Subtil.

AGRADECIMENTOS

A minhas irmãs, Maria e Rose, pelo apoio contínuo e paciência na realização desta pesquisa.

À amiga Regina Stori, pelas enriquecedoras discussões filosóficas e políticas.

Aos professores e às professoras do Departamento de Artes da UEPG, pelo suporte e incentivo recebidos.

Aos colegas, Egon Sebben, Rogério Bergold e Ronaldo da Silva, pela parceria constante no dia a dia das atividades do curso de Licenciatura em Música da UEPG.

Aos colegas da turma de doutorado Rosana, Evelline, Valéria, Viviane, Eliza, Karen e Danilo, pelo encorajamento e bom humor demonstrados ao longo desses anos.

Aos alunos do curso de Licenciatura em Música da UEPG, por me desafiarem ao aprimoramento contínuo.

Aos cantores e cantoras do Coro em Cores, por torcerem por mim e encherem meus dias de música.

Às professoras Patrícia Laura Torriglia, Ana Aguiar Cotrim, Ana Luíza Ruschel Nunes e Carina Alves da Silva Darcoletto, que aceitaram a tarefa de avaliar este trabalho, por suas importantes contribuições.

A minha orientadora Gisele Masson, pela condução ao mesmo tempo rigorosa e gentil do processo de pesquisa.

À literatura, à música e às artes visuais, por me ensinarem a ler, ouvir e ver o mundo para além das limitações de minha individualidade, motivando-me a sonhar e a lutar por uma sociedade mais humana.

“A ficção nos completa – nós, seres mutilados
a quem foi imposta a atroz dicotomia de ter uma vida apenas
e a capacidade de desejar mil vidas”.
A arte de mentir, de Mario Vargas Llosa

RESUMO

A presente exposição sintetiza o processo de pesquisa, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa intitulada “História e Política Educacionais”, que teve como objeto as concepções estéticas na formação de professores para as artes no contexto brasileiro. Os objetivos elencados para a investigação foram: analisar os principais fundamentos teórico-epistemológicos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em âmbito nacional; identificar as teorias da estética que fundamentam a formação de professores de arte no Brasil a partir de um estudo teórico das obras de seus principais representantes (disponíveis e acessadas em fontes primárias e secundárias); analisar as políticas públicas para a educação brasileira, tal como se apresentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando desvelar as concepções estéticas presentes nesses documentos, bem como suas consequências para a formação estética da sociedade; e indicar como os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas nas especificidades da arte se relacionam com os documentos governamentais oficiais e os interpretam em relação à necessidade de formação estética dos professores, a fim de evidenciar os seus principais fundamentos teórico-epistemológicos. Em termos metodológicos, a pesquisa se configurou como de caráter qualitativo e bibliográfico-documental. As fontes que possibilitaram a pesquisa se constituíram de três tipos: obras e artigos de autores tradicionais da filosofia e da estética, com ênfase para escritos de Kant, Hegel, Marx e Lukács; documentos governamentais (DCNs elaboradas entre os anos de 1998 e 2015); e, projetos pedagógicos de cursos de licenciatura nas especificidades da arte mencionadas acima (elaborados entre os anos de 2000 e 2020). Os dados obtidos foram analisados segundo os critérios e as categorias do materialismo histórico e dialético. A exposição foi organizada em três capítulos, sendo que, no primeiro, é apresentada a fundamentação teórico-epistemológica, com destaque para os conceitos de reflexo estético, singular-particular-universal, arte, beleza, sensibilidade, totalidade e historicidade. No segundo capítulo, que trata dos documentos governamentais, é apresentada uma leitura crítica das DCNs, tendo como foco principal a interpretação da Estética da Sensibilidade, de caráter idealista, preconizada pelos citados documentos. No terceiro capítulo, que traz a análise dos PPCs, foi observada uma grande variedade de concepções sobre arte e estética. As teorias de estética se relacionam com concepções mais amplas sobre o mundo e a sociedade, podendo ser de caráter conservador, reformista ou revolucionário. Nos PPCs, as concepções estéticas e filosóficas idealistas aparecem com destaque. No entanto, realça-se, nos referidos projetos, a concepção central de que os objetos artísticos são concretos, materiais e históricos. Essa característica principal das obras de arte ancora os projetos pedagógicos de curso, que tem por objeto último o ensino das artes, na materialidade social. Observa-se, portanto, o conflito entre as concepções formais idealistas e as práticas educacionais de viés materialista, ainda que pautadas em um materialismo empiricista. Considera-se, por fim, que os cursos de formação de professores para as artes, para se tornarem relevantes diante das atuais necessidades de transformação social, precisam superar tanto as concepções idealistas, que servem ao sistema de dominação, quanto o materialismo sensualista-empiricista, em prol de um materialismo verdadeiramente crítico e dialético.

Palavras-chave: formação de professores; estética; artes visuais; dança; música; teatro.

ABSTRACT

This presentation aims to summarize the researching process which focused on the aesthetics conceptions related to arts teachers' academic formation in the Brazilian context. The objectives listed for investigation were: to analyze the main theoretical and epistemological foundations of the Pedagogical Course Projects of Undergraduate Degrees in visual arts, dance, music and dramatic arts, nationwide; to identify the aesthetic theories in which the Brazilian arts teachers academic formation is based on by studying the theoretical works of its main authors (using primary and secondary sources available); to analyze the public policies for Brazilian education, as they appear in the National Curriculum Guidelines, seeking to unveil the aesthetic conceptions present in these documents, and its consequences regarding society's aesthetic formation; and, to show how the arts Pedagogical Course Projects of Undergraduate Degrees relate to official government documents and interpret them in relation to teachers aesthetic formation, in order to highlight its main theoretical and epistemological foundations. Regarding its methodology the research was configured as qualitative and bibliographic-documental. The research's sources used consisted of three types: books and articles by traditional philosophy and aesthetics authors, such as Kant, Hegel, Marx e Lukács; government documents (NCG's elaborated between 1998 and 2015); and the Pedagogical Course Projects of Undergraduate Degrees which were cited above (elaborated between 2000 and 2020). The data obtained were analyzed according to the criteria and categories of historical and dialectical materialism. The presentation was divided in three chapters, the first contains, the theoretical-epistemological foundation, with emphasis on the concepts of aesthetic reflex, singular-particular-universal, art, beauty, sensitivity, totality and historicity. The second chapter deals with government documents, consisting of a critical reading with the main focus on the interpretation of the Aesthetics of Sensitivity, of an idealistic character, advocated by the aforementioned documents. In the third chapter, which brings the analysis of PCPs, a wide variety of conceptions about art and aesthetics was observed. However, in these projects, the central concept that artistic objects are concrete, material and historical stands out. This is the main characteristic regarding the art's works that anchors the pedagogical course projects, whose ultimate object is the teaching of the arts, in social materiality.

Key words: teachers' academic formation; aesthetics; visual arts; dance; music; dramatic arts.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Diferenças entre as chamadas formas “dramáticas” e “épicas” de teatro, segundo Brecht	122
QUADRO 02	Documentos governamentais que estabelecem as diretrizes para a Educação Básica e para a formação de professores no contexto brasileiro, a partir das décadas de 1998, selecionados para análise	129

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Cursos de licenciatura nas quatro especificidades da arte, no Brasil ...	222
GRÁFICO 02	Cursos de licenciatura nas quatro especificidades da arte, em universidades ou institutos federais	223
GRÁFICO 03	Licenciaturas específicas em artes visuais, dança, música e teatro, por região brasileira, em universidade e institutos federais	224
GRÁFICO 04	Percentual de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas nas especificidades da arte utilizados como fonte de pesquisa (2021)	225

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA	23
1.1 O CONCEITO DE ESTÉTICA: SENSAÇÃO, BELEZA E ARTE	24
1.1.1 Estética na Antiguidade: desenvolvimentos iniciais do conceito	25
1.1.2 Estética na Modernidade: entre a subjetividade e a objetividade	31
1.2 A ESTÉTICA IDEALISTA EM KANT E HEGEL: SINGULAR E UNIVERSAL	34
1.2.1 Kant: o sistema das mediações	35
1.2.2 Hegel: o sistema das sínteses	55
1.3 MARX E LUKÁCS: DESENVOLVIMENTOS DA ESTÉTICA MATERIALISTA	78
1.3.1 Marx: a plena historicidade do gênero	81
1.3.2 Lukács: a particularidade como mediação e como ponto médio	94
1.4 OS DESDOBRAMENTOS DA ESTÉTICA NOS SÉCULOS XIX E XX	114
1.4.1 De Schiller a Nietzsche: o pensamento romântico germânico	114
1.4.2 Brecht e Adorno: estética em tempos de guerra	120
2 ENSINO DE ARTE NO BRASIL: HISTÓRICO E DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	127
2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DAS ARTES NO BRASIL	133
2.1.1 Artes na educação brasileira: primeiros passos	135
2.1.2 O tecnicismo e o expressionismo: do Estado Novo à ditadura militar	141
2.1.3 O Movimento Arte-Educação e a reforma educacional da década de 1990	146
2.2 ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO ANTIESTÉTICA	155
2.2.1 As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	165
2.2.2 Qualificação para o trabalho/mercado	169
2.2.3 Internalização e naturalização das demandas do mercado	171
2.2.4 A hipertrofia da estética	173
2.3 ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO RECONFIGURAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	175
2.3.1 Mecanismos de aprisionamento da subjetividade na Estética da Sensibilidade ...	178
2.3.2 O relatório <i>Educação: um tesouro a descobrir</i> (UNESCO, 1998)	183

2.3.3	Estética como fundamento da ética e da política	185
2.4	ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO ORGANIZADORA DA TOTALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS	191
2.4.1	Estética da Sensibilidade como relativização da verdade	193
2.4.2	Estética da Sensibilidade como relativização da estética	194
2.4.3	Estética da Sensibilidade e gestão da cultura	195
2.4.4	Estética da Sensibilidade e arte	200
2.5	A FORMAÇÃO DO LICENCIADO NAS DIRETRIZES GERAIS E ESPEFÍCIAS	207
2.5.1	A educação da sensibilidade: direito humano fundamental	212
2.5.2	As especificidades da arte: professores qualificados para objetos distintos	215
3	PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO: ANÁLISE E REFLEXÃO	218
3.1	ASPECTOS GERAIS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO	227
3.1.1	Indícios de conformação ao <i>status quo</i> encontrados nos Projetos Pedagógicos de Curso analisados	228
3.1.2	Indícios reformistas ou que sugerem transformação social encontrados nos Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciaturas nas especificidades da arte	235
3.1.3	Estética, ética e política: a ambiguidade como estratégia	239
3.2	ESTÉTICA FILOSÓFICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO ...	243
3.2.1	A experiência estética: produção e fruição de obras de arte	254
3.2.2	Estéticas tradicionais, abordagens e temáticas que se destacam nos PPCs	275
3.2.3	Pensamento estético brasileiro: algumas reflexões	287
3.3	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A PRODUÇÃO/FRUIÇÃO ARTÍSTICA E COM A SENSIBILIDADE	300
3.3.1	TICs como plataformas para a produção artística	311
3.3.2	TICs como reconfiguração da sensibilidade	322
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	336
	REFERÊNCIAS	346
	APÊNDICE A – REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	362

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem por tema e objeto **as concepções estéticas na formação de professores para as artes no contexto brasileiro**. Consideramos que as diferentes concepções de estética se encontram alinhadas a projetos de conformação ou de transformação social, presentes nos documentos governamentais e, principalmente, nos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas nas quatro especificidades da arte (artes visuais, dança, música e teatro) que constituem a amostra da pesquisa.

Visando contextualizar o objeto, entendemos ser necessário, primeiramente, situar, historicamente, o que se compreende por estética. O conceito de estética (*aísthesis*) se originou na antiguidade clássica grega, referindo-se à percepção das coisas materiais pelos sentidos (empíria), em oposição às provenientes do pensamento (razão/abstração). Estética não representava, inicialmente, portanto, o estudo do belo ou da arte, pois foi apenas na Modernidade que se atribuiu a ela uma relação direta com as belas artes.

Na passagem do século XVII para o XVIII, autores, como Shaftesbury (1671-1713) e Addison (1672-1719), conceituaram a estética como a faculdade inata dos homens de se deleitarem com a beleza. Hutcheson (1694-1746) considerou a estética como a possibilidade de reconhecer o belo, que é essencialmente espiritual, a partir dos sentidos. (NUNES, 1991).

Kant (1724-1804), no entanto, em suas *Críticas*, escritas nos últimos anos do século XVIII, apropriou-se desse conceito em seu sentido clássico original, considerando a estética como o conjunto das condições da percepção sensorial. (WILLIAMS, 2007). A *Estética Transcendental*, seção inicial do sistema filosófico kantiano, trata de como as formas existentes *a priori* no espírito humano recebem as informações provenientes do mundo dos fenômenos.

É nos escritos de Hegel (1770-1831) que a estética, finalmente, estabeleceu-se como a parte da filosofia que trata, especificamente, da recepção da beleza. Sua obra intitulada *Fenomenologia do Espírito* traz, em seu bojo, a primeira filosofia da arte sistematicamente estruturada sob esse nome. (NUNES, 1991).

Como conceito, a estética continuou se desenvolvendo e se transformando ao longo dos séculos XIX e XX. Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) introduziram em suas concepções estéticas a percepção dos conteúdos ideológicos, em conexão com os substratos sociais da política, da religião e da ética. E, enquanto em Marx e Engels, bem como em Kant e Hegel, ela ainda se vinculava à racionalidade e à verdade, autores como Schopenhauer (1788-

1860) e Nietzsche (1844-1900) atribuíam à beleza a possibilidade da ruptura com a racionalidade moderna, relacionando-a ao princípio vital e ao inconsciente. (NUNES, 1991).

Com Cassirer (1874-1945) e, depois, Lévi-Strauss (1908-2009), nas primeiras décadas do século XX, a estética adquiriu status de estudo das formas simbólicas da arte, cuja principal função é a da comunicação, seja de ideias, seja de sensações. (NUNES, 1991; SEINCMAN, 2008). Plekhânov (1856-1918), no entanto, atribuiu à estética, como filosofia da arte, a função de explicitar uma concepção de mundo inspirada no marxismo, mas sob um viés moral, abstrato e mecanicista, influenciando, com suas reflexões e práticas, o desenvolvimento da arte militante, ou *Proletkult*¹ soviética. (NUNES, 1991). Seguindo os estudos de Plekhânov, purificando-os, porém, do mecanicismo, o autor húngaro György Lukács (1885-1971) demonstrou, em suas diversas obras sobre literatura e estética, que “da posição social do artista não se pode inferir mecanicamente a sua ideologia como não se pode nem confundir o conteúdo da ideologia com o sentido da sua obra.” (NUNES, 1991, p. 96).

A estética foi alvo, portanto, da reflexão de importantes autores ao longo da história, dentre os quais destacamos Platão, Aristóteles, Plotino, Agostinho, Aquino, Baumgarten, Hume, Schiller, Schelling, Freud, Adorno, Mannheim, Ortega y Gasset, Heidegger, Benjamin e Deleuze, além dos já citados. Ao longo de seu desenvolvimento histórico, e até a atualidade, os conceitos de estética, beleza e arte adquiriram significados diversos, incluindo: valores morais, místico-religiosos, políticos, ideológicos, simbólicos, linguísticos, subjetivos e objetivos. Cada perspectiva distinta, no entanto, trouxe (e ainda traz) diferentes consequências para a criação artística, para a recepção e a contemplação, para a produção e o consumo da arte, e, fundamentalmente, para a formação estética da sociedade.

Considerando a diversidade de interpretações possíveis de estética e arte, enquanto áreas de conhecimento na contemporaneidade, estabelecemos a importância de perscrutar a realidade dos cursos de formação de professores nas quatro especificidades da arte² (artes visuais, dança, música e teatro), previstas para a Educação Básica, que se encontram presentes em todo o território nacional.

O tema e o objeto de pesquisa aqui apontados foram discutidos a partir de uma concepção da produção artística como *práxis* social humanizadora, por meio do reflexo estético da realidade, conceito central da estética marxista, tendo como principal referencial teórico a obra *Estética* (1966; 1967), de György Lukács.

¹ *Proletkult* é a forma abreviada de *Proletarskaya Kultura* (пролетарская культура), ou seja, cultura proletária.

² Conforme estabelecido pela LDB nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).

A necessidade de estudar e compreender melhor as relações entre as políticas públicas para a educação e para a formação de professores, que, no campo da arte, passam pela assunção, consciente ou não, de um paradigma estético, e sua interpretação nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura específicos (artes visuais, dança, música e teatro), surgiu de minha prática enquanto professora de um curso de licenciatura em música.

Com formação inicial em Licenciatura em Música e Mestre em Educação, atuo desde o ano de 2008 como professora em um curso superior de música, em disciplinas de caráter prático e teórico. A prática docente e o constante contato com os professores em formação, notadamente em disciplinas como Análise Musical e Contraponto, que tratam de técnicas e processos de composição das grandes formas musicais históricas ocidentais, e em disciplinas como Canto Coral e Prática Instrumental Diversificada, que tratam do fazer musical em si, estabeleceram, ao longo dos anos, um profícuo ambiente para a reflexão sobre a formação estética dos futuros profissionais.

Em contrapartida, o Mestrado em Educação me oportunizou o aprofundamento de diversas questões teóricas e a apropriação, sempre crescente, dos fundamentos sócio-políticos e estratégias de aproximação à realidade possibilitadas pelo materialismo histórico e dialético. A combinação da prática empírica com a reflexão teórica, portanto, justificam a escolha do tema de interesse e do objeto de estudo desta pesquisa.

O contexto brasileiro atual, no que diz respeito às normativas governamentais para a educação, apresenta-se como problemático e hostil à formação sensível e artística da sociedade, incidindo diretamente na formação dos professores para o ensino das artes. Na área da música, por exemplo, e considerando que o seu ensino na Educação Básica tenha se tornado obrigatório pela Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008)³, que altera a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é possível verificar que os licenciados, no contato com a realidade da Educação Básica, são seguidamente questionados em suas práticas e não respeitados segundo a especificidade de sua formação. Tal quadro reflete um problema, não apenas de logística e falta de estrutura física, mas de compreensão, por parte dos gestores nos diferentes níveis de atuação e influência e dos próprios professores da área, da função e relevância do ensino das artes em geral para a formação humana dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade. Igualmente pouco claros, como demonstraremos ao longo deste texto, são os documentos (no âmbito dos cursos) e políticas (no âmbito nacional), no que se refere aos objetivos da arte na educação e na sociedade como um todo.

³ Lei colocada em xeque pela publicação da BNCC, em 2018 (BRASIL, 2018), mas ainda relevante para a análise da amostra de PPCs selecionada para esta pesquisa, como explicaremos adiante.

Os documentos que normatizam as propostas de formação de professores para as artes (DCNs) raramente definem, de forma objetiva, seus conceitos de arte, formação, cultura, emancipação, etc., o que os torna ambíguos e abertos à ampla interpretação. No entanto, ao estabelecer como fundamento educacional o tripé axiológico formado por Estética da Sensibilidade, Ética da Identidade e Política da Igualdade, as DCNs, elaboradas no Brasil a partir de 1998, tornam claras as suas intenções de satisfazer o sistema capitalista neoliberal de reprodução social.

Essa ênfase das DCNs revela que o sistema capitalista neoliberal se apropria da escola para adequar e conformar a população aos interesses de formação de força de trabalho e, nesse sentido, não se ocupa, de fato, da humanização dos indivíduos. Um sistema com essas características, no entanto, é hostil à produção artística e científica. Elucidar esses mecanismos de dominação social, presentes nos documentos norteadores para a formação de professores para as artes no Brasil, identificados durante a etapa de revisão da produção acadêmica que acompanha esta exposição, justifica a realização da investigação.

O problema central da pesquisa é, portanto, de caráter teórico-filosófico, e diz respeito às teorias da estética que sustentam as discussões sobre arte e educação no contexto brasileiro, tendo sido sistematizado na seguinte questão: Quais concepções teóricas sobre arte e estética fundamentam a formação de professores para as artes no contexto brasileiro e como elas se articulam com o todo social?

As teorias da estética acompanham e se vinculam às principais correntes do pensamento que compõem o caleidoscópio filosófico da contemporaneidade, dialogando, em linhas gerais, com concepções conservadoras e críticas de interpretação da realidade. A escolha (mais ou menos explícita) de uma teoria da estética, na construção de um currículo para a formação de professores para as artes, informa, portanto, uma visão de mundo e de sociedade, que pode ser conservadora, reformista ou revolucionária.

Consideramos que, com muita frequência, os projetos pedagógicos de curso não trazem o seu conceito de estética claramente descrito e referenciado, ou ainda, apropriam-se de referenciais mistos ou ecléticos, portanto, faz-se necessária uma leitura de suas intenções subliminares e de seu caráter formativo, de concepção conservadora ou transformadora.

Nossa pesquisa revelou, como demonstraremos ao longo desta exposição, que as concepções estéticas predominantes nos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas nas quatro especificidades da arte (artes visuais, dança, música e teatro), selecionados como amostra para esta investigação, são oriundas das formulações idealistas (com ênfase para as propostas de Platão, Kant e Hegel), ainda que, esporadicamente, concepções do pragmatismo

ou do materialismo também se façam notar. No entanto, os mesmos projetos invariavelmente apontam para a produção e a fruição de obras de arte (ou manifestações artísticas) como o centro da formação dos licenciados e, depois, por meio deles, dos estudantes da Escola Básica. Considerando, assim, a característica intrinsecamente material, histórica e sensível dessas obras de arte (ou manifestações), é possível encontrar, nos projetos mencionados, uma forte tendência materialista (ainda que de caráter empiricista ou sensualista), à revelia das concepções teóricas idealistas nas quais eles se encontram formalmente ancorados.

Esse fundamento materialista, própria à produção/fruição artística, entretanto, entra em atrito com as tendências neoliberais e empresariais que determinam, em grande parte, os documentos e as direções da educação brasileira na atualidade, e que transformam a escola em um espaço hostil às artes e à atuação dos professores para as artes.

Buscando responder ao nosso problema de pesquisa, foram formulados os objetivos indicados a seguir.

Objetivo Geral:

- Analisar os principais fundamentos teórico-epistemológicos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em âmbito nacional.

Objetivos Específicos:

- Identificar as teorias da estética que fundamentam a formação de professores para as artes no Brasil, a partir de um estudo teórico das obras de seus principais representantes;
- Desvelar as concepções estéticas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como suas consequências para a formação estética da sociedade;
- Indicar como os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas nas especificidades da arte se relacionam com os documentos governamentais e os interpretam em relação à necessidade de formação estética dos professores, a fim de evidenciar os seus principais fundamentos teórico-epistemológicos.

Visando conhecer as condições atuais das pesquisas que se relacionam às problemáticas aqui apresentadas, realizou-se uma revisão da produção acadêmica brasileira, a partir de quatro grupos de descritores, sendo eles: (1) Estética; (2) Estética e Arte; (3) Estética e Educação; e, (4) Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Considerando o descritor “Estética”, foram encontrados 32 trabalhos de nosso interesse, fundamentados nas concepções estéticas de Kant, Hegel, Marx, Lukács e Adorno. A partir do descritor “Estética + Arte”, por sua vez, destacamos 40 trabalhos de pesquisa que abordam a relação entre arte e sensibilidade e/ou filosofia da arte, a partir de uma multiplicidade de perspectivas teóricas, dentre as quais citamos: a discussão ética de Kierkegaard; a perspectiva pós-moderna de Pereyson, Deleuze e Lyotard; a fenomenologia de Merleau-Ponty, entre outros.

O descritor “Estética+Educação” nos revelou 43 trabalhos significativos, dentre os quais encontram destaque as menções à pesquisadora Ana Mae Barbosa e sua adaptação da Abordagem Triangular para o contexto brasileiro. Por fim, em relação ao descritor “Formação+ Professores+Arte”, encontramos 32 trabalhos que apresentam temáticas de pesquisa tais como: história do ensino da arte no Brasil; análise das DCNs para a formação de professores nas especificidades da arte; reflexões sobre arte e ensino; e, análise de projetos pedagógicos de curso de licenciaturas nas especificidades da arte. A revisão da produção acadêmica completa pode ser encontrada no Apêndice A (p. 362).

A presente exposição está dividida em três capítulos: no primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão teórica e epistemológica, e discutimos os elementos e conceitos centrais necessários para a compreensão da diversidade de abordagens encontrada no momento da análise documental. Conceitos como estética, beleza (belo) e arte são históricos e polissêmicos, sendo necessário compreendê-los em sua historicidade. Nesse sentido, realizamos um estudo aprofundado dos significados atribuídos a cada um desses termos em diferentes contextos.

Em seguida, nossa reflexão abordou as proposições estéticas de Kant, Hegel, Marx e Lukács, procurando determinar as continuidades e rupturas entre suas teorias. Buscamos, nesse momento, o caminho histórico da elaboração das categorias fundamentais do pensamento desses autores, como a mediação e a particularidade, a totalidade, a contradição, a história e a alienação (em seus dois sentidos: de exteriorização e de estranhamento), entre outras.

Primeiramente, apresentamos uma análise das três *Críticas* formuladas por Immanuel Kant (1724-1804): a *Crítica da Razão Pura*, a *Crítica da Razão Prática* e a *Crítica do Juízo*. As principais contribuições desse autor foram: a tentativa de conciliação entre as teorias empiristas e as teorias racionalistas, a partir da inter-relação entre a *Estética Transcendental* (sistema de apreensão da realidade empírica a partir das formas *a priori* da sensibilidade) e a *Lógica Transcendental* (que organiza essa apreensão em conceitos), e a organização de um sistema lógico, baseado na mediação como princípio da justaposição de pares opostos.

O segundo autor discutido é Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), responsável por elevar a estética de estudo da percepção à filosofia da arte. Os escritos filosóficos e estéticos de Hegel demandam atenção, na medida em que esse autor desenvolve o método dialético como método de compreensão da realidade histórica. Hegel ultrapassa a lógica kantiana, ao ir além da conciliação entre mundo empírico e mundo racional, fundindo esses extremos em seu sistema de pares idênticos opostos. Para ele, não existe distinção entre realidade e pensamento, que são apenas momentos de uma mesma realidade em movimento. A mediação é, portanto, a igualdade consigo mesmo em movimento, movimento esse que tem por motor a contradição.

Karl Marx (1818-1883) – em frequente colaboração com Friedrich Engels (1820-1895) – contribui significativamente para nossas reflexões, ao determinar a profunda e indiscutível historicidade da subjetividade e da sensibilidade humanas. Para esse autor, o homem se faz homem por meio do trabalho, e as artes se constituem em relação dialética com o âmbito da produção e reprodução da vida material. Marx, portanto, negando as premissas metafísicas dos autores que o antecederam, elabora um método de aproximação e compreensão da realidade concreta conhecido como materialismo histórico e dialético, que constitui o fundamento teórico de nossa investigação.

Finalmente, a *Estética* de György Lukács (1885-1971), como herdeira da tradição filosófica germânica (principalmente no que diz respeito ao pensamento marxiano) entra em cena. A categoria da particularidade ocupa lugar central nas elaborações lukacsianas, tanto na relação desantropomorfizadora, vinculada ao reflexo científico da realidade – momento em que ela se apresenta como mediação entre os extremos do singular e do universal – quanto na relação antropomorfizadora, característica do reflexo estético da realidade – quando a particularidade assume características de ponto central ou médio, ao qual confluem singular e universal.

A última parte do primeiro capítulo foi dedicada ao estudo comparativo dos conceitos de arte e estética, a partir de sua utilização nas obras dos principais filósofos dos séculos XIX e XX. Consideramos esse estudo importante, na medida em que essa reflexão contribui para o reconhecimento e a compreensão das influências dessas teorias na análise documental que compõe, fundamentalmente, os capítulos seguintes.

O segundo capítulo se ocupa da análise dos documentos governamentais que instituem as bases legais para a elaboração dos PPCs. Pareceres referentes a dez diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas entre os anos de 1998 e 2015, constituem nossa amostra documental, sendo elas: DCNs para o Ensino Fundamental (1998); DCNs para o Ensino Médio (1998); DCNs para a Educação Infantil (1998); DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica (2001); DCNs dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design

(2003); DCNs dos cursos de graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura (2007); DCNs para a Educação Infantil (2009); DCNs para a Educação Básica (2010); DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010); e, DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (2015).

A partir do estudo dos citados documentos, procuramos discorrer sobre o impacto das diferentes teorias estéticas nos documentos norteadores que incidem sobre a formação de professores para as artes no Brasil. A ampla predominância conceitual, nas DCNs para a Educação Básica, formuladas a partir de 1998, pertence à Estética da Sensibilidade, estabelecendo um tripé ideológico em conjunto com a Ética da Identidade e a Política da Igualdade, preconizadas pelo relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. (UNESCO, 1998).

A principal referência teórica vinculada ao projeto educacional da UNESCO, e que influencia de forma explícita a elaboração das DCNs, pode ser encontrada nos trabalhos do filósofo francês Edgar Morin (1921), com sua *Teoria da complexidade*. Tal teoria, de configuração idealista e, em grande parte, hegeliana, envolve as reflexões sobre a educação no Brasil das últimas duas décadas em uma névoa metafísica, descolada da realidade histórica. A discussão das implicações e repercussões dessa concepção estética para a formação de professores, e para a educação brasileira a partir de 1998, constitui a parte central do segundo capítulo, que abarca também um breve histórico do ensino de artes no Brasil e uma reflexão sobre a relação conflituosa entre a formação do professor de arte generalista, ambicionado pelas DCNs para a formação de professores de 2001 e de 2015 (BRASIL, 2001, 2015), e a formação específica, defendida pelas DCNs para a formação de profissionais nas quatro especificidades da arte (artes visuais, dança, música e teatro). (BRASIL, 2003, 2007).

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos nossa análise dos Projetos Pedagógicos de Curso selecionados, que abarcam um período de mais de vinte anos de elaboração (entre 2000 e 2020). Segundo os dados disponibilizados no site do Ministério da Educação⁴, existem atualmente, em atividade: 158 cursos de Licenciatura em Artes Visuais; 32, de Licenciatura em Dança; 131, de Licenciatura em Música; e, 39, de Licenciatura em Teatro. Esses 360 cursos de formação de professores para as artes, registrados no Brasil, constituem o contexto mais amplo desta pesquisa. Desses, optamos por estudar, de forma minuciosa, os Projetos Pedagógicos de Curso de 61 cursos de licenciatura, estabelecendo como critério de seleção, que os cursos estivessem alocados em instituições federais de ensino superior, ofertados na modalidade presencial. Esse critério de seleção foi estabelecido devido à presença de instituições federais

⁴ Dados disponíveis no sistema e-Mec, consultados em outubro de 2019.

de ensino superior em todas as regiões e estados da federação, proporcionando-nos uma visão ampla das discussões sobre formação e arte no território nacional.

No decorrer desse capítulo, discorreremos, primeiramente, sobre a problemática adequação dos PPCs das licenciaturas dos cursos de formação de professores para as artes, diante das determinações governamentais que são aberta ou veladamente hostis à produção e à fruição artística. Observamos que os projetos analisados procuram, em diferentes medidas, atender aos elementos básicos das DCNs, ainda que, em diversas ocasiões, façam-no de forma ambígua e contraditória.

Além disso, abordamos a questão da formação artística, em sua realização teórico-prática, buscando elucidar os elementos científicos, contextuais, históricos e técnicos (vinculados ao âmbito da ciência), diferenciando-os dos elementos propriamente estéticos presentes no complexo produção/fruição de obras de arte. Compreendemos que as obras de arte, objeto último da formação estética de professores e da sociedade de um modo geral, são totalidades fechadas e portadoras de uma coerência própria, mas que se encontram inseridas, em relação dialética, no todo social, o que as faz objeto, simultaneamente, da ciência e da estética.

Os dados que recolhemos revelaram, ainda, a presença de uma grande multiplicidade de teorias filosóficas e estéticas articuladas na fundamentação dos projetos da amostra selecionada, os quais organizamos em três grupos: (1) autores clássicos do idealismo filosófico, (2) autores relacionados a uma perspectiva materialista e/ou crítica, e (3) autores vinculados ao pragmatismo, à fenomenologia, ao existencialismo e a correntes de pensamento pós-modernas.

Por fim, concluímos o terceiro capítulo com uma análise das premissas teóricas que giram em torno da inserção das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na produção artística contemporânea e suas implicações para a formação estética e artística de professores e da sociedade brasileira nessas primeiras décadas do século XXI.

O campo das artes se apresenta, portanto, como um campo de disputa e de resistência, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, contra as imposições padronizadoras e desumanizadoras do sistema capitalista de reprodução da sociedade, em seu estágio neoliberal. Tal disputa se dá porque o sistema capitalista, que sustenta a divisão de classes entre opressores e oprimidos, procura ocultar as contradições e as desigualdades sociais, enfatizando a individualização e a concorrência entre as pessoas, coibindo o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e de crítica. Em contrapartida, as artes só podem, de fato, se realizar se se ocuparem do desvelamento dessa realidade mascarada.

Consideramos que os demais conhecimentos desenvolvidos na escola, como o vasto campo das ciências, também apresentam potencial de desvelamento da realidade e de humanização. No entanto, as artes são, na atualidade, o ponto de maior incidência da mencionada disputa, justamente pelo intenso caráter de estetização da vida e da realidade social, promovido pelas políticas educacionais brasileiras nas últimas duas décadas. O domínio cultural, atualmente estabelecido pelo neoliberalismo, estende-se, portanto, sobre a estética, a sensibilidade e a sensibilização dos indivíduos, e tem como um de seus aspectos relevantes a produção artística ou, nesse caso, a produção antiartística, interferindo, diretamente, na formação de professores nas especificidades da arte.

1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA

“Porventura amamos o que não seja belo? Mas o que é o belo? E o que é a beleza? O que nos atrai e nos liga ao objeto que amamos?”
(*Confissões*, de Agostinho de Hipona)

Estética e beleza são dois conceitos-chave para as reflexões que serão apresentadas neste primeiro capítulo. Desde os tempos antigos, pensadores e artistas têm se perguntado sobre o que caracteriza o belo. Segundo Reicher (2009, p. 21, grifo do autor), essa questão pode ser interpretada de duas formas:

O que queremos dizer, exatamente, quando dizemos de um objeto que ele é belo? Queremos atribuir com isso a esse objeto uma qualidade (da mesma maneira como dizemos que um objeto é vermelho ou que tem uma altura de dois metros) ou queremos dizer com isso apenas que *gostamos* do objeto? Isso não é a mesma coisa. No primeiro caso falamos somente do objeto de nossa contemplação e o caracterizamos ao descrevê-lo. No segundo caso falamos do objeto de nossa contemplação *e também* de nós mesmos, e não descrevemos verdadeiramente o objeto, apenas o caracterizamos mediante sua relação conosco, ao dizer que ele tem um determinado efeito sobre nós.

Essa distinção, apresentada por Reicher (2009), entre a objetividade e a subjetividade do belo (na natureza ou na arte) percorre a discussão filosófica ao longo de milênios chegando à atualidade. Afinal, a beleza está nas coisas mesmas ou nas formas da sensibilidade humana? Os estudos sobre a estética, conceito que tem sido utilizado para identificar e denominar uma série de questões e concepções distintas ao longo da história do pensamento ocidental, têm contribuído para o esclarecimento dessa indagação inicial.

As diversas interpretações do conceito podem ser agrupadas, como ramificações e consequências, em dois grandes blocos: (a) teorias que remontam ao significado original do termo grego *aísthesis*, encontrado primeiramente nos escritos de Platão, que pode ser traduzido por sensação ou percepção da realidade pelos sentidos, e (b) o uso do termo estética com sentido filosófico-axiológico, ou seja, enquanto filosofia da arte, a partir da Modernidade.

Neste capítulo, procuramos demonstrar como as duas diferentes interpretações do mesmo termo (estética) desencadearam embates filosóficos e artísticos desde a Antiguidade até a Modernidade, culminando nos sistemas de Kant e de Hegel, sendo cada um desses autores situado em um dos extremos da interpretação do conceito, a partir da formulação de suas teorias sobre a particularidade.

Marx, tendo como ponto de partida a objetividade, procurou reconectar as esferas do sensível e da constituição das formas ideológicas, que incluem a produção artística. Finalmente, Lukács aprofundou as considerações marxianas, ao discorrer sobre o reflexo científico e o estético da realidade, observando que a particularidade, em sua relação com o singular e com o universal, adquire características diferentes nos dois reflexos citados, ora tendendo à sensação/percepção (*aísthesis*), ora tendendo à valoração (aspecto axiológico).

À guisa de conclusão do capítulo, percebemos a necessidade de escrutinar as principais teorias estéticas, formuladas a partir do século XIX, em relação a suas aproximações ou rupturas diante das teorias clássicas.

Tendo esses objetivos no horizonte, o capítulo foi organizado em quatro subseções: (1) o desenvolvimento histórico inicial do conceito de estética; (2) a estética idealista em Kant e Hegel; (3) a estética materialista em Marx e Lukács; e, (4) as ressonâncias, desdobramentos e rupturas nas teorias da estética do século XIX à atualidade.

1.1 O CONCEITO DE ESTÉTICA: SENSACÃO, BELEZA E ARTE

Ainda que o conceito de estética só tenha sido aplicado à ciência do belo ou à filosofia da arte nos últimos séculos, isso não significa que a arte e a beleza não fossem objeto de reflexão filosófica desde a Antiguidade. As primeiras elaborações conceituais sobre arte, no Ocidente, remetem a Platão, com suas teorias da música das esferas⁵, seguido pelos mais proeminentes pensadores gregos e romanos.

Na Idade Média, o conceito de beleza passou a ser relacionado ao conceito de bem ou verdade, em consequência das vinculações estreitas entre filosofia e teologia. A Modernidade estabelece, finalmente, os limites e as interconexões entre sensibilidade, beleza e arte, ao introduzir as noções da subjetividade e da individualidade na discussão estética.

A teoria da estética, como filosofia da arte não pode, no entanto, prescindir da teoria da percepção sensível, pois

a percepção sensitiva desempenha um papel importante para vivências estéticas. [...] A maior parte dos modos (se não todos) da experiência estética nem sequer seria possível sem a percepção sensitiva. Se termos ou não uma experiência estética em uma determinada situação dependerá de *o que* percebemos nessa situação sensitivamente e *como* o percebemos. (REICHER, 2009, p. 16, grifo do autor).

⁵ Segundo Grout (1988, p. 20), os pensadores gregos pensavam que “a matemática estava na base tanto do sistema dos intervalos musicais como do sistema dos corpos celestes e acreditava-se que certos modos e até certas notas correspondiam a um ou outro planeta. [...] Platão deu a essa ideia uma forma poética no belo mito da ‘música das esferas’, a música produzida pela revolução dos planetas, mas que os homens não conseguiam ouvir”.

Nesta primeira subseção, buscamos reconstruir, a partir de seus marcos mais notáveis, o percurso histórico do desenvolvimento da estética, desde a sua invenção na Grécia Clássica até seu apogeu no pensamento filosófico germânico, apresentado nos sistemas de Kant, Hegel e Marx/Lukács.

1.1.1 Estética na Antiguidade: desenvolvimentos iniciais do conceito

O conceito de estética remonta à antiguidade clássica grega. O conceito pode ser encontrado no diálogo *Teeteto*, de Platão (427-347 a.C.), onde *aísthesis* costuma ser traduzido como sensação ou percepção. (ZENI, 2012). Em sua fase inicial, portanto, *aísthesis* correspondia à percepção sensorial, ao efeito que as coisas materiais produzem sobre os cinco sentidos humanos, diferenciando-se das elaborações que existem apenas no pensamento abstrato. Em contrapartida, o mesmo Platão discorre sobre a natureza da beleza e da arte nos diálogos *Hípias Maior*, *Fedro* e *Íon*, entre outros, sem, contudo, utilizar o termo *aísthesis* para determinar a apreensão das dimensões da beleza.

Analisando o *Hípias Maior*, de Platão, Osborne (1993, p. 31) observa que, na Antiguidade, não existia a noção de belas-artes, desse modo, “todas as artes eram artes de uso. E quando, no passado, os homens julgavam as suas obras de arte apreciavam-nas pela excelência do seu labor e pela sua eficácia na consecução dos propósitos para os quais tinham sido criados”. Essa atitude levou Platão a definir a beleza, inicialmente, como algo *bem realizado*.

Para Platão (2000), no *Fedro*, existem duas distintas aspirações da alma, o prazer e o melhor (a virtude), cumprindo ao filósofo escolher o melhor, ou seja, ao mero prazer do corpo (orgia) opor o entusiasmo (possessão divina). A poesia é, nesse sentido, a arte inspirada pelos deuses, e só é, realmente, bela se acompanhada por

uma espécie de loucura, aquela que é inspirada pelas Musas: quando ela fecunda uma alma delicada e imaculada, esta recebe a inspiração e é lançada em transportes, que se exprimem em odes e em outras formas de poesia, celebrando a glória dos Antigos, e assim contribuindo para a educação da posteridade. (PLATÃO, 2000, p. 56).

Por um lado, a inspiração é necessária, uma vez que, de acordo com Platão, a imperfeição humana não é propícia à perfeição da poesia. Por outro, assim como os homens desenvolveram técnicas para aprimorar suas atividades cotidianas, como a pesca, a agricultura, a confecção de sapatos, etc., existe também uma “tentativa de poesia” produzida a partir da

perícia técnica. Platão, no entanto, segundo Perissé (2014, p. 17), asseverava que “a poesia inspirada é atividade sublime, ao lado da qual a poesia, digamos assim, humana, nasce de uma técnica como outra qualquer.” Desse modo, nos escritos acima relacionados (principalmente no *Fedro*), Platão faz o elogio ao poeta e à poesia, como atividade vinculada aos deuses e ao mundo suprasensível.

Entretanto, pergunta Duarte (2015, p. 13), é possível “haver uma completa autonomia da arte em relação à ética e à política?”. A relação entre arte e política é levantada por Platão em seus escritos tardios. N’*A República*, por exemplo, ele abandona o discurso do sublime e afirma que a poesia precisa se adaptar aos fins pedagógicos e éticos do Estado ideal. Desse modo, “como fundadores, cabe-nos conhecer os moldes segundo os quais os poetas devem compor as suas fábulas, e dos quais não devem desviar-se ao fazerem versos.” (PLATÃO, 2009, p. 67).

A política, na virada interpretativa do pensamento platônico, assume a função outrora concedida aos deuses. Assim, nesse momento da obra de Platão, a dimensão ética se impõe sobre a reflexão estética “inspirada”, pois a “poesia deve ser veraz. A poesia não pode estar acima da verdade” (PERISSÉ, 2014, p. 19), e a verdade é a ética da república. Dessa forma, Platão, na *República*, expressa que o poeta do sublime, do encanto, deve ser afastado da cidade e da educação dos jovens (e, com ele, a desordenada influência dos deuses, em prol da racionalidade do filósofo). O poeta do Estado ideal deve ser “um narrador de histórias mais austero e menos aprazível, tendo em conta a sua utilidade, a fim de que ele imite para nós a fala do homem de bem e se exprima segundo aqueles modelos que de início regulamos.” (PLATÃO, 2009, p. 89-90).

Platão considera que, se não for mantida sob controle do Estado, a arte pode se apresentar como desvirtuadora da moral dos cidadãos (ALDRICH, 1969), uma vez que, nos escritos platônicos, beleza e moral (bem) não se confundem de imediato, fusão que ocorrerá apenas na Idade Média. Portanto, a única arte admitida na república é aquela também moralmente adequada. A justiça é a virtude da alma e alcançar a felicidade (fim último d’*A República*) depende de manter a harmonia da alma. Nesse sentido, só o justo pode ser feliz, e a justiça emana da razão. De qualquer modo, a arte é considerada, por Platão, um simulacro da realidade, uma imitação da virtude, e deve ser preservada por seu caráter educativo sobre os cidadãos, “serenando-lhes as paixões e elevando os seus sentimentos para o Bem.” (BOSI, 2000, p. 30).

Para Aristóteles (384-322 a.C.), na *Poética*, a arte se apresenta (como já em Platão) como *mimesis*, pois “tal como há os que imitam muitas coisas, exprimindo-se com cores e

figuras (por arte ou por costume), assim acontece nas sobreditas artes: na verdade, todas elas imitam com o ritmo, a linguagem e a harmonia, usando estes elementos separada ou conjuntamente.” (ARISTÓTELES, 2008, p. 37).

Em seu estudo sobre os escritos aristotélicos, Boal (1991, p. 19) afirma que, para aquele autor, “imitar (*mimesis*) não tem nada que ver com a cópia de um modelo exterior. A melhor tradução da palavra *mimesis* seria ‘recriação’.” Na relação entre matéria e forma, a forma é o motor que leva a matéria à perfeição, de modo que

o mundo da perfeição não é nada mais que um anelo, um movimento que desenvolve a matéria em direção à sua forma final. Portanto, que quer dizer ‘imitar’ para Aristóteles? Quer dizer: recriar esse movimento interno das coisas que se dirigem à perfeição. Natureza era esse movimento e não o conjunto de coisas já feitas, acabadas, visíveis. ‘Imitar’, portanto, não tem nada a ver com ‘realismo’ [no sentido de naturalismo], ‘cópia’ ou ‘improvisação’. E é por isso que Aristóteles podia dizer que o artista deve ‘imitar’ os homens como deviam ser e não como são. (BOAL, 1991, p. 27).

Na *Poética*, Aristóteles (2008, p. 22) escreve: “Não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa – diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular”. Desse modo, observando os escritos aristotélicos, é possível afirmar que,

enquanto a História relata acontecimentos circunstanciais e singulares, a poesia, mais próxima da verdade, baseada na possibilidade e na verossimilhança, representa aquilo que é essencial. Daí haver dito Aristóteles que a Poesia e, conseqüentemente, a Arte, é mais filosófica do que a História. (NUNES, 1991, p. 41).

A mimese não consiste, portanto, uma duplicação dos objetos imitados, porém, por analogia, na reprodução do impulso criador presente na natureza, de um ou mais de seus elementos, ou mesmo da experiência (moral, virtude) suscitada pelos referidos objetos. A imitação realiza a unidade entre o mundo sensível e a forma idealizada, transmutando-se, aos poucos, em estilização⁶. Para Bosi (2000, p. 31), no entanto, a mimese, enquanto ação humana histórica, “não é uma operação ingênua, idêntica em todas as épocas e para todos os povos. Conhecer quem mimetiza, como, onde e quando, não é uma informação externa, mas inerente ao discurso sobre o realismo na arte”.

⁶ Da estilização deriva a estilística, como estudo das formas e materiais disponíveis aos artistas nas diferentes épocas históricas do desenvolvimento da sociedade. A questão da estilística, como ciência da arte, complementar à estética, será retomada e aprofundada no terceiro capítulo desta exposição.

Para os gregos, portanto, a mimese artística não imita o individual e contingente, mas o que há de essencial em determinada ação, objeto ou circunstância, ainda que sempre concretizada em uma obra singular (conceito que Lukács desenvolverá em sua teoria do *típico*). Em resumo, a arte “não imita as coisas tais como elas são, mas tais como devem ser, de acordo com os fins que a Natureza se propõe a alcançar.” (NUNES, 1991, p. 41).

Além do conceito de mimese, a discussão aristotélica apresenta o importante conceito de catarse. A arte, notadamente a literatura, segundo Cotrim (2015, p. 243), em sua análise do pensamento aristotélico, apresenta a condição de figurar “destinos humanos [...] de maneira bela”, destinos esses, no entanto, que “podem ser terríveis”, o que possibilitaria a experiência da compaixão. A autora afirma, ainda, que Aristóteles “define o resultado dessas movimentações anímicas como purificação dos sentimentos”. A catarse, por meio da arte, portanto, implica em “trazer essas emoções à tona, lapidando-as, conferindo-lhes significados concretos, conformando a sensibilidade.” (COTRIM, 2015, p. 243).

Nos séculos que seguem, já na era cristã, volta à tona a questão da beleza. Como último grande representante do pensamento greco-latino, destaca-se o neoplatônico Plotino (205-270) que, segundo Duarte (2015, p. 47), intenta descobrir o que “pretendemos dizer quando afirmamos que algo é belo, abordando o tema sob a sua reflexão acerca das formas inteligíveis⁷. Será simplesmente a simetria, ou a capacidade de agradar aos sentidos, o critério para decidirmos sobre a beleza de algo?” Para Plotino, a verdadeira beleza se encontra no âmbito da alma humana, sendo que a realidade material (das “sombras”) adquire certa beleza quando assume formas que imitam a realidade anímica.

Em síntese, a Antiguidade Greco-Romana legará à Idade Média a noção de que a arte só é válida se contribuir para transpor o supremo bem e a suprema beleza, que existe no plano espiritual, ao plano da materialidade – por meio da mimese e/ou da catarse –, auxiliando a formar, nas pessoas, as virtudes mais elevadas⁸. Essas elaborações filosóficas do mundo antigo ecoarão fortemente durante os mil anos que compreendem o desenvolvimento do pensamento filosófico-teológico medieval.

Agostinho de Hipona (354-430), em suas *Confissões*, aponta para a sensibilidade como instigadora dos “movimentos interiores” do indivíduo, que se expressa em suas sensações e emoções ao se ver diante da beleza. Pergunta, como apontado na epígrafe que abre este capítulo,

⁷ Âmbito do inteligível, ou seja, do pensamento, que se opõe ao âmbito do sensível, que abrange os cinco sentidos.

⁸ Ainda que, segundo Strong e Faure (2017, p. 7-8) para os romanos, distinguindo-se dos gregos, o sumo bem “não era a beleza, mas o poder [que] eles tinham recebido, como nação, dos céus.” Sobre a arte, portanto, sua visão era prática e utilitarista, o que “explica porque a escultura romana foi usada em grande medida para divinizar os homens.”

esse autor: “Porventura amamos o que não seja belo? Mas o que é o belo? E o que é a beleza? O que nos atrai e nos liga ao objeto que amamos? Se não tivesse harmonia e encanto não seríamos atraídos.” (AGOSTINHO, 2006, p. 92).

Agostinho se sente atraído pela beleza, pois ela é um atributo divino: Deus é a “Suma Beleza”, a criação divina (natureza) é beleza passageira que revela a beleza divina, e as obras dos artistas são reminiscências da *Imago Dei*⁹ presente na humanidade, desse modo, “discernindo a beleza criada da Beleza criadora.” (PERISSÉ, 2014, p. 21). Para Agostinho, a beleza terrena é o reflexo da beleza divina, sendo que a materialidade criada abre a disposição e a vontade humana para receber a iluminação (ou revelação) do “Incriado”.

Uma importante contribuição de Agostinho para o pensamento filosófico ocidental é sua reflexão sobre a natureza do tempo. O tempo, caracterizado por ser uma “sequência infundável de instantes, que não podem ser simultâneos”, é confrontado com a eternidade, na qual “nada é sucessivo, tudo é presente.” (AGOSTINHO, 2006, p. 265). O tempo é próprio do fenômeno, da realidade sensível e mutável, e é caracterizado por passar. Nesse sentido, Agostinho (2006, p. 268) afirma que

se nada passasse, não haveria tempo passado; [...] se não houvesse os acontecimentos, não haveria tempo futuro; e [...] se nada existisse agora, não haveria tempo presente. Como então podem existir esses dois tempos, o passado e o futuro, se o passado já não existe e se o futuro ainda não chegou? Quanto ao presente, se continuasse sempre presente e não passasse ao pretérito, não seria tempo, mas eternidade. [...] Por isso, o que nos permite afirmar que o tempo existe é a sua tendência para não existir.

O sofrimento humano, para Agostinho, consiste no fato do homem estar distendido no tempo, entre o passado que não mais existe, e o futuro, que ainda não existe, de modo que anseie por se desprender do tempo, da experiência sensível (com seus prazeres do ouvir, do ver, do tocar e do sentir), e adentrar a eternidade.

A estética medieval dá, com Agostinho, seus primeiros passos, ao operar o caminho que conduz do sensível e passageiro dos sentidos, ao reino ideal e eterno. Assim, o “sentimento estético despertado pelas belezas sensíveis haverá de despertar o amor espiritual.” (PERISSÉ, 2014, p. 21). A estética agostiniana avança em direção à constituição de uma cosmovisão cristã, cuja centralidade recai sobre a fé, aproveitando-se da arte como “uma leitura interpretativa do mundo.” (PERISSÉ, 2014, p. 22).

A filosofia medieval encontra, nos séculos seguintes, as reflexões de Tomás de Aquino (1225-1274). A mesma “Suprema Divindade” que criou a natureza, em sua ordem e beleza,

⁹ Imagem de Deus.

criou também o homem. Assim, para Aquino, segundo a interpretação de Duarte (2015, p. 61), o belo sempre é bom, pois “se a beleza está submetida necessariamente à avaliação dos sentidos, é porque os sentidos capazes de avaliá-la, a visão e a audição, são aqueles diretamente relacionados à razão.” A reflexão sobre a beleza, nos escritos de Aquino, não pode nunca ser dissociada de sua perspectiva teológica.

Em sua *Suma Teológica*, Aquino (1863 apud DUARTE, 2015, p. 65). escreve que o

Belo é a mesma coisa que o bom. [...] A beleza exige a claridade com as proporções justas. Pois se diz que Deus é belo por causa de sua perfeita harmonia e de sua claridade. Do mesmo modo, a beleza do corpo consiste na justa proporção dos seus membros [...]. A beleza espiritual consiste em que a vida do homem, quer dizer, suas ações, sejam bem proporcionadas segundo a claridade ou a luz espiritual da razão. [...] Ele consiste numa justa proporção, onde os sentidos reencontram sua semelhança com felicidade, pois ela é as próprias relações da ordem e da harmonia. E como, por um lado, a assimilação se liga à forma, o belo pertence propriamente à ideia de causa formal.

A ideia de “causa formal”, em Aquino, remete à metafísica aristotélica. Aristóteles afirmava a existência de quatro causas: (1) formal, (2) material, (3) eficiente e (4) final¹⁰. Se a realidade fosse considerada estaticamente, a causa formal e a causa material seriam suficientes. O homem é, nesse sentido, carne/ossos (matéria) e alma (forma). Mas uma realidade dinâmica (ou histórica) precisa também da força motriz, ou eficiente (o que gerou o homem, como nasceu e cresceu?), e da finalidade (qual o significado de sua atuação e o objetivo de sua vida?). (REALE, 2003). Para Aquino, ao recorrer à causa formal aristotélica, o belo deve ser definido como pertencente ao âmbito do não-material (não-histórico; não-concreto), ou seja, à alma do crente que participa da existência divina.

Aquino, no entanto, afirma que a beleza só se realiza quando entra em contato com a visão humana, pois é a coincidência entre a obra do “Criador” e as habilidades de percepção da criatura que a possibilita. A beleza da natureza faz parte da revelação divina, e tudo que é

¹⁰ As quatro causas, no sistema teórico de Aristóteles, estão relacionadas ao movimento e às noções de ato e potência. “As noções de ato e potência também permitem a ele [Aristóteles] resolver a questão do movimento, afirmando que, embora os fenômenos mudem e se transformem, permanecem os mesmos em sua essência e só se transformam porque essa é a maneira de se realizarem, isto é, de permanecerem o que são, de permanecerem em sua essência, imutáveis. O movimento torna-se, assim, parte do ser, e era importante, então, que se estabelecesse como ele ocorria. O movimento era, para Aristóteles, a passagem da potência ao ato [...]. Entretanto, para que a potência se transformasse em ato, era necessário que um ser já em ato, que algo externo ao próprio fenômeno ou evento, provocasse o movimento. O que provocava o movimento era uma causa, a chamada causa eficiente. Essa causa, no entanto, exatamente por ser, de certa forma, exterior ao próprio ser em movimento, não poderia dar conta da concepção aristotélica de ser, que envolvia as noções de ato e potência [...]. Essa forma de compreensão do movimento implicava a necessidade de se reconhecer outras causas. Aristóteles afirmou a existência de outras três: causa formal, causa material e causa final. A causa formal era o que tornava um ser ele mesmo, o que o identificava consigo mesmo; a causa material era a matéria de que era feito; a causa final era o estado final, o fim para o qual se dirige.” (ANDERY et al., 2014, p. 83).

revelado é revelado a alguém. Em sua síntese da perspectiva tomista, portanto, Perissé (2014, p. 24) afirma que a beleza é “uma manifestação e, como tal, requer que alguém a reconheça. [...] A claridade incide sobre o meu olhar, e o meu olhar precisa receber ativamente essa claridade.” Desse modo, Aquino eleva ao centro da estética o “olhar que contempla” (PERISSÉ, 2014, p. 24), ou seja, lança as bases, ainda na Idade Média (e de modo não intencional), da vinculação intrínseca entre a subjetividade e a objetividade na percepção do Belo.

Ao final da Idade Média, a estética tinha assumido a seguinte configuração, descrita por Perissé (2014, p. 24):

A Estética volta-se para a realidade como um todo, atenta ao belo ou ao que de algum modo manifesta beleza, harmonia, impacto ou grandeza: obras de arte, elementos da natureza, o corpo humano, objetos em geral, e o faz reflexivamente, filosoficamente, recolhendo e elaborando o que os sentidos (em particular a visão e a audição) nos transmitem de prazeroso, [...] associada ao dogma cristão e à metafísica clássica.

Enquanto a Antiguidade e a Idade Média se ocuparam, fundamentalmente, da beleza e da arte como mimese, a Modernidade introduziu à discussão as noções de originalidade e de gênio artístico, como discutiremos a seguir.

1.1.2 Estética na Modernidade: entre a subjetividade e a objetividade

A Modernidade vê nascer a ideia de genialidade artística, como “forma especial de mentalidade humana.” (GUYER, 2008, p. 28). A genialidade, por sua vez, demanda a criação e a definição de alguns conceitos até então estranhos à filosofia, quais sejam: a noção de subjetividade e individualidade, a questão da originalidade artística e a noção de liberdade imaginativa, sendo que, dentre esses, o último é o mais significativo.

A função de mimese na arte, como imitação da natureza em geral, inclusive a humana, é antagonista à noção de liberdade criativa. A definição de arte como mimese atribuiu a ela uma finalidade formal, ou seja, recriar, por meio da técnica, a realidade natural e/ou espiritual. Essa perspectiva, segundo Hegel (2009, p. 26), concedeu à arte o *status* de “caricatura da vida”. No entanto, a arte é (ou deve ser, na perspectiva dos modernos) muito mais do que isso, uma vez que o gênio (ou espírito, como afirmará Hegel) se manifesta por meio da liberdade. Sem liberdade, a arte perde seu “poder de exprimir o belo, [...] ora, o valor de um produto provém do conteúdo, na medida em que este participa do Espírito. Como imitador, o homem não ultrapassa os limites do natural, ao passo que o conteúdo deve ser de natureza espiritual.” (HEGEL, 2009, p. 29).

A noção de liberdade se opõe, portanto, ao mundo natural, também chamado de mundo da necessidade ou da causalidade (trata-se, para Hegel, da liberdade em sua relação de oposição dialética com a necessidade, como será exposto adiante). E é essa distinção que a Modernidade propõe à humanidade – o superar da natureza ao elevar-se para além dela, não apenas no sentido teológico, mas ao constituir-se enquanto um “eu” individualizado.

A liberdade, na arte, enquanto oposta à necessidade, traz consigo, portanto, a questão do desinteresse. Anthony Ashley Cooper, terceiro conde de Shaftesbury (1677-1713), tutelado por Locke, é considerado o “introdutor da noção do desinteresse como critério da sensibilidade e do juízo estético, [uma vez que] nosso prazer em algo belo é distinto e independente de toda ideia de controle e uso do objeto, e também da posse, da qual nossa capacidade de controlar e usar um objeto poderia depender.” (GUYER, 2008, p. 32). O belo, portanto, não pode ser algo necessário ou útil.

Francis Hutcheson (1694-1747), dando sequência ao desenvolvimento da noção de desinteresse, reflete sobre a origem da ideia de beleza. (PERISSÉ, 2014). Esse autor avança para além da unidade entre belo e bem, ao propor que as respostas estéticas são desinteressadas justamente porque não exercem (necessariamente) efeito sobre a vontade. Desse modo, para os autores dessa geração, o belo e a virtude não podem coincidir, a não ser, acidentalmente.

No entanto, a Modernidade não realiza uma ruptura plena com os períodos precedentes. Segundo Perissé (2014, p. 11), Gottfried Leibniz (1646-1716) e Christian Wolff (1679-1754) reestabelecem a discussão sobre a diferença, apontada já pelos antigos gregos e pelos padres medievais, entre “coisas percebidas pelos sentidos (*aistheta*) e coisas conhecidas pela inteligência (*noeta*).” É nos escritos teóricos desses dois autores que Baumgarten encontra a distinção entre os atributos da lógica e os atributos da percepção.

Alexander Baumgarten (1714-1762), filósofo alemão, foi o responsável por reintroduzir o conceito de estética nas discussões de seu tempo, ao intitular um de seus escritos, publicado em 1750, como *Aesthetica*. Segundo Williams (2007, p. 155), “Baumgarten definia a beleza como perfeição fenomênica, e a importância disso, na reflexão sobre a arte, residia no fato de se dar ênfase predominante à apreensão por meio dos sentidos”. Baumgarten, portanto, introduziu o conceito de estética de modo semelhante ao utilizado originalmente pelos filósofos gregos (principalmente Platão), ainda que o aplicando à apreensão das manifestações artísticas, uma vez que, segundo Perissé (2014, p. 11), “a finalidade da Estética é levar (elevar) para o reino das ideias claras [...] as sensações confusas e obscuras que experimentamos diante da poesia e da arte em geral”.

O século XVIII apresentou a arte, portanto, no vértice entre os extremos da lógica e da sensibilidade – ela é *menos* do que conceito clarificado, e *mais* do que mera sensação. Assim, de acordo com Perissé (2014, p. 11-12), pela lógica, a arte é

considerada algo ‘menor’, uma vez que menores seriam também as faculdades da mente humana envolvidas em sua realização: a imaginação e a intuição. Por outro lado, é vista como algo que nos torna especialmente humanos, [...] pois foram mãos humanas, guiadas por sentimentos, que de algum modo conduziram a beleza ao mundo dos mortais.

Williams (2007, p. 155), em sua reflexão sobre o pensamento de Baumgarten, afirma que esse autor (bem como Kant, depois dele) considerava “a beleza como um fenômeno essencialmente e exclusivamente sensorial”. Kant, no entanto, distanciou-se de Baumgarten ao observar que a definição de estética não se aplicava unicamente à beleza, mas também às ciências em geral, enquanto condição necessária para a percepção sensorial da realidade material, como veremos adiante.

Recordemos que, para Aquino, a percepção sensorial da beleza se pautava em padrões objetivos, pois a beleza é a verdade. Na perspectiva tomista, o coletivo da humanidade, por ser parte da obra do mesmo “Criador Incrriado”, é capacitado por igual para perceber a beleza, sendo que a Idade Média não conhece o conceito de indivíduo. Nesse sentido, ao menos em tese, todas as pessoas deveriam desenvolver os mesmos juízos de gosto, na medida em que se aproximavam da verdade. Quanto mais depravada (envolvida em “pecado”) fosse a pessoa, mais deturpado seria seu gosto.

No entanto, refletindo sobre a questão da individualidade no contexto da Modernidade, David Hume (1711-1776) introduziu à discussão de seu século o problema da multiplicidade e do conflito, no âmbito do julgamento do gosto, e “se estamos justificados a estabelecer um padrão de gosto quando nos deparamos com a diversidade de avaliações sobre a beleza”. (DUARTE, 2015, p. 91). Sobre essa questão, é interessante observar a seguinte descrição de Hume (2004, p. 370):

Mesmo aqueles homens de conhecimentos parcos são capazes de observar as diferenças de gosto dentro do estreito círculo de suas relações, inclusive entre pessoas que foram educadas sob o mesmo governo e nas quais foram incutidos os mesmos preconceitos, desde cedo. Mas são aqueles indivíduos capazes de uma visão mais ampla e que conhecem nações distantes e épocas remotas os que se surpreendem ainda mais com essa grande incoerência e contradição. Temos propensão a chamar de bárbaro tudo o que se afasta de nosso gosto e de nossas concepções, mas prontamente notamos que este epíteto ou censura também pode ser aplicado a nós.

A partir dessa introdução, Hume pôde constatar que a beleza não é uma característica dos objetos, mas existe sempre relacionada à percepção individual de quem entra em contato com eles. É inútil, portanto, tentar prefixar padrões para a contemplação da beleza (e da arte), uma vez que “o provérbio popular afirma com muita razão que gosto não se discute”. (HUME, 2004 apud DUARTE, 2015, p. 95). Assim, sem negar (ou mesmo reafirmando) a existência objetiva do objeto natural ou artístico, Hume estabeleceu soberanamente a subjetividade (livre, no sentido de não poder ser colocada de modo normativo) do julgamento da beleza, de modo que, “em se modificando a estrutura do espírito, ou dos órgãos interiores (era essa a expressão de Hume para designar o ‘sentido interno’), o sentimento já não o acompanha, conquanto a forma permaneça a mesma”. (OSBORNE, 1993, p. 150).

O conceito de estética, redescoberto por Baumgarten no século XVIII como sistema da sensibilidade, recebeu, no século XIX, a equivalência a uma filosofia da arte. Os responsáveis por essa nova definição do conceito foram Friedrich Schiller (1759-1805) e, principalmente, Georg Friedrich Hegel (1770-1831), conforme aparece no parágrafo inicial de seu *Curso de Estética*: “Esta obra é dedicada à estética, quer dizer: à filosofia, à ciência do belo, e, mais precisamente, do belo artístico, pois dela se exclui o belo natural”. (HEGEL, 2009, p. 3).

Como consequência dessa posição ambígua e intermediária da arte – afinal, o que faz com que se atribua a um objeto material qualquer a distinção de arte? –, situada nos limites da subjetividade e da objetividade, ela se tornou objeto prioritário das teorias filosóficas que versam sobre a relação entre singular e universal, mediatizados pelo particular, como abordaremos na seção seguinte.

1.2 A ESTÉTICA IDEALISTA EM KANT E HEGEL: SINGULAR E UNIVERSAL

O mundo fenomênico, das realidades materiais que se manifestam aos sentidos humanos, pertence à esfera do singular. O imediato singular, no entanto, não é diretamente compreensível à razão do homem. A história da humanidade coincide, portanto, com a história das mediações que foram se interpondo entre a apreensão pelos sentidos e a compreensão, num processo de crescente complexificação. Desse modo, a realidade inteligível, para o homem, não se confunde com a materialidade, que aparece como desordenada, mas também não se constitui sem ela.

Assim sendo, os polos da sensibilidade e do conceito, para Kant, não podem existir de modo independente um do outro – cada qual só pode ser pensado no outro que se lhe opõe. O

singular da experiência sensível e o universal da razão existem inerentemente enquanto um par oposto indissolúvel. A mediação entre esses dois extremos, aqui chamada de particularidade, constitui o centro das discussões estéticas no pensamento kantiano.

Enquanto, para Kant, a mediação significa um meio que conecta os extremos, para Hegel, os extremos se unificam e fundem – o singular é o universal e o universal é o singular, sendo que a mediação se apresenta como a síntese que acomoda (ou supera) os extremos em uma harmonia conflituosa. Na presente subseção, buscamos esclarecer o caminho teórico percorrido por esses dois autores em seu processo de estabelecimento da particularidade como categoria central da apreensão da realidade concreta.

1.2.1 Kant: o sistema das mediações

Immanuel Kant (1724-1804) viveu e atuou na Prússia durante o século XVIII. Seu sistema filosófico, segundo Gianfaldoni e Micheletto (2014, p. 342), pertence “à tradição racionalista da burguesia alemã, que enfatiza a liberdade e o individualismo [...] e a possibilidade de existirem condições *a priori* do pensamento humano e da ação moral”.

O sistema kantiano, que perpassa as três *Críticas*¹¹, apresenta-se como um desdobramento contínuo de mediações. A categoria da mediação é de interesse para nossa pesquisa, por se encontrar na raiz do conceito de particularidade. Para compreender o sistema kantiano das mediações, faz-se necessário distinguir as fontes do conhecimento: os juízos analíticos *a priori*, os juízos sintéticos *a posteriori* e, o mais importante para Kant, os juízos sintéticos *a priori*.

a) Caracterização dos juízos analíticos e sintéticos

O conhecimento só pode se constituir de conceitos que, sendo apriorísticos e necessários, são universais. O verdadeiro conhecimento não se fundamenta, portanto, na experiência empírica. Tais conhecimentos são definidos enquanto “juízos de um valor necessário e da mais rigorosa significação universal, sendo estes juízos puros, *a priori*, e fáceis de demonstrar”. (KANT, 2009a, p. 15). Exemplos de juízos *a priori*, segundo Kant, são todas as proposições matemáticas. Tais juízos universais *a priori* são analíticos, pois permitem a

¹¹ Para conduzir as reflexões na presente subseção, guiar-nos-emos pelos seguintes escritos kantianos: *Crítica da Razão Pura*, publicada em 1781, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicada em 1785, *Crítica da Razão Prática*, publicada em 1788, e *Crítica da Faculdade de Julgar* (ou *Crítica do Juízo*), publicada em 1790.

decomposição em conceitos cada vez mais simples, mas não acrescentam nada novo ou original ao conhecimento, tratando apenas das relações dedutíveis da razão pura. Em contrapartida, os juízos sintéticos, aqueles que introduzem novas informações ao entendimento, são, necessariamente, *a posteriori*, pois dependem da experiência empírica.

Uma breve observação sobre o uso kantiano dos conceitos de *a priori* e *a posteriori* se faz necessária para guiar a leitura dos parágrafos seguintes. Para Kant, como para os idealistas de modo geral, existem duas dimensões distintas, uma temporal e fenomênica, onde se dão os acontecimentos sensíveis e históricos, e uma realidade suprassensível, atemporal, no âmbito da racionalidade pura. Nesse sentido, para Kant, *a priori* e *a posteriori* não estão em relação de “antes e depois”, pertencendo a dimensões diferentes. O *a priori* deve ser compreendido como inerente à dimensão supratemporal, da liberdade, enquanto que o *a posteriori* se relaciona à realidade fenomênica, regida por relações de necessidade e causalidade.

Os juízos analíticos *a priori*, por si só, não possibilitariam o avanço científico, ainda que sejam reconhecidamente universais e necessários e, de modo semelhante, os juízos sintéticos *a posteriori*, sendo dependentes dos sentidos e contingentes e, desse modo, na perspectiva kantiana, pouco confiáveis, também não possibilitam a ampliação do conhecimento humano.

No entanto, se o conceito empírico de um objeto qualquer for abstraído de tudo que possui de notadamente empírico, como sua cor, densidade ou peso, “permanecerá o espaço que esse corpo ocupava, que não pode ser subtraído. [...] A necessidade com que esse conceito se impõe é devida à sua existência, *a priori*, na faculdade de conhecimento” (KANT, 2009a, p. 15), ou seja, algo – revelado, mas não criado, pela empiria – permanece e existe *a priori* a experiência dos sentidos. Tais elementos que “permanecem” representam, para Kant, a primeira mediação possível entre conhecimento e empiria (ou experiência sensível). A esses elementos, Kant chamará de juízos sintéticos *a priori*, sendo que esses juízos realizam a ponte entre a experiência e a formulação do conceito. O particular, enquanto juízo sintético *a priori*, apresenta-se como mediação entre o unitário (geral, universal) e o múltiplo (individual, singular).

O conhecimento, portanto, realiza-se, para além da experiência sensível, a partir de juízos. Segundo Kant (214, p. 201), “um juízo (*Urtheil*) é uma representação da unidade da consciência de diversas representações [universal] ou a representação da relação entre elas [particular], na medida em que constituem um conceito”.

Na *Crítica da Razão Pura* (cujo âmbito compreende, fundamentalmente, a razão teórica, o processo científico de aquisição do conhecimento), Kant delinea dois tipos de juízos:

analíticos – que decompõem o todo (universal), mas nada acrescentam ao entendimento; e sintéticos – que, a partir da experiência (os diversos singulares que se apresentam à intuição pura ou empírica), acrescentam novas perspectivas ou elementos ao entendimento. Na *Crítica da Razão Prática* (que trata da moral), por sua vez, Kant aponta para outro par de juízos: os estéticos e os teleológicos, sobre os quais discorreremos mais adiante.

A particularidade, em sua relação com o singular e o universal, é primeiramente apresentada por Kant em sua *Estética Transcendental* (seção inicial da *Crítica da Razão Pura*). O conceito de estética, para esse autor, aproxima-se do termo grego original *aísthesis*, significando sensação ou percepção da realidade externa (o fenômeno) pelos sentidos. A experiência (empíria), no entanto, só se configura conhecimento se vier ao encontro das estruturas prévias que a organizem, caso contrário, a mera experiência não geraria nada de útil ou compreensível ao ser humano. O conhecimento, portanto, configura-se como experiência sensível (do individual, singular), que se confronta com estruturas (formas, universais) *a priori* constitutivas do pensamento.

É de suma importância frisar que, para Kant, assim como, de modo geral, para a geração dos pensadores clássicos alemães, todo ser humano é provido de razão, ainda que em diferentes estágios de “iluminação”, o que faz com que todos disponham dessas estruturas *a priori*, que lhes são “naturais” e necessárias¹². Mais adiante será possível observar como esse caráter de universalidade das estruturas do pensamento também servirá de base sobre a qual Kant foi capaz de afirmar a universalidade do julgamento do belo.

Tendo como ponto de partida de sua argumentação a existência dessas estruturas *a priori* do pensamento, Kant (2009a, p. 31) descreve a passagem da sensação ao conhecimento da seguinte maneira:

Sensação é o efeito que um objeto causa da capacidade de representação, quando o mesmo objeto nos afeta. [...] Fenômeno é o objeto indeterminado de uma intuição empírica. Matéria é o que no fenômeno corresponde à sensação. Forma é o que faz que a multiplicidade do fenômeno, em determinadas relações, deva ser ordenada. Como aquilo mediante o qual as sensações são ordenadas e suscetíveis de obter determinada forma não pode ser a sensação, inferimos que a matéria de todo fenômeno é dada *a posteriori* para nós, mas sua forma precisa estar à disposição *a priori* na mente e ser considerada separada de toda sensação.

Chega-se, portanto, à segunda característica da mediação fundamental para a compreensão do sistema kantiano, a mediação da forma *a priori*.

¹² De certa forma, e preservadas as diferenças de contexto histórico entre os autores, Kant se aproxima das elaborações estéticas de Aquino, que atestava a coexistência e complementaridade entre elementos apreensíveis no mundo e sentidos apreensores no homem.

Para que a multiplicidade fenomênica seja ordenada em formas *a priori*, ela precisa ser reduzida a suas características essenciais (do múltiplo ao uno). Desse modo, toda elevação do sensível ao universal implica, obrigatoriamente, uma simplificação e uma redução – o conceito é, portanto, “menor” do que a realidade, caracterizado por extrair as menores determinações possíveis da realidade múltipla e imediata.

Segundo Thomas (2003, p. 134-135), Kant foi o responsável por introduzir, no pensamento filosófico germânico, a distinção entre mundo real (*noumeno*) e mundo fenomenal (aparência) – ainda que Leibniz e Wolff já tivessem demarcado, como visto anteriormente, a diferença entre o âmbito dos sentidos (*aistheta*) e o âmbito da inteligência (*noeta*). Assim, para que se dê qualquer possibilidade de conhecimento, é preciso abstrair do mundo do fenômeno, que se apresenta aos sentidos como caótico, heterogêneo e desordenado, as determinações mais simples e constantes, acendendo ao mundo real, organizado e sistematizado.

A percepção do homem sobre o fenômeno, que possibilita juízos sintéticos e a ampliação do entendimento, no momento da ascensão ao conceito, se dá em dois momentos: o primeiro, passivo, é o momento da matéria, quando os objetos atuam sobre as sensações do sujeito, afetando-o de alguma maneira. O segundo momento, da forma ou do entendimento que está *a priori* no sujeito, é ativo ao ordenar os dados sensoriais em determinadas relações e sínteses. A forma é, portanto, o modo de funcionamento da sensibilidade. (REALE, 2004; GIANFALDONI; MICHELETO, 2014).

A matéria e a forma, para Kant, apresentam-se como um par de opostos complementares, porém, independentes (ainda que, ao mesmo tempo, interdependentes) entre si. Embora a matéria tenha proeminência cronológica sobre a forma, pois é ela que, pertencendo à dimensão temporal fenomênica, desencadeia o processo de ascensão da experiência ao conceito, a forma tem proeminência lógica, pois esse mesmo processo depende, inteiramente, de sua prévia existência (no âmbito do suprassensível), uma vez que “a propriedade do sujeito de ser abalado pelas coisas é anterior às intuições dessas coisas”. (KANT, 2009a, p. 35).

Hegel (2002), em sua obra *Fenomenologia do Espírito*, que será abordada mais adiante, irá se apropriar dessas reflexões kantianas e as superará (*Aufheben*). O par de opostos complementares tenderá a perder sua independência na medida em que, para esse autor, toda matéria precisa dispor de forma, e toda forma só se realiza na concretude material. Hegel, no entanto, sustentará, em uníssono com Kant, a noção de proeminência lógica da forma (do conceito, do universal) sobre a matéria (o fenômeno, o singular) ao fundamentar seu sistema lógico idealista.

As formas *a priori* da estética kantiana, que permitem ao indivíduo organizar sua experiência, são o espaço e o tempo. Espaço (complexo de simultaneidades) e tempo (complexo de sucessividades e de simultaneidades) são formas *a priori* da sensibilidade, que a organizam em conformidade com o entendimento, gerando conhecimento. Essas duas formas existem *a priori* aos sentidos externos, estando presentes, universalmente, nos homens individuais. Espaço e tempo são aquele “algo que permanece” (KANT, 2009a, p. 15), quando todos os elementos empíricos de determinada experiência são retirados.

Os elementos que, fundamentalmente, distinguem a dimensão (ou esfera) do sensível da do suprassensível são, justamente, os binômios: infinito (ilimitado) e finito (limitado), e atemporal (ou eterno) e temporal (ou histórico). O espaço, enquanto mediador entre infinito e finito, transpõe a experiência dos objetos singulares para a representação universal, e vice-versa. De modo semelhante, o tempo organiza a experiência do movimento e da transformação em sínteses, cristalizadas em momentos perenes.

O espaço, portanto, é unitário, pois é forma universal, é a forma pela qual é possível captar a multiplicidade da experiência. Similarmente, o tempo é a forma da mudança e do movimento do fenômeno, sendo igualmente universal e necessário. No entanto, o espaço e o tempo não organizam as “coisas em si”, mas apenas seu aspecto fenomênico, intuído pela sensibilidade.

Para Kant (2009a), as formas da sensibilidade não se confundem, portanto, com a realidade. A realidade objetiva de fato existe, mas não pode ser alcançada pelo entendimento, que se apropria apenas dos fenômenos apresentados como natureza desorganizada, múltipla e dispersa. Portanto, a sensibilidade humana não é capaz de abarcar a intensidade dispersiva (no tempo) e caótica (no espaço) da realidade, a não ser organizando-a em estruturas prévias, ou seja, o entendimento humano se desdobra única e exclusivamente por sínteses (juízos sintéticos *a priori*), transformando e conformando o real ao sujeito. O conhecimento é, assim, sempre subjetivo e não objetivo. A “coisa em si” permanece desconhecida. Sobre esse ponto, Lukács (1968, p. 12) afirma o seguinte:

Já que, entretanto, todas as categorias, todas as formas, são produzidas pela subjetividade criadora transcendental, Kant precisa, coerentemente, negar ao conteúdo, ao mundo das coisas em si, qualquer caráter completo de forma, precisa concebê-lo como um caos que, em princípio, não possui ordem e só pode ser ordenado com as categorias do sujeito transcendental.

De acordo com Reale (2004, p. 359), o transcendental, para Kant, é “condição da cognoscibilidade dos objetos, [...] aquilo que o sujeito põe nas coisas no próprio ato de conhecê-

las”. O conhecimento possível, para Kant, portanto, é a síntese das sensações fenomênicas com as formas do entendimento humano. Como o indivíduo não pode, para alcançar o mundo objetivo, prescindir de suas formas internas *a priori*, a essência, a *coisa em si* do objeto não pode jamais ser alcançada. Espaço e tempo, por sua vez, não pertencem às coisas, pois o fundamento dos juízos sintéticos *a priori* é o próprio sujeito que julga segundo as leis de sua sensibilidade e de seu entendimento. Assim sendo, a mente humana não é um espelho que apenas reflete a realidade, uma *tabula rasa*. É, ao contrário, algo que condiciona e modifica a realidade pela qual é afetada. A perspectiva kantiana, desse modo, determina que é o objeto que se conforma às faculdades do sujeito.

A diversidade do fenômeno está em constante mudança, todavia, o espaço e o tempo, como *a priori* suprassensível, não mudam. A partir dessa discussão é possível inferir que, para Kant, o espaço e o tempo, enquanto formas de entendimento que organizam a experiência sensível, apresentam-se como mediações entre sensação (singular) e conceito (universal, ainda que um universal marcado pela subjetividade).

Nesse ponto, pode-se afirmar que, para Kant, a teoria do conhecimento enquanto reflexo da realidade no pensamento, não se apresenta de forma mecânica ou mimética. Essa descoberta kantiana, ainda que significativamente reformulada, servirá de fundamento para a teoria do reflexo na filosofia e na estética de Hegel e, mais tarde, de Marx e Lukács.

b) Relação entre fenômeno e essência

Para Kant, apesar de estar subordinado ao sujeito que percebe, o objeto (a “coisa em si”) existe e, tendo existência, tem essência, ainda que as formas de sensibilidade (espaço e tempo) possam apenas organizar a aparência (fenômeno) da “coisa em si”, sem nunca a alcançar de fato. Desse modo, o conhecimento científico que, por elaborar conceitos, consubstancia-se em necessário e universal, é sempre inessencial, ou seja, realizado tendo por base o fenomênico. Portanto, no sistema teórico kantiano, conceito e essência não são sinônimos, sendo até mesmo opostos, uma vez que a forma, e com ela a universalidade, derivam das estruturas *a priori* que estão no sujeito. O fenômeno, captado e transformado pelas formas da sensibilidade, é o fundamento do conhecimento científico, o que leva Kant a concluir, em sua *Dialética Transcendental*, que os “grandes temas” da filosofia, tais como alma, mundo e deus, não

podem, de modo algum, ser alcançados pela ciência, e não se conformam às possibilidades de conhecimento do homem. (KANT, 2009a, p. 16)¹³.

A própria autorrepresentação, que Kant chama de apercepção, participa desse movimento. O sujeito alcança a si mesmo apenas no tempo, e, portanto, como representação fenomênica, pois, “essa consciência pede a percepção interna da multiplicidade antes fornecida ao sujeito, e a maneira como essa multiplicidade é fornecida sem naturalidade na mente precisa ser chamada de sensibilidade”. (KANT, 2009a, p. 49). A “consciência de si” do homem não é direta e racional, mas depende da sensibilidade, de modo que o espírito humano se torna um fenômeno para si mesmo, e, sendo fenômeno, é apenas forma, não essência.

Apesar da impossibilidade de se esgotar o conhecimento da essência dos objetos (ou do espírito humano), isso não significa que esses objetos (e o espírito) sejam ilusórios. A realidade existe objetivamente, mas não pode ser conhecida extensivamente. Assim, segundo Kant (2009a, p. 207), a realidade é

uma verdade, mas uma verdade conhecida por princípios insuficientes; o conhecimento dessa verdade, mesmo defeituoso, não é por isso enganador. [...] É preciso cuidar para não considerar idênticos o fenômeno e a ilusão. De fato, a verdade ou a ilusão não estão no objeto, na medida em que é intuído, mas no juízo sobre ele, na medida em que é pensado. Portanto, é possível dizer, com razão, que os sentidos não se enganam, não porque sempre julgam com exatidão, mas porque absolutamente não julgam. Consequentemente, tanto a verdade quanto o erro e, por conseguinte, também a ilusão, por induzir ao erro, encontram-se somente no juízo, ou seja, na relação do objeto com nosso entendimento.

O fenômeno, ainda que inessencial, é parte da realidade e não uma ilusão, sendo a única possibilidade de acesso ao conhecimento (sempre parcial, sempre subjetivo) dessa realidade. Segundo Reale (2004, p. 373), Kant, na *Dialética Transcendental*, “mostra as ilusões e os erros em que a razão cai quando pretende fazer metafísica”. Lukács (2018, p. 578), no entanto, dirá o mesmo autor, ao negar toda possibilidade de conhecimento da essência da realidade, considerando-a mera metafísica, “dissolve no nada todo conhecimento absoluto dos princípios do mundo fenomênico, fundamenta filosoficamente a consumação da incognoscibilidade das coisas em si – para abrir caminho para a apreensão do absoluto pela

¹³ Na seção da *Crítica da Razão Pura* intitulada *Dialética Transcendental* (KANT, 2009a), Kant se debruça longamente sobre a possibilidade de existência de uma causa incondicionada, uma causa primeira. No âmbito da necessidade (fenômeno, história), todas as relações são necessárias e causais. Se intentarmos uma série regressiva, em que cada acontecimento é condicionado por uma causa que, por sua vez é igualmente condicionada por outra causa, que a antecede no tempo, considerando ainda que o âmbito do tempo é finito, seria necessário que, em algum momento, a razão se deparasse com uma causa incondicionada (recordemo-nos das causas aristotélicas, notadamente a causa eficiente – o primeiro motor imóvel) – uma causa fora do tempo. O desenvolvimento de tal raciocínio, segundo Kant, levou a razão especulativa a supor uma realidade absoluta, possibilitando uma prova da existência de deus. Para Kant, no entanto, tal prova não resiste ao escrutínio da razão pura.

‘razão prática’, pela ‘fé’.” A negação da essencialidade finalmente levará Kant a recorrer a princípios morais (seus imperativos categóricos) plenamente abstratos e desconectados da vida humana real e histórica.

No entanto, para Kant, ainda que abstrato e inessencial, o entendimento humano avança. A estética (enquanto sensibilidade) se refere à faculdade de receber representações, enquanto a lógica (como entendimento) possibilita que se conheça um objeto por meio dessas representações. Assim, o acesso à realidade, sempre parcial, se dá por meio da sensibilidade (estética) e do entendimento (lógica), mediados pelas formas *a priori* da sensibilidade (juízos sintéticos *a priori*).

c) Relação entre a estética e a lógica

A estética lida com o multifacetado e plural da realidade objetiva, enquanto a lógica organiza e categoriza esse todo. Já os juízos têm a função de unir as representações da sensibilidade, para que possam ser pensadas pela lógica – julgar, portanto, é o mesmo que pensar. Isso significa, nas palavras de Kant (2009a, p. 65), que “os juízos são funções da unidade entre as nossas representações, uma vez que, em vez de uma representação direta, se dá uma outra representação superior [...] que serve para o conhecimento do objeto, reunindo, dessa maneira, num só, muitos conceitos possíveis”.

O conceito, uma vez estabelecido, apresenta-se como universal e passa a ser aplicado extensivamente ao singular. No âmbito do universal, um conceito está, inteiramente, contido (ou autocontido); no âmbito do particular, o conceito está contido, parcialmente, na esfera de outro conceito; no âmbito do singular, não existe conceito próprio, mas um não-conceito permeado, parcialmente, por conceitos. (KANT, 2014).

Kant (2009a, p. 54), portanto, vincula de modo inalienável a estética à lógica ao demonstrar que, “sem sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado e, sem entendimento, nenhum seria pensado. [...] Por conseguinte, é preciso tornar sensíveis os conceitos (fornecer-lhes o objeto dado da intuição), e também tornar compreensíveis as intuições (pô-las sob conceitos).”

É o encontro da estética com a lógica que caracteriza a busca da verdade. Essa, como ajustamento do conhecimento ao objeto – não à “coisa em si” do objeto, mas ao seu fenômeno – é sempre uma aproximação subjetiva, nunca definitiva e absoluta. Assim sendo, uma verdade universalmente válida no campo teórico é impossível. A totalidade, na esfera da ciência, é sempre parcial e provisória. No entanto, para Kant, em oposição à verdade teórica, a verdade

prática é possível por meio dos imperativos categóricos da moral, no âmbito da liberdade, tópico que será desenvolvido mais adiante.

É interessante ressaltar que, em suas primeiras *Críticas*, Kant não diferenciou os conceitos de singular e particular, isso se dará apenas na sua terceira *Crítica* (*Crítica da faculdade de julgar*). Semelhantemente, a distinção entre as formas da sensibilidade *a priori*, por pertencerem a duas dimensões distintas, nem sempre é nítida, podendo ser interpretadas ora como universais ora como mediações que levam ao desenvolvimento do conceito (particulares). A definição última dos juízos como mediações, e, portanto, como categoria da particularidade, modifica-se na passagem da Razão Teórica (*Crítica da Razão Pura*) à Razão Prática (*Crítica da Razão Prática e Crítica da Faculdade de Julgar*).

d) Relações entre singular, particular e universal

Para Kant (2009a, p. 74), a “totalidade é a multiplicidade considerada como unidade”. Para que, a partir da multiplicidade se constituam conceitos, é necessário recorrer à síntese, sendo que ela é uma ação, é o movimento do todo à parte e, novamente, da parte ao todo. A síntese, enquanto totalidade, não pode prescindir nem do universal nem do singular (enquanto multiplicidade). São os fenômenos que oportunizam a percepção das regras que, por meio dos juízos, possibilitam a síntese. Essa, por sua vez, permite ao pensamento avançar ao conceito e às relações entre os conceitos. A totalidade, portanto, é “síntese de causa e efeito, uma dignidade que não pode ser expressa de modo empírico, isto é, na qual o efeito não é somente acrescido à causa, mas estabelecido por ela e dela resultante”. (KANT, 2009a, p. 81). A síntese, como parte do “eu pensante”, é, para Kant, subjetiva.

A totalidade, do múltiplo que se unifica em conceito, remete novamente à teoria do reflexo da realidade objetiva na esfera do pensamento. A matéria, caótica e dispersa, é determinável, e a forma, momento da organização e categorização, é a determinação da matéria (como no princípio das causas material e formal em Aristóteles, mencionado anteriormente). Considerando-se que a forma, para Kant, ora adquire características de mediação (particular), ora de universal, a forma pode ser interpretada tanto como determinação enquanto “ação de determinar” (na esfera da temporalidade), quanto como determinação enquanto “resultado determinado” (na esfera da supratemporalidade, ou seja, como resultado *a priori*, uma vez que, nessa esfera, não existe relação de “antes e depois”).

O reflexo, em Kant, significa a determinação dos objetos (matéria) por meio dos sentidos, ou seja, a possibilidade da reprodução mental da realidade fenomênica, sempre

mediada pelos conceitos (ou pelas formas da sensibilidade). Nesse caso específico, determinação implica ação transformadora (mudança para adequação à forma *a priori* do entendimento). Assim, como apontado anteriormente, o reflexo da realidade concreta nunca se dá de modo meramente mecânico ou mimético.

Os juízos, enquanto formas, “são particulares precisamente por conter mais do que é pensado no conceito universal”. (KANT, 2009a, p. 199). O singular e o particular não são o universal. O particular e singular são heterogêneos, sendo que o conceito, por ser sintético, é também uma simplificação.

Segundo Kant (2009a, p. 162), “a consciência da minha existência é ao mesmo tempo consciência imediata da existência de outras coisas fora de mim”, do mundo sensível. Hegel avançará a partir dessa premissa kantiana, afirmando que o *ego* apenas pode se reconhecer no *alter ego*, o *eu* precisa do *outro* como negação de si mesmo, como se verá adiante.

A realidade, portanto, existe como mundo sensível (singular), que se apresenta ao mundo inteligível (universal), na medida em que se avança do âmbito da estética ao âmbito da lógica e, em seguida, do âmbito da razão teórica (ciência) ao âmbito da razão prática (moral). O mundo sensível é o mundo natural, apreendido em seu aspecto fenomênico, a partir do qual, o entendimento (apreensão por meio das formas) gera conhecimento (sínteses). O mundo inteligível, por sua vez, é o mundo da moral.

Interpretando o sistema kantiano, Camus (2010, p. 93) conclui que é necessário conceber o ser humano “sob dois pontos de vista: como ser sensível, ele pertence ao primeiro [mundo natural], sendo então sua vontade heterônoma porque sujeita ao determinismo natural (desejos e inclinações); mas como ser racional, ele pertence ao segundo [mundo inteligível], sua vontade é então autônoma porque determinada pelas leis da razão”.

Sobre a relação entre essas duas esferas, a natureza e o mundo inteligível, Kant (2015, p. 359-360) apresenta a seguinte explicação:

Nós temos duas expressões, mundo e natureza, que por vezes se confundem. A primeira significa o todo matemático dos fenômenos e a totalidade de sua síntese tanto no grande como no pequeno, i. e., tanto na sua progressão por meio da composição como por meio da divisão. Exatamente o mesmo mundo, porém, é denominado natureza quando se o considera como um todo dinâmico e se tem em vista não a agregação no espaço e no tempo, para produzi-lo como uma grandeza, mas a unidade na existência dos fenômenos.

Como participante, simultaneamente, de dois mundos, o ser humano é, ele próprio, mediação – o homem é sempre indivíduo e humanidade, na medida em que é portador de uma racionalidade universal, ainda que subjetiva. A subjetividade humana não é nem instinto puro,

nem universal plenamente pensado, sendo a portadora exata da particularidade, o momento e o movimento pelo qual o homem (indivíduo) é humano (gênero).

O ser humano, enquanto parte do mundo inteligível, reconhece-se como livre. A liberdade, situada no âmbito da razão e da ética, opõe-se, no ser humano, à natureza, que se caracteriza pela necessidade. Tanto liberdade quanto necessidade compõem o todo do homem, e é do entrecruzamento dialético dessas duas realidades que Hegel, nas décadas seguintes, desenvolverá sua noção de teleologia, como será discutido na próxima subseção.

Segundo Lukács (1968, p. 18), no sistema kantiano, “só é necessário aquilo que pode ser conhecido *a priori*; o resto escorrega inevitavelmente para a contingência. Assim, [para Kant], qualquer diferença, qualquer especificação da realidade – e, por conseguinte, tudo que é particular e singular – deve necessariamente aparecer como contingente”.

No homem, no entanto, a “natureza” e o “mundo” (respectivamente necessidade e liberdade) precisam ser, de algum modo, conciliados. O elemento mediador entre os âmbitos da ciência e da ética é a vontade.

e) A questão da liberdade e a mediação da vontade

A vontade (que ainda não recebe, em Kant, a denominação de teleologia, mas se encontra na raiz desse importante conceito) não se apresenta como lei, mas como preceito, pois não se encontra somente sob o conceito de natureza (que se atém à realidade fenomênica), mas também sob o conceito de liberdade. Enquanto preceito, a vontade é pura forma, sem necessidade de conteúdo. “A liberdade é a independência (da vontade) em relação à lei natural dos fenômenos, ou seja, do mecanismo causal”. (REALE, 2004, p. 380). Enquanto relação entre a natureza, como reino da necessidade, e a liberdade, a vontade interfere na causalidade.

Os reinos da necessidade e da liberdade, no entanto, por meio das articulações dos juízos sintéticos *a priori*, encontram-se, intrinsecamente, relacionados. Enquanto a causalidade opera no mundo sensível, na natureza, a liberdade pertence ao mundo inteligível. Tudo o que ocorre no âmbito do fenômeno está sujeito ao condicionamento das cadeias de causa e efeito, uma vez que, “como a concatenação completa de todos os fenômenos em um contexto da natureza é uma lei inflexível, esta teria de derrubar qualquer liberdade” (KANT, 2015, p. 432), e ainda, “no que diz respeito a seu caráter sensível, portanto, [o] sujeito estaria submetido, como fenômeno, a todas as leis da determinação segundo a ligação causal; e não seria, então, nada além de uma parte do mundo sensível cujos efeitos, como qualquer outro fenômeno, decorreriam inexoravelmente na natureza.” (KANT, 2015, p. 433).

No entanto, quando Kant passa a tratar da ascensão do homem à humanidade (do indivíduo ao gênero), entra em cena a segunda faceta da condição humana, o seu caráter inteligível. No contexto da razão pura,

o mesmo sujeito teria de ser declarado livre de toda influência da sensibilidade e da determinação por fenômenos; e como nele, uma vez que é númeno, nada acontece, e não se encontra nenhuma modificação a exigir uma determinação temporal dinâmica, nem portanto qualquer conexão com fenômenos como causas, esse ser ativo seria, então, nessa medida, independente e livre, em suas ações, de toda necessidade natural, a qual somente é encontrada no mundo sensível. (KANT, 2015, p. 434).

A liberdade, portanto, não pode existir no âmbito da temporalidade, pois ela é determinada, *a priori*, no âmbito da supratemporalidade. Nesse sentido, ainda segundo Kant (2015, p. 440), “a razão é [...] a condição permanente de todas as ações voluntárias sob as quais o ser humano aparece como fenômeno. Cada uma delas é determinada previamente no caráter empírico do ser humano antes mesmo de ela acontecer.” Desse modo, ocorre que, no indivíduo, a ação é causal e necessária, porém, no gênero humano como um todo, repousa, metafisicamente (*a priori*), uma moral autodeterminada.

A moralidade humana se expressa como o dever. O dever é diferente do meramente causal/necessário, pois não precisa necessariamente ocorrer. Não é lógico pensar em termos de moralidade (melhor/pior; bem/mal) nos limites da natureza sensível. Para que a moralidade se apresente como dever, ela precisa ir além de conhecer “aquilo que é, foi ou será” (KANT, 2015, p. 437), para se apresentar como “ação possível”, manifesta nos imperativos categóricos, pertencentes, obrigatoriamente, ao âmbito da razão suprassensível.

Hegel, no entanto, descarta a extrema subjetividade kantiana, que ele percebia nos imperativos categóricos¹⁴. A crítica de Hegel a Kant, segundo Lukács (2018, p. 393), afirmava que esses imperativos kantianos não podiam ser compreendidos como universais, tratando-se de uma autoilusão, pois o “dever justamente reconduz ao ponto de vista comum, empírico, do indivíduo diante do mundo, da sociedade.” O problema, segundo Hegel (interpretado por Lukács), é que a separação entre o homem espiritual e o homem sensível, levada a cabo na teoria kantiana, acarreta “violentar o homem vivo e inteiro por meio de mandamentos abstratos do dever.” (LUKÁCS, 2018, p. 239).

¹⁴ Os imperativos categóricos kantianos são: “Age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, por meio de tua vontade, uma lei universal”; “Age de tal forma que uses a humanidade, tanto em ti, como na pessoa do outro, sempre e simultaneamente como fim em si mesmo, e nunca como meio”, e “Age de tal forma que a tua virtude possa reconhecer-se a si mesma como um legislador universal”. (KANT, 2003).

Hegel recusa, conforme interpretação de Löwith (2018, p. 239), em Kant, a “má e condenada metafísica [...] que não avança em direção a um conceito concreto, mas sim subordina os fatos empíricos a regras abstratas.” Ao transformar os imperativos categóricos em preceitos normativos universais, Kant negligencia suas características históricas (portanto, ancoradas no mundo sensível). Nesse sentido, segundo Lukács (2018, p. 239),

a contraposição entre Kant e Hegel consiste aqui, no campo da metodologia – sucintamente –, no fato de Kant deixar de examinar os conteúdos sociais da moral e aceitá-los sem crítica histórica, tentando derivar as exigências morais dos critérios formais do conceito de dever, da concordância do conteúdo do imperativo consigo mesmo, ao passo que, para Hegel, cada exigência moral é apenas uma parte, só um elemento da totalidade social viva, que se encontra em constante movimento. Para Kant, portanto, os mandamentos singulares da moral figuram isolados uns ao lado dos outros, como consequências lógicas supostamente obrigatórias de um ‘princípio racional’ unitário supra-histórico e suprassocietário; para Hegel, eles são elementos de um processo dialético, elementos que entram em contradição entre si nesse processo, superando-se reciprocamente na interação viva dessas contradições.

Kant, na *Crítica da razão prática*, retoma a questão da imortalidade da alma e da existência de deus, não como conhecimento, mas como embasamento para a lei moral supra-histórica (constituída, na verdade, de preceitos). Segundo Gianfaldoni e Micheletto (2014, p. 358-359), Kant supõe que

as ações humanas seriam determinadas por certas leis naturais universais. [...] Ele propõe que o homem teria disposições naturais que estariam destinadas a se desenvolver completamente e conforme um fim; mas tal desenvolvimento se daria completamente na espécie e não no indivíduo, pois a vida de cada indivíduo seria demasiado curta para isso.

O homem (indivíduo) é, portanto, determinado pela necessidade e pelas leis da natureza, sendo dominado pela paixão. A humanidade (gênero), por sua vez, é regida por preceitos universais da moral e da liberdade, que se manifestam em vontade. A faculdade de julgar, que implica em “apreender no mundo os efeitos da liberdade” (CAMUS, 2010, p. 22), aparece como mediadora entre paixão e vontade.

A síntese que se pode elaborar neste ponto permite afirmar que os juízos sintéticos *a priori* fazem mediação entre estética e lógica, circunscritos à razão teórica. Os juízos estéticos e teleológicos (como se verá a seguir), por sua vez, fazem mediação entre o todo da razão teórica e a razão prática. Na razão teórica, a natureza fenomênica representa o singular (contingente) em relação ao conceito (universal e, portanto, necessário). Na passagem da razão teórica, todo o conjunto constituído de matéria, forma e suas mediações passa a ser considerado como natureza necessária, no sentido de pertencente ao reino da necessidade. Por sua vez, a vontade

(o dever), como âmbito da liberdade e da moralidade, permite a ascensão do singular ao universal, no contexto da razão prática. A mediação entre conhecimento (razão teórica, partindo do fenômeno) e razão (razão prática, partindo do númeno) é a faculdade de julgar, que se caracteriza pelo sentimento de agrado e desagrado.

A faculdade de julgar, portanto, é a capacidade de relacionar o conhecimento (decodificado por Kant em sua primeira *Crítica*) à moral (alvo de sua segunda *Crítica*). As três *Críticas* de Kant se relacionam entre si, segundo Reale (2004, p. 391), da seguinte forma:

Na primeira *Crítica*, ele havia admitido (embora com uma série de cautelas e distinções) que a coisa em si é um substrato numênico do fenômeno (pensável, mesmo que não cognoscível); na segunda *Crítica*, havia admitido o acesso por via prático-moral ao mundo das coisas em si e dos númenos. Na *Crítica do Juízo*, ele se propõe então a tarefa de tentar uma mediação entre os dois mundos e, de certa forma, captar sua unidade e seu fundamento, embora reafirmando fortemente que essa mediação não poderá ser de caráter ‘cognoscitivo’ e ‘teórico’.

A *Crítica da Faculdade de Julgar* (ou *Crítica do Juízo*) tem por objetivo central, portanto, estabelecer a relação entre o mundo fenomênico (domínio da ciência – necessidade) e o mundo numênico (domínio da moral – liberdade). O elo que unifica esses dois domínios é constituído pelo princípio da finalidade pois, segundo Reale (2004, p. 395), “a finalidade faz com que a natureza (o mundo fenomênico) perca sua rigidez mecanicista e torna possível seu acordo com a liberdade (com o mundo numênico)”.

Determinismo natural e liberdade, para Kant, são opostos, em princípio, não podendo ser separados de modo absoluto, “porque a experiência teórica não se conclui em si mesma – pelo contrário, no seu desenvolvimento, relaciona-se, como limite próprio com a esfera do racional puro – mas a atuação da razão pura, a lei moral, exige realização no próprio mundo sensível”. (BANFI, 1970, p. 193). A natureza, portanto, deve se ajustar à ordem da liberdade, e apresentar a possibilidade de finalidades, momento em que o idealismo subjetivo kantiano volta à tona.

Faz-se necessário, assim, introduzir ordem na diversidade natural, no múltiplo caótico, e a única maneira de fazê-lo, ecoando Aquino, é “supondo uma finalidade na natureza, como se a natureza em sua diversidade tivesse sido criada de maneira para que pudéssemos conhecê-la”. (CAMUS, 2010, p. 23). Finalidade é, portanto, mediação que conecta, num juízo reflexivo, o múltiplo (singular) ao universal, conciliando o dualismo entre experiência teórica e experiência moral.

f) Os juízos estéticos

Finalmente, Kant (2009, p. 12) afirma que “a faculdade de julgar dá a regra *a priori* ao sentimento de agrado e desagrado”. Banfi (1970, p. 205) analisa essa declaração de Kant ao afirmar que

um sentimento de prazer universal, como o estético, deve corresponder a uma finalidade universal. E como a universalidade de uma ordem final não pode fundar-se, para Kant, em uma constituição empírica ou metafísica do homem, nas suas relações com o mundo, ela tem de conceber-se como tendo um princípio *a priori*.

Analogamente, portanto, à compreensão kantiana do espaço e do tempo como formas *a priori* da sensibilidade, mediadoras entre sensibilidade e entendimento, o sentimento de agrado e desagrado, também *a priori*, realiza a mediação entre intelecto (ciência – aquilo que é) e razão (moral – aquilo que deve ser).

As faculdades da alma reduzem-se a três: a faculdade de conhecer, o sentimento de agrado e desagrado e a faculdade de desejar. (KANT, 2009). O entendimento (razão teórica) é o legislador da faculdade de conhecer. (KANT, 2009). A faculdade de desejar, por sua vez, relaciona-se ao conceito de liberdade, sendo regida pela razão. Contudo, entre a “faculdade de conhecer e a de desejar se encontra o sentimento de agrado, da mesma forma que entre o entendimento e a razão se acha a faculdade de julgar.” (KANT, 2009, p. 23).

O sentimento de agrado e desagrado, que constitui um princípio *a priori*, e, por isso, passível de universalização (sempre subjetiva, em Kant), confunde-se com a faculdade de julgar e realiza a passagem da natureza à liberdade. Desse modo, segundo Camus (2010, p. 22), a faculdade de julgar

liga a universalidade da regra com o caso particular¹⁵, mas de duas maneiras específicas: quando o universal é dado e se trata de descobrir o individual, o juízo é ‘determinante’. [...] Quando, ao contrário, parto de um caso particular e busco a regra que lhe corresponde, faço um uso ‘reflexivo’ da faculdade de julgar.

A faculdade de julgar, portanto, é a faculdade que permite conceber o singular como contido no universal. Na razão teórica, os juízos sintéticos *a priori* têm como função subsumir a diversidade fenomênica sob leis dadas. De modo semelhante, o sentimento de agrado e desagrado se realiza ao subsumir as leis naturais à finalidade da lei moral (exemplificada pelos imperativos categóricos).

¹⁵ Nesta citação, Camus, como frequentemente ocorre em Kant, não distingue os termos particular e singular.

O sentimento de agrado ocorre quando a finalidade se realiza, pois, segundo Kant (2009, p. 31), “a natureza especifica suas leis gerais segundo o princípio da finalidade, para nossa faculdade de conhecimento, quer dizer, para a acomodação ao entendimento humano em sua ocupação necessária de encontrar o universal no particular”. Sensação de agrado é, portanto, o resultado da simetria e a harmonia entre as leis da natureza e a possibilidade de conhecer.

Cabe ainda observar que, na terceira *Crítica*, a faculdade de desejar se vincula à vontade, e essa não tem leis, mas preceitos, pois não se encontra somente sob o conceito de natureza, mas também de liberdade, sendo independente em relação à lei natural. (REALE, 2004).

A sensação de agrado e desagrado, embora possa derivar de algum conhecimento, não é um fator de conhecimento, representando apenas aspectos subjetivos. A partir dessa afirmação, é possível compreender que Kant admite a necessidade da divisão da *Crítica da Faculdade de Julgar* (ou do *Juízo*) entre estética e teleológica. Segundo Reale (2004, p. 390), é “possível encontrar o finalismo da natureza de dois modos: refletindo sobre a beleza (juízo estético), ou então, refletindo sobre a ordem da natureza (juízo teleológico)”. A faculdade de julgar estética, sustentada pela sensação de agrado e desagrado, é subjetiva e meramente formal. A faculdade de julgar teleológica, por sua vez, é objetiva e real, realizada por meio do entendimento e da razão.

Segundo Kant (2009, p. 40), a faculdade de julgar estética é “uma faculdade especial de julgar as coisas por uma regra, mas não por conceitos. A teleológica não é uma faculdade especial, mas apenas a mesma faculdade de julgar reflexionante, pois procede segundo conceitos”. A faculdade de julgar, tanto a estética como a teleológica, impõe-se, então, como mediação entre razão e fenômeno.

O juízo estético, ou do gosto, portanto, provoca um sentimento de agrado ou desagrado na medida em que resulta de acordo e desacordo em relação à finalidade do objeto. Kant (2009, p. 40) afirma que a lei, que rege o conceito de natureza, e os preceitos, que regem o conceito de liberdade, “encontram-se totalmente separados pelo grande abismo que medeia entre o suprassensível e os fenômenos, apesar de todas as influências mútuas que possam ter entre si”. A faculdade de julgar, nesse sentido, “proporciona ao seu substrato suprassensível [...] uma possibilidade de determinação por meio da faculdade intelectual”. (KANT, 2009, p. 42).

A faculdade de julgar estética, ou juízo do gosto, tem como um de seus fundamentos a distinção do belo, que, para Kant (2009, p. 47), não é um juízo lógico, mas um “juízo cujo motivo determinante só pode ser subjetivo”, uma vez que a representação do prazer está

relacionada “inteiramente ao sujeito e ainda ao seu sentimento vital, com o nome de sentimento de agrado ou desagrado”. (KANT, 2009, p. 48).

Reale (2004, p. 392) explica que “para Kant, o belo não pode ser uma propriedade das coisas (o belo ontológico), mas algo que nasce da relação entre o objeto e o sujeito”. Não sendo lógico, o belo não contribui para o conhecimento “a não ser por sustentar a representação dada no sujeito¹⁶ contra o acervo total das representações de que adquire consciência o espírito no sentimento de seu estado”. (KANT, 2009, p. 48). E, nesse sentido, o belo precisa ser desinteressado, deve ser belo por si só (enquanto forma pura).

Para Kant, é essa característica do belo, de ser desinteressado, que o torna universalizável. Segundo Nunes (1991, p. 49), o juízo de gosto ou estético “é universalizável: o seu objeto provoca a adesão de outros sujeitos conscientes, na medida em que o prazer desinteressado não é uma satisfação confinada ao que me particulariza como indivíduo, mas depende da capacidade de sentir e pensar, comum a todos os homens”.

Aqui se encontra a chave da lógica do belo universal kantiano. Como observado anteriormente, para os pensadores clássicos (racionalistas), e Kant dentre eles, a razão e, portanto, a capacidade de pensar são “naturais” e “necessárias” a todo homem, enquanto mediadas por estruturas *a priori*. Indo além, Kant observa que, de igual modo, existem estruturas *a priori*, nesse caso, o sentimento de agrado e desagrado, que determinam o belo.

Nesse sentido, continua Nunes (1991, p. 51), para Kant,

a satisfação estética é uma conquista da consciência que possibilita a universalização do juízo de gosto, como se a Beleza fosse uma condição dos próprios objetos. [...] A experiência estética, devendo produzir-se necessariamente para todos os homens, tende a universalizar-se. Essa tendência, que é mais do que uma presunção, repousa nas condições inerentes ao funcionamento das nossas faculdades.

O belo é desinteressado (em Kant), segundo Eagleton (1993, p. 179), na medida em que os juízos estéticos são “impessoalmente pessoais”, algo como uma subjetividade sem sujeito ou uma “subjetividade universal”. O interesse, segundo Kant (2009, p. 49), corrompe a pureza do objeto estético e, “para fazer-se juiz em coisas de gosto, é mister não ter a menor preocupação com a existência da coisa, e, pelo contrário, nos sentirmos perfeitamente indiferentes a esse respeito”.

¹⁶ Simetricamente ao que, na razão teórica, fazem as dimensões espaço e tempo.

Enquanto a sensação é objetiva, e é traduzida pela faculdade de conhecer, o sentimento de agrado e desagradado é subjetivo e não provoca representação de nenhum objeto. O belo é, portanto, pura forma desinteressada, porém, interessante (doador de interesse) por si mesmo.

O belo é, a exemplo da faculdade de julgar e do sentimento de agrado e desagradado, uma mediação, que se insere no interior desse último. O agradável, o belo e o bom “indicam, pois, três diferentes relações das representações com o sentimento de agrado e desagradado, que nos serve de critério para distinguir entre si objetos ou modos de representação.” (KANT, 2009, p. 54). O agradável pertence também ao mundo animal, da irracionalidade, do instinto e dos sentidos; o belo pertence ao homem, enquanto animal racional (como mediação entre irracional e racional); e o bom, por sua vez, é condizente com a plena razão. Dessas três classes de prazer, “apenas e exclusivamente o gosto pelo belo é um prazer livre e desinteressado”. (KANT, 2009, p. 54).

No contexto histórico kantiano, as teorias empiristas associavam o belo ao agradável, como estímulo sensorial, enquanto as teorias teológico-racionalistas o associavam ao bom e ao perfeito, ou mesmo ao divino (o belo que se confunde com a verdade). Kant, com sua pretensão de realizar a síntese entre empirismo e racionalismo, mantém o agradável, do primeiro, e o bom, do segundo, ligados ou mediados pelo belo desinteressado.

O agradável (o âmbito das sensações) se relaciona com a razão teórica ou científica (que tem como ponto de partida o sensível) e com a natureza, sendo mediato aos sentidos. O belo é a forma da finalidade, sendo livre e *a priori*. Por fim, o bom pertence ao âmbito da razão prática (o âmbito da moral, que independe dos sentidos) e da liberdade, sendo imediato à razão e à moral.

O belo é, portanto, uma mediação entre o agradável (natureza) e o bom (razão/moral). Ele é universal sem ser conceito, pois a universalidade estética, embora subjetiva, é comum e compartilhável por todos, uma vez que se baseia em estruturas *a priori* “naturais” do homem. (CAMUS, 2010). Dessa forma, quando o homem elabora um juízo estético, está em jogo uma “forma valiosa de intersubjetividade, estabelecendo-nos como uma comunidade de sujeitos sensíveis ligados por um sentido imediato de nossas capacidades compartilhadas. O estético não é cognitivo, mas ele tem algo da forma e da estrutura racional”. (EAGLETON, 1993, p. 141).

O juízo de gosto é comunicável mesmo sem pressupor um conceito determinado, pois, uma vez que se trata de uma “relação subjetiva própria de todo conhecimento, há de resultar igualmente válida para todos os homens e, em consequência, precisa ser universalmente comunicável”. (KANT, 2009, p. 62).

O que se pode depreender da argumentação kantiana é que, embora diante da impossibilidade de se estabelecerem regras de gosto objetivas, justamente pela ausência de conceito na determinação da beleza, o belo é comunicável enquanto sensação. Segundo Kant (2009, p. 76), essa comunicabilidade de prazer ou desgosto, aliada à unanimidade

[...] de todos os tempos e povos acerca desse sentimento na representação de certos objetos, é o critério empírico [...] a que nos atemos para considerar um gosto certificado deste modo por exemplos, procede de um fundo, comum a todos os homens e profundamente recôndito, de unanimidade no juízo das formas em que lhes são dados os objetos.

Kant recorre, portanto, em sua validação da universalidade do belo, à evidência da história e da cultura. É essa evidência que leva o autor a afirmar o apriorismo das formas do belo enquanto estruturas próprias de cada indivíduo. E ainda, por se orientar por estruturas que se encontram no sujeito *a priori*, o belo é necessário. Não é, no entanto, nem uma necessidade objetiva teórica (como a lei da natureza), nem tampouco prática e racional (relacionada aos imperativos categóricos). Trata-se de uma necessidade paradigmática, ou seja, precisa do consentimento de todos “para um juízo, considerado como exemplo de uma regra universal que não pode se exprimir”. (KANT, 2009, p. 81).

Para Kant (2009, p. 83), existe um sentido comum (ou senso comum, ou senso público) que possibilita a comunicabilidade do conhecimento do mundo entre os homens. Todo conhecimento é a expressão de um conteúdo que precisa ser comunicado por meio de uma forma determinada e exata. É, portanto, a forma que possibilita a comunicabilidade do conhecimento. O belo é forma pura, sem conceito, sendo o modelo ideal (exemplar/paradigmático) da possibilidade de comunicabilidade entre os homens.

A faculdade do juízo estético é, segundo Osborne (1993, p. 173), “idêntica em todos os homens no mesmo sentido em que, no seu tempo [de Kant], se sustentava que a razão é idêntica em todos os homens, em toda parte”. Entretanto, verdade estética e verdade objetiva não precisam coincidir (na realidade, raramente o fazem), uma vez que a beleza constitui “uma realidade ordenada segundo um princípio absolutamente independente das leis da experiência empírica, [sendo] obras da liberdade ou do gênio, entendendo-se por gênio a energia pela qual é criado o mundo autônomo da arte; ou, em outras palavras, pela qual são dadas à arte as suas leis.” (BANFI, 1970, p. 196).

De sua teoria do belo, Kant derivará, finalmente, uma teoria da arte. O interesse pelo belo da natureza antecede o interesse pelo belo na arte. E, ainda, esse interesse pelo belo da natureza “não é realmente comum, mas somente próprio daqueles cujo modo de pensamento se

encontra já cultivado para o bom ou resulta sumamente apropriado para esse cultivo”, uma vez que o fim último da existência “é a destinação moral.” (KANT, 2009, p. 150-151). Kant ecoa, aqui, novamente, a perspectiva tomista, segundo a qual, quanto mais espiritualizado o homem, mais perfeita é sua apreensão do belo.

A natureza, no entanto, não produz arte, pois, “licitamente, só caberia qualificar de arte aquela produzida com liberdade, quer dizer, mediante uma vontade cujos atos têm por fundamento a razão”. (KANT, 2009, p. 153). A arte (em geral, também como arte liberal) se distingue da ciência e da artesanaria. A arte é considerada uma ocupação agradável, enquanto, para o burguês Kant, o artesanato é trabalho, em si desagradável, e apenas atrativo pelo seu efeito (muitas vezes a remuneração), sendo imposto coercitivamente. A arte, produzida com liberdade, destaca-se como nova mediação, dessa vez inserida entre o artesanato (trabalho meramente manual, realizado na imediatez fenomênica) e ciência (atividade intelectual e especulativa). Arte, portanto, apresenta-se como uma possibilidade de reflexão teórica que, simultaneamente, transforma a realidade material.

Para Kant, a arte – também como arte liberal, não apenas como belas artes, enquanto ação livremente determinada – representa a mediação entre atividade produtiva e atividade reflexiva (meramente especulativa), antecipando, de modo rudimentar, o conceito de *práxis*, que será desenvolvido por Hegel e Marx no século seguinte (século XIX).

Uma última síntese sobre os desdobramentos do sistema kantiano de mediações pode ser realizada neste momento. Conforme demonstrado anteriormente, para Kant, o homem é, por excelência, a mediação entre o mundo natural (sensível) e o mundo moral (inteligível), sendo, simultaneamente, um ser pertencente a dois mundos. Seria possível separar a animalidade do homem de sua razão? A essa questão, Hegel responderá, enfaticamente, que não. De modo semelhante, por simetria, é possível inferir que a arte (notoriamente quando se fala das belas artes) se apresenta como um híbrido indissociável dos dois mundos que ela conecta e que, simultaneamente – enquanto particularidade que é –, constituem-na, a saber, o âmbito do trabalho e o do pensamento, mesmo considerando que o âmbito do inteligível se afirma como preponderante.

A observação dessa ambivalência das artes (agora sim, referindo-se fundamentalmente às belas artes), que já se encontrava no discurso kantiano, auxilia na compreensão da disputa teórica sobre o *status* da arte, se ela pode ou não ser considerada trabalho, disputa essa que já se estende por dois séculos e alcança a atualidade.

Finalizando, e retomando a questão da comunicabilidade, para Kant (2009, p. 155), a arte (belas artes) é “um modo de representação idôneo por si mesmo e que, mesmo sem

finalidade, estimula o cultivo das forças espirituais para a comunicação social”. Nunes (1991, p. 52) explica essa questão do seguinte modo:

As ideias estéticas, sobretudo na poesia, são representação da imaginação irreduzíveis a conceitos; elas têm o poder de sugerir verdades inacessíveis ao conhecimento objetivo, regulado pelo entendimento. Levando-nos, ainda que confusamente, a perceber algo da realidade suprassensível do Espírito, são opostas às ideias racionais [...]. Enquanto estas, elaboradas pela própria razão (Deus, Liberdade, Finalidade), enfeixam conceitos que não correspondem a intuições, as ideias estéticas abrangem intuições, cujo significado os conceitos não podem exaurir¹⁷.

Kant se dispõe, portanto, a conciliar a milenar disputa entre empirismo e racionalismo. Seu sistema se caracteriza pela elucidação e constituição de mediações que possam unificar os pressupostos filosóficos antagônicos de seu tempo. No entanto, Kant não é capaz de se desvencilhar da subjetividade. Para esse autor, os universais são sempre subjetivos, consistindo em “condições do saber”. O filósofo alemão Hegel, representante da geração seguinte do pensamento filosófico alemão, avançará do idealismo subjetivo kantiano ao idealismo objetivo, ao fundir as realidades fenomênica e numênica. Para Hegel, os universais são objetivos, são fontes do ser, são o próprio ser, pois, ser e conhecer são uma e a mesma coisa.

1.2.2 Hegel: o sistema das sínteses

Na geração seguinte da filosofia germânica, ocupa lugar de destaque a figura de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). As noções de liberdade, igualdade e fraternidade, ecoando da Revolução Francesa de 1789, influenciaram de forma marcante a produção hegeliana. Segundo Savioli e Zanotto (2014, p. 362), as principais características de seu pensamento “devem ser entendidas sob a perspectiva de um movimento filosófico que permitisse a libertação do homem como sujeito autônomo, capaz de dirigir seu próprio desenvolvimento”. Dentre sua vasta produção, destacamos as seguintes obras: *Fenomenologia do Espírito*, publicada em 1807 e *Ciência da Lógica*, em dois volumes, publicados entre 1812 e 1816.

Para Hegel, a razão é universal, pois se encontra em todas as coisas, ela é todas as coisas. Ao mesmo tempo, a razão é abstrata, pois explica o universo por necessidade lógica.

¹⁷ Sobre a comunicabilidade da arte que, não formulando conceitos, comunica intuições para além dos próprios conceitos, Lukács discorrerá em sua *Estética* (1967), ao delinear os sistemas de sinalização 1, 1' e 2, como demonstraremos nas seções seguintes.

Não se trata, no entanto, segundo análise de Nóbrega (2005, p. 19), de uma razão qualquer, mas “do princípio da própria racionalidade”.

a) A dialética e a unicidade de ser e existir

No sistema lógico hegeliano, segundo Nóbrega (2005), tudo *existe* como singular (individualizado – *este* indivíduo, *esta* coisa). O universal (real), por sua vez, *é* (tem ser), porém, não tem *existência*, sendo, portanto, um Ser Lógico. A totalidade do sistema hegeliano passa por esta assertiva filosófica inicial: o que *é* não tem *existência*, e o que *existe* não *é* (não tem ser). Ser e existir, no entanto, só podem ser apreendidos e pensados enquanto opostos complementares, ou, mais que isso, enquanto opostos idênticos, pois, para Hegel, no limiar, apenas o que *existe é*, e somente *é* o que *existe*. Como os dois lados de uma moeda, ser e existir são opostos, estando em constante contradição e, simultaneamente, em intrínseca reciprocidade e mútua dependência. É essa harmonia conflituosa que determina o sistema hegeliano como um complexo de sínteses em movimento e desenvolvimento perpétuo.

A contradição entre ser e existir, apresentada no parágrafo anterior, é apenas aparente, uma vez que se considera o sistema hegeliano como um sistema de síncrese-análise-síntese. A realidade, num primeiro momento, apresenta-se como sincrética, ou seja, como uma totalidade caótica e desorganizada, quando ser e existir aparecem como indistintos um do outro. No segundo momento, que Hegel chama de momento da *negação*, ocorre a análise, durante a qual a realidade é fragmentada e seus elementos são isolados e analisados separadamente – nesse momento, o ser se distingue do existir, sendo que o ser não tem existência e o existir não é enquanto ser. No terceiro momento, denominado por Hegel de *negação da negação*, ocorre a síntese, durante a qual a totalidade é novamente articulada como um todo fechado, agora, no entanto, como totalidade compreendida – nesse momento, todo ser precisa necessariamente ter existência, e todo existir precisa ser a objetivação de um ser. Tal sistema resulta em uma perfeita imanência do ser no existir (ou seja, do conceito na realidade objetiva).

Sobre a noção hegeliana de síntese, Lukács (2018) afirma que, para Hegel, a harmonia que se estabelece na síntese não significa a superação das contradições, mas sua aceitação como necessárias. Segundo Lukács (2018, p. 526),

[...] o idealismo objetivo de Hegel é a expressão filosófica máxima desse período do pensamento burguês. Ele é seu ponto alto no sentido duplo de que, nessa filosofia, se resumem os resultados intelectuais e metodológicos do desenvolvimento milenar da humanidade no nível mais elevado até ali alcançado pelo pensamento filosófico e, ao mesmo tempo, inseparavelmente disso, no sentido de que nela o caráter contraditório

desse desenvolvimento, todas as contradições insolúveis e solucionadas por ela aparecem no nível máximo atingido até aquele momento.

Para Hegel, a explicação do mundo não se encontra no mundo *existente* da causalidade, mas nas ideias (da razão) de ordem conceitual e lógica. Embora admitindo, com Kant, que a realidade *existente* (fenomênica) tem prioridade cronológica sobre a razão, pois é na confrontação com seu oposto exterior – o mundo – que o espírito se reconhece como algo que *é*, a razão, por sua vez, assume prioridade lógica em seu sistema.

Tudo que existe, existe como fenômeno, sendo dependente e estando sempre em processo de dissipação (nascer, crescer, definhando e morrer). No entanto, para que algo exista como fenômeno em mutação, é necessário que outro algo permaneça (questão já discutida por Kant, à qual ele respondeu com as subjetivas formas *a priori* da sensibilidade) sendo eterno, algo que sempre existiu e não tem origem fora de si. (NÓBREGA, 2005, p. 35).

Esse algo eterno deve, necessariamente, ser autocontido. O eterno, portanto, só pode ser uno. Do princípio do uno é necessário deduzir que, em algum momento, os opostos que caracterizam a diversidade do fenômeno sejam idênticos. O uno, que Hegel chamará de espírito, é ação e movimento, pois

[...] a substância viva é o ser, que na verdade é sujeito, ou – o que significa o mesmo – que é na verdade efetivo, mas só na medida em que é o movimento do pôr-se-a-si-mesmo, ou a mediação consigo mesmo do tornar-se outro. Como sujeito, é a negatividade pura e simples, e justamente por isso é o fracionamento do simples ou a duplicação oponente, que é de novo a negação dessa diversidade indiferente e de seu oposto. Só essa igualdade reinstaurando-se, ou só a reflexão em si mesmo no seu ser-Outro, é que são o verdadeiro. [...] O verdadeiro é o vir-a-ser de si mesmo, o círculo que pressupõe seu fim como sua meta. (HEGEL, 2002, p. 35).

O ser, portanto, sendo uno (universal) tem prioridade lógica sobre o existir, que é múltiplo (singular). Deste modo, na *Fenomenologia*, Hegel (2002) parte da existência (fenomenal, imediata) para alcançar o *ser* (espírito), entretanto, quando chega ao momento do espírito, Hegel demonstra que ele sempre *é*, pois, sem o espírito, já perfeitamente presente, o caminho do existir ao ser não seria possível. Sendo um par de opostos idênticos, ser e existir não podem ser, de modo algum, separados, ainda que estejam em conflito permanente. Essas relações entre ser e existir (universal e singular) são parte do sistema hegeliano da identidade dos opostos, identidade essa que se manifesta, invariavelmente, como simultaneidade – são sempre idênticos, são sempre opostos.

Kant concebia os opostos como simples justaposição não contraditória. Em Hegel, a lógica filosófica alemã avança em direção à contradição. A realidade, eterna e una, é

permanente conflito, pois o “princípio imprincipiado carrega em si a contradição e a luta de opostos”. (NÓBREGA, 2005, p. 43). Dessa constatação, nasce a dialética hegeliana, como unidade em convulsão, como demonstraremos nas páginas a seguir.

b) O sistema dos opostos idênticos

A relação triádica de tese, antítese e síntese se constitui a partir da noção de que a tese e a antítese são idênticas, ainda que opostas. A antítese está presente na tese, pois toda tese já carrega sua contradição em seu interior. “A antítese está na tese, idêntica à tese e oposta a ela.” (NÓBREGA, 2005, p. 44).

A partir dessa descoberta, Hegel chega à síntese, desenvolvendo o conceito de *Aufhebung* (superação ou suprassunção), que implica no cessar da contradição por superação/conservação/incorporação das características antagônicas de tese e antítese. A contradição, representada pela antítese no interior da tese, é superada e mantida, simultaneamente, no momento em que a síntese se torna nova tese, reiniciando o movimento dialético. A contradição é, portanto, a alma e o motor do método hegeliano, implicando na relação dos opostos no todo (cada coisa é tudo o que ela *não é*).

Desse modo, Hegel, indo além da conciliação subjetiva kantiana da sensibilidade e do conhecimento, funde esses extremos. Ele retoma o axioma de Spinoza, segundo o qual, *omnis determinatio est negativo* (toda determinação é negação) e o aprofunda. (HEGEL, 2017). A antítese é o negativo da tese e possibilita a passagem do uno ao múltiplo, porém, a negação é parte integrante do uno desde sempre, conforme explicitado por Hegel (2017, p. 69):

Com isso, está presente a determinação de que ambos os momentos, a igualdade e a desigualdade, são diversos dentro de um e do mesmo, ou seja, de que a diferença que se rompe é, ao mesmo tempo, uma e a mesma relação. [...] O positivo e o negativo são, assim, os lados da oposição tornados autossuficientes. Eles são autossuficientes, na medida em que são a reflexão do todo dentro de si e eles pertencem à oposição, enquanto é a determinidade que, como todo, está refletida dentro de si.

Ao estabelecer a identidade indissolúvel dos opostos como chave de seu sistema, Hegel afirma que o ser e o nada (vida e morte) estão integrados e são mutuamente determinantes (um não pode existir sem o outro, que o define negativamente e o delimita), uma vez que “o que inicia já é; mas, da mesma maneira, também ainda *não é*. Os contrapostos, *ser e não ser* estão, portanto, nele, em unificação imediata; ou seja, o início é a unidade não diferenciada deles.” (HEGEL, 2016, p. 76).

O ser é a primeira tese apresentada por Hegel (2016) em sua obra *Ciência da Lógica*, sendo o nada sua antítese. A partir desse início, o pensamento lógico hegeliano se desenvolve em pares opostos idênticos, como fenômeno e númeno, aparência e essência. Dessa feita, o caminho do ser ao nada é o caminho da desapareição (diminuir, definhar, morrer); o caminho do nada ao ser é o da aparição (crescer, progredir, expandir). Nesse contexto, a categoria da mediação, tão cara a Kant, perde um pouco da sua força distintiva, mas permanece e se solidifica como movimento, uma vez que, para Hegel, mediação é igualdade consigo mesmo em movimento. (MENEZES, 1992, p. 16). Isso decorre do fato de a tese já conter em si a antítese que, no momento da negação, isola os elementos constitutivos do movimento, ou seja, enquanto categoria lógica, a negação separa. Abstratamente, a aparição da desapareição, por exemplo.

No entanto, no momento da negação da negação (a síntese), o positivo da tese e o negativo da antítese voltam a se permear mutuamente. Assim sendo, toda desapareição é sempre uma aparição e vice-versa (p. ex. a desapareição do dia implica a aparição da noite). Nesse sentido, a mediação em Hegel remete à igualdade entre aparecer e desaparecer (ou em outros pares de opostos idênticos) como uma igualdade manifesta no movimento.

Uma vez que os opostos estão integrados como movimento, em perpétua transformação um no outro e de novo sobre si, o ser e o nada se realizam como devir. O devir, ou seja, o movimento de eterna conversão dos opostos um no outro, é a primeira síntese apresentada no sistema lógico hegeliano (HEGEL, 2016, p. 86), descrito da seguinte maneira:

O puro ser e o puro nada são, portanto, o mesmo. O que é a verdade não é nem o ser nem o nada, mas que o ser não passa, mas passou para o nada e o nada não passa, mas passou para o ser. Igualmente, porém, a verdade não é sua indiferencialidade, mas que eles não são o mesmo, que são absolutamente diferentes, mas são igualmente inseparados e inseparáveis e cada um desaparece em seu oposto imediatamente. Sua verdade é, então, este movimento do desaparecer imediato de um no outro: o devir, um movimento no qual ambos são diferentes, porém, através de uma diferença que igualmente se dissolve imediatamente.

Tendo como origem a relação de ser e nada, intimamente ligada à relação de ser e existir, o sistema hegeliano dos pares opostos e das sínteses se desenvolve em direção à relação entre subjetividade e objetividade. Uma vez que o pensamento (interior/subjetivo) e o mundo (exterior/objetivo) são opostos idênticos, ainda que contraditórios, Hegel conclui que, ao conhecer o mundo, o pensamento conhece a si mesmo, ou, segundo a síntese de Nóbrega (2005, p. 58), é o “pensamento que se pensa a si próprio”.

c) Implicações do sistema de opostos idênticos para a epistemologia

A subjetividade e a objetividade se fundem e, para Hegel, o singular, o particular e o universal são uma e a mesma coisa. As implicações dessa conclusão hegeliana geraram, ao longo dos debates ocorridos no século XIX, protagonizados pelos autodenominados velhos e jovens hegelianos, como se verá adiante, uma série de polêmicas.

A relação entre uma subjetividade focada no ser, que se objetiva na realidade temporal, formulada por Hegel, encontra inspiração na tradição teológica cristã. Para introduzir corretamente, portanto, essa questão, precisamos, primeiramente, referir-nos às bases teológicas hegelianas, que, novamente, trazem à tona a relação entre a temporalidade e a eternidade. A teologia cristã afirma que, na relação entre as figuras do Deus-Pai e do Deus-Filho, habita uma única essência (ou substância), que, no entanto, manifesta-se de duas formas distintas: enquanto o Deus-Pai é a forma divina no âmbito da infinitude e da supratemporalidade (e, nesse sentido, imutável, pois só pode ocorrer mudança no tempo), o Deus-Filho é a forma divina no âmbito do fenômeno, finito e histórico¹⁸. O Deus-Filho é a manifestação temporal e sensível da vontade eterna do Deus-Pai. No entanto, as duas “pessoas” divinas estão em reciprocidade intrínseca – o Pai não é possível sem o Filho, e o Filho não é possível sem o Pai, no momento em que o Pai gera o Filho, o Filho produz o Pai. Tal elemento teológico sustenta, por analogia, a relação entre o ser e a sua manifestação sensível.

Em suas elaborações teológico-filosóficas, Hegel parte do pressuposto de um Deus-Homem e o estabelece como um paradigma da relação entre o ser (eterno) e o existir (temporal). Assim sendo, cada indivíduo humano é o ser (ou a vontade livre do ser) que se manifesta em uma experiência sensível e temporal, cujo objetivo é seu retorno ao próprio ser. O indivíduo humano é um “outro-de-si-mesmo” do ser, nunca realmente distinto.

O problema dessa proposta hegeliana é que ela leva a crer, segundo Löwith (2014, p. 307), que a

[...] autoconsciência de Hegel se adula com a ilusão de ser já em si no ser-outro pelo saber ativo, pois desconhece completamente uma exterioridade efetiva, mas apenas uma exteriorização [*Entäusserung*] revogável de si mesma. [...] Hegel pôde compreender a autoalienação como autoconquista, pois ele admitiu apenas formalmente todo o processo de negação da negação e apreendeu o movimento de sair

¹⁸ Na tradução germânica da *Carta do apóstolo Paulo aos Filipenses*, no capítulo 2, a palavra utilizada pelo reformador Martinho Lutero (versão de uso corrente durante os séculos XVIII e XIX) para descrever o fazer-se homem de Deus é *Entäusserung*, cujo significado denota a relação de reciprocidade substancial entre as “pessoas” divinas. O conceito de *Entäusserung*, muito caro também para Marx e para Lukács, é utilizado por Hegel de forma sistemática, em sua *Ciência da Lógica* (2016), para ilustrar a relação de mutualidade entre o ser e sua manifestação sensível. Sobre as possíveis traduções desse conceito, voltaremos a comentar adiante (BIBLE TEXT).

de si e de retornar a si como um círculo que tem fim em si mesmo. O que ele expôs não foi absolutamente um processo humano, mas um processo divino no homem cujo sujeito na verdade é a ideia absoluta.

O ser outro objetivo – a realidade objetiva como idêntica à subjetividade –, portanto, é apenas o outro de si mesmo, não um outro de fato, plenamente independente. Nesse sentido, a alienação¹⁹, em Hegel, não é efetiva, porém, apenas, lógica, princípio esse descoberto por Feuerbach e endossado por Marx. Feuerbach, segundo Löwith (2014, p. 93), denunciava que a “autoconsciência da antiga filosofia [até Hegel] é uma abstração sem realidade, pois somente o homem [indivíduo] ‘é’ a autoconsciência”, consideração à qual voltaremos em momento oportuno.

¹⁹ Nesse momento, consideramos importante realizar uma breve explicação sobre o significado de dois termos utilizados por Hegel (e depois, adaptando-os a suas necessidades, por Marx), são eles: *Entäusserung* e *Entfremdung*. O primeiro deles (*Entäusserung*) é utilizado amplamente por Hegel (2016) em sua *Ciência da Lógica* (mencionado 15 vezes, consideradas também suas derivações: *entäussert*, *entäussern*), e seu sentido, de difícil tradução, é ontológico, ou seja, indica o ser que se põe, voluntária e livremente, como um “outro de si mesmo”, na realidade fenomênica e histórica. Nesse sentido, *Entäusserung* admite traduções como “esvaziamento” – pois a existência sensível é limitada no tempo e no espaço, desconectada da consciência imediata da totalidade; “exteriorização” – na medida em que o ser objetiva a si mesmo; ou “alienação” – uma vez que o ser se realiza como um “outro de si mesmo” momentaneamente diferente e distinto. O segundo termo (*Entfremdung*), utilizado 78 vezes (considerando também suas derivações: *entfremdet*, *entfremden*) por Hegel (2002) em sua *Fenomenologia do Espírito*, tem um sentido distinto. Na *Fenomenologia*, Hegel escreve a biografia do ser alienado em sua existência sensível, na história, em seu processo de diferenciação permanente, por meio da qual ele, aos poucos, toma consciência de sua genericidade. O indivíduo, como o ser em uma experiência sensível, não pode abarcar a totalidade de modo imediato. Desse modo, o pôr do indivíduo lhe aparece como uma negatividade, ou seja, o “outro de si mesmo” lhe aparece como um “outro de fato”. Esse reconhecimento da negatividade (*Entfremdung*) se desdobra no confronto com a cultura e com a produção da própria realidade, por meio do trabalho, na medida em que o indivíduo produz objetos (ou ações, ou formas sociais) que dele se separam e adquirem existência, aparentemente, autônoma. É nesse processo de pôr a negatividade e, em seguida, reconhecê-la novamente como algo seu (*Aufheben*), que o ser fenomênico desenvolve a história e se torna a autoconsciência do ser “original”. *Entfremdung*, portanto, admite traduções como “negação” – pois implica na diferenciação ativa dos demais elementos dispostos no fenômeno; “estranhamento” – por meio do reconhecimento do outro posto como um desconhecido, ou mesmo opositor; e, também, “alienação” – ou seja, como o outro que, ao final do processo, será novamente reconhecido como “outro de si mesmo”. As obras *Ciência da Lógica* e *Fenomenologia do Espírito* são, em seus movimentos centrífugo e centrípeto, respectivamente, complementares (como opostos idênticos). *Entäusserung* representa a ação livre do ilimitado (e, portanto, consciente), enquanto *Entfremdung* denota a ação condicionada e necessária do limitado (não-consciente, ou em movimento de conscientização crescente). No movimento centrífugo (de saída de si), descrito na *Ciência da Lógica*, o ser, voluntariamente, se derrama na história (*Entäussert*), enquanto, como lado oposto da mesma moeda, no movimento centrípeto (de retorno a si), descrito na *Fenomenologia*, o ser, pela contínua negação (*Entfremdung*) e superação dessa negação, reconhece-se, finalmente, como ser absoluto. Para Hegel, como já amplamente considerado, o ser infinito e o ser finito são idênticos e, nesse sentido, os movimentos centrífugo e centrípeto são apenas aspectos diferentes de um mesmo movimento, pois, em última instância, tudo é o ser. Nessa construção teórica, os dois sentidos são igualmente necessários. Reconhecemos as controvérsias reinantes no âmbito acadêmico brasileiro a respeito da tradução desses conceitos (considerando, inclusive, que toda tradução é uma interpretação e uma aproximação às intenções originais do autor), principalmente em seu uso por Marx e por Lukács, uma vez que nas teorias desses autores, *Entäusserung* e *Entfremdung* não podem mais ser interpretados como opostos idênticos, mas adquirem contornos próprios e definidos, assunto que retomaremos adiante. No presente texto, quando tratamos do pensamento hegeliano, optamos por utilizar exteriorização ou alienação quando as considerações do autor nos sugerem o pôr voluntário do ser, e, estranhamento, quando as considerações forem referências claras à ação do ser sensível, não-consciente ou parcialmente consciente, no tempo. Os termos citados, em seu idioma original, foram consultados, em 13 de abril de 2021, no repositório *The Project Gutenberg Ebook*.

Hegel (2009, p. 134) avança para a questão da unidade entre pensamento (ser – subjetivo) e mundo sensível (objetivo), ao definir a ideia enquanto unidade de conceito e realidade – compreendendo por realidade a unidade de singular, particular e universal –, pois somente o “conceito realizado constitui a ideia”. Essa unidade é assim descrita:

Ao unir-se-lhe na ideia, o conceito não faz qualquer concessão à realidade porque já é, por si próprio e por força da sua natureza, uma unidade; de si próprio engendra a realidade pela qual e na qual prossegue o seu desenvolvimento, sem deixar de permanecer idêntico a si próprio, sem nada ceder da sua essência. [...] A ideia é, pois, o real em geral, e só o real. O real começa por aparecer como possuidor de uma existência externa, como senhor de uma realidade sensível; mas o real sensível só é verídico ou verdadeiramente real quando corresponde ao conceito. (HEGEL, 2009, p. 134).

A *ideia* hegeliana se funde, portanto, ao universo sensível. Desse modo, a oposição kantiana de forma e matéria adquire, em Hegel, o caráter de oposto idêntico a si mesmo, pois toda forma só se realiza (*existe*) por meio da matéria e toda matéria²⁰ só é enquanto forma.

No Prefácio de sua *Filosofia do Direito*, Hegel (1997) afirma que tudo que pode ser pensado é real e tudo que é real pode ser pensado. Essa máxima demonstra a identidade de pensamento e realidade. Enquanto, para Kant, a realidade não poderia ser jamais alcançada em sua essência, mas apenas em seu aspecto fenomênico, a conclusão lógica de Hegel é que tudo que existe (enquanto ser em experiência sensível), por ser idêntico oposto ao pensamento, é conhecível (NÓBREGA, 2005), inclusive em sua essencialidade.

Nessa perspectiva, Hegel (2002, p. 53) pode afirmar que o método (sistema lógico) é idêntico oposto ao objeto (o que se quer conhecer), pois “o método não é outra coisa que a estrutura do todo, apresentada em sua pura essencialidade”. Tal conclusão emprestará ao método marxista, nas décadas seguintes, a convicção de que as categorias da realidade estão na própria realidade, não sendo possível determiná-las *a priori*. Como exemplo, Lênin viria a afirmar que “Marx não deixou uma lógica, deixou a lógica d’*O capital*”. (1989 apud NETTO, 2011). Desse modo, não é possível, nas perspectivas dialéticas hegeliana e marxiana, estabelecer categorias e percursos de pesquisa aprioristicamente.

Aqui, Hegel se opõe frontalmente à forma como estrutura *a priori* da sensibilidade, proposta por Kant, que concede proeminência lógica à capacidade de conhecer humana em relação ao conhecimento. Para Hegel, o conhecimento do conhecimento já é um conhecimento. A possibilidade de conhecer é o conhecimento em si. (GARAUDY, 1983).

²⁰ Sempre considerando que, para Hegel, mesmo a materialidade está condicionada ao pensamento.

d) A caracterização do espírito

Assim, tudo que existe, e é pensável, existe como contradição. A ideia, que é lógica, se confronta com a natureza, enquanto seu idêntico oposto. A síntese entre ideia e natureza é o espírito em sua imanência à humanidade, porque nela (na humanidade), e apenas nela, a existência (como natureza fenomênica, e em movimento permanente de nascer, crescer, definhando e desaparecer) e o conhecimento (como ideia, abstração conceitual de si mesmo) se encontram em constante identidade e oposição.

Portanto, para Hegel (2002), o espírito é sempre imanente à humanidade em seu processo de desenvolvimento histórico²¹. A natureza, por existir materialmente, mas não desenvolver pensamento, não tem ser (a saber, não tem ser independente do espírito, mas participa do ser deste). A afirmação oposta é, na lógica do sistema hegeliano, igualmente válida, pois um ser racional, transcendental e independente, como pura razão, não tendo realidade concreta, não pode ter existência.

Hegel, portanto, entende o conceito de deus como paradigma para exprimir o verdadeiro não como substância, mas como sujeito da ação – a verdade é movimento. Na *Fenomenologia*, Hegel (2002, p. 44) afirma que “o sujeito é a substância verdadeira, o ser ou a imediatez – que não tem fora de si a mediação, mas é a mediação mesma”.

Segundo Lefebvre e Guterman (2018, p. 17, 24),

o pensamento hegeliano é um pensamento contorcido, na medida em que envolve um sutil compromisso entre o estático e o dinâmico, entre a metafísica e a teoria do movimento, entre a eternidade e o desenvolvimento, [e ainda] tendo estabelecido que o absoluto não é mais que a totalidade do relativo, o filósofo [Hegel] acredita penetrar na intimidade do absoluto.

A metafísica hegeliana consiste na admissão da autoconsciência do gênero humano (o ser que, por meio de suas incursões no âmbito do sensível, se autopercebe como processo), gênero esse que se reconhece na e por meio da história. A história é movimento e mudança. Existe uma significativa diferença, no entanto, entre a “autoconsciência da humanidade” (no âmbito do gênero) em Hegel, uma vez que a individualidade é, em última instância, uma ilusão, e a “autoconsciência do homem” (indivíduo que se reconhece como parte do gênero) em Marx.

²¹ Observe-se que, para Hegel, o espírito é imanente à humanidade, enquanto para Rosenkranz, discípulo de Hegel, visando resguardar a historicidade do sistema hegeliano, o espírito é a *própria* humanidade, como se verá nas páginas seguintes.

Nesse momento, Hegel retoma os princípios das causas aristotélicas, como o primeiro motor imóvel. Lukács (2018, p. 483) chama de recaída metafísica de Hegel a essa submissão da objetividade, duramente conquistada, à subjetividade, afirmando que,

[...] se o processo histórico tem como portador um sujeito unitário, se ele é resultado da atividade desse sujeito, a consequência disso para o idealista objetivo Hegel só pode ser a de vislumbrar no próprio processo histórico a realização do fim que esse ‘espírito’ pôs para si mesmo no início do processo como finalidade. Desse modo, a totalidade do processo se transforma em Hegel [...] em um pseudomovimento: é o retorno ao início, a realização de algo que esteve presente *a priori*²² desde o início.

Por fim, não é possível preservar integralmente, e ao mesmo tempo, a metafísica e a história hegeliana. A ênfase na metafísica descaracteriza a historicidade de sua filosofia, uma vez que a caminho lógico do desenvolvimento do espírito, embora histórico, é limitado pela metafísica.

Retomando, e seguindo novamente princípios já antecipados por Kant, para Hegel, o homem (em sua realização como par de opostos idênticos: indivíduo/gênero) é, enquanto síntese, a mediação (ou ponto médio) por excelência entre universal (ideia) e singular (natureza). Esse conceito basilar do sistema hegeliano é descrito na última seção da *Fenomenologia do Espírito*, no momento em que, permanentemente, o pensamento se transforma em ação. O espírito é o movimento interno da verdade que sabe a si-mesmo, e esse movimento

[...] faz surgir a forma de seu saber de si, [...] o trabalho que o espírito executa como história efetiva. [...] Somente depois de ter na cultura extrusado sua individualidade, tornando-se desse modo ser-aí, e fazendo-a prevalecer em todo o ser-aí [...] é que o espírito desentranha o pensamento de sua mais íntima profundidade, e enuncia a essência como ‘Eu = Eu’. (HEGEL, 2002, p. 540).

O espírito é o ser que sabe a si mesmo. Utilizando a terminologia hegeliana, ser é conhecer e conhecer é ser. Só o que *é* conhece, e é só no conhecer que o ser *é*. *Ser* é o objeto que existe e *conhecer* é o sujeito que conhece. (NÓBREGA, 2005).

Segundo Löwith (2014, p. 377), “o espírito divino, percebido ou crido, é o mesmo que percebe, dizia Hegel. O ‘desenvolvimento’ da religião consiste positivamente em que o homem vá ‘cada vez mais negando Deus’²³ à medida que afirma a si mesmo’.” Em concordância com a

²² Para Hegel, assim como para Kant, a expressão *a priori* demanda o reconhecimento de uma realidade atemporal suprassensível. Assim, também aqui, nessa crítica de Lukács, a expressão deve ser compreendida como a existência de algo qualitativamente distinto da relação “antes e depois”.

²³ Em outras palavras, que o homem vá reconhecendo a si mesmo enquanto o ser-outro de deus.

análise de Löwith, Lukács (2018, p. 682) atesta que a nova ambiguidade hegeliana, que diz respeito à religião, evidencia-se quando o filósofo intenta “querer, portanto, ao mesmo tempo, suprimir e preservar a religião; que seu Deus, na medida em que preenche as exigências hegelianas reais, deixa de ser um Deus no sentido teológico-religioso.”

A noção hegeliana de deus se configura, assim, como uma interpretação paradigmática, na medida em que Hegel “não considerava o Homem-Deus como um fato histórico isolado²⁴, mas antes como uma manifestação do absoluto que em geral é espírito.” (LÖWITH, 2014, p. 373).

Lukács (2018, p. 333), por sua vez, segue afirmando que, para Hegel,

[...] a mediação entre homem e Deus só poderia ser resolvida mediante uma solução correta da relação entre o finito e o infinito. [...] Sabemos, porém, que ele começa a encontrar uma formulação dialética correta para esse problema já em Iena²⁵ e, exatamente por meio dessa dialética do infinito e do finito, passa a privar o infinito de sua transcendência. Essa versão dialética do infinito [...] é muito apropriada para subtrair filosoficamente todo fundamento à crença da religião em Deus.

A ambiguidade de Hegel em relação aos aspectos teológicos pode ser observada quando esse afirma que o homem se faz homem pelo trabalho, tema que será retomado adiante. Ora, um homem que se autoproduz não tem necessidade de um deus criador externo, porém, sob diversos aspectos, é seu próprio deus. Na afirmação do fazer-se homem do homem reside, segundo Lukács (2018, p. 29-30), a

[...] fórmula definitiva de um ateísmo histórico. Com tal afirmação, Deus é completa e definitivamente eliminado da história. [...] Mas sabemos muito bem que continua a existir um Deus na filosofia da história de Hegel. [...] É preciso mencionar que Hegel, com suas concepções do trabalho, racionalizou a teleologia, dela eliminando todos os elementos teológicos. No entanto, se observarmos o modo pelo qual Hegel aborda a totalidade da história, veremos surgir de novo o *Weltgeist*, o ‘espírito do mundo’, que funciona para a totalidade do mundo como uma espécie de demiurgo ao velho estilo.

As disputas entre velhos e jovens hegelianos, e entre uma *esquerda* e uma *direita*, já iniciadas nos anos finais da vida de Hegel e acentuadas após sua morte, não diziam, inicialmente, respeito às formulações sobre Estado, mas, justamente, àquelas sobre religião, e “se ele compreendia *Deus* como uma pessoa ou como o processo mundial e se a *imortalidade* era universal ou pessoal.” (LÖWITH, 2014, p. 372).

²⁴ Ou seja, como independente e autoexistente.

²⁵ Cidade alemã, localizada na Turíngia, onde Hegel se estabeleceu a partir de 1801 e onde, entre 1803 e 1807, redigiu sua obra *Fenomenologia do Espírito*.

Indo adiante nessa tendência não-religiosa, Hegel, segundo Garaudy (1983, p. 53), rejeita a transcendência, o “infinito, para ele, é imanente ao finito [...]. O infinito só existe no finito, assim como o finito só existe e tem sentido no infinito que o anima”. Essa é a relação homem/humanidade, sendo a humanidade compreendida como um infinito relativo.

Sobre o caminho histórico (ou pseudo-histórico, pois limitado pela metafísica) do espírito, em sinergia com a imanência do infinito no finito, Löwith (2014, p. XII) apresenta o seguinte comentário:

A finalidade dessa construção do movimento dialético do espírito, que vive no elemento histórico [gênero humano], é o ‘saber absoluto’. Esse fim é alcançado pela via da ‘rememoração’ de todos os espíritos que já existiram. [...] O absoluto, ou o espírito, não tem somente uma história que lhe é externa do mesmo modo como um homem veste roupas, mas antes – no seu interior mais profundo – é como um movimento do desenvolvimento de si, um ser que somente é à medida que vem a ser. Como um espírito que progride ao se exteriorizar e rememorar, ele é em si mesmo histórico, ainda que a dialética do vir a ser não corra em linha reta para o infinito, mas forme um círculo, de tal modo que o fim complete o começo. Quando o espírito, por esse caminho do progresso, finalmente adquire seu pleno ser e saber, ou sua autoconsciência, a história do espírito está consumada. [...] E porque a essência do espírito consiste na liberdade do estar junto a si mesmo, com a consumação de sua história é também alcançada a realização da liberdade.

Nessa percepção histórica hegeliana, conhecer é reconhecer, reconciliar-se com o que já é. (LÖWITH, 2014). Em oposição à filosofia hegeliana, que conhece e reconhece, pois a história do espírito é o que o espírito é, Marx proporrá uma noção de história “aberta” (não teleológica), em constante transformação, cujo final não pode ser previsto, pois não existe ainda.

O Espírito Absoluto é a totalidade, o corpo e a mente coletiva dos seres pensantes. O espírito, como síntese, é movimento, pois tudo está em constante transformação. Como o homem é um ser histórico, a consciência, as ideias, as verdades e os valores são mutáveis, dentro dos limites expostos acima, num movimento de racionalidade, segundo Hegel, sempre crescente. Dessa forma, não existe civilização que perdure eternamente, nem sistema ideológico definitivo. (GARAUDY, 1983).

O caminho histórico do indivíduo ao gênero passa pelas etapas empreendidas pelo espírito no processo de constituição de sua autoconsciência. Em resumo, a ideia é “em si”, enquanto a natureza é “fora de si”, sua objetivação e alienação, termos que, para Hegel, são inseparáveis. A ideia, enquanto tese, e a natureza, enquanto antítese, geram o espírito (ser que tem existência), como sua síntese necessária. Por fim, o espírito é “em si” e “para si”, ele é

porque sabe que é, e sabe que é porque é – desdobramento lógico do par de opostos idênticos ser e conhecer.

Para alcançar a consciência do “em si” e “para si”, o espírito, que é a síntese da tríade anterior, transformando-se em tese de uma nova tríade, desdobra-se em: Espírito Subjetivo (*si mesmo* ou *novo em si*), que contempla o âmbito do indivíduo; Espírito Objetivo/Exteriorizado (*o outro* ou *novo fora de si*), que corresponde ao âmbito das instituições e costumes; e, por fim, Espírito Absoluto (*o todo* ou *novo para si*), cujo âmbito é o da arte, da religião e da filosofia.

e) A tripartição do espírito e a relação entre necessidade e liberdade

O momento do Espírito Absoluto se manifesta quando, finalmente, o espírito se compreende a si mesmo – essa tripartição do desenvolvimento do espírito pode ser encontrada na penúltima seção da *Fenomenologia do Espírito* (HEGEL, 2002), sob o título *O Espírito*, e que traz as subdivisões: (a) O Espírito Verdadeiro. A Eticidade; (b) O Espírito Alienado de Si Mesmo. A Cultura; e, (c) O Espírito Certo de Si Mesmo. A Moralidade.

O espírito que, para Hegel, tem características teleológicas, desenvolve-se até alcançar o Absoluto²⁶, que, uma vez alcançado, demarca o fim da história – a perfeita transparência da identidade de ideia e natureza, onde tudo é o ser.

Portanto, enquanto Kant elabora seu sistema de modo a conciliar subjetivamente sensação (empirismo) e conhecimento (racionalismo), Hegel elimina completamente a distinção entre esses dois sistemas²⁷. Desse modo, “o histórico e o contingente assumem seu verdadeiro significado na perspectiva do desenvolvimento total e necessário” (GARAUDY, 1983, p. 41), como um par de opostos idênticos.

A ideia, a partir de sua proeminência lógica, dá forma ao mundo, pois o avanço da racionalidade cria a totalidade das realidades materiais, muito diferentes de uma cultura para outra cultura e de um povo para outro povo. Enquanto para Kant, com seu idealismo subjetivo, o pensamento estabelece as leis para o conhecimento, em Hegel, o pensamento cria o mundo real. (GARAUDY, 1983). Esse sistema prescinde de deus, portanto, ao fazer com que os universos natural e social sejam identificados como criação do homem (genérico). O Espírito Absoluto é nada mais que o processo de conduzir o indivíduo a experimentar plenamente a sua

²⁶ Além do Espírito Absoluto, Hegel elabora os conceitos de Espírito do Tempo (*Zeitgeist*) e Espírito do Mundo (*Weltgeist*). O primeiro consiste no ambiente (ou clima) intelectual que prevalece em determinado momento histórico. O segundo, no movimento teleológico da história, ou seja, na complementariedade entre a teleologia do indivíduo (contingente) e a teleologia do gênero (necessária).

²⁷ Ainda que, é importante frisar, no fim, o suprassensível reabsorva o sensível e se torne a realidade única.

condição de humanidade em desenvolvimento histórico. Segundo Garaudy (1983, p. 57), portanto, no sistema hegeliano o homem só pode “satisfazer suas necessidades socialmente”, configurando-o, essencialmente, como um ser social.

A partir de sua dialética, que tem na negatividade e no conflito o princípio motor, Hegel afirma a produção do homem (sempre enquanto ser em movimento histórico) por si mesmo e sendo resultado de seu trabalho, pois, “o objeto sobre o qual atuam o desejo e o trabalho é a expansão multiforme da vida, diferenciando-se em si mesma: sua singularização e complexificação. Esse agir multiforme se condensou agora na diferença simples que está no puro movimento do pensar”. (HEGEL, 2002, p. 153). Essa relação do homem com o trabalho acontece apenas no âmbito social, na vinculação do homem com a humanidade (“si mesmo” genérico). Uma vez que “o todo é a interpenetração semente da individualidade e do universal” (HEGEL, 2002, p. 290), tudo que o homem, individualmente, realiza é feito a partir do “gênio universal” e dos costumes partilhados por todos.

Ainda na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel (2002, p. 284) afirma que o trabalho, realizado individualmente, enquanto contingência, buscando a satisfação das demandas individuais, torna-se trabalho necessário e genérico, apto a satisfazer também as necessidades de outros, isso porque o homem singular realiza o trabalho universal.

A essa simetria, na qual o homem individual egoisticamente realiza o trabalho universal necessário, Hegel denomina “astúcia da razão”. Segundo Lukács (2018, p. 28-29),

Hegel mostra que, para quem trabalha, a finalidade é uma coisa particular e individual, ou seja, o interesse do indivíduo que trabalha. Mas o meio com que ele trabalha – o instrumento do trabalho, a máquina – torna-se algo geral, universal, social, que vai muito além dessa pequena finalidade particular do trabalho individual. [...] O meio é algo mais elevado, mais geral, mais universal do que as finalidades individuais dos homens. E essa estrutura é estreitamente ligada à ‘astúcia da razão’: no meio, na atividade do homem, realiza-se algo inteiramente diverso do que ele projetou. O homem trabalha de acordo com suas finalidades, com seus projetos; mas o sentido objetivo da história, da evolução das sociedades, é algo inteiramente diverso das finalidades a que os homens, enquanto indivíduos, enquanto singularidades, se propuseram.

A articulação dialética entre liberdade e necessidade, mencionada anteriormente, consiste, na filosofia hegeliana, também segundo Lukács (2018, p. 481), “exatamente no fato de que essas paixões individuais, essas aspirações egoístas dos homens, são tão necessárias à realização da marcha do desenvolvimento histórico quanto seus resultados representam algo diferente e maior do que estava contido nessas forças motrizes imediatas e por elas foi pretendido.”

Garaudy (1983, p. 158) resume a questão, ao afirmar que, para Hegel, cada indivíduo acredita perseguir seus objetivos próprios, e a resultante final do conjunto dessas ações é uma obra que “nenhum indivíduo previa”. Essa constatação ecoará, ainda que invertida²⁸ e substancialmente ressignificada, na conhecida assertiva marxiana, presente na obra *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*, segundo a qual

os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que oprime o cérebro dos vivos. (MARX, 2011a, p. 25).

Nesse sentido, tanto para Hegel quanto para Marx, o ser humano cria, em medidas diferentes, sua realidade – para Hegel, toda a realidade, para Marx, a realidade social –, a partir do movimento dialético. No entanto, enquanto esse elabora uma dialética da superação da realidade social vigente, aquele, partindo do pressuposto da ação teleológica do Espírito Absoluto, constrói uma dialética da justificação. Nesse caso, “trata-se bem de uma justificação racional da ordem estabelecida. [...] Para um [Hegel], o presente é um resultado, um ponto de chegada. Para outro [Marx], o presente é um ponto de partida.” (GARAUDY, 1983, p. 24). A justificação acontece porque, em Hegel, a contradição é um momento – não no sentido histórico, mas no ontológico – da razão, sempre previamente presente, e, portanto, redundando em sínteses necessárias. (GARAUDY, 1983). Como tudo está contido no uno, tudo que *é* e *existe é* e *existe* da única maneira que pode *ser* e *existir*. Há, nesse pressuposto, um forte elemento de destino (a teleologia na história ou no gênero, que ultrapassa a teleologia no indivíduo).

Importa demarcar a diferença entre o juízo teleológico, em Kant, e o conceito de teleologia, em Hegel. Juízo teleológico é, para Kant, sinônimo de finalismo e, nesse caso, “explicar um fenômeno significa aduzir o objetivo. [...] O juízo teleológico é reflexivo, não determinante, ou seja, não apreende um elemento constitutivo das coisas, mas um modo subjetivo.” (ABBAGNANO, 2007, p. 459). O juízo teleológico, portanto, é o caminho do empírico ao conceito, no sentido de relacionar a experiência a suas causas finais (algo que sempre será, para Kant, subjetivo). (KANT, 2009). O caminho inverso, do conceito à ação, Kant descreve como característica da vontade (como realização da liberdade). Assim sendo,

²⁸ Invertida porque, para Hegel, a liberdade de escolha consiste apenas em escolher o que o Espírito já determinou previamente (*a priori*) – a dimensão supratemporal é, em última instância, a definidora das ações humanas. Para Marx, no entanto, tal prévia determinação não existe, uma vez que o gênero é tão histórico quanto o indivíduo.

para ele, teleologia representa o caminho de ascensão do empírico ao abstrato (pensamento), e vontade, o caminho de descensão do pensamento à ação, sempre pensada de maneira a-histórica. Teleologia e vontade, no entanto, não estão, necessariamente, mas, apenas, acidentalmente, relacionadas e justapostas. Em Kant, tanto a teleologia pode se encerrar na formulação do conceito, quanto a vontade pode partir de abstrações puras e universais (como os imperativos categóricos). A ruptura proferida por Kant, já comentada anteriormente, entre o homem espiritual e o homem sensível, pode ser também aqui verificada.

Para Hegel, a teleologia envolve os dois movimentos – de ascensão e de descensão – em relação dialética. A teleologia é o pôr de si mesmo do espírito na realidade concreta e sua consequente superação (*Aufhebung*).

Considerando que, para Hegel, a teleologia acontece na realidade histórica (ainda que consideradas as ressalvas anteriormente apontadas), não apenas no pensamento, ela não é condicionada apenas pela liberdade, mas também pela necessidade. Essa relação entre liberdade e necessidade é a relação entre teleologia e causalidade – o homem não pode, por exemplo, impedir que a água corra colina abaixo (a água nunca correrá para cima), mas pode construir moinhos e aproveitar esse movimento natural necessário. De igual modo, o homem não pode impedir que o vento sopra, mas pode aproveitar-se dele para impelir suas embarcações. Assim, segundo Lukács (2018, p. 473),

[...] o contexto dessa concepção de liberdade e necessidade constitui, como vimos, o centro das análises de Hegel sobre a teleologia e, em conexão com isso, de sua análise da atividade humana em geral. [...] Resulta natural da concepção hegeliana que precisamente a vida histórica apareça como o real campo de atividade da liberdade, como o campo de batalha da dialética de liberdade e necessidade.

Em resumo, a totalidade (de ser e existência) em Hegel, não é uma harmonia simples, mas unidade e negatividade em movimento constante e convulsionado. A mediação, portanto, que é a igualdade consigo mesmo em movimento, aparece, nesse sistema, ora como momento da negação, ora como momento da síntese, ou seja, no duplo movimento de impulso ao múltiplo e retorno ao uno, porém, um uno enriquecido pela tomada de consciência – do em si ao para si –, que se dá pela alienação (no sentido anteriormente apontado de *Entäusserung*), por meio, privilegiadamente, da ação teleológica. Dessa forma, não é possível o conhecimento imediato, pois é sempre mediado pelo conflito.

A mediação, como tudo mais no sistema hegeliano, não pode ser separada de seu par idêntico oposto. Como resultado do movimento do ser/sujeito, a substância se revela e o ser-aí (imediato) se torna igual a sua essência (mediato). Nesse momento, “o objeto é para si mesmo

tal como ele é; e foi superado o elemento abstrato da imediatez e da separação entre o saber e a verdade. O ser está absolutamente mediatizado: é conteúdo substancial que também, imediatamente, é propriedade do Eu” (HEGEL, 2002, p. 47), e ainda, “não existe nada, nada no céu, ou na natureza, ou no espírito, ou seja lá onde for, que não contenha igualmente a imediatidade, bem como a mediação, de modo que essas duas determinações se mostram como inseparadas e inseparáveis.” (HEGEL, 2016, p. 70).

Em sua *Fenomenologia*, Hegel (2002, p. 35) afirma que a verdade é movimento e o “verdadeiro é o vir-a-ser de si mesmo, o círculo que pressupõe seu fim como sua meta, que o tem como princípio, e que só é efetivo mediante sua atualização e seu fim.” A totalidade, portanto, é circular, sendo que o verdadeiro é o resultado de si mesmo, no entanto, agora, compreendido em seus momentos. Essa noção hegeliana de totalidade circular, ainda que reformulada e reinterpretada, empresta ao sistema marxista a noção de movimento em espiral, do concreto real ao concreto pensado. (KOSIK, 1976). A diferença essencial consiste em que, no círculo, o início e o fim coincidem, caracterizando uma relação não-histórica. Na espiral, o fim sempre se dispõe um pouco além do início, compreendendo a historicidade real como a inclusão de elementos novos.

A circularidade, que coloca o fim como início, insere no sistema hegeliano, como apontado anteriormente, a categoria da finalidade. Para Hegel, o espírito só compreende a história se compreender o seu fim (no sentido de finalidade, mas também no sentido de conclusão). Assim, é a síntese (o fim do movimento) que configura a primeira realidade concreta e permite alcançar a compreensão da tese e da antítese que, isoladas, não passam de abstrações desprovidas de significado. (GARAUDY, 1983).

Nesse movimento circular, o Espírito Subjetivo da experiência individual e singular passa a se reconhecer como Espírito Absoluto. O indivíduo revela o gênero na vida concreta e em relação com a multiplicidade fenomênica. É a tomada de consciência de si mesmo, como gênero, que “dá início ao movimento inverso, de retorno ao uno.” (GARAUDY, 1983, p. 11).

Retomando a questão da historicidade, na qual se opõem a necessidade e a liberdade, é possível afirmar que, para Hegel, a liberdade consiste na superação da alienação (ou exteriorização), ou seja, no momento em que o ser fenomênico é reintegrado, agora como autoconsciência, a sua existência genérica.

Retomando as considerações sobre o Espírito Absoluto, Hegel dirá que o caminho do indivíduo ao gênero é o que leva da necessidade à liberdade, que implica a superação última da própria objetividade. A arte, a religião e a filosofia são, assim, etapas desse caminho para a liberdade, pois “o homem livre é o que se encontra em casa no mundo, isto é, quando reconhece

no mundo do homem a obra do homem.” (GARAUDY, 1983, p. 92). A liberdade só acontece na sociedade, sendo que a história é a história da libertação do homem.

Segundo Lukács (2018, p. 454), “na filosofia da era moderna [até Kant], o problema da finalidade ainda não tinha sido aclarado. O idealismo filosófico – sem consciência nenhuma da característica humana de pôr a finalidade – projetou a finalidade na natureza, procurou e encontrou um portador do ato de pôr a finalidade, a saber, Deus.” Os momentos do Espírito Absoluto, como conciliação conflituosa entre liberdade e natureza (reino da necessidade), que tem como síntese a finalidade (ou seja, a ação teleológica), articulam-se, como apontado anteriormente, nas dimensões da arte, da religião e da filosofia.

Para Hegel, o Espírito Absoluto é “pensamento que se encarna criando um mundo objetivo. O espírito não é, portanto, uma instância separada da realidade; ele é o sujeito universal que anima a história para nela exteriorizar-se e realizar-se” (CAMUS, 2010, p. 121), sendo que, “a realidade histórica não é exterior ao pensamento, ela é seu produto, a manifestação objetiva, o reflexo que lhe permite tomar consciência dela mesma.” (CAMUS, 2010, p. 120).

O Espírito Absoluto, enquanto espírito verdadeiro, objeto da arte, da religião e da filosofia, existe em si e para si. Não se trata, no entanto, de uma “essência abstrata, exterior ao mundo dos objetos, mas reside no íntimo deste mundo e conserva no espírito finito a lembrança da essência de todas as coisas, lembrança que permite ao finito a apreensão do infinito, ou seja, de si próprio, de um modo essencial e absoluto”. (HEGEL, 2009, p. 129).

Segundo Garaudy (1983, p. 171), Hegel

eleva a estética de Kant do ponto de vista subjetivo ao ponto de vista objetivo. A unidade que se realiza na arte entre a liberdade e a necessidade, entre o universal e o particular²⁹, entre o racional e o sensível, não é mais somente no espírito daquele que criou a obra de arte ou daquele que a contempla, mas na realidade objetiva em si mesma, na história.

A arte, portanto, revela ao espírito do homem a história de si mesmo como Espírito Absoluto, ou como dirá Lukács, é a memória da humanidade. Hegel (2009) abandona a estética como forma de sensibilidade e percepção e passa a construir a estética³⁰ como filosofia da arte e ciência do belo, sendo que, de imediato, exclui o mundo da natureza do conceito de belo. Belo é, para ele, a obra do espírito na arte.

²⁹ O autor usa o termo *particular*, porém, o contexto exige sua compreensão como singular.

³⁰ É interessante observar que, enquanto a *Filosofia do Direito* é o ponto mais metafísico da obra hegeliana, a *Estética* (Curso de Estética) é seu ponto mais materialista. (LUKÁCS, 2018).

f) A filosofia da arte

O universal e o singular, fins últimos da ciência, fundem-se na obra de arte como perfeita mediação entre os extremos, pois ao procurar a “superfície do sensível a arte eleva, assim, o sensível ao estado de aparência, e ocupa o meio entre o sensível e o pensamento puro”. (HEGEL, 2009, p. 58).

Uma síntese se faz necessária neste momento, uma vez que, a partir dessas colocações de Hegel, ao se distanciar de Kant, será possível discorrer, mais adiante, sobre os diferentes modos de realização assumidos pela categoria da particularidade na *Estética* lukacsiana. Recorde-se que, para Kant, a arte e o belo se apresentam como formas puras de comunicabilidade, que conectam os extremos de singular e universal. Tendo, na posição central, a beleza, caminha-se, por dedução, do universal ao singular, ou, por indução, do singular ao universal. Nesse caso, a arte e o belo são os paradigmas das mediações.

Considerando, no entanto, o sistema de sínteses de opostos idênticos desenvolvido por Hegel, arte/belo passam a constituir o ponto central, ou médio, entre a experiência sensível e o conceito puro da ideia. Nessa configuração, singular e universal convergem em direção ao particular que, enquanto síntese, constitui a realidade concreta que existia apenas como abstração na tese e na antítese.

Para Hegel (2009, p. 21), desse modo, a arte não é mera ilusão (em contraposição a Platão), pois,

[...] a arte cria aparências [...]. Não esqueçamos que, para não permanecer na pura abstração, toda essência, toda verdade, tem de aparecer [...]. Mas a aparência não é inessente, pois, pelo contrário, constitui um momento essencial da essência. A verdade existe para si no espírito, aparece em si, manifesta-se para outrem. [...] Seja pois a arte uma aparência, tenha pois a aparência que lhe é própria, mas não será nem terá simplesmente uma aparência.

Somente o espírito, por existir em si e para si, é, verdadeiramente, real. A obra de arte é mais do que mera aparência, pois, sendo manifestação sensível do espírito, existindo no espaço e no tempo, não deixa de, como “uma existência verdadeira e real, existir ‘em si’ e ‘para si’”. É a arte que nos abre os horizontes das manifestações destas potências universais, que no-las torna aparentes e sensíveis” (HEGEL, 2009, p. 22), de modo que,

[...] entre as aparências e a ilusão deste mundo mau e perecível e o conteúdo verídico dos acontecimentos, cava a arte um abismo para erguer tais acontecimentos e fenômenos a uma realidade mais alta, nascida do espírito. Mais uma vez ainda, as obras de arte não são, em referência à realidade concreta, simples aparências e ilusões,

mas possuem uma realidade mais alta e uma existência verídica. (HEGEL, 2009, p. 22).

Dessa forma, a aparência da arte, segundo Konder (1967, p. 19), “revelando-nos a substância do espírito, abre-nos a compreensão para uma realidade mais profunda, mais essencial e mais verdadeira”. A arte é, portanto, para Hegel, um momento fundamental da autoconsciência do homem em sua relação com a humanidade.

Por que a arte carrega essa distinção no sistema lógico hegeliano? A resposta a essa questão pode ser estruturada da seguinte forma: o processo de autoconstrução e autoconsciência da humanidade tem como momento fundante, já em Hegel, o trabalho que, em seu desenvolvimento, desdobra-se nas dimensões da ciência e da arte. O trabalho (que só é possível no âmbito do fenômeno), no entanto, devido ao estranhamento do trabalhador em relação ao produto de seu espírito, apresenta-se de forma desespiritualizada, ou seja, como mera coisa sensível (âmbito da natureza).

Tão somente o trabalho, portanto, não possibilita o pleno desenvolvimento da autoconsciência. No caso da ciência, mesmo considerando sua origem indissociável das relações convergentes de conceito e experiência, ela se desenvolve por meio de abstrações, buscando conceitos cada vez mais simples e puros (âmbito da ideia), separando-se da experiência sensível. A arte, por definição, só existe se objetivada no sensível, entretanto, só é capaz de se manter como arte (sem se tornar mera coisa), enquanto for revelação do espírito. A arte é, assim, o ponto de equilíbrio entre o movimento centrífugo do pôr material e o movimento centrípeto de retorno ao gênero.

Avançando nas proposições de Hegel (2012, p. 20) sobre arte, é possível observar que, para esse autor, a ilusão é característica do “mundo exterior”, o mundo das aparências e da materialidade imediata, e também do “mundo interior”, das nossas emoções. O mundo exterior e o mundo interior³¹, no qual se desenrola a vida empírica e que, costumeiramente, recebe o “nome de realidade efetiva e de verdade por oposição à arte”, carece justamente de realidade e verdade. É o mundo empírico, interior e exterior, e não a arte, que se reveste de “simples aparência e enganosa ilusão”. A arte, como o pensamento objetivado, trata da verdade, sendo que a verdade é um atributo do espírito. Para Hegel (2009, p. 22-23),

³¹ Aqui, e nos parágrafos seguintes, tenha-se em mente a dupla significação de “interior” e “exterior”. No âmbito do ser, “interior” é o ser original, enquanto “exterior” representa sua existência sensível (nos indivíduos). No âmbito do indivíduo, no entanto, como reflexo do âmbito do ser, o “interior” é a subjetividade individual e o “exterior”, a objetivação dessa subjetividade em algum objeto artístico. Para Hegel, é impossível distinguir, de fato, se a obra de arte é uma produção do indivíduo ou do gênero, pois se trata, invariavelmente, de uma produção dos dois polos do mesmo ser.

[...] em sua própria aparência, a arte deixa entrever algo que ultrapassa a aparência: o pensamento; ao passo que o mundo sensível e direto não só não é a revelação do pensamento implícito como ainda o dissimula numa acumulação de impurezas para que ele próprio se distinga e apareça como único representante do real e da verdade.

A arte, seguida da religião e da filosofia, é, segundo Hegel (2009, p. 24), “um modo de expressão do divino, das necessidades e exigências mais elevadas do espírito”. Ela, no entanto, difere da religião e da filosofia, uma vez que apenas a arte tem o poder de dar,

[...] das ideias elevadas, uma representação sensível que no-las torna acessíveis. [...] De si mesmo o Espírito extrai as obras artísticas que constituem o primeiro anel intermédio destinado a ligar o exterior, o sensível e o perecível ao pensamento puro, a conciliar a natureza e a realidade finita com a liberdade infinita do pensamento compreensivo. (HEGEL, 2009, p. 24).

A relação entre pensamento e natureza, no domínio da arte, estabelece-se, portanto, na medida em que a obra artística assume sua forma (exteriorização/alienação). Nesse sentido, Hegel (2009, p. 30-31) afirma que

[...] ao mundo sensível, ao imediato, aos dados da natureza ou das situações humanas, a arte parece ir buscar seu conteúdo ou, pelo menos, um elemento tão importante do seu conteúdo como é a exteriorização [*Entäußerung*] numa forma concreta. Mas daí até pretender que o conteúdo como tal, e enquanto conteúdo, seja inteiramente extraído da natureza há uma grande distância.

Em síntese, duas asserções se destacam como centrais no pensamento estético hegeliano: “a arte não é mera cópia da natureza ou dos objetos culturais”, e “não há modelo de Beleza absoluta em que o artista deva inspirar-se, ou a que ele deva aspirar. [...] A primeira descarta o chamado realismo ingênuo. A segunda, o formalismo retórico que a tradição neoclássica havia petrificado em algumas regras de ‘bom gosto.’” (BOSI, 2000, p. 69).

A concatenação entre sensibilidade e conceito abre espaço para a discussão, na *Estética* hegeliana, dos elementos constitutivos de conteúdo e modo de representação, que são centrais para a definição de arte. Dialogando com os principais teóricos da arte de seu tempo, Hegel cita Goethe (apud HEGEL, 2009, p. 68), quando esse afirma que “o mais elevado princípio dos antigos era o do significativo, mas o resultado mais elevado da sua feliz aplicação era o belo”. A partir dessa citação, Hegel (2009, p. 68) comenta que “segundo esta maneira de ver, seriam de duas ordens os elementos constitutivos do belo: um elemento interno, o conteúdo, e um elemento externo que serve para significar, para caracterizar aquele conteúdo; o elemento

interior aparece, deixa-se reconhecer no exterior que, por sua vez, o revela”, apontando, novamente, para a relação indivisível entre conteúdo e forma.

Para Hegel (2009, p. 93), a estética (que, para ele, assume características de filosofia ou ciência do belo) pode estabelecer critérios objetivos para o julgamento da arte. Na arte, “o valor e a dignidade desta representação resultam da correspondência entre a ideia e a forma (interno e externo) que se fundem e interpenetram; deste modo, a qualidade da arte e a conformação da realidade representada com o conceito dependerão do grau de fusão, de união existente entre a ideia e a forma.” Hegel (2009, p. 95) argumenta ainda que o belo artístico implica uma “adequação completa entre a ideia e a forma enquanto realidade concreta. [...] Tanto mais perfeita é uma obra de arte quanto mais corresponde a uma verdade profunda o seu conteúdo e a sua ideia”.

Finalmente, uma vez que a ideia, enquanto manifestação do espírito, corresponde à verdade, a arte mais elevada corresponde à “forma verdadeira” em si, ou seja, ideia manifesta no sensível, constituindo a “expressão de uma verdade.” (HEGEL, 2009, p. 96). O belo é um universal sensível e, portanto, idêntico à verdade, não a toda verdade, mas a *uma* verdade. À conclusão idêntica chegará Lukács (1967), em sua *Estética*, ao afirmar que a arte corresponde, não à totalidade, mas a *uma* totalidade fechada e intensiva, como será exposto mais adiante.

Em síntese, conforme afirma Nunes (1991, p. 63), para Hegel, “as artes põem a inteligência humana, de um modo imediato, em contato com a Beleza, revelação do infinito no finito, e que equivale à própria Verdade”.

Antes de encerrar esta seção, é preciso, ainda, comentar que a arte, como manifestação sensível do espírito e que é, em si, mais real e verdadeira do que o imediato da experiência cotidiana, desenvolve-se, historicamente, segundo Hegel, em três fases: simbólica, clássica e romântica.

Segundo Bosi (2000, p. 45), a “tripartição da Estética hegeliana (arte simbólica, arte clássica e arte romântica) supõe que o Espírito se move no tempo e objetiva-se em momentos ideais totalizantes”. As mudanças e transformações estilísticas da história da arte são, desse modo, “sinais de um adensamento da consciência universal. É sempre a tese do desenvolvimento da Ideia que rege o sistema hegeliano”.

Hegel (2009, p. 99) procura estabelecer as diferenças entre arte simbólica, clássica e romântica: “O símbolo consiste numa representação com um significado que não se conjuga com a expressão, com a representação: mantém-se sempre uma diferença entre a ideia e a forma”. A arte clássica, por sua vez,

[...] é a livre adequação da forma e do conceito, da ideia e da manifestação exterior; que é um conteúdo dotado da forma que lhe convém, um conteúdo verdadeiro exteriorizado num aspecto verídico. [...] O conteúdo verdadeiro é um espiritual concreto em que o elemento concreto reside na forma humana, a única capaz de revestir o espiritual em sua existência no tempo, [pois] só encarnado no homem o espírito se nos torna sensível. (HEGEL, 2009, p. 100).

Enfim, na arte romântica, “o conteúdo da ideia é de ordem mais elevada, é de caráter absoluto; esse conteúdo é o próprio espírito.” (HEGEL, 2009, p. 102). Enquanto a arte clássica se manifesta como unidade das naturezas divina e humana em um conteúdo concreto, na arte romântica “o dentro festeja o triunfo sobre o fora, e afirma esse triunfo pela negação de qualquer valor às manifestações sensíveis.” (HEGEL, 2009, p. 105).

Nesses três estágios da história da arte, Hegel relaciona o simbólico à antiguidade primeva das tribos nômades e das primeiras urbes primitivas; o clássico, por sua vez, pertence ao mundo grego clássico; a arte romântica é, por ele, relacionada à arte medieval cristã. Rodrigues (2012, p. 6-7) realiza a seguinte análise sobre esses três momentos da arte:

No primeiro estágio ou o simbólico, uma ideia poderosa é expressa em uma variedade de formas que se faz sentir como realmente não adequada para a sua expressão. Como resultado, a forma fica distorcida na tentativa de acomodar o poder transcendente da ideia. Hegel tomou a arte egípcia e indiana antigas como exemplos disso, com seus deuses com cabeças de animais, demônios monstruosos e heróis. Exemplos igualmente poderosos podiam ser vistos na antiga arte africana e inca: os deuses da fertilidade, por exemplo, com suas exageradas características sexuais, as divindades protetoras com dentes ou garras de animais ferozes. O segundo estágio é exemplificado pela escultura grega clássica. Aqui, a forma humana perfeita e idealizada encarna o ideal, sem qualquer sensação de distorção. Mas, enquanto a perfeição é evidente, a profundidade da ideia expressa é limitada. Consequentemente, o terceiro estágio, a arte romântica, salienta a interioridade. Quando usa imagens, muitas vezes enfatiza a inadequação da imagem em transmitir a ideia, agora apreendida de forma mais adequada internamente. Muito da arte cristã tem este caráter, centrando-se na crucificação, nos martírios e nos sofrimentos.

Em síntese, “a arte simbólica ainda procura o ideal, a arte clássica atingiu-o e a romântica ultrapassou-o.” (HEGEL, 2009, p. 105). É, portanto, o ideal da arte clássica, no qual “se encontra realizado aquela união entre o conteúdo e a forma” (HEGEL, 2009, p. 473), que recebe maior atenção nos escritos estéticos hegelianos.

Ao alcançar a Modernidade, com o seu crescimento urbano e acentuação da individuação, a arte, para Hegel, perde parte de sua importância, enquanto a filosofia, tornando-se independente da religião e da própria arte, assume lugar de destaque na constituição final do Espírito Absoluto.

A tradição da estética, enquanto filosofia da arte, inaugurada por Hegel, no entanto, continua se desdobrando nas décadas seguintes. Nos escritos de Marx e Engels, a arte se torna

parte da complexidade social criada pela humanidade em seu processo de desenvolvimento histórico. Dessa forma, insere-se na “superestrutura”, que, por sua vez, está em permanente relação dialética com a base econômica e produtiva de cada sociedade distinta. Segundo Frederico (2013, p. 44),

Marx entende a arte como um desdobramento do trabalho: mais uma novidade apresentada pelos Manuscritos Econômico-Filosóficos. As duas atividades – trabalho e arte – inserem-se no processo de objetivações materiais e não materiais que permitiriam ao homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la em conformidade com os seus interesses vitais.

Acompanhando Hegel, mas aprofundando suas críticas, Marx e Engels (1986, p. 60) vão apontar que o sistema capitalista de produção não apenas estranha o trabalhador do produto de seu trabalho, mas também “é hostil a determinados aspectos da produção intelectual, como a arte e a poesia”. O pensamento desses dois autores constitui o método de compreensão da realidade, a partir do desvelamento de suas contradições, conhecido como materialismo histórico e dialético – sistema que fundamenta, prioritariamente, a análise do campo das licenciaturas em artes visuais, dança, teatro e música, no âmbito desta pesquisa.

1.3 MARX E LUKÁCS: DESENVOLVIMENTOS DA ESTÉTICA MATERIALISTA

A estética idealista, cujo apogeu teórico se encontra nos escritos de Kant e de Hegel, abriu caminho para a formulação de uma teoria estética materialista, que se desenvolveu ao longo do século XIX, notadamente a partir das reflexões sobre o homem e a sociedade elaboradas por Marx, com colaboração de Engels.

A produção intelectual de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) desponta, no século XIX, inicialmente, como uma crítica ao pensamento idealista burguês. O gigantesco sistema teórico hegeliano é o ponto de partida de discussões acaloradas, das quais participaram, além de Marx e Engels, importantes pensadores como Ludwig Feuerbach (1804-1872), Arnold Ruge (1802-1880), Max Stirner (1806-1856), Bruno Bauer (1809-1882), além do longevo Friedrich W. J. Schelling (1775-1854) e do jovem Soren Kierkegaard (1813-1855). O conjunto desses autores, apesar de suas controvérsias e disputas internas, forma o grupo dos “jovens hegelianos”, com seus ideais e questionamentos das condições e hierarquias sociais vigentes em seu tempo. A eles se opunham os “velhos hegelianos”, mais conservadores, os quais buscavam preservar, de modo ortodoxo, os escritos de Hegel, entre eles, o já citado Karl Rosenkranz (1805-1879).

Löwith (2014), em seu estudo sobre o hegelianismo e suas consequências para a filosofia germânica do século XIX, traz algumas notas biográficas que ilustram bem a ruptura, não apenas de ordem teórica, mas essencialmente prática, entre o próprio Hegel e os jovens hegelianos. Enquanto Hegel (e, antes dele, Kant) desfrutou até o fim de sua vida do prestígio acadêmico,

Feuerbach teve que renunciar a seu posto de professor livre junto à Universidade de Erlagen e teve de se contentar em ensinar ‘de modo privado em uma aldeia’, [...] Ruge sentiu de modo ainda mais duro o destino reservado à inteligência revolucionária: em constante conflito com o governo e a polícia, ele perdeu seu posto de docente em Halle, [...] B. Bauer foi despojado de seu posto de docente em virtude de suas concepções teológicas radicais, [...] Stirner, primeiro a ser professor em uma escola, desmoralizou-se ante a pressão de misérias pequeno-burguesas e, finalmente, consumiu sua existência em traduções e vivendo dos rendimentos de uma leiteria. [...] Marx fracassou em seu plano de se habilitar em filosofia em Bonn. Ele assumiu, em primeiro lugar, a redação dos *Anais franco-alemães*, que contava com Ruge e Heine entre seus membros, para desde então, como imigrante em Paris, Bruxelas e Londres, viver com indigentes honorários de escritor e jornalista, de subvenções e dívidas. (LÖWITH, 2014, p. 81-82).

O texto de Löwith segue apontando também as controversas carreiras de Kierkegaard, Schopenhauer, Dühring, dentre outro e, sobre toda essa geração, escreve: “Eles todos se subtraíram aos vínculos com o mundo existente ou, mediante uma crítica revolucionária, queriam subverter aquilo que subsistia.” (LÖWITH, 2014, p. 82).

Não nos é possível, no âmbito desta exposição, discorrer sobre os inúmeros aspectos teóricos e práticos dessa singular ruptura com a tradição, que cobrou alto preço de seus protagonistas. No entanto, o estopim da disputa pode ser encontrado justamente na relação entre finito/temporal e infinito/atemporal (ou supratemporal), central tanto no sistema filosófico kantiano como no hegeliano.

Considere-se, de início, que a maior parte da tradição filosófica (que inclui a produção greco-romana, medieval e moderna) se encontrava fundamentada na assunção da existência de uma realidade *a priori*, autoexistente e automovente, da qual a existência humana fenomênica seria um simulacro, um reflexo, uma manifestação, um estágio de aperfeiçoamento, ou outros termos formulados ao longo dos séculos. O ápice de toda essa tradição milenar ocorre na síntese hegeliana, segundo a qual, o ser suprassensível e a sua experiência sensível no indivíduo formam uma unidade indissolúvel, quando o indivíduo é o outro posto pelo ser.

O aspecto conservador burguês do pensamento hegeliano deriva dessa centralidade do ‘eu’ que no ‘outro eu’ se aliena. No entanto, “segundo Hegel, a ‘alienação’ é, em última análise, uma ‘alienação’ da consciência, [e] deve ser superada na consciência, exclusivamente pela

consciência.” (LUKÁCS, 2018, p. 712). Não há, portanto, movimento para a superação da alienação na realidade concreta. A superação da alienação, para Hegel, é também, em última instância, a superação da objetividade. Segundo Lukács (2018, p. 663),

[...] a elevação acima da história imediata, [...] transforma-se aqui no esforço por voltar a superar o caráter de realidade da realidade, por transformar a objetividade em puro ser-posto pelo sujeito, na identidade de sujeito e objeto, por completar o processo da transformação da substância em sujeito. Essa necessidade não só condiciona toda a esfera do espírito absoluto, como determina, ao mesmo tempo, sua estrutura, a sequência de seus estágios. A sequência hegeliana ‘arte, religião, filosofia’ é determinada essencialmente também pela intensidade com que, em cada um desses estágios, consegue expressar-se essa última tendência específica da dialética hegeliana, a da superação da objetividade.

Desse modo, para Hegel, o “eu=eu” é colocado como um ponto de partida e de chegada idêntico, no qual o Espírito Absoluto se realiza no âmbito do pensamento, avalizando, simultaneamente, a sociedade tal como ela é. Não tocando nas relações de poder reais e concretas do sistema social, Hegel, apesar de alguns desconfortos suscitados por suas teorias nos círculos teológicos, não representou uma ameaça ao *status quo*.

Entretanto, segundo críticos, o pensamento não pode bastar a si mesmo, pois “a pressuposição antropológica desse ‘idealismo’ ou ‘espiritualismo’ é a do modo de existência isolado do pensador como pensador” (LÖWITH, 2014, p. 90), sendo que

Hegel, apesar de toda suspensão das oposições, também é extremamente idealista, sua ‘identidade absoluta’ é na verdade a ‘absoluta unilateralidade’, a saber, do lado do pensamento certo de si mesmo. Partindo do ‘eu sou’ entendido como ‘eu penso’, o idealista toma o mundo contemporâneo e circundante, assim como o mundo em geral, como o mero ‘outro’ de si mesmo, como um *alter ego*, com a ênfase posta no *ego*. Quando Hegel interpreta o outro, que eu mesmo não sou, com seu ‘próprio’ ser-outro, desconhece ele a autonomia específica da natureza e das outras pessoas. Ele filosofa sob a pressuposição de um ponto de vista autoconsciente e filosoficamente puro, ele desconhece os começos ou princípios não filosóficos da filosofia. (LÖWITH, 2014, p. 90-91).

Feuerbach, primeiro expoente dos jovens hegelianos, no entanto, demanda da filosofia de seu tempo a distinção real entre o “eu” e o “tu”, como imersão na materialidade. (LÖWITH, 2014). Para Hegel, o “eu” é o “tu” (eu = eu). Lukács (2018, p. 389), em relação ao mesmo problema, afirma que “a natureza [a objetividade] de fato é, para todo idealista, uma região da consciência, sendo, em termos gnosiológicos, totalmente indiferente se ela é grande ou pequena. Caso não se pretenda que a natureza seja vista dessa forma, o filósofo tem de demonstrar sua existência fora da consciência.”

Uma vez rompida, para a nova geração de pensadores, a identidade imediata entre o ser suprassensível (cuja vontade é autônoma e livre) e o ser sensível individual, e dada a nova ênfase na vida real, individual, mortal e concreta dos homens históricos, os olhos dos jovens hegelianos precisaram se voltar para a realidade mesma, em que esses indivíduos vivem, ou seja, o século XIX europeu, em processo de industrialização crescente, capitalista e rompido em classes antagônicas.

Nas subseções seguintes, ateremo-nos a discutir como Marx (com frequente colaboração de Engels), tendo como ponto de partida essa ruptura com a metafísica hegeliana e a consequente defesa de um método de aproximação à realidade, conhecido como materialismo histórico e dialético, reinterpretou, em muitas de suas obras, as questões da produção artística e da estética imersas na história. A teoria marxiana teve, como um de seus principais herdeiros no século XX, Lukács, que, em suas próprias palavras, “acreditava que o principal compromisso de [sua] vida consistia em empregar corretamente a concepção marxista-leninista nas áreas de [seu] conhecimento, em fazê-la avançar na medida em que a descoberta de novos dados assim o exigisse.” (LUKÁCS, 2010, p. 4). Lukács, em sua obra *Estética* (1966; 1967), procurou aprofundar as reflexões marxianas, a partir da centralidade do particular como categoria de análise.

1.3.1 Marx: a plena historicidade do gênero

Marx nasceu na Renânia, região da Prússia (hoje, Alemanha), no ano de 1818. Com formação em direito e profissão de jornalista, participou ativamente dos debates ocorridos em sua juventude, os quais tinham por objeto a filosofia de Hegel. Além de sua vasta produção intelectual, Marx “sempre esteve presente na cena política, participando da organização e das reivindicações da classe trabalhadora, colaborando de uma maneira ou outra nos principais acontecimentos do período.” (ANDERY; SÉRIO, 2014, p. 395).

A obra de Marx tem como característica a defesa da materialidade (enquanto realidade temporal e limitada, e, portanto, histórica e em constante mudança) como elemento central e fundante da vida e do desenvolvimento social do homem, seja do indivíduo, seja do gênero. A questão da historicidade, em Marx, demanda, necessariamente, que o mundo não possa ser concebido “como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos.” (MARX; ENGELS, 1963, p. 195). Além disso, “o homem é o mundo do homem”. (MARX, 2013, p. 151). Essa sucinta afirmação de Marx, encontrada na *Introdução à Crítica da Filosofia*

do Direito de Hegel, denota a circunscrição de toda a produção teórica do autor, a saber, o ser humano histórico e social, inserido em uma realidade material, sensível e concreta.

O real concreto, em Marx, precisa ser interpretado tanto como início de todo processo de aproximação à realidade, quanto como seu fim. Com isso, queremos dizer que a materialidade, bem como as relações que nela se dão – entre homens e a natureza e entre homens e homens –, a que chamamos de concreto, são, para Marx (2008, p. 258), a “síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação”.

Toda possibilidade de conhecimento sobre o mundo passa pela apreensão da realidade concreta por meio da abstração mental/ideal de suas múltiplas determinações³². Uma vez realizadas as abstrações, é possível reconstruir o concreto, mentalmente, como concreto pensado e compreendido. Essa construção mental, segundo Marx (2008, p. 259), levou a filosofia hegeliana “à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si”. No entanto, nas formulações materialistas marxianas, “o método [que] consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto.” (MARX, 2008, p. 259).

Para Marx, portanto, o concreto existe objetivamente, de modo independente da consciência do homem e pode ser apreendido mentalmente. Segundo Netto (2011), a totalidade concreta, ou seja, o todo complexo e articulado das determinações da realidade, é atravessada por contradições e por mediações. A categoria da contradição permite a Marx compreender a realidade como totalidade dinâmica, uma vez que “seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas.” (NETTO, 2011, p. 57).

A categoria da mediação, por sua vez, permite observar

[...] as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais

³² Segundo Netto (2011, p. 45), nos escritos marxianos, “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As ‘determinações mais simples’ estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade.” A questão da relação entre universal e singular, mediados pelo particular, será mais bem desenvolvida na subseção seguinte, na qual abordaremos os escritos de Lukács.

relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada. (NETTO, 2011, p. 57).

Uma vez que o concreto real, como totalidade dinâmica, múltipla e complexa, é a matéria básica do pensamento, é também ele que define e molda esse pensamento. Assim, Marx assume que a realidade concreta é a origem da própria habilidade humana de pensar. Tendo o homem adquirido, em sua relação com o concreto, a habilidade de compreendê-lo por meio do pensamento, também passou a lhe ser possível transformar essa realidade material concreta.

Desse modo, o homem constrói e desenvolve o mundo sensível, de modo a adaptá-lo a suas necessidades, considerando-se que as necessidades fundamentais são de ordem material, ou seja, “comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32), e, na medida em que constrói o mundo sensível, o homem também produz sua consciência sobre ele e sobre si mesmo no mundo. Para Marx e Engels, a produção e reprodução da vida material é, e sempre será, um ato histórico fundante do ser do homem.

O *proto-homem*, originalmente parte da natureza enquanto ser biológico, torna-se homem ao se elevar para além da sua existência meramente biológica e incorporar, por meio do trabalho, uma existência social. Refletindo sobre a natureza do pôr teleológico no trabalho, Lukács (2013, p. 63) afirma que

[...] somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis.

Na teoria materialista marxiana, portanto, o homem histórico não é um pôr fenomênico de um ser suprassensível autoexistente, mas se constitui como o pôr de si mesmo, enquanto ser sócio-biológico, a partir de seu intercâmbio com a natureza que o originou e do qual segue sendo parte. É apenas como um reflexo ideal desse pôr de si mesmo que uma realidade suprassensível se constitui, ou seja, segundo Marx (2013a, p. 90), “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.”

Nesse sentido, Marx, ao longo de sua vasta produção, repetidamente assegura a seus leitores que à filosofia que se quer relevante, cumpre refletir sobre a “produção material. Como os indivíduos produzem em sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada.”

(MARX, 2008, p. 151). Ou seja, na medida em que os indivíduos produzem sua vida material coletivamente, produzem, ao mesmo tempo, a si mesmo como indivíduos sociais.

Segundo afirmam Marx e Engels (2007, p. 30), em seus escritos publicados sob o título *A ideologia alemã*,

[...] o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas.

O homem sensível transforma e humaniza a si mesmo, ao transformar e humanizar o mundo sensível do qual é parte. Essa mutualidade e reciprocidade entre o indivíduo humano e o seu ambiente de vida (constituído tanto pela natureza orgânica quanto pelos seus pares sociais) é reconhecida, por Marx, como dialética.

De modo distinto da dialética hegeliana, cujo fundamento era a oposição entre infinito e finito, a reflexão dialética de Marx se dá, prioritariamente, no âmbito da finitude histórica, enquanto homem que objetiva suas forças produtivas socialmente. Assim, resumem Marx e Engels (2007, p. 68): “a história das forças produtivas em desenvolvimento e que foram recebidas por cada nova geração [é] a história do desenvolvimento das forças dos próprios indivíduos.”

Ao se desenvolver socialmente e se reconhecer como um ser social, o homem individual também se apropria das realizações históricas dos demais homens, realizações essas que, tendo como fundamento o trabalho, desdobram-se, paulatinamente, em costumes, tradições, ciência e arte. Nesse processo de apropriação coletiva das produções humanas de toda ordem, emerge, na história, o ser humano enquanto ser genérico. É nesse sentido que, enquanto produto da história, a genericidade humana é, em si mesma, essencialmente, histórica.

Marx (2010, p. 110), nos *Manuscritos de 1844*, dispõe sobre essa apropriação coletiva e genérica do homem com as seguintes palavras:

Para o homem em sociedade a efetividade objetiva (*gegenständliche Wirklichkeit*) se torna em toda parte efetividade das forças essenciais humanas (*menschliche Wesenskräfte*) enquanto efetividade humana e, por isso, efetividade de suas próprias forças essenciais, todos os objetos tornam-se a objetivação de si mesmo para ele, objetos que realizam e confirmam sua individualidade enquanto objetos seus.

A existência genérica do homem, primeiramente produto do próprio homem sensível, no entanto, em seu processo de complexificação histórica, passa a se manifestar como um fator

de determinação do próprio homem individual (sempre, é claro, em relação dialética). Desse modo, o homem não precisa mais estar em sociedade imediata para ser social, todavia, carrega em si a sociabilidade como uma nova essência, uma vez que “não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social”. (MARX, 2010, p. 107). Essa conquista da sociabilidade do homem molda seu ambiente vital externo, mas também, e, fundamentalmente, sua existência sensível e subjetiva.

Na subseção seguinte, buscamos refletir sobre a constituição histórica da sensibilidade e da formação dos sentidos humanos, em Marx.

a) A sensibilidade como construção humana histórica

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (2010) se ocupa em analisar a produção histórica dos sentidos humanos. Segundo o autor, tanto os sentidos físicos – a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato – como os espirituais – as emoções e a racionalidade – não são meramente naturais, mas foram (e continuam sendo) humanizados no processo de tornar-se homem do homem. Ao mesmo tempo, os objetos naturais e sociais, também humanizados, passaram a ser objetos para o homem, voltados para seus sentidos.

Consideremos, a seguir, a importante passagem dos *Manuscritos*, na qual Marx (2010, p. 109) descreve esse processo:

O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. [...] Da mesma forma, os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha própria apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos sociais, na forma da sociedade. [...] Compreende-se que o olho humano frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o ouvido humano diferentemente da do ouvido rude etc. Nós vimos. O homem só não se perde em seu objeto se este lhe vem a ser como objeto humano ou homem objetivo. Isto só é possível na medida em que ele vem a ser objeto social para ele, em que ele próprio se torna ser social (*gesellschaftliches Wesen*), assim como a sociedade se torna ser (*Wesen*) para ele neste objeto.

Essa relação dialética entre a formação dos sentidos pelos objetos sensíveis, e dos objetos pelos sentidos, encontra, em Marx, a necessária consequência de que existem objetos específicos para cada uma das forças essenciais humanas. Essas forças essenciais múltiplas e complexas demandam (e foram forjadas por) objetos que lhes sejam adequados, sendo que a ausência desses implica ausência dos sentidos.

Assim sendo, em sua relação com o homem, o modo como esses objetos “se tornam seus para ele, depende da natureza do objeto e da natureza da força essencial que corresponde a ela, [...]. Ao olho um objeto se torna diferente do que ao ouvido, e o objeto do olho é um outro que o do ouvido. A peculiaridade de cada força essencial é precisamente a sua essência peculiar, portanto também o modo peculiar da sua objetivação.” (MARX, 2010, p. 110).

A sensibilidade propriamente humana, portanto, não é dada, mas foi desenvolvida historicamente, e precisa ser apropriada por cada indivíduo, conforme reflexão de Marx (2010, p. 110):

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um objeto que lhe corresponda vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivadas, em parte recém-engendradas. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada.

A sensibilidade humana, como característica plural, criou (e foi criada por) uma miríade de objetos sensíveis e, depois, artísticos que vieram, em suas especificidades, a satisfazer as demandas de seus sentidos igualmente específicos. Marx, portanto, arrebatou a discussão sobre a produção artística das concepções genéricas e abstratas (a “Arte”), ocupando-se de suas manifestações concretas e materiais, como na música, que atende ao sentido da audição, e, por extensão, nas artes visuais e performáticas, que visam, de modos distintos, ao sentido da visão, do tato, cinestésico, espacial, etc. As diferentes manifestações artísticas detêm objeto, desenvolvimento histórico e formas de expressão que lhes são próprias e únicas. A objetivação da essência humana, correspondente aos cinco sentidos físicos (como também aos espirituais), “tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural.” (MARX, 2010, p. 110).

Como, no entanto, se dá o desenvolvimento histórico que, partindo dos sentidos humanizados, produz as diferentes manifestações artísticas, bem como as demais realizações

do gênero humano? Segundo Marx, como mencionado anteriormente, é preciso estabelecer como base, para qualquer produção humana, o trabalho diretamente transformador da natureza.

b) A relação dialética entre o trabalho e as demais objetivações sociais

Num excerto muito conhecido da *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2008) escreve que, na produção e reprodução permanente de sua vida, os homens estabelecem relações de produção, em direta correspondência ao desenvolvimento de suas forças produtivas. Essas relações de produção, que têm por pedra angular o trabalho, constituem a estrutura econômica da sociedade, ou seja, “a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. (MARX, 2008, p. 47).

Todo o aparato sensível, simbólico e conceitual, incluindo as obras artísticas, a partir do qual o ser do homem se reconhece como ser genérico, reflete, inicialmente, os modos de organização coletiva, por meio dos quais os homens garantem a continuidade de sua vida física. A superestrutura, que Marx também chama de “formas ideológicas” (MARX, 2008), é modificada a cada estágio de transformação e desenvolvimento da própria base. Portanto, assim como a relação de intercâmbio com a natureza, por meio do trabalho, constitui-se historicamente, as formas de intercâmbio espiritual-genérico do homem social na arte, na religião, na filosofia, na política, são também históricas.

No entanto, é importante observar, e sobre esse aspecto nos alerta Engels (1986) em sua *Carta a Heinz Starkenburg*, que a relação entre a base e a superestrutura é dialética. Segundo o autor,

[...] o desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico, etc., assenta-se sobre o desenvolvimento econômico, mas reagindo uns sobre os outros e sobre a própria base econômica. Isto não se passa devido à situação econômica ser a causa, a única causa ativa e todo o resto exercer apenas uma ação passiva. Pelo contrário, trata-se de uma ação recíproca com base na necessidade econômica, que em última instância, sempre vence. (ENGELS, 1986, p. 19).

Ou seja, a organização do trabalho, que institui a base econômica da sociedade, engendra as formas sensíveis, simbólicas e conceituais que com ela se entrelaçam, mas também reage e se modifica em relação a elas.

Marx e Engels (2007), em *A ideologia alemã*, tendo em vista sua ânsia de demarcar a centralidade da materialidade em sua reflexão teórica, em oposição ao sistema idealista precedente, asseveram aos seus interlocutores que, embora algumas formas assumidas pelo ser genérico apareçam como autoexistentes (principalmente na religião, mas também no sistema econômico), todas as relações materiais ou simbólicas dos homens entre si são produtos de sua própria atividade histórica. Nesse sentido, esses autores alertam:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como uma câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-94).

O seu processo histórico de vida, no parecer de Marx e Engels, pode, portanto, engendrar relações de trabalho desumanizadas, ou seja, relações que, apesar de encontrarem sua origem no próprio pôr-de-si-mesmo do homem, aparecem a ele como estranhas e, frequentemente, hostis. Tais relações estranhadas e o fenômeno do estranhamento (*Entfremdung*), serão discutidas na subseção seguinte.

c) O estranhamento

O trabalho estranhado, mas também as relações inter e intrapessoais estranhadas, reflete, basicamente, uma desconexão entre o ser individual (singular) e o ser genérico (universal). Segundo Löwith (2014, p. 398), a crítica marxista ao sistema de organização social capitalista³³ e à religiosidade, ambos fundamentalmente idealistas, consiste em que

[...] no fetiche da mercadoria, se comprova a supremacia das coisas sobre os homens que as produzem, a dependência do homem criador de suas próprias criações. Agora se trata de enfraquecer essa supremacia, e não mais de um poder religioso sobre o homem. ‘Assim como na religião o homem é dominado pelo engodo de sua própria cabeça, na produção capitalista ele é dominado pelo engodo criado por sua própria mão’. [...] A obra de sua própria cabeça e de suas próprias mãos cresceu sobre sua própria cabeça e escapou de suas mãos.

³³ Sistema baseado na produção de mercadorias, e do próprio homem como mercadoria, como amplamente discutido por Marx (2013a) no Livro I d’*O Capital*.

Nos termos do próprio Marx (2013a, p. 147), no Livro I d’*O Capital*, o fetiche da mercadoria é descrito como tendo um “caráter misterioso”, segundo o qual a forma-mercadoria “reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas.” Em outras palavras, as mercadorias adquirem uma aparência de sociabilidade independente dos homens que as criam (humanização das coisas) e, ao mesmo tempo que arrancam ao homem a prerrogativa da sociabilidade, produzem a desumanização dos trabalhadores (reificação dos homens).

Por fetichismo, portanto, Marx compreende a ilusão, que permanece ainda hoje na sociedade, de que tanto a organização social de produção material como os sistemas ideológicos são, a exemplo do Espírito hegeliano, autopontes e automoventes, e, desse modo, inexoráveis. Relações fetichizadas geram o estranhamento³⁴ do homem em relação ao produto de seu

³⁴ Em complementação à nota 19 (p. 61), onde discorremos sobre as definições de *Entäußerung* e *Entfremdung* no sistema hegeliano, consideramos necessário refletir sobre a transposição e releitura desses dois termos, efetuada por Marx. Recorde-se que, nos escritos hegelianos, *Entäußerung* e *Entfremdung* são considerados como opostos idênticos complementares, sendo ambos necessários ao autoconhecimento do ser como processo. A fundamental tarefa de Marx, ao apropriar-se da terminologia hegeliana, é procurar, nos termos, o que é místico e o que é essencial. Despidos os termos de sua metafísica, o que permanece? É de nossa compreensão que Marx pinça do coração dos termos a dialética entre liberdade e necessidade/causalidade. O pôr do “outro de si mesmo” ocorre, segundo Hegel, como expressão da liberdade (vale dizer, autoconsciência e autodeterminação) do ser, ou como expressão de relações causais (nesse sentido, não-consciente e aparentemente heterodeterminado) – daí a duplicidade da palavra alienação (de *alius*, “outro”, e *alienus*, “do outro”). Marx, no entanto, insere esses dois aspectos (o livre e o necessário) na existência histórica do homem-indivíduo sensível. Para Marx, só existe liberdade no âmbito do indivíduo. Nesse sentido, escreve Lukács (2010a, p. 240), apropriadamente, que os “pores teleológicos só conseguem colocar em marcha séries causais”, ou seja, a constituição do gênero humano, como produto da ação livre dos indivíduos coletivamente organizados, se dá por meio de nexos necessários e causais – não há teleologia na história. Marx, portanto, atendo-se à essência dos termos hegeliano, apresentará *Entäußerung* como o pôr voluntário do indivíduo e *Entfremdung* como o pôr não-voluntário (sob diferentes formas sociais históricas, como, por exemplo, quando o pôr é resultado de coação externa, ou quando o homem é impedido de usufruir do produto de seu pôr, etc.). *Entäußerung* carrega os sentidos de liberdade e consciência, enquanto *Entfremdung*, os de não-liberdade e de não-consciência. Essa compreensão é, no entanto, apenas o ponto de partida para entender o pensamento marxiano. Enquanto para Hegel, os termos representam opostos complementares, para Marx, eles constituem opostos mutuamente excludentes, ou seja, um não pode existir na presença do outro. Ainda assim, os dois extremos coabitam a vida concreta dos indivíduos nas sociedades divididas em classes, causando o dilaceramento dos sujeitos. Isso ocorre, porque, para Marx, em nossa interpretação, *Entäußerung* e *Entfremdung* não aparecem como absolutos qualitativamente diferentes, porém, como pontos extremos de um *continuum* que é a própria vida humana. Como indivíduo genérico, mesmo o mais ilustrado e autoconsciente homem participa da condição de não-liberdade da totalidade humana (ou seja, o mais ferrenho teórico/prático comunista ainda depende, para a manutenção de sua vida material e espiritual, da produção de outros indivíduos, produção essa realizada sob as mais diversas formas de coação e exploração). Em contrapartida, o indivíduo mais apaziguado e conformado às estruturas de produção condicionadas (que, para além do seu tempo de trabalho, também se irradiam sobre o seu tempo de lazer e sobre seu prazer), que não se apropria de sua existência como autoprodução, preserva indícios de liberdade, mesmo se limitados a seus sonhos ou a suas esperanças de “um mundo” ou “uma vida melhor”, se não para si mesmo, para seus descendentes. O pôr como *Entäußerung* e o pôr como *Entfremdung*, portanto, em Marx, apresentam-se na realidade concreta (única que realmente interessa ao autor) como híbridos, em relações de proporção, ou seja, quais são os percentuais de um e de outro na vida ativa dos indivíduos, e como esses percentuais são continuamente empurrados de um lado ao outro na medida em que o indivíduo avança em sua conscientização o, em direção oposta, adquire novos preconceitos ou é submetido a diferentes formas de desumanização. Acreditamos que as dificuldades enfrentadas por linguistas e filólogos na tradução desses termos consiste em sua tentativa de encontrar um equivalente inequívoco para cada um deles. No entanto, como é possível traduzir,

trabalho e, dada a sua autoprodução por meio dele, também o estranhamento do homem em relação a si mesmo (a sua existência como ser social e genérico).

Ao longo do processo histórico de complexificação das relações de produção, segundo Marx e Engels (2007), desponta a divisão social do trabalho, aspecto que permite o avanço social e o aumento da produção dos bens necessários à manutenção e reprodução da vida. O aumento da produção possibilitou ao homem o tempo ocioso necessário para o alargamento e o aprofundamento de suas necessidades espirituais, uma vez que, como subproduto desse processo, surgiu, também historicamente, uma divisão do trabalho, que separa trabalho material de atividade espiritual.

Marx e Engels (2007, p. 36) afirmam que, “a partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc. ‘puras’.” No entanto, esse desenvolvimento, em si essencial para a humanização e para a constituição da genericidade do homem, implicou, em determinado momento do desenvolvimento social, a desanexação desses dois momentos (material e espiritual), bem como

inequivocamente, termos que não são unívocos sequer no texto original do autor? Consideramos que Marx reconheceu e lutou continuamente contra a insuficiência da terminologia, e, por detectar essa insuficiência, o autor recorreu inúmeras vezes, em seus escritos, à produção artística. Façamo-nos entender: Marx reconheceu a realidade como um movimento permanente, o que é inegável, e procurou captar essa realidade por meio das armas da filosofia. A filosofia, no entanto, capta a realidade movente, por meio da formulação de conceitos. Ocorre que o conceito, tão logo formulado, deixa de expressar movimento e se enrijece. Ou seja, não bastaria a Marx inventar um terceiro conceito, que fosse intermediário entre *Entäusserung* e *Entfremdung*, e o autor sequer cogitou tal invenção (até porque, sendo mutuamente excludentes, um conceito sintético entre eles é impossível). A arte, no entanto, é a realização humana capaz de transpor o movimento *enquanto movimento*, ela se mantém flexível e não-conceitual (quando a arte conceitua, ela já deixou de ser arte e se tornou filosofia ou ciência). As menções às realizações artísticas, que se encontram polvilhadas em toda a produção teórica marxiana não são, nesse sentido, meros enfeites ou ornamentos da retórica de Marx, todavia, diante dos limites da comunicação filosófica, necessárias para a preservação do movimento da realidade concreta. Marx, fiel aos seus intuítos de segurar com as duas mãos o real concreto, não teoriza sobre uma “Arte” geral, mas dialoga com o específico *desta* cena de Shakespeare, *daquele* poema de Goethe, *desta* personagem de Balzac, *daquele* verso de Sófocles, *deste* afresco de Rafael, *daquela* tela de Caravaggio, etc. É de nossa opinião, portanto, que, apesar de não ter escrito propriamente uma obra estética, Marx é um dos mais importantes estetas da tradição filosófica germânica (ou mesmo *o* esteta, por excelência), considerando a centralidade das relações de movimento espaço-temporais (o âmbito do sensível) em suas teorias, bem como a profunda compreensão, demonstrada pelo autor, das produções artísticas, e sua articulação genial em seus textos. Consideramos, ainda, como uma fragilidade do campo da estética, a centralidade e o domínio das teorias de Kant e Hegel nas discussões do campo (uma vez que esses autores, embora escrevendo obras estéticas, na verdade, consideravam todo o âmbito do sensível como algo menor, um “mal necessário”) em detrimento de uma leitura profunda da obra marxiana. Retomando, e finalizando, a questão da terminologia, reconhecemos que a tradução desses termos não é unânime e que, no âmbito desta subseção e nas demais até o final desta exposição, optamos por utilizar o termo alienação, quando em referência ao pôr predominantemente autodeterminado e, estranhamento, ao pôr predominantemente (em sua aparência) heterodeterminado, em consonância com a tradução desses termos por Nélio Schneider, Carlos Nelson Coutinho e Mario Duayer, nas obras *O jovem Hegel e os problemas da sociedade capitalista* e *Para uma ontologia do ser social* (I e II), ambas de Lukács, publicadas pela editora Boitempo.

da fruição deles. Assim, passou a caber a indivíduos diferentes a realização e a apropriação, em maior ou menor grau, de seus produtos.

Essa divisão do trabalho, que é um produto histórico do pôr dos indivíduos sociais, assume a aparência de uma força externa que atua, transfigurada em códigos legais e jurídicos, sobre a sociedade como um todo, processo que desencadeia o surgimento de relações de produção estranhadas. No entanto, enfatiza Marx (2007, p. 77), “a legislação, tanto política como civil, apenas enuncia, verbaliza o poder das relações econômicas”.

Em sua análise sobre a constituição das formas ideológicas na produção marxiana, Canclini (1979, p. 63), no entanto, advoga que essas, enquanto “reprodução ou expressão ideal dessas relações materiais”, se encontram deformadas “por interesses de classe”. Sendo subproduto de uma relação entre classes antagônicas, uma classe específica (dominante) que se impõe sobre outra classe (dominada), as formas simbólicas (ou ideológicas) assumem uma aparência de autonomia e auto-existência.

Nesse sentido, para Marx (2010, p. 84), o homem é um ser genérico porque é um ser consciente, isto é, “a sua própria vida lhe é objeto” e sua atividade é livre. No entanto, ele segue admitindo que “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência.” (MARX, 2010, p.84-85).

A transição da alienação (*Entäusserung*) ao estranhamento (*Entfremdung*), segundo Marx (2010, p. 81), consiste em que o produto do trabalhador, “tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (*Fremd*)”.

Alguma dimensão de estranhamento ocorre, de modo geral, na história, sempre que a divisão do trabalho se hierarquiza. Contudo, consideradas as críticas de Marx, seu apogeu se dá na realidade contemporânea (do autor e, ainda, nossa), sob o império do capitalismo.

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2010), e também em grande parte de sua produção posterior, Marx realiza um minucioso escrutínio do sistema capitalista de produção e reprodução da vida, sobre o qual, nos parágrafos seguintes, apresentaremos apenas breve síntese.

A sociedade capitalista se apresenta como grande produtora de bens e riquezas, tanto materiais quanto espirituais. No entanto, a distribuição dessas riquezas ocorre de modo extremamente irregular. Nesse modelo social, uma (pequena) parcela da sociedade,

notadamente os proprietários dos meios de produção (chamados de capitalistas), usurpam e usufruem desses bens em excesso e reutilizam seu excedente para alavancar a produção de ainda mais riquezas. Ao mesmo tempo outra parcela (maior parte) da população se encontra em estado de penúria, em condições de se apropriar apenas do mínimo necessário para sua sobrevivência material (e, às vezes, nem isso), e em situação de dependência do capitalista.

Na geração de riquezas capitalizáveis, que só podem ser geradas pelo emprego da força de trabalho³⁵, paradoxalmente, “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. [...] O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria³⁶.” (MARX, 2010, p. 80).

O trabalhador livre – livre, segundo a ironia marxiana, para vender sua força de trabalho ou para morrer de fome (MARX, 2013a) –, como não-detentor de meios de produção, por intermédio dos quais possa produzir e reproduzir a sua vida material e espiritual, é obrigado, para sobreviver, a oferecer sua força de trabalho no mercado, para usufruto do empregador. O empregador, como proprietário da força de trabalho de outrem, passa a ser também o proprietário do produto desse trabalho. É nesse momento que o trabalho (e seu produto), que é essencialmente o pôr material e livre do homem em sua existência genérica, quando expropriado e estranhado, “arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica.” (MARX, 2010, p. 85).

Em relação dialética, portanto, é possível observar que a divisão do trabalho, que separa, inicialmente, o trabalho material da atividade espiritual e, em seguida, os produtores dos proprietários dessa produção, tem como consequência última a desumanização do homem, uma vez que impede seu reconhecimento como parte do gênero, impondo-lhe o produto de sua própria vida espiritual como dogmas rígidos e inquestionáveis.

Sob o capitalismo, portanto, a sensibilidade do homem trabalhador não encontra as condições de se desenvolver plenamente, o que faz com que as formas artísticas (e também o conhecimento científico, etc.) lhe sejam, muitas vezes, estranhas. Consideramos que isso ocorre

³⁵ Para uma melhor compreensão do processo de transformação da força de trabalho em riquezas para expropriação pelo capitalista, consultar o Livro I d’*O Capital*. (MARX, 2013a).

³⁶ Uma importante observação sobre a mercantilização do homem pode ser encontrada no *Manifesto Comunista* (MARX; ENGELS, 2010, p. 46), onde se lê: “Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado”.

uma vez que, para garantir a produtividade do trabalhador, faz-se necessário educar³⁷ sua destreza manual, em detrimento da educação de sua sensibilidade. O trabalhador ideal para o sistema de reprodução social capitalista é o homem rude, propositalmente mantido nesse estado. Nesse sentido, Marx e Engels (2010, p. 46) apontam para

[...] o crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho [que] despojaram a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O operário torna-se um mero apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. [E] à medida que aumenta o caráter enfadonho do trabalho, decrescem os salários.

Em sociedades capitalistas avançadas, o homem rude encontra dificuldades – mais um elemento de seu estranhamento – até mesmo para vender sua força de trabalho, na medida em que o avanço técnico da indústria diminui a demanda por força de trabalho. O trabalhador, muitas vezes, encontra-se privado do próprio direito de trabalhar. Nesse caso extremo, mas não incomum, o homem se depara com a sociedade como algo posto *a priori* fora dele, do qual ele não é (aparece como) ponente nem de sua existência material, nem de sua existência espiritual, estando à mercê de uma monstrosidade que lhe é desconhecida e incompreensível. Não reconhecendo a sociedade na qual vive, o homem se encontra estranhado em relação aos outros homens e, por fim, em relação a si mesmo, à sua essência humana (MARX, 2010), sendo essas as consequências últimas do capitalismo (recordemo-nos, no entanto, que o estranhamento nunca é total, e é nas brechas do estranhamento, em seus pequenos pontos de luz, que reside a possibilidade da revolução). Considera-se, portanto, como central nas reflexões teóricas e práticas marxianas, o reconhecimento de que “a história de todas as sociedades até hoje existentes [fundadas na divisão hierárquica do trabalho] é a história das lutas de classes.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

Frederico (2013, p. 16) resume essa questão considerando que o estranhamento, em Marx, é um “fenômeno social datado e passível de superação através da atividade revolucionária (e não mais momento da trajetória do Espírito, como queria Hegel, ou dado irremovível da ‘condição humana’, como pretendem os filósofos idealistas).”

Concluimos esta subseção, sobre alguns pontos-chave do pensamento de Marx, com uma inspirada citação do autor:

³⁷ Entendemos, aqui, a educação (em seus diferentes formatos e instituições históricas) como a mediação necessária entre o indivíduo e o gênero, segundo a qual, o indivíduo pode acessar e se apropriar das conquistas do gênero, sejam elas materiais, espirituais ou sensíveis. A sensibilidade, como a destreza manual, por ser histórica, é igualmente passível de ser educada.

Pressupondo o homem enquanto homem e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseses fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres exercer influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser humano que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza – tem de ser uma externalização (*Äusserung*) determinada de tua vida individual efetiva correspondente ao objeto da tua vontade. (MARX, 2010, p. 161).

Faz-se necessário, em suma, para Marx, reconectar o indivíduo ao seu reconhecimento enquanto ser constituinte/constituidor do gênero humano, por meio de uma *práxis* consciente no trabalho, na ciência e na arte. A *práxis*, como aqui entendemos o termo, “traduz a forma como se articulam subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas” (TONET, 2018, p. 73), conectando, portanto, como um particular, o indivíduo a sua consciência genérica.

Na próxima subseção, tendo como eixo as considerações do particular na ciência e na arte a partir do viés do materialismo histórico e dialético, procuramos percorrer a obra *Estética*, escrita por Lukács, em seu esforço de sistematizar as reflexões marxianas sobre a sensibilidade e a produção artística.

1.3.2 Lukács: a particularidade como mediação e como ponto médio

Os escritos de György Lukács (1885-1971), autor húngaro fortemente influenciado pelos expoentes da filosofia alemã, principalmente pelo pensamento de Hegel e Marx, oferecem um contraponto de viés materialista às concepções estéticas idealistas anteriormente discutidas. A obra *Estética* (1966, 1967), de Lukács, embasa teoricamente esta subseção.

Esse autor, num texto intitulado *Meu caminho para Marx*, aponta para sua aproximação ao referencial do materialismo histórico e dialético, e para a importância da produção teórica marxiana. No citado texto, ele escreve:

No período posterior a Marx, a tomada de posição em relação ao seu pensamento deve constituir o problema central de todo pensador que leve a sério a si próprio, e [...] o modo e o grau com que ele se aproxima do método e dos resultados de Marx determinam o seu lugar no desenvolvimento da humanidade. Esse desenvolvimento está determinado pela situação de classe, se bem que essa determinação não é rígida, mas dialética. A nossa posição na luta de classes determina amplamente o modo e o grau que assumimos o marxismo, mas, por outro lado, todo novo progresso nessa adoção nos faz aderir cada vez mais à vida e à *práxis* do proletariado e redundar beneficentemente no aprofundamento da nossa relação com a doutrina marxista. (LUKÁCS, 2010, p. 3).

Lukács, como Marx, não produz, portanto, uma teoria filosófica geral e desconectada da realidade histórica existente, a saber, o contexto capitalista global de seu tempo, que tem como motor a luta de classes. Esse aspecto de sua produção teórica precisa permanecer, como pano de fundo, ao longo de todas as discussões que intentamos nas páginas seguintes.

Consideremos, inicialmente, que a teoria kantiana do reflexo, caracterizada por reconhecer, como ponto de partida, a realidade objetiva independente da consciência humana, influenciou a teoria marxista do reflexo. A realidade objetiva precisa ser, de algum modo, assimilada pelo indivíduo em seu processo de pensamento. Para Kant, esse reflexo não representava uma mera imitação (ou espelhamento mecânico) da realidade no plano da compreensão, mas passava pelas formas *a priori* constitutivas da sensibilidade do próprio indivíduo.

Na teoria marxista, considerada a mútua determinação entre a base econômica e a superestrutura, o reflexo da realidade no plano do pensamento se dá em relação dialética entre objetividade e subjetividade. Ao contrário do proposto por Kant, que afirmava a necessária adequação da realidade objetiva às formas da sensibilidade, para os teóricos marxistas “a consciência só pode ser um desdobramento da matéria. A consciência é, assim, reduzida ao reflexo da realidade exterior aos homens”. (FREDERICO, 2013, p. 78).

Nessa perspectiva teórica, portanto, como continuidade da teorização marxiana, segundo Lukács (2011, p. 58), a “dialética materialista, apoiada epistemologicamente na teoria do reflexo, é capaz de determinar de modo preciso e científico a relação entre o mundo objetivo em si e a consciência subjetiva”.

A teoria do reflexo se apresenta, na obra lukacsiana, em três modos específicos: o reflexo cotidiano, o reflexo científico e o reflexo estético da realidade objetiva. Para Lukács (1966, p. 11), “el comportamiento cotidiano del hombre es comienzo y final al mismo tiempo de toda actividad humana”, sendo que as formas superiores de recepção e reprodução da realidade, no plano do pensamento – a científica e a estética –, nascem das “necesidades de la vida social – para luego, a consecuencia de sus efectos, de su influencia en la vida de los hombres, desembocar de nuevo en la corriente de la vida cotidiana”. (LUKÁCS, 1966, p. 12). A vida cotidiana, portanto, é, constantemente, reformulada e enriquecida com as reflexões da ciência e da arte, que a permeiam e dela retiram seus temas e desafios.

A teoria do materialismo histórico e dialético considera, no entanto, o mundo como uma realidade unitária, uma totalidade articulada. Todo reflexo, seja ele cotidiano, científico ou estético, o é dessa realidade única, sendo que a diferença entre eles pode ser compreendida na medida em que, no cotidiano, o homem vive em relação imediata no mundo; a ciência, por sua

vez, desvenda o mundo para o homem; e, a produção artística, finalmente, descobre o homem no mundo.

O reflexo cotidiano é marcado pela heterogeneidade e por inúmeras contradições, por um misto de crenças, hábitos, costumes e tradições que assumem *status* de imediaticidade na vida diária. Segundo Heller (2008, p. 65), discípula de Lukács durante os anos iniciais de sua produção,

[...] a vida cotidiana caracteriza-se pela unidade imediata de pensamento e ação. Mas devemos acrescentar a essa caracterização que o pensamento cotidiano não é jamais teoria, assim como a atividade cotidiana nunca é práxis. Na teoria e na práxis, dominam finalidades e conteúdos que representam o humano-genérico; ambos promovem o desenvolvimento humano-genérico e produzem novidades em seu estado.

Lukács (1966), em sua obra *Estética*, desenvolve os conceitos de *homem inteiro* e *homem inteiramente*. O *homem inteiro* é aquele que vive imerso no cotidiano, na imediaticidade marcada pela vinculação direta de teoria e prática. É o homem atuante na vida cotidiana – difusa, complexa, multifacetada e contraditória. O *homem inteiramente*, por sua vez, avança para além do cotidiano e, a partir dos reflexos científico e estético da realidade, amplia sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive.

O homem é *inteiramente* quando se aprofunda em um tema ou objeto e o compreende para além da mera aparência, desvelando suas contradições internas. Esse homem da ciência e da arte, no entanto, nunca se separa do homem do cotidiano – as reflexões científica e estética sempre partem das necessidades do cotidiano e a ele retornam clarificadas. Dessa forma, o *homem inteiro*, quando se vê ante as possibilidades da ciência e da arte, transfigura-se em *homem inteiramente*, sem nunca abandonar sua inteireza.

As esferas do cotidiano e as esferas superiores da ciência e da arte não podem ser, portanto, separadas. As ações do homem, segundo Heller (2008, p. 41), sempre apresentam motivações heterogêneas, misturando elementos individuais e genéricos, de modo que “a elevação acima do particular-individual jamais se produz de maneira completa, nem jamais deixa de existir inteiramente, mas ocorre geralmente em maior ou menor medida. Não há ‘muralha chinesa’ entre as esferas da cotidianidade e da moral”.

Nesse movimento, do cotidiano às ciências e às artes e de retorno ao cotidiano, a humanidade amplia sua compreensão sobre o mundo em que vive e atua e também sobre o próprio homem, como ser atuante e modificador/construtor desse mundo. O *homem inteiramente*, na medida em que elucida as relações dos homens com a natureza e entre si,

retorna ao cotidiano e o enriquece não apenas para si mesmo (indivíduo), mas para toda a sociedade (gênero).

A *práxis* dos indivíduos sociais só é possível, no entanto, na medida em que esses, a partir dos reflexos científico e estético da realidade, adquirem as condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho criador e livremente determinado, sendo que o trabalho, como “fator fundamental de la vida cotidiana y de su pensamiento, o sea, del reflejo de la realidad objetiva en la cotidianidad” (LUKÁCS, 1966, p. 40), é o elemento chave para o desenvolvimento das sociedades humanas, justamente por seu potencial criativo capaz de transformar, ao mesmo tempo, em uma relação dialética, o mundo e o trabalhador que o realiza. O trabalho, assim, como já indicado por Marx, possibilita e supre necessidades cada vez mais complexas, ampliando a compreensão e a ação do homem sobre o seu meio.

Em seu caminho de indivíduo à autoconsciência do gênero, cada pessoa deve ter condições de “se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo é capaz.” (FISCHER, 1987, p. 13). É apenas no meio social e cultural, ao apropriar-se do patrimônio científico e artístico desenvolvido historicamente, que o homem-indivíduo se torna apto a ascender ao homem-gênero (humanidade). Assim, “conhecimentos, habilidades, valores, normas, criações técnicas e artísticas, tudo isso são elementos, criados por indivíduos e tornados patrimônio universal, dos quais os outros indivíduos devem se apropriar.” (TONET, 2005, p. 62). No limiar, é essa a função mediadora da educação na história da humanidade.

No cotidiano, no entanto, a teoria não exige aprofundamento da reflexão, apenas a aplicação de aspectos decorrentes de descobertas científicas que, tendo sido um dia inovadoras, já se cristalizaram como tradição, hábito ou processo automatizado. Quando tal cristalização ocorre, o avanço tecnológico, fruto da mediação científica do *homem inteiramente* e, portanto, patrimônio do gênero humano, abandona suas características de mediação e se transmuta em conhecimento imediato do cotidiano.

A cotidianidade, que é fruto de mediações da ciência e da arte, encobre essas mesmas mediações e se apresenta como imediata. O imediatismo da vida cotidiana é marcado, assim, pelo espontaneísmo e pela repetição e reprodução dos parâmetros sociais vigentes, não sendo propício à criação e à transformação cultural e social, uma vez que as tradições e os hábitos condicionados do cotidiano não são totalmente conscientes.

O *homem inteiramente* se realiza em relação dialética com o *homem inteiro*, mas sempre em função de um salto qualitativo que o dissocia (de forma limitada e provisória) do

cotidiano. (LUKÁCS, 1966). A ciência e a arte são mais delimitadas e determinadas do que as manifestações cotidianas, ainda que existindo sempre em fecundação recíproca em relação a estas.

São os reflexos científico e estético da realidade que rompem com o espontaneísmo do cotidiano, uma vez que a arte é, em sua essência, a “autoconsciência e memória da humanidade” (HELLER, 2008, p. 43), e a ciência, em seus aspectos desantropomorfizador e desantropocentrizador, configura-se como possibilidade de conhecimento objetivo do mundo social e natural. Produção científica e produção artística pavimentam o caminho do indivíduo a sua autoconsciência enquanto gênero humano, autoconsciência essa que permite ao homem-humano assumir a responsabilidade por seus pensamentos, ações e decisões. Esse tornar-se homem do homem implica, portanto, “criar um mundo cada vez mais amplo, criar-se a si mesmo e de um modo cada vez mais rico, mais multifacetado, mais complexo; tornar-se cada vez mais consciente e mais livre e, com isso, cada vez mais senhor do seu destino.” (TONET, 2005, p. 61).

Convém, no entanto, lembrar que cientistas e artistas vivem a vida cotidiana e dela extraem seus problemas e suas direções. Artista e cientista, em seu momento de homogeneização do foco (em oposição à heterogeneidade múltipla e contraditória do cotidiano) no âmbito do *homem inteiramente*, têm

[...] sua particularidade individual enquanto homens da cotidianidade; essa particularidade pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas intervém na própria objetivação através de determinadas mediações. Finalmente, toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros. (HELLER, 2008, p. 43).

Enquanto a ciência traduz, para a humanidade, seu potencial desantropomorfizador, reconhecendo o mundo e a natureza como um outro, distinto de si mesmo e objetivo, a arte é manifestação do potencial antropomorfizador no reflexo estético. Segundo Lukács (1966), o reflexo estético é antropomorfizador, pois nasce da ampliação da consciência do homem em-si e para-si, do homem que se reconhece no mundo que cria pelo trabalho. É nesse sentido que Konder (1967, p. 232) afirma: “o que a arte faz por mim de essencial é que ela me permite *ver por dentro* a experiência de uma condição histórica particular da humanidade e assimilar à minha consciência individual algo desta experiência.”

O processo de desantropomorfização do pensamento, próprio do reflexo científico é, diferentemente do que se poderia supor, o contrário de desumanização. A desantropomorfização do pensamento, conquistada pelo desenvolvimento das ciências, é

fundamental para a humanização do homem. O reflexo científico da realidade, segundo Lukács (1966), desenvolve-se juntamente com as forças produtivas da sociedade, aprimorando as tecnologias de produção quantitativa e qualitativamente, atuando diretamente enquanto mediação do trabalho.

A obra artística, segundo a concepção do materialismo histórico e dialético, por sua vez, concretiza-se enquanto plena identificação de fenômeno e essência. Essa identidade traz à tona do fenômeno (a obra) a essência (a forma e o conteúdo histórico e social) no reflexo estético da realidade. Essas relações, entre fenômeno e essência, estão intimamente conectadas com a questão da dialética de singular, particular e universal.

Segundo Oldrini (2017, p. 252-3, grifo do autor), autores como Hegel, Marx e Lenin, que abrem o caminho para as elaborações teóricas de Lukács – afastando-se das concepções kantianas –, partem da

[...] constatação de que a tríade categorial de universalidade, particularidade e singularidade, como tríade lógica, não expressa o ponto de vista subjetivo de quem a considera, mas a resultante dos nexos internos do objeto considerado; ou seja, que essas categorias são, antes de tudo, expressões ditadas pela estrutura do *em-si* das coisas, formas de reflexo do processo da realidade objetiva, derivados, em última instância, – assim como os outros conceitos lógicos – dos problemas cotidianos da vida dos homens.

A particularidade não é apenas um caminho que conduz do singular ao universal, ou vice-versa, mas, “la mediación necesaria” (LUKÁCS, 1967, p. 202), em um sistema caracterizado pelo movimento perpétuo de transformação de singular em universal, bem como de singular em particular e de universal em particular.

a) As dimensões do universal, do particular e do singular

Consideramos que as categorias do singular, do particular e do universal são formas de ser e expressão as relações entre os seres. No entanto, para fins de nossa investigação, buscamos, nos parágrafos seguintes, explicitar as características enfatizando distinções entre essas três formas.

O universal é sempre autocontido, nada se pode acrescentar a ele, é um todo fechado e puro, e que, em sua pureza, inexistente na realidade objetiva³⁸. O singular, por sua vez, apresenta-

³⁸ Essa afirmação precisa ser, no entanto, analisada de acordo com sua inserção na teoria marxiana/lukacsiana. Para os autores fundamentados no materialismo histórico e dialético, os universais (como conceitos ou representações) são sempre produtos históricos e, portanto, suscetíveis a mudanças e ressignificações. No entanto, para que um universal se apresente como tal, é necessário que, na apropriação que se faça dele, ele se apresente,

se como um complexo de fragmentos heterogêneos que abarca diferentes universais de forma parcial. O particular, ora apresenta características de universal, ora de singular. Por exemplo: “Azul” é um universal (um conceito puro), entretanto, “Azul” só poderá *existir* (na realidade objetiva) se se fizer acompanhar de outros universais tais como “Quadrado” e “Madeira”. A combinação destes três universais se articula por intermédio do particular, que permite que se imagine um objeto “azul, quadrado e de madeira”, podendo chamá-lo, ilustrativamente, de “mesa”. “Azul”, no entanto, está apenas parcialmente contido no particular “mesa azul”, pois, enquanto universal, é elemento constitutivo de uma grande variedade de particulares possíveis, como “cadeira azul”, “flor azul”, “camisa azul”, “mar azul”.

Ao mesmo tempo, “Azul” pode se transmutar de universal em particular, num processo de ascensão cada vez mais complexo na elaboração de conceitos, se se vier a estabelecer o conceito “Cor” como universal *ainda mais universal* (uma vez que “Azul”, embora não *exista* de forma pura ou isolada, é reconhecível na realidade objetiva. “Cor”, por sua vez, não se pode encontrar de modo algum, a não ser pela mediação abstrata do azul, do vermelho, do verde, etc.).

Desse modo, as categorias da universalidade e da particularidade estão em constante movimento de ascensão e descensão, formando cadeias distintas e múltiplas, sendo que o universal é sempre autocontido, enquanto o particular se encontra parcialmente contido no universal, articulando um complexo de universais.

De modo semelhante, ocorre com a singularidade em relação à particularidade. Segundo Lukács (1967, p. 209), assim como “la generalidad y la particularidad mutan constantemente la una en la otra, así también la singularidad y la particularidad. La naturaleza a primera vista contradictoria de lo particular consiste precisamente en que manifiesta su peculiaridad en la mutación en generalidad o en singularidad”.

“Azul” pode, portanto, assumir características de particularidade em relação a um singular, como por exemplo, a cor da bandeira da “Escola X”. Ou ainda, se tornar o singular de uma cadeia que tenha por universal a “Luz”, em seu processo de decomposição em “Cor” (particular) e, finalmente, “Azul”.

As relações entre singular, particular e universal são, assim, caracterizadas pelo contínuo movimento de transformação uma na outra. Ter em mente essa relação dinâmica e,

ao menos temporariamente, como estático e permanente. Universais que estivessem em mutação contínua impossibilitariam toda e qualquer reflexão ou comunicação. Como canta o poeta, tal qual o “amor”, um universal não pode ser “imortal, posto que é chama, mas [deve ser] infinito *enquanto dure*.” (Vinícius de Moraes – grifo nosso).

como se verá, dialética, é fundamental para a compreensão das proposições sobre a particularidade elaboradas por Lukács.

O ponto de partida do processo de conhecimento é “lo real y concreto. Pero lo real y concreto se manifiesta en su inmediatez como abstracción vacía si sus elementos no se generalizan y llevan a concepto general”. (LUKÁCS, 1967, p. 208). O singular, em sua imediaticidade sensível e concreta, portanto, apresenta-se sem definição e clareza e é justamente essa heterogeneidade e complexidade que o caracterizam. Em contrapartida, o universal puro não pode ser alcançado a não ser por intermédio de seu desvelamento na própria realidade objetiva (como o “Azul” que, para se manifestar na realidade, precisa aderir a uma enorme diversidade de coisas ou objetos – *aquela* mesa, *aquela* cadeira, *este* carro, *este* livro, etc.). A particularidade é a mediação necessária entre esses dois extremos, ao definir o singular (no sentido de delimitar seus contornos) e ao concretizar o universal. Assim, segundo Lukács (1967, p. 209), a particularidade

realiza ese proceso a consecuencia de su función básica, creadora de determinación. Pero del mismo modo que especifica así la generalidad y transforma su abstracción inmediata en una totalidad concreta de determinaciones, se enlaza con la naturaleza específica de la singularidad, hace que se manifiesten con claridad cada vez mayor sus relaciones con grupos de objetos emparentados y lejanos, desarrolla las qualidades fugazmente presentes en la instantánea inmediatez, hasta hacer de ellas determinaciones firmes y duraderas, despliega en su aparente copresencia anárquica una jerarquía de la persistencia y la fugacidad, de lo esencial y lo aparente, etc., y realiza todo eso sin destruir la estructura de lo singular o individual como tal.

Lukács (1967) continua suas exposições asseverando que, enquanto singular e universal se inserem nesta equação como pontos de chegada de uma reflexão (indutiva, se partindo do singular, pela mediação da particularidade, em direção ao universal; ou dedutiva, se partindo do universal, dirige-se ao singular), a particularidade é um campo central cujos limites não se apresentam com clareza, sendo, por vezes, indefinidos.

Essa mediação da particularidade assume, no entanto, segundo Lukács (1967), características diferentes no que diz respeito ao reflexo científico da realidade e ao reflexo estético dessa mesma realidade. Indução e dedução, tendo por ponto de chegada os extremos da singularidade ou da universalidade, respectivamente, são fortemente característicos do reflexo científico da realidade, que tem a particularidade como mediação. Sua ênfase está na realidade objetiva exterior ao homem (o mundo natural e social em si) e na constituição de conceitos desantropomorfizadores.

Todavia, quando se trata das relações propriamente humanas, na ética e na estética, Lukács (1967, p. 213) descobre, na particularidade, um novo modo de reflexo e elaboração da

realidade concreta. Para esse autor, na esfera da ética e da estética, a particularidade “no se pone sólo como mediación entre la generalidad y la singularidad, sino, además, como centro organizador”. Nesse sentido, o ponto de partida e de chegada deste tipo de reflexo deixa de ser algum dos extremos para se voltar sobre a própria particularidade, ou seja, “no se trata, pues, de un movimiento trasversal entre las dos categorías extremas, sino de un movimiento entre el centro y la periferia. [...] Así, pues, hay que empezar por considerar algo más atentamente la conexión y la diferencia entre mediación y punto medio o centro”. Diferentemente do que ocorria no sistema hegeliano, aqui o particular não se resume a uma síntese e superação dos extremos, porém se caracteriza por “una permanente mutación de una categoría en otra, se preservan la singularidad, la particularidad y la generalidad, quedan en sí, siguen siendo ellas mismas.” (LUKÁCS, 1967, p. 211).

Também é importante observar que, ainda que na ética e na estética o particular seja o ponto de chegada (o centro ou ponto médio), ele não perde suas características de mediação. O reflexo estético da realidade continua realizando a conexão entre o mundo do cotidiano sensível e heterogêneo (âmbito do *homem inteiro*) e o mundo do pensamento e das generalizações (âmbito do *homem inteiramente*), uma vez que “el sujeto de ese poner no es el hombre singular, ni menos su consciencia, sino la sociedad de cada caso en su conjunto” (LUKÁCS, 1967, p. 216), tratando-se, portanto, da mediação, pelo particular, entre homem-indivíduo e homem-gênero.

A ética, primeiro aspecto da particularidade enquanto centro discutido por Lukács (1967), realiza-se pela combinação entre lei e moralidade.

b) A particularidade como centro ou ponto médio

Lei e moralidade, novamente, remetem ao pensamento kantiano, que estabelecia a diferenciação, e também certa simetria, entre as leis da natureza (lei = necessário), na Razão Pura Teórica, e os preceitos da moralidade (vinculados à liberdade), na Razão Prática. Recorde-se de que, para Kant (2009), os extremos da lei e da moral são mediados pela vontade e pela finalidade, que esse autor, por analogia, estende à natureza (em sua apreensão subjetiva pelo homem). Essa discussão do finalismo da natureza foi reintroduzida por Hegel (2002), quando afirma a teleologia da história como desdobramento necessário ao processo de autoconsciência do homem no Espírito Absoluto.

Lukács (2010a) – como Marx, antes dele –, no entanto, refuta de forma veemente a teleologia na natureza ou na história (o que a transforma em uma pseudo-história), pois, para

ele, só os seres humanos possuem teleologia. Considerando isso, esse autor retoma a distinção entre a lei e a moral, mas a insere no âmbito da humanidade em seu processo de desenvolvimento verdadeiramente histórico, promovido pelo trabalho socialmente compartilhado. A ética, portanto, torna-se um centro mediador entre a lei, pertinente à organização da sociedade e, neste sentido, uma produção do gênero humano, e a moral, que remete a cada indivíduo em sua interpretação da realidade, seja pelo viés dos costumes, das tradições, dos grupos étnicos ou minoritários em que está inserto, ou ainda pela sua compreensão dos universos da ciência ou da religião. Lukács (1967, p. 220) descreve essa questão do seguinte modo:

La ética constituye en el sistema de la práctica humana un centro mediador entre el derecho puramente objetivo y la moralidad puramente subjetiva. Un centro, por otra parte, que no es simplemente posicional, como le ocurre al término medio del proceso típico del conocimiento, sino que tiene que ejercer funciones muy determinadas, superadoras – y, por tanto, modificadoras – de los dos ámbitos extremos.

Para Lukács (1967), portanto, a ética, enquanto ponto central mediador, não realiza apenas a passagem entre singular e universal, tal como ocorre no reflexo científico, atua, entretanto, de forma a intervir efetivamente na própria estrutura dos extremos da lei e da moral. Uma moralidade que se baseasse, exclusivamente, na subjetividade geraria, fatalmente, uma postura anárquica e autossuficiente, o que aos poucos dissolveria a própria sociedade e, com ela, a historicidade do gênero humano, instituindo a barbárie. Por sua vez, “la legalidad abstracta realizada com esa misma unilateralidad lleva a la separación total del derecho de toda vinculación con la intención y el ánimo humanos”. (LUKÁCS, 1967, p. 220). Tal conjunto de leis, completamente dissociado das necessidades sociais dos indivíduos e de seus grupos, tende a ruir no médio ou no longo prazo.

Para que os indivíduos possam viver em sociedade, não deixando, no entanto, de serem indivíduos, faz-se necessária a “mediación entre legalidad y moralidad mediante la posición de lo ético. [...] La totalidad viva de lo público y lo privado, la totalidad del ciudadano, del hombre que obra en sociedad y de la personalidad singular.” (LUKÁCS, 1967, p. 221).

Na definição da ética (e da estética), especificamente, Lukács reassume o conceito de superação/suprassunção (*Aufheben*) hegeliano, uma vez que a garantia da estabilidade social (sempre relativa, sempre em convulsão e insuflada pela contradição que possibilita o movimento histórico) depende de que a moralidade individual esteja em acordo com o direito socialmente estabelecido ou, vice-versa, que o direito contemple as demandas essenciais da

moralidade individual, superando-se as extremidades pela mútua incorporação de suas características no ponto médio ou centro – a ética.

A particularidade, como ponto central na ética, no entanto, apresenta diferenças significativas em relação à mesma particularidade como centro na estética. Na ética, o centro se constitui enquanto um âmbito que tem seus limites e definições perpetuamente “empurrados” de um extremo ao outro, acompanhando os jogos de poder que permeiam as relações sociais. Na estética, por sua vez, o ponto é de fato um “ponto” – autocontido e determinado historicamente, concretizado em uma obra de arte que existe na materialidade. Desse modo, enquanto a ética nunca é definitiva, a estética está sempre, de modo exato e final, colocada, integralmente, em cada obra de arte particular. Essa questão é formulada por Lukács (1967, p. 245) da seguinte maneira:

La realización viva, ética, de la completitud tiene inevitablemente un carácter disperso, esporádico, a menudo incluso desvaído; sólo de vez en cuando se alcanzan de la selva de lo fragmentario casos sueltos paradigmáticos de una auténtica realización. El mundo del reflejo poético muestra en cambio, siempre y en todas partes, la completitud en su plenitud conseguida.

O mundo das produções artísticas, tal como o da ética, é o mundo da humanidade, caracterizado, portanto, pela unidade entre subjetividade e objetividade. Retomando a definição central do sistema hegeliano, que se encontra no paradigma de sujeito-objeto idêntico, Lukács (1967) afirmará que, embora Hegel tenha falhado em compreender e descrever o reflexo científico, que tem como axioma a objetividade independente do mundo exterior, o mesmo não se aplica ao reflexo estético. No que diz respeito à obra de arte, não existe objetividade exterior independente, uma vez que a esfera da estética somente se realiza na plena objetivação de uma subjetividade igualmente plena.

Ao realiar, na obra de arte, uma “unidad orgánica de la interioridad del hombre con su mundo externo, al dar forma a una unidad de la personalidad humana con su destino en el mundo, se produce la superación de esos dos extremos en un mundo del hombre, de la humanidad.” (LUKÁCS, 1967, p. 234).

A satisfação da necessidade de harmonia entre subjetividade e objetividade, em que consiste a função da obra de arte é, certamente, um reflexo antropomorfizador da realidade, mas, ao contrário da religião³⁹, não pretende fazer-se realidade mesma. A verdade da obra de

³⁹ A religião está vinculada à imediatez cotidiana e ao reflexo cotidiano da realidade objetiva. É antropomorfizadora, porém, diferentemente do que ocorre na arte, justamente por meio da imediata vinculação entre teoria e prática no cotidiano, adquire *status* de “verdade objetiva”. (LUKÁCS, 1966).

arte se manifesta, portanto, de duas maneiras distintas e complementares. Por um lado, a obra de arte se apresenta de modo utópico, ao apontar para as possibilidades de realização da humanidade. Nesse sentido, ela se volta para o futuro, mas sempre o faz ancorada no presente, pois somente apresenta de forma intensificada os desdobramentos possíveis do que já está posto, embora ainda de forma velada, na sociedade, no momento de sua criação. Ao mesmo tempo, a obra de arte se realiza de modo não-utópico (ou mesmo antiutópico), ao conformar a “marcha histórico-social de la humanidad” (LUKÁCS, 1967, p. 235), ou seja, ao demarcar e expor, enquanto memória da humanidade, os momentos do desenvolvimento conflituoso e violento do homem-gênero. Tanto em seu sentido utópico quanto em seu sentido antiutópico, portanto, a obra de arte tem por *métier* desvelar, para o indivíduo, o caminho percorrido pela humanidade do passado ao presente, e do presente aos possíveis futuros. Assim, segundo Perissé (2014, p. 36),

uma obra de arte bem interpretada converte-se numa lição que não é lição, numa aula que não é aula. Ler-interpretar as obras de arte para ver melhor em que consiste a condição humana, com toda a sua ambiguidade, com toda a sua desconcertante realidade. Não se trata de ‘didatizar’ a arte, mas de descobrir na trama de um romance, nas imagens de um poema, na força expressiva de uma escultura, num quadro, numa sinfonia, uma percepção reveladora do ser humano. [...] A arte educa, portanto, como desencadeadora de autoconhecimento e de amadurecimento pessoal.

A obra de arte, embora delimitada tanto pelo singular (no sentido de sensível e material) quanto pelo universal (por ser objetivação da consciência genérica do homem), tem por função a produção de “una síntesis armoniosa entre la subjetividad y la objetividad, entre la apariencia y la esencia, evidencia que en él tienen que superarse en la particularidad tanto la singularidad cuanto la generalidad.” (LUKÁCS, 1967, p. 236).

Toda obra de arte é histórica, reflete, obrigatoriamente, o momento histórico de seu nascimento. Nela, não é possível superar o movimento do aqui-e-agora, não sendo, portanto, generalizável. A categoria da universalidade, desse modo, funde-se ao particular, de modo que cada obra de arte é, enquanto essência sensível, seu próprio universal. Ao mesmo tempo, a obra de arte, em seu aqui-e-agora, converte-se em “portavoz de una fase histórico-social de la evolución de la humanidad, es también evidente que su singularidad no se há preservado como tal singularidad, sino que há experimentado la transformación que sólo la particularidad es capaz de llevar a cabo con los fenómenos singulares.” (LUKÁCS, 1967, p. 237).

Neste momento, entra em questão a categoria da totalidade. Ela se constitui da relação entre singular, particular e universal em movimento. A partir da ciência, como reflexo desantropomorfizador, a “totalidad extensiva e intensiva es una característica de la realidad

objetiva a la que el conocimiento no consigue sino aproximarse” (LUKÁCS, 1967, p. 238), de modo que o processo científico de aproximação à realidade se dá por meio da investigação de seus aspectos, conexões e mediações, mas nunca alcança a realidade totalmente, nunca a esgota. O conhecimento científico é, assim, sempre parcial, desdobrando-se em totalidades relativas e provisórias.

A arte, por sua vez, é uma totalidade fechada e acabada, perfeita em si mesma e autocontida (enquanto particular e não enquanto universal, no que reside a essencialidade de sua diferença em relação ao conhecimento científico). A realização da totalidade na obra de arte pressupõe a “renuncia a la reproducción de la totalidad extensiva del mundo de los objetos y las relaciones, la autolimitación a la totalidad intensiva de las determinaciones de un conjunto concreto de objetos y relaciones.” (LUKÁCS, 1967, p. 239). A obra de arte não é, portanto, todo o mundo, mas é *um* mundo completo, completo, inclusive, na preservação do movimento contínuo desse mundo. É essa completude, que só existe na arte, que possibilita a apreensão da “totalidad intensiva de las determinaciones relevantes para el mundo que conforma” (LUKÁCS, 1967, p. 238), sendo que esse mundo conformado é sempre *um* mundo do homem-gênero que se revela ao homem-indivíduo.

Em síntese, no reflexo desantropomorfizador, os extremos de universal e singular são pontos distintos e determinados, enquanto o particular se configura como força mediadora ou intermediária. No reflexo antropomorfizador, por sua vez, a particularidade é o centro que, por movimentos centrífugos e centrípetos, organiza os extremos em uma totalidade intensiva. (LUKÁCS, 1967). Assim sendo, a particularidade estética supera (sempre no sentido do *Aufheben* hegeliano) a contradição presente na obra de arte, que a torna “incomparable, individual, una individualidad de la obra, pero al mismo tiempo, y por otra parte, sólo puede llegar a ser una auténtica obra de arte por el cumplimiento de su legalidad interna que es un momento de la legalidad estética general.” (LUKÁCS, 1967, p. 267).

A obra de arte, portanto, realiza uma totalidade fechada, um mundo completo e autocontido, contudo, ao mesmo tempo, sempre reflete o aqui-e-agora histórico do momento de seu nascimento.

c) O sistema de sinalização 1, 1' e 2

É importante mencionar ainda, brevemente, a constituição dos sistemas de sinalização 1, 1' e 2. Partindo das pesquisas de Pavlov, Lukács (1967) estabeleceu três níveis de resposta do indivíduo ao mundo objetivo: o sistema de sinalização 1, contempla os reflexos

condicionados, presentes também nos animais; o sistema de sinalização 2, composto, basicamente, da linguagem, ou seja, da capacidade humana de dar nome às coisas e, a partir desses nomes, estabelecer conceitos (como universais); por fim, o sistema de sinalização 1', que se estabelece entre os meros reflexos e a linguagem.

Segundo Lukács (1976), o sistema de sinalização 2, do qual depende a ciência, dada sua necessidade premente de formular e aplicar conceitos, não pode prescindir da linguagem. Não existe ciência sem palavra. No entanto, as palavras carregam uma “aura” de evocações, e a ciência continuamente busca extirpar essa “aura” e libertar as palavras de toda e qualquer ambiguidade (busca-se a univocidade, ainda que essa esteja sempre sujeita ao desgaste do tempo).

O sistema de sinalização 2, portanto, é o âmbito privilegiado do reflexo científico, que tem a construção de conceitos como seu mais puro objetivo. Em contrapartida, o sistema de sinalização 1' abarca todas aquelas facetas humanas que não são simplesmente reações condicionadas (âmbito do sistema de sinalização 1), mas, ainda assim, não são verbais (ou seja, não constituem conceitos). O sistema de sinalização 1' é absolutamente cultural – de certa forma, trata-se de condicionamentos culturais e sociais, mantendo-se, portanto, na imediaticidade das impressões sensíveis. Como exemplo, Lukács (1967) descreve longamente (e belamente) todas as nuances possíveis do riso, e como elas revelam o homem que ri – bondade ou maldade, inteligência ou estupidez.

Os condicionamentos do sistema de sinalização 1' diferem dos condicionamentos do sistema 1 (do qual compartilham também os animais), pelo fato de que são reações autocontidas à esfera humana. Os animais sempre reagem ao mundo, mesmo os domesticados em ambientes humanos, como a um mundo natural, que lhes é exterior, não importa se o estímulo é o vento ou o chicote, ele é exterior ao animal. O sistema de sinalização 1' implica humanização das reações, mesmo daquelas que são, aparentemente, partilhadas com os animais – por exemplo, a fome é um traço básico da animalidade humana, no entanto, a não ser em casos extremos, o ser humano reage a esse estímulo de modo socialmente modificado, estabelecendo horários, modos sofisticados de preparo dos meios de satisfação da fome, bem como, rituais de convivência (pense-se na pizza entre amigos, em que o alimento é mero pretexto para o conagraçamento).

A arte surge como “uma objetivação clara” (LUKÁCS, 1967, p. 73) do sistema de sinalização 1'. Ainda assim, esse sistema nunca se porá de forma tão inequívoca quanto o sistema 2, portanto, a arte não produz conceitos (quando ela o faz já deixou o campo da estética e adentrou o campo da estilística, ou seja, da ciência). Por conseguinte, para Lukács (1967, p.

74), “lo estético es el lugar supremo y más adecuado de cumplimiento del sistema de señalización 1’”, realizando a vinculação intrínseca entre o indivíduo, a partir da contemplação e reconhecimento sensível do desenvolvimento histórico de todas as menores nuances de sua subjetividade e hábitos sociais sempre em mutação, e o gênero humano. Tendo como elemento mais elaborado a obra de arte, o sistema de sinalização 1’ não processa significado independente do sujeito, mas apenas no sujeito mesmo. Porém, ainda assim, “se fija en el hombre – al nivel del sistema de señalización 1’ – un eco vivencial de la infinitud del mundo.” (LUKÁCS, 1967, p. 160).

Embora a ciência seja inteiramente dependente das palavras, essas não são propriedade exclusiva da ciência, pois há palavras na arte. Segundo Lukács (1967), a linguagem, quando usada como meio homogêneo para a arte, precisa abdicar de sua característica de abstração e retornar ao singular e concreto, ou seja, deve, de algum modo, encontrar seu caminho do sistema de sinalização 2 às sensações do sistema de sinalização 1’. Para que a poesia seja, de fato, poesia, faz-se necessário que as palavras deixem de dizer o que elas dizem.

A linguagem altamente metafórica (ou também, da ironia, da metonímia, do oximoro, etc.) da poesia pertence ao cotidiano da familiaridade dos indivíduos e não à pretensão universal da ciência. Para exemplos da linguagem pré-poética do cotidiano, que é a matéria básica mesmo da grande poesia, basta lembrar da intraduzibilidade de expressões idiomáticas como “rodar a baiana”, “casa da mãe Joana”, “acabou em pizza” e “santo do pau-oco”. Tais expressões, ao não dizer o que as palavras dizem, parecem dizer coisas que as palavras isoladas não são capazes de expressar. É nesse sentido que a poesia, e a arte de modo geral, alcança profundidades e nuances sobre a experiência humana que são inalcançáveis para a ciência⁴⁰.

Lukács, como herdeiro da tradição marxista, apesar do sentido mais abstrato de algumas de suas reflexões, não se desconecta da realidade material e concreta. No contexto de sua produção teórica, portanto, a produção artística, enquanto reflexo da realidade (o que influenciará sua introdução nos currículos escolares) submetida ao império do sistema capitalista de reprodução social, manifestará, obrigatoriamente, as contradições desse sistema.

⁴⁰ Como já apontado, consideramos Marx um mestre do uso da linguagem metafórica/irônica/metonímica. As figuras de linguagem, como o próprio nome já deixa transparecer, representam um esvaziamento do conceito, que retorna ao âmbito da sensorialidade visual, e, usualmente, ocorrem na linguagem quando o conceito estático não basta para a plena comunicação de uma realidade movente. Como sugestão de leitura, apontamos para o Livro I, d’*O Capital* (MARX, 2013a), em cuja escrita dificilmente se passam mais do que uns poucos parágrafos sem que o autor recorra à linguagem figurada para preservar, na medida do possível, o movimento do real em suas reflexões.

d) A produção artística no contexto capitalista

Como já pontuado, segundo a tradição do materialismo histórico e dialético, tudo que o homem produz por meio de seu trabalho, da ciência e da arte pertence à humanidade como um todo, e a educação é a mediação, por excelência, da descoberta, para o indivíduo, de toda a riqueza produzida pelo conjunto da sociedade em seu processo de desenvolvimento histórico, devendo, também, proporcionar a cada indivíduo o acesso a esses bens materiais e espirituais, bem como a participação na produção de novos bens.

Na contemporaneidade, a obra de arte só pode ser reflexo estético do mundo regido pelo sistema capitalista de reprodução social. No entanto, na sociedade capitalista, o trabalho deixa de ser criativo, passando o homem a ser uma mera “engrenagem” do sistema de produção. O trabalho humano, com o advento do sistema industrial capitalista, passa por um processo de transformação de seu produto em mercadoria, ao mesmo tempo em que não é mais o homem que dispõe, conscientemente, da máquina enquanto ferramenta, mas, é por ela submetido a uma forma de atividade explorada e desumanizadora, quando “o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção.” (MARX, 2013, p. 156).

A divisão do trabalho sob o sistema capitalista, bem como o sistema educacional sob sua influência, tem, assim, produzido efeitos negativos sobre a produção científica e artística do homem, pois “a técnica, entendida na acepção de poder efetivo, regulador da vida dos homens (tecnicismo), acabou por dirigir as demais atividades. [...] A objetividade e o rigor substituem a imaginação; a rotina e o ritmo monótono do trabalho industrial freiam a liberdade criadora.” (NUNES, 1991, p. 109).

Para esse modelo de relações de produção, não se faz necessário desenvolver nos indivíduos a capacidade de compreender, de forma mais ampla, o mundo da natureza e o mundo dos homens. A educação escolar, portanto, torna-se uma instituição de formatação de trabalhadores ideais, não mais incentivando as capacidades de reflexão científica e estética para a totalidade dos indivíduos, porém, apenas, e com ressalvas, para alguns grupos privilegiados, oriundos da classe e dos países dominantes.

Os modernos meios de trabalho, educação e comunicação, que vieram a existir graças aos avanços da ciência, tornaram-se, desse modo, instrumentos de estranhamento político e ideológico. Assim, a arte tem sido levada a registrar tanto o avanço civilizatório das sociedades contemporâneas quanto a outra face dessa mesma moeda, a barbárie que se alastra incontestemente em todos os círculos da cultura humana, uma vez que o capitalismo “leva o indivíduo a novos

patamares de uma autoconsciência sofisticada, a uma riqueza intrincada da subjetividade, no ato mesmo de produzi-lo como um egoísta predador.” (EAGLETON, 1993, p. 432).

A sociedade capitalista, portanto, por meio da degradação das condições de existência de grande parte de seus membros, submetidos à exploração de sua força de trabalho sem, contudo, possibilitar-lhes a participação e a apropriação genuína do patrimônio social e cultural da humanidade, torna o “gênero alguma coisa de estranho ao indivíduo.” (TONET, 2005, p. 67). Uma vez que, nesse sistema, o trabalho aprisiona o homem ao reduzi-lo a um mecanismo do processo de produção, a apropriação do patrimônio genérico produzido pela humanidade passa a ser considerada desnecessária, pois do *homo oeconomicus* (o *homem inteiro* do cotidiano) é demandado apenas que desenvolva “as aptidões, o talento e as tendências que o sistema exige para seu próprio funcionamento, enquanto as demais aptidões e inclinações, não necessárias à marcha do sistema, são supérfluas e irreais.” (KOSIK, 1976, p. 99).

A desvalorização da força de trabalho, a partir de uma “prática consciente de educação de baixo nível e da mistificação ideológica dos trabalhadores” (MÉSZÁROS, 2002, p. 188), decorre e é a causa, simultaneamente, da desqualificação da classe trabalhadora. Essa educação de baixo nível, que cerceia as possibilidades de desenvolvimento dos reflexos científico e estético da realidade ao invés de fomentá-los, tem por objetivo não estimular a descoberta, a liberdade criativa e a autoconsciência, mas adequar o indivíduo

[...] às normas e valores vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Quando se dá ênfase ao aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais deixam de ser consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Esta é, portanto, a concepção filosófica e epistemológica que predomina no âmbito das sociedades marcadas por uma estrutura social capitalista, na qual a função da escola e, do ensino em particular, é centrada na reprodução de uma ideologia dominante. (THIENGO, 2018, p. 60).

Uma pedagogia de mera adequação encarcera os estudantes a sua condição de mônadas – individualistas, em constante competição com os demais indivíduos e propícios a desenvolver preconceitos diversos sobre tudo que se apresenta como diferente e contraditório. No entanto, por mais negativo que o quadro se apresente, à primeira vista, a racionalidade capitalista não é capaz de extinguir completamente, no homem, seu potencial criativo e genérico. O ser humano existe dentro do sistema, como parte dele, no entanto, ao mesmo tempo, “o homem está sempre acima do sistema e – como homem – não pode ser reduzido a sistema. A existência do homem concreto se estende no espaço entre a irreducibilidade ao sistema ou a possibilidade de superar o sistema.” (KOSIK, 1976, p. 100).

O *homem inteiro* do cotidiano vive, pois, em constante contradição: por um lado, almeja (ainda que de modo não-consciente) a ascensão à autoconsciência do gênero, o que implica, incontestavelmente, em transformação da realidade; e, por outro, encontra-se submetido às amarras dos interesses da classe dominante (também constituída por *homens inteiros*, e, portanto, igualmente presa aos laços da manutenção do sistema e à desumanização). Essa ambiguidade é demonstrada por Lukács (1966, p. 175): “Intereses de la classe dominante: por una parte, no quiere tolerar brecha alguna en la concepción del mundo que da fundamento a su dominio; por otra parte, y bajo pena de sucumbir, está obligada a seguir desarrollando las fuerzas productivas y, consiguientemente, a promover la ciencia.”

Nessa sociedade, a ciência só pode desenvolver seu potencial desantropomorfizador e desvelador, sem sucumbir ao tecnicismo (ou neotecnicismo, conforme Silva, 2018), se se fizer acompanhar e equilibrar pelo reflexo estético, uma vez que a educação, sob o capitalismo, visa a uma “fragmentação do conhecimento, crescente especialização da ciência, o que impossibilita a construção de uma visão de totalidade e, conseqüentemente, a formação integral dos indivíduos.” (THIENGO, 2018, p. 63). Essa fragmentação do conhecimento faz parte da racionalidade capitalista que precisa, de forma similar, estabelecer “a racionalização do processo produtivo, por meio da fragmentação do trabalho – separação entre os que planejam e controlam e os que executam, com ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional.” (THIENGO, 2018, p. 61).

A educação passa a ser, segundo as “modernas” e “inovadoras” técnicas do tecnicismo, um espaço de treinamento e repetição. No entanto, segundo Heller (2008, p. 56-7),

[...] não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. [...] Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana. Deve-se afirmar, antes de mais nada, que alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade.

O capitalismo, enquanto sistema de reprodução sociometabólica, age negativamente sobre a consciência humana, ao apresentar aos sentidos um mundo imediato desconectado e deformado em suas estruturas fundamentais e, desse modo, estranhado. A tarefa central e vital da constituição e do desenvolvimento da autoconsciência é possibilitar que o indivíduo subordinado a esse sistema “penetre nessa *fetichização* e descubra, por trás das categorias

reificadas (mercadoria, dinheiro, preço etc.) que determinam a vida cotidiana dos homens, a sua verdadeira essência, isto é, as relações sociais entre os homens.” (LUKÁCS, 2011, p. 96).

A ascensão do homem-indivíduo à autoconsciência do homem-gênero torna-se, assim, o objetivo final e máximo da existência social do homem. Mas, a cultura que se apresenta de forma imediata ao *homem inteiro* é a cultura de dominação, sempre reforçada pelas instituições de poder econômico e político. O cotidiano dominado pelo sistema de reprodução social capitalista dispõe do corpo e da mente do *homem inteiro*, submetendo-o à técnica, ao trabalho estranhado, e meramente utilitário, apartando-o da fruição e da contemplação de caráter intelectual e estético, âmbito do *homem inteiramente*.

Na sociedade, sob o sistema capitalista, portanto, o *homem inteiramente*, capaz de responder aos problemas de sua época de maneira criativa, por meio dos reflexos científico e estético da realidade, tem sua criatividade e iniciativa cerceadas. Isso ocorre devido ao sistema de gerenciamento da força de trabalho, por meio de mecanismos de dominação, uma vez que o sistema, utilizando seus artifícios próprios, como meios de comunicação, políticas e instituições de ensino, impõe-se sobre os indivíduos, buscando a manutenção do *status quo*, diminuindo, consideravelmente, as possibilidades de tomada de decisão pelo indivíduo, tendo como resultado direto o recrudescimento (homem rude) de suas potencialidades de reflexo científico e estético, e, conseqüentemente, de sua aptidão para a generidade.

A técnica moderna sob o capitalismo, segundo Nunes (1991, p. 109), é a principal antagonista da sensibilidade estética, pois a “técnica, entendida na acepção de poder efetivo, regulador da vida dos homens (tecnicismo), acabou por dirigir as demais atividades humanas ameaçando absorver a expressão artística”.

Desse universo social não escapa, conseqüentemente, a formação dos professores, alvo de nossa reflexão no capítulo seguinte, que, segundo Silva (2016, p.198), tem sido contaminada por um “reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores [...] para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação.”

Esse sistema se encontra ancorado, segundo Thiengo (2018, p. 66), em uma série de postulados, tais como:

[...] desconsideração das diferenças de classe entre os estudantes, aliado à crença de que é possível compensar as deficiências; elaboração dos procedimentos e objetivos pelos especialistas da educação; a inversão da avaliação e do próprio processo pedagógico, na medida em que as técnicas é que determinam os fins e só se ensina

comportamentos que possam ser mensuráveis e que estejam previamente previstos no processo e, finalmente, o ocultamento das relações entre educação e sociedade.

A produção artística e a educação para sua fruição/produção, que visam ao desenvolvimento e à ampliação das potencialidades de reflexo estético da realidade objetiva, apresentam-se como antagonistas diante desse sistema. Isso ocorre uma vez que, enquanto a ciência, quando esterilizada de seus aspectos humanizadores, insere-se com muita facilidade nos documentos oficiais e pragmáticos que determinam as direções no campo educacional, visando à preparação de trabalhadores úteis ao sistema, e a arte, se igualmente esterilizada, esvazia-se de sua atribuição mais característica. Subtil (2016, p. 900) comenta esse conflito, que, escamoteado na ciência, manifesta-se, visivelmente, na arte, ao afirmar que “a gênese da Arte, ligada ao relativo antagonismo em relação ao mundo produtivo, explica, em parte, o dilema com que se depara essa área no interior da escola, em que prevalecem as disciplinas pragmáticas, úteis ao trabalho e à empregabilidade no capitalismo contemporâneo.”

A perspectiva da estética, a partir da ótica do materialismo histórico e dialético, como fundamento para a formação de professores para as artes, nas diversas especificidades, aponta, portanto, para o paradoxo da incompatibilidade teórica entre a dimensão humanizadora, voltada para a ampliação e o aprofundamento da autoconsciência humana em professores e alunos, a partir do reflexo estético da realidade, diante das correntes reificantes sistematicamente impostas pelo capitalismo.

O campo das licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro só pode ser, diante desse cenário, um espaço permeado por conflitos e contradições, cuja busca de desvelamento se encontra no cerne desta pesquisa, pois, paradoxalmente e sob constante ataque, a arte resiste e se mantém nas instituições educacionais – da Educação Básica à Educação Superior. As concepções sobre a produção artística, pertencentes às estéticas kantiana, hegeliana, marxista e lukacsiana, ou outras que dessas de algum modo derivaram ao longo dos séculos XIX e XX, das quais se tratará a seguir, moldam e explicitam/ocultam de forma significativa esse conflito.

1.4 OS DESDOBRAMENTOS DA ESTÉTICA NOS SÉCULOS XIX E XX

Estética e arte, embora conceitos inter-relacionados, não podem ser simplesmente conjugados. A sensibilidade (ou a reflexão) estética tem uma abrangência muito maior do que se pode estabelecer como domínio das artes. Estética, portanto, engloba as produções artísticas, entretanto, não se esgota nelas.

Todavia, as obras artísticas, por sua vez, também excedem os limites da estética. Como objetivação do homem, resultado de sua ação produtiva, a arte é um “fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico e possui a sua própria história, dirigida que é por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem, e às quais correspondem estilos e formas definidos.” (NUNES, 1991, p. 15).

Nesta última parte do percurso teórico-epistemológico que fundamenta esta pesquisa, serão elencados e discutidos os desdobramentos do pensamento estético, ao longo dos séculos XIX e XX (alguns autores que avançam para o início do século XXI serão abordados nos capítulos 2 e 3 desta exposição). Porém, considerando-se a intensa produção teórica ocorrida no mencionado período, bem como sua multiplicidade e heterogeneidade, não é de nenhum modo possível, ao menos no âmbito deste trabalho, um estudo aprofundado e que venha a esgotar as teorias, tanto em suas dimensões estéticas quanto em suas dimensões artísticas.

Desse modo, serão destacadas, de forma sintética, as principais contribuições dos autores selecionados no que diz respeito ao aspecto específico da estética nas artes, ou seja, do meio comum que vincula a produção artística à estética.

1.4.1 De Schiller a Nietzsche: o pensamento romântico germânico

Contemporâneos de Kant e Hegel, Friedrich Schiller (1759-1805) e Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775-1854) definem a arte como a concretização da filosofia. Se da arte for retirada sua objetividade sensível, ela se converterá em filosofia pura; o inverso também pode ser expresso, pois, se à filosofia for acrescentada a objetividade e a materialidade, ela se supera na estética. Nesse sentido,

[...] a Arte, como comentam Schelling e Schiller, pertence ao ‘homem total’, enquanto a filosofia traz dele somente uma fração até os seus altos cumes. Superar a filosofia seria então, em certo sentido, voltar ao cotidiano, sendo a arte a ponte ou mediação indispensável entre os dois. A estética traria a teoria para a experiência social de todo dia como ideologia encarnada; seria o lugar em que esses traços rigorosos e obscuros se encarnariam no entendimento espontâneo. (EAGLETON, 1993, p. 263).

Segundo os mencionados autores, a moral individual precisa se submeter à vontade geral, caso contrário a vida em sociedade não seria possível. A lei, no entanto, por seu caráter coercitivo, atua de forma desagradável sobre os indivíduos. A beleza (manifesta prioritariamente nas obras de arte) suaviza o convívio no mais conflituoso dos homens entre si,

pois, “embora a divindade mulheril exija nossa adoração, a mulher divina incendeia nosso amor.” (SCHILLER, 1991, p. 93). As artes, para Schiller e Schelling, são a manifestação sensível da razão.

Enquanto manifestação sensível da vontade geral, no entanto, as artes não podem ser meras produções de um indivíduo ou expressões de sua moralidade que, enquanto subjetividade, está em conflito com as individualidades de seus pares sociais. Para resolver essa questão, Schelling, em sua obra *Sistema do Idealismo Transcendental*, colocará a questão do quanto é *voluntário* (determinado conscientemente pelo artista) na obra de arte, e o quanto o ultrapassa (quanto de não-consciência e transcendência existe na configuração de um objeto artístico) – trata-se, novamente, da relação entre liberdade e necessidade. Schelling (2005, p. 421) abrirá o debate do artista como um homem superior, especialmente “iluminado”, mesmo acima do cientista, pois,

[..] sólo aquello que el arte produce es posible pura y exclusivamente por un genio⁴¹, porque en cada tarea que en el arte há resuelto se concilia una contradicción infinita. [...] El genio se distingue de todo lo que es simplemente talento o habilidad, porque por él se resuelve una contradicción que o es resuelta absolutamente o si no, no puede serlo por nada.

A noção de que a beleza ameniza as agruras da coexistência dos homens repercute nas formulações schopenhauerianas, filósofo que representa a geração seguinte do pensamento estético germânico.

Arthur Schopenhauer (1788-1860), profundamente influenciado pelo pensamento kantiano, parte da assertiva de que “o mundo é minha representação”. Segundo Barboza (2003, p. 8-9), Schopenhauer articula sua teoria da existência a partir da centralidade metafísica, pois, para ele, “não há um Sol, uma Terra, mas um olho que vê o Sol, uma mão que toca a Terra. O mundo existe como entrançamento de uma rede de intuições empíricas a partir do princípio de razão.” (BARBOZA, 2003, p. 8-9).

O ser humano, no entanto, não se resigna a suas próprias representações, procurando o “núcleo delas, seu X desconhecido” (BARBOZA, 2003, p. 9), entretanto, o desvelamento desse princípio das coisas não é alcançável pela razão. Reconhecendo, portanto, a impossibilidade de captar a realidade primeira, o pensamento de Schopenhauer se volta para a metafísica. O mundo passa a ser reconhecido como manifestação da vontade que, por sua vez,

⁴¹ Recorde-se de que, para Hegel, o gênio é, na verdade, o espírito absoluto (gênero) que se manifesta por intermédio do indivíduo. Schelling, interlocutor de Hegel durante grande parte da vida e da produção teórica de ambos, partilha, com ressalvas, da perspectiva hegeliana.

precisa se objetivar de algum modo, e, na humanidade enquanto gênero, essa objetivação se expressa de modo conflituoso (aqui Schopenhauer integra o axioma hobbesiano de que “o homem é o lobo do homem”), produzindo “o sofrimento inseparável da existência.” (BARBOZA, 2003, p. 14). O belo, no sistema schopenhaueriano, “acarreta em quem o frui a neutralização do sofrimento, portanto um apaziguamento do querer.” (BARBOZA, 2003, p. 14).

O desinteresse da beleza (o belo que não traz vantagem ao indivíduo e, então, não se encontra sob influência da vontade) retorna ao palco das elaborações teóricas, quando esse autor afirma que

[...] a fruição do belo é manifestamente bastante diferente de todos os outros prazeres, e, por assim dizer, apenas metafórica ou figuradamente pode-se nomear prazer. Todos os outros prazeres, não importa em que se baseiem, têm em comum o fato de serem satisfações da vontade do indivíduo, portanto, estão em relação direta com ela. [...] Em todos esses casos a alegria se origina, em última instância, do fato de a vontade vir a ser satisfeita. É manifesto, contudo, que a alegria com o belo é de gênero inteiramente diferente. Ela se baseia sempre no mero conhecimento, exclusivo e puro, sem que os objetos do conhecimento tenham alguma relação com nossos fins pessoais, isto é, com nossa vontade; portanto, sem que nossa satisfação esteja vinculada ao interesse pessoal. (SCHOPENHAUER, 2003, p. 25).

A noção de desinteresse da arte, conforme apontado anteriormente, vincula-se ao seu esvaziamento de conteúdo. A arte desinteressada é forma pura, “relação sensível capaz de, por si só, constituir-se em fonte de prazer adequado à nossa capacidade sensível.” (NUNES, 1991, p. 78). A essa perspectiva kantiana e schopenhaueriana, contrapõe-se o pensamento de John Ruskin (1819-1900) e Lev Tolstói (1828-1910).

Para Ruskin, segundo Nunes (1991, p. 77), a produção artística possibilita ao homem que vive em sociedade, comunicar suas ideias, sendo que “a forma é tão-só o revestimento accidental de uma ideia, a roupagem sensível com que a Imaginação obriga o artista a exteriorizar o seu pensamento, que é tanto mais artístico quanto mais elevado for”. O conteúdo, portanto, embora não possa prescindir da forma, eleva-se para além dela e a supera – nesse sentido, Ruskin retoma as noções hegelianas da arte romântica, segundo as quais, “o dentro festeja o triunfo sobre o fora.” (HEGEL, 2009, p. 105).

Também remetendo ao caráter comunicativo da arte, Tolstói acredita que uma obra bem constituída tem poder de influenciar as consciências de uma nação inteira. O poder da arte é exercido por meio do contágio, porém, “ela só cumpre a sua verdadeira missão quando o contágio em virtude do qual as consciências se comunicam, leva os indivíduos, habitualmente isolados, a se reconhecerem entre si como membros da humanidade.” (NUNES, 1991, p. 85).

A importância desses dois teóricos para o desenvolvimento da estética se dá na medida em que fundam o *conteudismo*⁴², enquanto ramo de discussão filosófica sobre arte e suas funções. O *conteudismo* terá importantes ramificações na reflexão sobre arte do século XX, tendo como expoentes, entre outros, Georgi Plekhânov (1875-1918), inspirador do movimento *Proletkult*, e Bertold Brecht (1898-1956), com seu teatro didático/militante.

Um divisor de águas na história do desenvolvimento da estética é o pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), responsável por levar a reflexão sobre arte aos extremos do interesse e ao mesmo tempo, paradoxalmente, insurgir-se contra toda busca pela essência ou pelo significado da vida, ressaltando a superfície fenomênica como única realidade. Desse modo, Nietzsche, como último grande representante do pensamento romântico germânico (ou talvez, primeiro pensador pós-romântico), recoloca a arte no vértice entre a forma, reino do sensível, e o conteúdo, reino do inteligível, não no sentido de conciliar os extremos, mas de destruí-los.

A fim de discorrer sobre o pensamento estético nietzschiano, ainda que apenas brevemente, torna-se necessário fazer emergir do imaginário mitológico grego a figura de Dionísio, deus que encarna, simultaneamente, a destruição e a criação. Em sua obra *Crepúsculo dos Ídolos*, fundamentalmente uma coleção de aforismos e pequenas reflexões, Nietzsche (2012, p. 135-136) escreve:

O dizer sim à vida mesmo em seus problemas mais estranhos e mais duros; a vontade de vida se alegrando com a própria inesgotabilidade no sacrifício de seus tipos mais elevados – foi isso o que chamei de dionisíaco, descobri que isso era a ponte que levava à psicologia do poeta trágico. Não para se livrar do horror e da compaixão, não para se purificar de um afeto perigoso através de sua descarga veemente [...], mas para, ultrapassando o horror e a compaixão, ser a própria volúpia eterna do devir – essa volúpia que também inclui a volúpia na destruição... e assim toco outra vez o ponto do qual um dia parti [...], eu, o último discípulo do filósofo Dionísio – eu, o mestre do eterno retorno...

Dionísio é o deus das muitas formas e das inalcançáveis profundezas, do vinho, da loucura e da selvageria. Em suas representações na poesia antiga, Dionísio promove tanto o êxtase quanto o terror. Para Nietzsche, dionisíaca é a disposição trágica que, no ser humano, é a única via de acesso/ascensão à grandeza. O mito de Dionísio se inicia, situando seu

⁴² Segundo Seincman (2008, p. 18), “os formalistas, atuando como os últimos bastiões de uma postura gestada no romantismo, aderiram à poética da ‘arte pela arte’ levada às últimas consequências, o que causaria a incompreensão e a revolta do público aliada a uma grande dose de incomunicabilidade. Mas os formalistas acreditavam que, se a arte já não se comunicava com as pessoas no presente, é porque elas ainda não estavam preparadas e o futuro iria garantir aos artistas sua verdadeira estatura de gênios incompreendidos. Os conteudistas, por sua vez, ainda sob o impacto das várias revoluções do novecentos e dos movimentos socialistas e comunistas, aderiram ao anonimato da ‘arte enajada’ que auxiliaria a transformar as massas e a derrubar sistemas, principalmente o capitalista.”

nascimento como fruto do amor entre uma mortal (Semele) e um deus (Zeus). Semele, no entanto, morreu enquanto ainda carregava Dionísio em seu ventre. Foi a intervenção de Zeus que salvou a criança ainda informada, ao recebê-la em seu próprio ventre. Dionísio, cujo nome grego significa “nascido duas vezes”, primeiro do ventre de sua mãe mortal, depois do corpo de seu pai imortal, é o deus da contradição, do enigma e do paradoxo.

O mito de Dionísio confronta a humanidade com um sentido de perplexidade diante da própria natureza da realidade. A sensação revelada pelo caráter dúbio do deus é, simultaneamente, de fascínio e confusão. A presença de Dionísio dissolve a normalidade aparentemente coesa e racional da vida cotidiana, levando aqueles com quem tem contato a romper com as amarras da pacífica domesticidade/domesticação que a sociedade impõe. Diz-se do ambíguo e contraditório deus que, comumente, despedaçava crianças apenas para poder criá-las novamente. Para Nietzsche (1999, p. 64 e 105), a criação somente pode nascer da destruição, pois “só onde há sepulturas é que há ressurreições!”, e ainda, “a mudança de valores é mudança de quem cria. Sempre aquele que cria destrói”.

Ainda assim, Dionísio é a figura na qual os opostos de vida e morte coexistem de modo inseparável⁴³. E, nesse sentido, Nietzsche mantém suas âncoras teóricas na tradição filosófica, que afirma a realidade como a manifestação da oposição. No entanto, diferentemente do que propunham seus antecessores (principalmente Hegel), esses opostos não podem ser conciliados em uma síntese. O que os homens chamam de equilíbrio não passa de medíocre conformismo e sentimento de rebanho, que diminui o homem. O verdadeiro homem, ao contrário, não busca o equilíbrio, mas vive plenamente os extremos de sua experiência viva, ora como anjo, ora como demônio, porém, acima de tudo, em busca da liberdade, como afirma seu *Zarathustra*, opondo-se a quaisquer dogmas, sejam eles religiosos ou políticos: “Desde que há homens, o homem tem-se divertido muito pouco: é esse, meus irmãos, o único pecado original.” (NIETZSCHE, 1999, p. 85).

Quanto ao belo, Nietzsche (2012, p. 91, grifo do autor) afirma que o “*belo em si* é meramente uma expressão, não é sequer um conceito. No belo, o ser humano define a si mesmo como medida da perfeição. [...] No fundo, o homem se espelha nas coisas, ele julga belo tudo aquilo que devolve sua imagem⁴⁴: o juízo ‘belo’ é a *vaidade da sua espécie*”. A teoria estética nietzschiana, desse modo, atesta a ingenuidade da noção de beleza aliada à figura humana, ao

⁴³ Interessante observar, nessa constatação de Nietzsche, os ecos da relação entre ser e nada, proposta por Hegel, na qual um dos extremos se confronta e transmuta no outro.

⁴⁴ Aqui Nietzsche abre espaço para a imanência de outro mito-arquétipo grego, a figura de Narciso, sobre o qual se discorrerá no capítulo seguinte.

mesmo tempo em que, “apenas o homem é belo, [...] nada é feio, a não ser o homem que degenera.” (NIETZSCHE, 2012, p. 92). Desse modo, o feio é, para o homem, a noção ou percepção de sua própria fragilidade, sua imperfeição, seu ocaso e sua morte, ao passo que, no belo, o homem percebe sua própria potencialidade, coragem e força. Segue-se o que, daí, irrompe “é ódio: o que o homem odeia? Mas não resta dúvida: o declínio de seu tipo. [...] é o ódio mais profundo que há. Por sua causa, a arte é profunda.” (NIETZSCHE, 2012, p. 93).

O dualismo dionisíaco, portanto, atesta a necessária preservação e exploração extrema tanto do belo (no sentido de bonito, agradável) quanto do feio. Esse novo sentido do Belo (agora como conceito filosófico) contagiara, de forma irreversível, as noções de arte e a produção artística do ocidente, a partir das primeiras décadas do século XX. A arte dos últimos cem anos, com sua profunda dissolução das formas clássicas, suas não-formas, seus rompantes que incluem do exótico ao bizarro, reflete essa nova compreensão da estética como reflexão da totalidade do homem, inclusive em suas fraquezas, neuroses, sadismo e decrepitude. São as profundezas não mapeadas da glória e da perversão humana que dão à arte sua profundidade.

Nietzsche (2012, p. 95, grifo do autor) advoga, até certo ponto, a noção de *L'art pour l'art*, “sempre em luta contra a tendência *moralizante* na arte, contra a sua subordinação à moral”. Aqui é possível verificar o contraste entre as perspectivas nietzschianas e as lukacsianas (mais conectadas à tradição estética germânica), uma vez que, para Lukács, a arte (em simetria com o reflexo estético na estética e na ética) estabelece uma conciliação na qual o homem-indivíduo se reconhece e se manifesta como homem-gênero. Para Nietzsche, por sua vez, a arte representa justamente a possibilidade de ruptura com as restrições da sociedade – é na solidão, no isolamento, na incompreensão, que o *verdadeiro homem* destrói, cria e recria. Nietzsche propõe um profundo individualismo na arte e na vida.

Esse filósofo atesta, ainda, a permanente relação dos contrários na realidade, inserindo-os, porém, no âmbito do próprio indivíduo – o homem verdadeiro deve ultrapassar o homem cotidiano/vulgar/social. Tal perspectiva ecoará no pensamento sobre a arte na escola nas primeiras décadas do século XX, a partir da ação dos movimentos modernistas e expressionistas, como será discutido no próximo capítulo.

Nas décadas seguintes, em oposição à filosofia nietzschiana, centrada no indivíduo, destacam-se as reflexões de dois autores, ambos contemporâneos e interlocutores de Lukács, que voltam seus olhos para a arte em sua característica de reflexo da inseparabilidade entre indivíduo e sociedade, são eles: Berthold Brecht (1898-1956) e Theodor W. Adorno (1903-1969).

1.4.2 Brecht e Adorno: estética em tempos de guerra

Brecht, dramaturgo, poeta e crítico alemão, ao longo de sua trajetória criativa, assumiu diferentes posturas. Segundo Konder (1967, p. 132, grifo do autor),

há o Brecht das *peças didáticas*, o Brecht que adotava um marxismo esquemático e escrevia peças com vistas à educação política dos atores e com vistas ao esclarecimento de questões político-ideológicas. Há o teórico do teatro épico [...]. Há o Brecht das ‘parábolas’ [...]. E, finalmente, há o Brecht da versão definitiva de *Vida de Galileu*, o Brecht da *Mãe Coragem*, aquele que, segundo Lukács, retoma as linhas mestras do humanismo clássico shakespeariano.

O caminho cheio de idas e vindas do pensamento de Brecht se deve, principalmente, ao fato de que ele não era prioritariamente um teórico, mas um artista, teatrólogo, concentrado em sua própria produção e em seus processos de criação, isso em um mundo em constante convulsão, tal como se apresentou a realidade europeia permeada por duas grandes guerras e amplas discussões políticas e econômicas. Nesse sentido, suas “incursões no campo da reflexão teórica eram determinadas pelas preocupações colocadas pelos problemas com que se defrontava na prática, a cada passo.” (KONDER, 1967, p. 134).

Para Brecht, urgia renovar as formas de expressão artísticas e estéticas, tendo em vista as novas questões e novos problemas propostos pela vida nas primeiras décadas do século XX, os quais demandavam novos conteúdos e formas. O objetivo da nova arte deveria ser, segundo esse autor, a educação do povo – uma arte pedagógica.

Os graves problemas sociais, na Alemanha, duas vezes levada aos extremos dos escombros durante seu período de vida, levaram Brecht a refletir sobre as estruturas que sustentavam a sociedade, estruturas essas que, agindo de modo indelével e irresistível, levaram à destruição e à pobreza. Desmascará-las se tornou, assim, o ponto de convergência da produção artística desse autor. Nesse sentido, ele percebia a necessidade de se repensar a arte em todos os seus âmbitos e objetivos, formas e conteúdos.

Para esse autor, a sociedade estabelecida julgava como boa a arte que contribuía para sua manutenção, pois essa sociedade “absorve por meio da engrenagem apenas o que necessita para sua perpetuação. Isso quer dizer que só é permitida uma ‘inovação’ capaz de conduzir a uma renovação, mas nunca a uma transformação da sociedade – quer esta forma de sociedade seja boa ou má.” (BRECHT, 1967, p. 56-57).

A arte consagrada e aceita, a arte burguesa, não possui os meios de transformar as estruturas viciadas do poder, alocadas no sistema capitalista, tendo, unicamente, a função de

pacificar as massas. Isso decorre do fato de que, para Brecht, o teatro burguês acentua a catarse emocional em detrimento do raciocínio, tornando opaca a inteligência do povo. Brecht não propõe a supressão das emoções, porém, o devido equilíbrio entre razão e emoção. Para tanto, segundo Konder (1967, p. 133), Brecht “se preocupa com a questão da forma (estrutura, gênero) que é capaz de proporcionar a clareza de linguagem adequada à transmissão de um claro conteúdo intelectual.”

O termo *catarse* foi, originalmente, instituído por Aristóteles como sendo o efeito que a tragédia exercia sobre o espectador, a saber, o de purgar suas paixões. Segundo Boal (1991, p. 42), “sobre este conceito se estruturam todas as unidades da Tragédia, todas as suas partes. É o centro, a essência, a finalidade do sistema trágico. Infelizmente, é também o conceito mais controvertido. Catarse é correção; que corrige? Catarse é purificação; que purifica?” (BOAL, 1991, p. 42).

A argumentação central de Boal, em sua reflexão a partir do pensamento de Brecht sobre a catarse aristotélica, que reverbera nas estéticas burguesas, incluindo a estética hegeliana, parte das indagações: o que e por que se espera purificar? Que sentimentos ou comportamentos a catarse deve eliminar? Boal (1991, p. 46) relembra que, para o médico Hipócrates, a catarse implicava “remoção de um elemento doloroso ou perturbador do organismo”, extirpando elementos nocivos do corpo ou da mente. Transportado por Aristóteles para o âmbito da arte (especialmente da tragédia), a catarse foi utilizada como técnica coercitiva de manutenção das estruturas sociais – lembremo-nos de que o teatro grego era patrocinado pela aristocracia e representava seus interesses –, devendo realizar a “purgação de todos os elementos antissociais.” (BOAL, 1991, p. 62).

Esse sistema catártico, no entanto, não é meramente um elemento histórico, pertencente ao teatro da antiguidade, mas continua vivo e atuante na arte industrial da atualidade, sendo utilizado pelas classes dominantes como meio para “diminuir, aplacar, satisfazer e eliminar tudo que possa romper o equilíbrio social; tudo, inclusive os impulsos revolucionários, transformadores” (BOAL, 1991, p. 63), uma vez que, “trata-se de frear o indivíduo, de adaptá-lo ao que preexiste.” (BOAL, 1991, p. 64).

Seguindo as análises de Boal sobre as concepções do teatro épico brechtiano, o quadro, a seguir, demonstra as diferenças entre o teatro tradicional coercitivo e uma proposta teatral transformadora:

QUADRO 01 – Diferenças entre as chamadas formas “dramáticas” e “épicas” de teatro, segundo Brecht

A chamada forma “dramática” – Poética Idealista	A chamada forma “épica” – Poética Marxista
• O pensamento determina o ser (o personagem-sujeito);	• O ser social determina o pensamento (personagem-objeto);
• O homem é dado como fixo, imanente, inalterável, considerado como conhecido;	• O homem é alterável, objeto de estudo, está “em processo”;
• O conflito de vontades livres move a ação dramática; a estrutura da peça é uma estrutura de vontades em conflito;	• Contradições de forças econômicas, sociais ou políticas movem a ação dramática; a peça se baseia em uma estrutura dessas contradições;
• Cria a “empatia ⁴⁵ ”, que consiste em um compromisso emocional do espectador que lhe retira a possibilidade de agir;	• Historiza a ação dramática, transformando o espectador em observador, despertando sua consciência crítica e capacidade de ação;
• No final, a catarse purifica o espectador;	• Através do conhecimento, o espectador é estimulado à ação;
• Emoção;	• Razão;
• No final, o conflito se resolve na criação de um novo esquema de vontades;	• O conflito não se resolve e emerge com maior clareza a contradição fundamental;
• A <i>harmatia</i> ⁴⁶ faz com que o personagem não se adapte à sociedade e é a causa principal da ação dramática;	• As falhas que o personagem possa ter pessoalmente (<i>harmatia</i>) não são nunca a causa direta e fundamental da ação dramática;
• A <i>anagnorisis</i> ⁴⁷ justifica a sociedade;	• O conhecimento adquirido revela as falhas da sociedade;
• A ação é presente;	• É narração;
• Vivência;	• Visão de mundo;
• Desperta sentimentos.	• Exige decisões.

Fonte: BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 116.

Enquanto o drama burguês é construído de modo a levar o público a identificar-se com os heróis, que agem em defesa da conservação da pátria, da cultura, da moralidade, da sociedade, da humanidade ou de qualquer outro elemento unificador, por meio da empatia, o teatro épico-revolucionário não tem heróis, mas reflete a vida e as contradições da vida social em sistemas hierárquicos de organização social.

Boal prossegue sua crítica, demonstrando que, de Aristóteles a Hegel, as formas teatrais e artísticas aristocráticas e burguesas “purgam as características anti-establishment de seus espectadores.” (BOAL, 1991, p.123). Enquanto esses autores “desejam uma quieta sonolência ao final do espetáculo: Brecht deseja que o espetáculo teatral seja o início da ação, o equilíbrio deve ser buscado transformando-se a sociedade e não purgando o indivíduo dos seus justos reclamos e de suas necessidades.” (BOAL, 1991, p.123).

⁴⁵ *Empatia* é a relação entre personagem e espectador, na qual o espectador assume uma postura passiva e a ação permanece fixada na personagem. (BOAL, 1991).

⁴⁶ *Harmatia* é a “falha trágica”, como o orgulho, a ira, o ciúme, a temeridade, etc. Por meio da empatia, “a mesma *harmatia* que o espectador possui é estimulada, desenvolvida, ativada” (BOAL, 1991, p. 50) e, conseqüentemente, extirpada.

⁴⁷ *Anagnorisis* é a “explicação, por meio do discurso, de sua falha e do reconhecimento dessa falha como tal. O herói aceita seu próprio erro, confessa seu próprio erro.” (BOAL, 1991, p. 51).

Boal (1991, p. 180) explica, ainda, que nas estéticas dominantes (estéticas das classes dominantes) “o mundo é dado como conhecido, perfeito ou a caminho da perfeição, e todos os seus valores são impostos aos espectadores. [...] Os espectadores se purificam de sua falha trágica – isto é, de algo capaz de transformar a sociedade.” (BOAL, 1991, p. 180). As insatisfações reais da vida dos dominados sucumbem e são expurgadas pela vitória do herói, que reconstitui a paz da sociedade ideal.

O teatro épico brechtiano apresenta ao seu público um mundo criado pelos homens que, conseqüentemente, têm o poder de transformá-lo. O público “não é chamado a reconhecer no palco as profundezas de uma eterna natureza humana; é chamado a observar diversas condições humanas históricas.” (KONDER, 1967, p. 133). O teatro deve, portanto, contribuir para educar os homens de modo que esses percebam as contradições de sua existência, despertando-os para as possibilidades de superação da realidade. Tal pensamento deixa entrever as influências da leitura das obras de Marx e Engels sobre o processo criativo de Brecht.

É necessário observar, no entanto, que a definição de catarse assumida por Brecht (e aqui apresentada a partir das reflexões de Boal), não é unânime no campo da estética marxista, tendo sido, inclusive, um dos pontos de atrito entre as concepções de Brecht e de Lukács. Segundo Tertulian (2016, p. 275), Brecht questionava a categoria do teatro dramático, por ele também chamado de teatro aristotélico, ao entender que o mesmo estava fundado “no conflito de uma individualidade autônoma com as potências exteriores, concluindo, assim, que [...] não convém mais a uma época de grandes movimentos coletivos que exige uma nova forma de expressão teatral.” Para Lukács, no entanto, ainda segundo Tertulian (2016, p. 285), “a catarse aristotélica expressava a vocação da arte de elevar a consciência do receptor a um estado de plenitude e de integridade”, e também, que “as grandes obras dramáticas sempre suscitaram na consciência do espectador um ‘efeito de distanciamento’ [não mera identificação], pela lógica interna das situações, sem romper a imanência estética”. Nesse sentido, as grandes obras contribuem para a reflexão sobre o cotidiano e para o desvelamento de suas estruturas.

A influência do pensamento marxiano também se faz notar nas reflexões de Adorno, expoente da Escola de Frankfurt e um dos progenitores da Teoria Crítica na tradição germânica das primeiras décadas do século XX. Diferentemente de Brecht, a produção teórica adorniana se apresenta de forma mais organizada, coesa e complexa, aprofundando a crítica à arte burguesa de seu tempo.

Em sua análise da relação do trabalhador com a arte, Adorno atesta que arte e trabalho se encontram em âmbitos hermeticamente separados na rotina da vida cotidiana deste. Segundo o uso que o capitalismo faz da arte, torna-se necessário que arte e trabalho não se misturem,

uma vez que “justamente por seu edificante descompromisso, a arte deve ser incorporada à vida burguesa e a ela subordinada como seu complemento antagônico. [...] Antecipa a situação da indústria cultural quando a arte é receitada como vitaminas a cansados homens de negócios.” (ADORNO, 2001, p. 12). Ou seja, essa forma de arte é o momento de não racionalidade que apazigua o trabalhador ao final de seu período produtivo diário. Essa constatação, de que a arte sob o capitalismo dissolve e alivia a percepção das contradições e injustiças presentes na sociedade, embotando os sentidos ao invés de despertá-los, encontra-se na raiz da teoria estética de Adorno, em sua negatividade. É necessário, antes de tudo, negar essa arte.

Um dos mais importantes elementos das teorias adornianas, no que diz respeito aos interesses desta pesquisa, é o conceito de Indústria Cultural. Nas palavras de Adorno (2001, p. 15-16),

[...] desde que a arte foi tomada pelo freio da indústria cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitada. [...] A arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma à alegria. A isto é forçada pelo que aconteceu recentemente. A afirmativa de que após Auschwitz não é mais possível escrever poesia, não deve ser cegamente interpretada, mas com certeza depois de Auschwitz se fez possível e que permanece possível no futuro previsível, a alegria despreocupada na arte não é mais concebível.

A indústria cultural gera, segundo Adorno, uma arte menor e irresponsável, incapaz de alcançar e contemplar as necessidades verdadeiramente humanas, aspecto que será retomado nos capítulos seguintes. A arte, a verdadeira e não-industrial arte, deve propor reflexão, aspecto que aproxima, mais uma vez, a perspectiva adorniana do pensamento de Brecht – o mundo de destruição vivenciado por ambos não permitia a irresponsabilidade da arte quando esvaziada de conteúdo social e revolucionário. Em tal mundo,

[...] o humor também se põe em questão. Não se pode mais contar que será compreendido, e a polêmica, entre as formas artísticas, não pode sobreviver no vazio. Há alguns anos, houve debates sobre a questão de se saber se o fascismo poderia ser apresentado em formas cômicas ou paródicas sem que isso constituísse um ultraje a suas vítimas. (ADORNO, 2001, p. 16).

Tal como em Brecht, a política como campo de disputa ferrenha também perpassa, do início ao fim, as reflexões de Adorno, tendo como centro o enfrentamento das formas totalitárias de governo, em seu mais extremo desenvolvimento no nazismo. Para Adorno, figuras como Adolf Hitler não podem ser tratadas com leviandade pela arte burguesa, ou mesmo pela arte que se pretende revolucionária, pois, tais figuras, por absurdas que pareçam, são sustentadas por fortes raízes que adentram profundamente o tecido social. Em suas palavras:

As forças históricas, que produzem o terror, nascem da própria estrutura social. Não são de maneira alguma superficiais e são poderosas demais para que alguém se ponha a tratá-las como se estivesse com a história atrás de si e que os Führers fossem, de fato, os palhaços cujas falas assassinas pudessem equiparar-se a disparates. (ADORNO, 2001, p. 16).

O radicalismo negativo de Adorno se manifesta na medida em que esse autor refuta toda possibilidade de consolo e reconciliação promovido pela arte (ou antiarte), uma vez que tal consolo, oferecido pela indústria cultural, impede a reação contra potenciais e reais abusos de ditadores sustentados por ela – pois, para Adorno, a indústria cultural e sistemas tirânicos existem em simbiose. Para esse autor, a obra de arte é, sempre, segundo Hartmann (2001, p. 85), uma “antítese social da sociedade.” A arte verdadeira, em suas reflexões, é sempre disruptora, conforme é possível observar na análise de Hartmann (2001, p. 84):

Aquilo que é arte é definido, primeiramente, a partir de sua relação de oposição com respeito à realidade histórica-social, à qual se nega submeter-se a arte autêntica. O oposto à arte é a totalidade dominante como ‘não-arte’ ou antiarte. A partir daí pode-se inferir que a arte é sempre definível confrontando-a com o existente, aquilo que ela não é.

Ao finalizar este capítulo, faz-se necessário elencar, ainda que apenas em seus delineamentos mais evidentes, as noções contemporâneas estabelecidas pelos movimentos da pós-modernidade, que têm modificado, significativamente, o cenário das discussões sobre estética e arte na passagem ao século XXI, e que, conseqüentemente, têm interferido diretamente na formulação de políticas para a arte na escola, na educação das sociedades e na formação humana.

Segundo Eagleton (1993, p. 721), o pós-modernismo, na arte, “representa a última emergência iconoclasta da vanguarda, com sua demótica subversão da hierarquia, sua subversão autorreflexiva do fechamento ideológico, seu ataque populista ao intelectualismo e ao elitismo”. Todas essas características levam a um afastamento, nas políticas, nos currículos e nas práticas, em relação aos referenciais teórico-epistemológicos clássicos, redundando em certo abandono “da crítica e do engajamento; sua anulação cínica da verdade, do significado e da subjetividade; seu tecnologismo vazio e reificado⁴⁸.”

Um dos resultados dos movimentos da pós-modernidade consiste na redescoberta do tecnicismo (ou neotecnicismo) que, segundo Nunes (1991, p. 109), “acabou por dirigir as

⁴⁸ O estudo desse abandono dos referenciais teóricos históricos e do anti-intelectualismo será aprofundado no próximo capítulo desta exposição, quando se analisará a influência do filósofo francês Edgar Morin na formulação das DCNs para os diferentes níveis da educação brasileira, da Educação Básica à Superior.

demais atividades humanas ameaçando absorver a expressão artística. Ao contrário do que sucedeu no passado, quando arte e técnica se harmonizavam, hoje é esta última que prevalece, como um processo cada vez mais impessoal e automático”.

A crescente intrusão da técnica, da tecnologia e da indústria na totalidade das relações culturais e sociais, situadas no mundo da pós-verdade, permeia as reflexões artísticas e educacionais da atualidade, trazendo à agenda do dia um conjunto de conceitos e neologismos que começam a adquirir posição de destaque na formulação de políticas e propostas pedagógicas, notadamente, a partir da década de 1990, como, por exemplo: “Era Pós-Biológica”; “Corpo como Interface”; “Cibercultura”; “Ciberarte”; “Política na arte/Arte na política”; “Pós-Modernidade e Pós-História”; “Realidade Virtual”; e, “Tecno-Arte”.

No próximo capítulo, que versa sobre a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação brasileira de modo geral e para a formação de professores, procuramos abordar a situação das políticas públicas para a educação, produzidas no período histórico compreendido entre os anos de 1998 e 2015, contextualizando a realidade brasileira e buscando interpretá-la, segundo os autores clássicos da filosofia e da estética, notadamente, a partir da perspectiva marxiana/lukacsiana.

2 ENSINO DE ARTE NO BRASIL: HISTÓRICO E DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS

“Os alfas são condicionados de tal forma que não são necessariamente infantis no seu comportamento emocional. Mas isso é uma razão a mais para que façam um esforço especial no sentido de se adaptarem. É seu dever serem infantis, mesmo contra as próprias inclinações.”
(De *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley)

No capítulo anterior, buscamos delinear algumas das principais concepções estéticas produzidas pela reflexão filosófica ocidental. Neste segundo capítulo, buscaremos nos aproximar do contexto específico que delimita nosso objeto de pesquisa, a saber: o cenário brasileiro e os documentos governamentais que regeram as propostas para a educação nas últimas duas décadas.

Consideramos, conforme já discutido, que as mencionadas concepções estéticas podem ser classificadas, grosso modo, a partir de duas perspectivas, a idealista e a materialista. Assim sendo, é relevante ressaltar, neste momento, um importante aspecto dessas duas concepções antagônicas: a possibilidade ou não da transformação estrutural da sociedade.

De modo geral, e guardadas suas singularidades, as teorias de matriz idealista, por se ancorarem em elementos apriorísticos e supra históricos, não são capazes de servir como base para a articulação de verdadeiras transformações estruturais nas relações sociais estabelecidas. Essas, quando ocorrem, dão-se à revelia da teoria. As chamadas “transformações”, apregoadas por esse modo de compreender a realidade, são, na verdade, tentativas de, ao ajustar e reformar certos aspectos fenomênicos da ordem social, preservar intocadas suas raízes.

Em contrapartida, as propostas teóricas alicerçadas no materialismo (principalmente quando se trata de seu mais desenvolvido e aprimorado método, a saber, o materialismo histórico e dialético, ao qual nos referimos prioritariamente aqui), por se concentrarem na realidade objetiva, histórica e concreta, sempre em relação dialética com a subjetividade também histórica, detêm o potencial de desvendar os problemas sociais a partir de suas raízes mais profundas. Nesse sentido, podem contribuir para a conscientização dos indivíduos socialmente divididos em classes sociais antagônicas, de modo a permitir avanços realmente transformadores. Ter presente tal distinção é essencial para a compreensão das discussões e análises apresentadas nas seções e subseções que compõem este capítulo.

Recorde-se, inicialmente, de que, nos caminhos históricos percorridos pela noção do estético na vida humana, podem ser demarcados três momentos distintos, como apontados no capítulo 1 desta exposição, sendo eles: em sua primeira fase (Antiguidade e Idade Média), o

estético se encontrava subjugado sob princípios divinos, nesse momento, o belo era a expressão de deus, do uno, etc.; num segundo momento, da Modernidade, insere-se no debate sobre o estético a centralidade da subjetividade humana, momento em que se passa a compreender o estético como a expressão da subjetividade e da criatividade individual, alicerçadas no cotidiano social; no terceiro momento, o da atualidade pós-nietzschiana, a individualidade se aprofunda, passando o estético a não ser mais um “espelho do mundo”, mas a criação de um mundo novo, oriundo da interioridade do artista. Essa nova concepção do estético caracteriza a cultura contemporânea e decorre “do processo de reorganização produtiva, identifica-se com o individualismo e relativismo absolutos, associado às teses do ‘cada um por si’ e do ‘vale tudo’.” (TROJAN, 2004, p. 435).

Tal individualização extrema, apontada por Trojan (2004), está em estreita relação com a revolução da informática, baseada no não-material, nos dados móveis e no *software*. Segundo Torres (2011, p. 103), o liberalismo correspondia aos estágios anteriores de produção, constituindo uma sociedade disciplinar. O neoliberalismo, por sua vez, organiza-se a partir da “reestruturação do capital” e como “sociedade de controle”, de modo que “os efeitos da tecnologia incidem sobre o corpo, sobre a experiência sensível e sobre a alma das pessoas”.

É justamente essa imposição do controle sobre a totalidade humana, nas dimensões do trabalho, porém, principalmente, do lazer, da afetividade, da emoção, que está na base das reformas da educação nacional brasileira presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, produzidas a partir de 1998. Este capítulo tem, portanto, o objetivo de analisar uma série de documentos governamentais, considerando que esses passam a ser fundamentados na Estética da Sensibilidade.

A noção de Estética da Sensibilidade, cujo próprio conceito é tautológico, está intimamente relacionada ao pensamento ideológico idealista, como se verá adiante, impondo-se, por meio de estratégias e pressupostos conservadores, como uma concepção de conformação e adaptação não-disruptiva e não-transformadora das relações sociais de trabalho e de poder.

Buscamos, portanto, neste capítulo, refletir sobre as implicações das teorias estéticas, com ênfase à Estética da Sensibilidade, para a formação de professores e para a educação brasileira de modo geral, por meio da análise de documentos governamentais produzidos a partir do ano de 1998. Os principais documentos selecionados para essa análise se encontram relacionados no quadro a seguir:

QUADRO 02 – Documentos governamentais que estabelecem as diretrizes para a Educação Básica e para a formação de professores no contexto brasileiro, a partir das décadas de 1998, selecionados para análise

Título do documento	Ano
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CEB nº 04, de 29 de janeiro de 1998.	1998
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB nº 15, 02 de junho de 1998.	1998
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº 22, 17 de dezembro de 1998.	1998
Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.	2001
Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Parecer CNE/CES nº 195, de 05 de agosto de 2003	2003
Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Parecer CNE/CES nº 208, de 06 de dezembro de 2007.	2007
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.	2009
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.	2010
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.	2010
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015.	2015

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

Embora reconheçamos que, nos últimos três ou quatro anos, novos documentos governamentais tenham sido postos como objeto de discussão (como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2018, ou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, homologadas em 2019), consideramos que os projetos pedagógicos de curso das licenciaturas específicas nas quatro áreas da arte (artes visuais, dança, música e teatro), ao menos no que concerne aos 61 documentos⁴⁹ que compõem a amostra desta pesquisa e que serão analisados no capítulo 3 desta exposição, ainda não refletem os documentos governamentais mais recentes. Considera-se, também, que a homologação de uma nova diretriz não é absorvida pelas instituições de ensino de modo instantâneo e imediato, mas que tal absorção demanda, por parte de sua equipe de professores e técnicos, aprofundado estudo, reflexão e compreensão. Existe, nesse sentido, um hiato entre a homologação, por parte do governo, e a implantação, por parte das instituições de ensino, das novas concepções e diretrizes educacionais.

Os projetos pedagógicos de curso que seguem efetivos nas diversas instituições de ensino superior espalhadas pelo país, portanto, ainda se encontram ancorados, em sua maior parte, nos documentos mais antigos, o que justifica a reflexão sobre esses no presente capítulo.

⁴⁹ Para a análise, no âmbito desta pesquisa, foram selecionados 61 Projetos Pedagógicos de Curso, todos eles referentes a cursos de licenciatura (sendo 17 PPCs de Artes Visuais, 7 PPCs de Dança, 24 PPCs de Música e 13 PPCs de Teatro) ofertados na modalidade presencial em instituições federais de ensino superior.

Ainda assim, a discussão sobre os documentos governamentais, intentada neste capítulo, abrange quase duas décadas de proposição e implantação de diretrizes curriculares. Averiguamos a necessidade de manter esse amplo espectro documental, ao observarmos que todos os documentos selecionados constituem um bloco de certa forma homogêneo, uma vez que, tendo início em 1998, foi estabelecido, como elemento que subjaz todos os documentos seguintes, um tripé axiológico constituído por estética, ética e política⁵⁰.

A análise dos documentos marcadamente idealistas foi alicerçada sobre o materialismo histórico e dialético, baseado nos escritos marxianos/lukacsianos, apontado como referencial teórico da presente pesquisa, justamente pelo seu potencial de confrontar as diretrizes estabelecidas a partir de um outro ponto de vista. Esse método de pesquisa atesta que os homens criam e, continuamente, recriam a si mesmos pelo trabalho, e que os modos de produção determinam, em última instância, as formas da subjetividade humana. Nesse sentido, não causa estranheza perceber que, fundamentado em um sistema de produção capitalista cada vez mais predatório, excludente e injusto, as formas de subjetividade preconizadas pela *Estética da Sensibilidade* também sejam, no mínimo, problemáticas, contribuindo para a individualização e o isolamento social.

A arte, como objeto próprio e mais desenvolvido da estética, tendo por *métier* a integração de indivíduo e gênero humano, sofre progressiva desvalorização na atualidade, sendo substituída por experiências fugazes de prazer instantâneo. Ao substituir a arte pelo entretenimento⁵¹ fácil, o neoliberalismo procura concretizar os aspectos mais nefastos da pequena distopia de Aldous Huxley, publicada em 1932, sob o título *Admirável Mundo Novo*, na qual se lê:

Reprimido, o impulso transborda, e a inundação é sentimento; a inundação é paixão; a inundação é loucura até: tudo depende da força da corrente, da altura e da resistência do dique. O curso de água não contido flui tranquilamente pelos canais que lhe foram

⁵⁰ Apesar de o presente capítulo não incluir a discussão da BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que essa não é mencionada nos PPCs analisados nesta pesquisa, vale destacar que o mencionado tripé – estética, ética e política –, continua nela manifesto. Como exemplo, podem-se citar os seguintes trechos do documento: “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras [...]”; “Alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos [...]”; “Análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc. [...]”; e, “Maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política”. Ou seja, embora estabelecendo uma nova roupagem e organização curricular, a BNCC não abandona as matrizes conceituais que têm sustentado as políticas para a educação brasileira nas últimas décadas.

⁵¹ Entretenimento se diferencia, diametralmente, de arte, uma vez que não contribui para a compreensão da realidade humana, como explica Costa (2001, p. 147-148): “A multiplicação de canais de informação e de entretenimento, provocada pela mediação dos veículos de comunicação, quando dissociada do interesse do receptor e de seu grupo social, ou vinculada aos interesses exclusivos da multimídia, em vez de estimular o esclarecimento, pode gerar atitudes passivas. Conhecimento, neste caso, não equivale a participação ativa, autoconsciente”.

destinados, rumo a uma calma euforia. (O embrião tem fome; [...] O bebê decantado berra; imediatamente uma enfermeira chega com uma mamadeira de secreção externa. O sentimento está à espreita nesse intervalo de tempo entre o desejo e sua satisfação. Reduza-se esse intervalo, derrubem-se todos esses velhos diques inúteis). – Felizes jovens! – disse o Administrador. – Nenhum trabalho foi poupado para lhes tornar a vida emocionalmente fácil, para os preservar, tanto quanto possível, até mesmo de ter emoções. (HUXLEY, 2009, p. 84-85).

O imediatismo na satisfação dos desejos e anseios, apontado por Huxley, marca incisivamente a produção da indústria do entretenimento e do prazer da atualidade, substituindo e inibindo as mais autênticas experiências estéticas, que demandam reflexão, tempo, conhecimento, reconhecimento das contradições do real e profundidade emocional.

A *Estética da Sensibilidade*, que fundamenta a maior parte dos documentos governamentais para a educação brasileira, considerando o recorte histórico aqui estabelecido (de 1998 a 2015), explicita esse admirável mundo novo da inventividade, criatividade, flexibilidade, diversidade e beleza superficial, mas que, ao mesmo tempo, não tolera qualquer voz discordante, mascarando conflitos e desigualdades sociais.

A crítica das DCNs e das implicações da *Estética da Sensibilidade* para a vida escolar e social, intentadas nas páginas seguintes, fundamentam-se nos escritos de Marx/Engels, principalmente em suas elucidações do caráter predatório do capitalismo, e nas teorias elaboradas por György Lukács, em sua obra *Estética* (1966; 1966a; 1967), na qual o autor define a categoria da particularidade, ora como mediação entre singular e universal (característica do reflexo científico), ora como ponto médio (em se tratando do reflexo estético da realidade).

No reflexo científico da realidade, como também discutido no capítulo anterior, o particular se apresenta como mediação entre os extremos de singular (realidade objetiva múltipla) e universal (âmbito da racionalidade, das representações e dos conceitos) – um caminho que leva de um extremo ao outro no processo de obtenção e ampliação do conhecimento sobre o mundo.

Recorde-se de que o reflexo científico da realidade é caracterizado pela formulação de conceitos. O reflexo estético da realidade, por sua vez, realiza-se como ponto central para o qual convergem singular e universal. Na arte, o ponto médio organiza a relação entre indivíduo e gênero. Embora não produzindo conceitos⁵², o reflexo estético é repleto de conteúdo sensível humano (histórico/social).

⁵² A formulação de conceitos é característica do reflexo científico, que se difere do estético justamente porque esse não produz conceitos. A ciência depende, segundo Lukács (1967), do sistema de sinalização 2, ou seja, da cristalização (sempre provisória) de significados por meio da linguagem. Como discutido anteriormente, não existe ciência sem palavras. Em oposição, a arte é “la objetivación correspondiente al sistema 1”, pero, por su misma

A ciência pura é o objeto principal do reflexo científico, que encontra sua reinserção no cotidiano por meio da ciência aplicada e da técnica, ampliando a compreensão da realidade objetiva (natural e/ou produzida pelo trabalho humano). A arte, no entanto, é o objeto primordial do reflexo estético, que repercute no cotidiano, ao possibilitar novas formas de sensibilidade e de compreensão da realidade humana.

Reflexo científico e reflexo estético são, contudo, reflexos da mesma realidade concreta (realidade una, não-divisível), e, igualmente importante, essa realidade se reflete no mesmo pensamento, muitas vezes em tal célere sucessividade que os reflexos distintos se tornam, na aparência imediata, simultâneos.

Lukács (1966; 1966a; 1967) escreve longamente sobre os reflexos científico e estético a partir de seus objetos mais próprios, a ciência e a arte, respectivamente, no entanto, quando se passa do estudo teórico ao escrutínio de situações concretas (no caso desta pesquisa, as legislações para o ensino da arte no Brasil e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura nas especificidades da arte), torna-se importante observar que os reflexos, por refletirem a mesma realidade, também se dão sobre objetos não-primordiais.

Qualquer objeto ou acontecimento pode ser alvo de reflexo científico, estético ou cotidiano, assim, por exemplo, a relação de um biólogo, ao estudar, em uma lâmina, o corte de um tecido vegetal, intenta, prioritariamente, a construção de conceito universalizante (reflexo científico). Entretanto, é possível a esse profissional, ao mesmo tempo, experimentar satisfação pela observação das formas e cores do objeto sob seu microscópio, contribuindo, nesse caso, o reflexo estético para enriquecer a experiência da pesquisa científica. Por sua vez, o artista, para criar em sua tela, precisa ter algum conhecimento científico sobre as texturas e os índices de absorção dos materiais dos quais dispõe, além de conhecimento básico sobre técnicas como a perspectiva, entre outras.

Em síntese, o olhar científico vê um céu coberto de nuvens (natureza – objeto próprio do reflexo científico) e as classifica em nimbos, cúmulos, cirros, etc. O olhar estético vê o mesmo céu e se entretém ao descobrir nas nuvens as formas de objetos, animais, etc. O olhar cotidiano, que se caracteriza por resolver os problemas imediatos da vida prática, busca um guarda-chuva, pois, nas nuvens, vislumbra a possibilidade de chover.

Quando se trata de um objeto artístico, como, por exemplo, uma pequena escultura, o olhar estético aprecia seus contornos, cores e a intensidade expressiva, histórica e humana

naturaliza, no puede conseguir, como objetivación de ese sistema de señalización, una universalidad semejante a la del lenguaje”. (LUKÁCS, 1967, p. 101). Os sistemas de sinalização 1, 1' e 2, como os compreende Lukács, são fundamentais para que se elucide a questão da “experiência estética”, presente nos projetos pedagógicos de curso.

objetivada na peça. O olhar científico, por sua vez, avalia sua composição, se é de cerâmica, metal ou madeira, e calcula suas dimensões e massa. O olhar cotidiano se apossa da figura esculpida e a coloca sobre uma pilha de papéis, impedindo que esses se espalhem com o vento. Essas três formas de se relacionar (ou refletir no plano do pensamento) com a realidade ocorrem, em diferentes medidas, no mesmo pensamento, na mesma pessoa, muitas vezes de modo quase simultâneo.

É justamente nessa unidade absoluta da realidade, impulsionando o trânsito ininterrupto do pensamento de um reflexo a outro, que pode ser encontrada a chave para a análise dos documentos governamentais que legislam sobre a arte na escola. Este capítulo foi, portanto, estruturado de modo a apresentar, inicialmente, uma retrospectiva histórica do ensino da arte no Brasil. Em seguida, procurou-se discorrer sobre a *Estética da Sensibilidade*, a partir de três aspectos: a Estética da Sensibilidade, como uma “antiestética”; como reformulação da subjetividade; e, por fim, como organizadora das relações sociais. Por último, foi acrescentada uma breve discussão sobre as divergências entre as DCNs gerais para a formação de professores, e as DCNs específicas para a formação dos profissionais em artes visuais, dança, música e teatro.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DAS ARTES NO BRASIL

Observando o percurso histórico do ensino das artes no Brasil, é possível verificar que, tendo início no século XIX e ao longo de todo o século XX, a arte na escola foi administrada de dois modos distintos, alternada ou simultaneamente, de acordo com as mudanças de regime e perfil governamental, por vezes, como técnica aliada ao desenvolvimento da indústria nacional, outras vezes, como livre expressão da criança.

No primeiro caso, a arte como auxiliar da técnica para a formação de mão-de-obra, o ensino das artes adquire características de mediação para fins específicos. Nesse caso, não sendo valorizada por si mesma, as artes não se estabelecem como um ponto médio entre indivíduo e gênero. O objeto artístico, nesse tipo de ensino, está submetido ao olhar científico, sendo que tal ênfase mutila a arte.

O segundo caso, da arte como livre expressão da criança, cuja espontaneidade não deve ser “estragada” pelo mundo adulto e, portanto, não deve ser colocada em contato com a arte adulta dos museus e galerias de arte, é ainda mais problemático. Tal abordagem educacional

se encontra fundamentada no movimento artístico denominado expressionismo⁵³ que, por sua vez, encontra suas raízes no niilismo nietzschiano.

O expressionismo que, segundo Lukács (1966a, p. 473), intenta “deducir el arte enterro de una enigmática autoactividad de un sujeto sin mundo”, destaca-se como grande influenciador da educação brasileira, principalmente a partir da Semana de Arte Moderna (1922), levando à

⁵³ O termo “expressionismo” não é unívoco, tendo sido utilizado para descrever, de modo geral: uma forma de produção artística, um movimento artístico ou uma corrente de pensamento político-estético – essas três definições apresentam tanto pontos convergentes, quanto aspectos divergentes. Segundo Gombrich (2021, p. 554), o expressionismo, como proposta de elaboração artística, originou-se das inquietações de Van Gogh (entre outros), que, opondo-se aos dogmas do impressionismo, “acreditava que, rendendo-se às impressões visuais e explorando somente as qualidades ópticas da luz e da cor, a arte corria o perigo de perder a intensidade e a paixão através das quais – e só através das quais – o artista pode expressar seus sentimentos e transmiti-los aos seus semelhantes”. Nesse sentido, o expressionismo se apresenta como uma exposição visceral da interioridade do artista, exposição essa nem sempre, ou fracamente, ancorada na exterioridade social e histórica (ainda que se considere que o próprio artista e sua subjetividade são fenômenos históricos). A expressividade e a originalidade se impõem e, de certa forma, deslocam para o segundo plano, nas produções artísticas das primeiras décadas do século XX, o domínio da técnica e a maestria que constituíam, até então, as marcas do artista. As descobertas expressionistas de Van Gogh (e também Cézanne, Gauguin, Munch, entre outros) alavancaram o desenvolvimento de um verdadeiro movimento artístico que, a partir da década de 1910, e se estendendo até a década de 1930, redundou em um ambiente propício à exploração da psique, dos sonhos, da imanência, da aura, do inconsciente, etc. (recorde-se de, como determinantes desse período, a publicação, em 1899, da obra *A interpretação dos sonhos*, e, em 1910, da *Psicanálise*, ambas do teórico austríaco Sigmund Freud). Segundo Bassie (2017, p. 20), o “Expressionismo aspirava a dar forma a nada menos que uma nova espécie de visão interior. Envolvia uma percepção expandida que, segundo alguns espectadores, parecia beirar a clarividência. [...] Na tentativa de dar vazão a aspectos reprimidos da psique, as manifestações da arte, da literatura, do teatro, da dança e da música expressionistas tendiam a enfatizar o desregrado, o violento, o caótico, o extasiado ou mesmo o demoníaco. Eros e Tântatos, os impulsos de sexo e morte, eram temas implícitos recorrentes.” Tais desenvolvimentos da produção artística desencadearam (e foram reflexo de, em relação dialética) discussões políticas, principalmente na Alemanha da década de 1930, das quais foram protagonistas, entre outros, Ernest Bloch, Berthold Brecht, Theodor Adorno e György Lukács – alguns em defesa do expressionismo e, outros, levantando os problemas que essa visão implicava quanto à compreensão da relação da arte com a realidade objetiva. Machado (2014, p. 15) resume a tentativa da apropriação do Expressionismo pelo nazismo (a exemplo do que fizera o fascismo italiano com o Futurismo, polêmica que retomaremos no capítulo 3 desta exposição), demonstrando que, para alguns de seus defensores, “a realidade significa o liberalismo, o darwinismo, a guerra, a humilhação histórica, a injustiça e o poder, [...] é a realidade da racionalização científica, [e] o espírito não possuía nenhuma realidade. A defesa das vanguardas históricas era ao mesmo tempo acompanhada de um ataque à cultura do liberalismo, ao parlamentarismo, ao racionalismo e ao marxismo.” Em longa disputa teórica (que não temos condições de avaliar aqui), Lukács se coloca como defensor da realidade histórica e do realismo artístico, opondo-se às implicações ilusórias, segundo ele, do expressionismo. No entanto, ainda segundo Machado (2014), Adorno pretende a defesa do expressionismo, que, em sua concepção, não pode ser legitimamente apropriado e associado à estética nazista – o expressionismo é muito mais do que isso. No decorrer da década de 1930, no âmbito das formulações estéticas nazistas, o expressionismo acabou sendo rejeitado (bem como seus defensores, que se tornaram *persona non grata* aos olhos do partido), tendo prevalecido, como modelo artístico nazista, o conservadorismo artístico burguês. (MACHADO, 2014). Ainda assim, consideramos importante inserir uma observação: admita-se, com Lukács, que “da posição social do artista não se pode inferir mecanicamente a sua ideologia como não se pode nem confundir o conteúdo da ideologia com o sentido da sua obra.” (NUNES, 1991, p. 96). O movimento expressionista é (foi) um movimento histórico real do desenvolvimento artístico ocidental, elaborado em relação dialética com o todo social e, portanto, passível de ser refletido cientificamente e esteticamente. A partir dessa constatação é perfeitamente possível admitir que grandes artistas como Schoenberg, Webern e Boulez, na música, e Kandinsky, Klee e Munch, nas artes visuais, entre outros, embora vinculados ao movimento expressionista, tenham, mesmo assim, produzido genuínas obras de arte. Considerado todo esse contexto, alertamos que, no âmbito deste capítulo, ao nos referirmos ao expressionismo, utilizaremos o termo, segundo os contornos que ele, nascido das discussões europeias, assumiu no contexto da escola brasileira ao longo do século XX, ou seja, como o exercício da livre expressão da subjetividade infantil “natural” e “pura”, não contaminada pela racionalidade adulta e pela objetividade social exterior à criança.

compreensão da arte como produção descontextualizada, na qual os estudantes devem olhar e expressar apenas suas próprias sensações e sentimentos.

Estreitamente vinculado ao expressionismo, encontra-se o conceito de espontaneísmo. Esse, assim como o expressionismo, segundo Lukács (2016, p. 161), é próprio da ênfase capitalista na subjetividade, pois, uma vez que

[...] a burguesia deixou de ser portadora do progresso social, crescem em sua ideologia a descrença na cognoscibilidade da realidade objetiva, o desprezo por qualquer teoria, o aviltamento do entendimento e da razão. De acordo com isso, o apelo à espontaneidade e à exaltação da mera imediatez como foro de última instância no processo de compreensão da realidade é uma das principais aspirações culturais e ideológicas do período imperialista.

Como o mitológico Narciso, na expressão espontânea, o aluno olha apenas para si mesmo, desconsiderando (ou desconhecendo) as relações sociais e históricas que o constituem. O narcisismo é característico do individualismo, uma vez que, sem o contato com a produção artística do gênero humano, esse tipo de ensino privilegia a formação de um indivíduo mênada, isolado, ensimesmado e entorpecido (o nome “Narciso”, o homem que se enamora pelo próprio reflexo e olha apenas para si mesmo, deriva do radical grego *nárke*, que origina também a palavra narcótico). Tal formação expressionista-espontaneísta, portanto, não favorece a integração e o reconhecimento do indivíduo como parte do gênero humano, permanecendo atada à singularidade. Seguindo, portanto, o raciocínio lukacsiano, de que a arte vincula o indivíduo e o gênero, uma produção sensível limitada ao indivíduo, dificilmente, poderá ser reconhecida como arte.

A arte, no sentido que Lukács dá a esse termo, como síntese complexa e em movimento na relação indivíduo/gênero e memória da humanidade, está inserta de modo muito insuficiente, portanto, no âmbito dos documentos brasileiros para a educação dos séculos XIX e XX, como será apontado nas páginas a seguir.

2.1.1 Artes na educação brasileira: primeiros passos

A presença das artes, em suas diferentes manifestações e especificidades, na educação brasileira, percorreu um caminho histórico controverso. É possível situar os primórdios da educação formal/institucional no Brasil a partir da chegada da Companhia de Jesus, no ano de 1549. Do século XVI ao século XVII, a Companhia de Jesus desenvolveu um sistema de catequização e de educação, inicialmente voltada para o apaziguamento da população indígena,

porém, em seguida, alcançando a população em geral, baseado no *Ratio Studiorum*, “documento organizador do currículo português, publicado oficialmente em 1599, contendo normativas precisas para diretores e professores das diferentes classes e disciplinas dos colégios.” (HILLESHEIM, 2013, p. 32).

As diretrizes presentes na proposta pedagógica do *Ratio Studiorum* influenciaram, profundamente, o cenário educacional brasileiro dos séculos subsequentes, sendo que alguns de seus traços podem ser detectados ainda na atualidade como, por exemplo, “a memorização, os exercícios de reprodução de modelos, a emulação como ferramenta pedagógica, premiando insistentemente os melhores da classe e castigando os alunos com desempenho pouco satisfatório.” (HILLESHEIM, 2013, p. 32). As disposições da *Ratio Studiorum*, entretanto, não dispunham de considerações a respeito da arte, considerada, naquele momento histórico, dispensável para a formação dos educandos.

A condição inferior da arte (conteúdos sensíveis), frente aos conteúdos racionais dos currículos para a educação, acabou adquirindo certo *status* de perenidade na cultura escolar brasileira, com implicações que alcançam os dias de hoje. A esse respeito, Hillesheim (2013, p.31) afirma que

[...] tal alegação, oriunda da matriz aristotélica cujo objetivo era a apropriação de um raciocínio que transpusesse a contemplação, produziu marcas profundas na autoestima profissional dos professores de arte. Inegáveis esforços foram e continuam sendo feitos pelos profissionais do ensino de arte para desfazer tal hierarquização; uma constante luta para provar a importância da disciplina dentro do currículo tornou-se o foco dos pesquisadores, influenciando sobremaneira, de acordo com nossa visão, o rumo das pesquisas sobre ensino de arte e a respectiva formação de professores. A necessidade de provar a importância do ensino de arte na escola é a primeira premissa, fruto do Jesuitismo, que queremos destacar nas pesquisas sobre ensino de arte. Quando os pesquisadores salientam o desprestígio da disciplina e a falta de entendimento dos demais profissionais da educação com relação à relevância da arte para a construção do conhecimento, trazem à tona uma herança histórica, uma sucessão de equívocos em relação ao lugar ocupado pela arte dentro da educação formal.

Entretanto, mesmo desconsiderando e desvalorizando a produção artística como conteúdo curricular na instituição escolar, os padres da Companhia de Jesus não desconheciam nem negligenciavam seus aspectos e potenciais catequizadores e de dominação cultural. Essa produção, notadamente na música, foi utilizada amplamente, nesse período, como meio de facilitar a apreensão, pela população indígena, das doutrinas cristãs.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em decorrência da Reforma Pombalina, no final do século XVIII, e a transferência da família real portuguesa para o território brasileiro, no início do século XIX, observa-se a necessidade crescente de produção e consumo de obras

de arte. A estratégia utilizada pela casa real foi estimular a migração de artistas europeus para as principais cidades brasileiras, principalmente, artistas franceses, que pudessem moldar a produção artística e o seu ensino no Brasil. Esse movimento ficou conhecido como *Missão Francesa*.

A primeira instituição destinada, exclusivamente, ao ensino de arte no Brasil foi a Academia Imperial de Belas-Artes, fundada por Dom João VI, por decreto-lei, em 1816. A Academia “constituiu-se numa das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, junto com escolas militares e cursos médicos – e refletindo preconceitos entranhados em acadêmicos e legisladores” (BRASIL, 2007, p. 1), atrelados ao romantismo europeu, que valorizava a manifestação dos sentimentos na criação artística. Essa instituição criticava “a artificialidade dos métodos de criação artística nas academias e valorizava a força criativa da individualidade pessoal como mote da criação da obra artística.” (CASTRO, 2015, p. 40).

O século XIX, no entanto, caracterizou-se por intensas transformações e avanços de ordem social, política, econômica e tecnológica. Repercutindo esses avanços, o Regulamento da Academia Imperial de Belas-Artes, do ano de 1855, em seu artigo 76, expressa que: “As aulas de Matemáticas aplicadas, de Desenho geométrico, de Escultura de Ornatos e de Desenho de Ornatos, que fazem parte do ensino Acadêmico, têm por fim também auxiliar os progressos das Artes⁵⁴ e da Indústria Nacional.” (BRASIL, 1855).

Nas décadas seguintes, as lutas dos movimentos abolicionista e republicano acentuaram essa nova compreensão do papel das artes na sociedade. A produção artística passa a ser parte constituinte do currículo para formação de trabalhadores, prioritariamente o ensino do desenho. Segundo Foerste (19-- , p. 2), nesse momento histórico, “valoriza-se o exercício da memorização, da representação gráfica e da percepção visual treinada”, estabelecendo as *protoformas* do tecnicismo.

O início do século XX acirrou o crescimento industrial, trazendo a conseqüente ampliação da mercantilização de bens de consumo. A partir de então, a produção fabril passou a inundar o mercado com “artigos de baixo custo, retirando de cena os objetos únicos produzidos pelas mãos hábeis dos artesãos. Incapazes de enfrentar a concorrência, os artesãos foram desaparecendo aos poucos do mercado.” (CASTRO, 2015, p. 40). O desenvolvimento da tecnologia industrial, todavia, não se fez acompanhar de desenvolvimento social e humano, não sendo propício, de modo geral, à produção artística.

⁵⁴ Alerta-se que, nesse documento, o termo “arte”, às vezes, refere-se às profissões em geral, outras, às belas-artes e, nem sempre, como é o caso aqui, é possível discernir seu sentido com clareza.

Refletindo sobre esse momento histórico, Osinski (2002, p. 46) aponta para a criação de um abismo “entre a arte e o artesanato, entre a arte e a indústria, trazido pelo rápido retrocesso do trabalho artesanal de qualidade e pelo crescimento de oferta dos produtos industrializados esteticamente pobres fabricados em série.” A educação escolar que se desenvolvia no Brasil do início do século XX, bem como sua proposta para a arte, buscava prioritariamente “atender às demandas da tecnologia industrial. A reivindicação se referia exclusivamente ao desenho técnico, objetivando o uso desse saber (conhecimento) nas fábricas, não havendo nenhuma preocupação com a expressão artística.” (CASTRO, 2015, p. 40).

Castro (2015, p. 41) afirma, portanto, que o século XX vê despontar uma verdadeira guerra entre as belas-artes e as artes industriais, com larga vantagem para a segunda. O desenho técnico cumpria a dupla função de qualificar a população jovem para o mercado de trabalho e de assegurar a qualidade da produção industrial. Enquanto o desenho técnico garantia seu espaço entre as disciplinas escolares, as belas-artes, principalmente as artes visuais, passaram a ser encaradas com crescentes níveis de desconfiança e preconceito, uma vez que se encontravam “vinculadas a uma dimensão estética, sendo, então, consideradas pelos técnicos como simples adorno.” (CASTRO, 2015, p. 41). Tratava-se da valorização dos conteúdos escolares segundo sua pronta utilidade e aplicabilidade ao sistema de produção capitalista, sendo que, nessa perspectiva, o que não gera lucro é considerado dispensável, ou mesmo contraproducente (ou seja, “atrapalhando” a produção).

A preparação para o trabalho, na escola, e o trabalho produtivo, na fábrica, nas primeiras décadas do século XX, constituíam a maior parte do tempo de vida da classe trabalhadora. A exclusão da produção artística e da educação dos sentidos, no ambiente da escola e do trabalho, implicou uma coincidente exclusão da arte e da reflexão estética elaborada da vida dessa classe. O desenho industrial atendia às demandas do mundo produtivo (economia, política), mas negligenciava a constituição da subjetividade humana autoconsciente.

O cientificismo, instituído a partir do modelo positivista, contribuiu para a manutenção da exclusão da produção artística do cotidiano escolar, mesmo considerando a vanguarda modernista que despontou nos grandes centros urbanos no início da década de 1920 e que teve seu apogeu na Semana de Arte Moderna. (VASCONCELOS, 2016).

A Semana de Arte Moderna ocorreu em São Paulo, entre os dias 13 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal dessa cidade. Segundo Castro (2015, p. 42), o evento “ressaltou a importância da pintura, da escultura, da poesia, da literatura e da música brasileira. Esse acontecimento inaugurou o Modernismo no Brasil e tornou-se referência cultural do século XX”. Sua maior, embora não exclusiva, influência estética foi o Movimento Expressionista,

cujo alcance sobre a educação como um todo, não apenas sobre o ensino da arte, inaugurou a perspectiva da livre expressão da criança e do jovem. Consistindo em um movimento de valorização do espontaneísmo, em oposição ao intelectualismo, essa tendência educacional tinha como lema: “Nada ensinar, nada aprender! Deixar crescer as próprias raízes!” (OSINSKI, 2002).

Tal paradigma, que começou a ganhar espaço nos anos seguintes, diminuía o papel do professor em prol da liberdade expressiva da criança. Nesse momento, a produção artística passou a ocupar lugar de destaque na educação infantil. No entanto, a expressão artística proposta preconizava a originalidade das crianças,

[...] privando-as de visitas a museus, de conhecerem reproduções artísticas, tanto dos grandes mestres (clássicos) quanto dos representantes da arte moderna. Acreditavam que o contato com as obras de Arte, na condição de expressões dos adultos, pudesse macular a pureza infantil. Portanto, qualquer força externa era prejudicial por reprimir e influenciar a expressão da criança. (CASTRO, 2015, p. 48-49).

A produção e a fruição artística na escola, como momento de livre expressão artística da criança, como expressão de sentimentos e sensações, que ainda hoje habita o imaginário escolar, dos gestores aos pais, dos professores à sociedade, teve sua origem nos ideais do expressionismo, introduzidos no Brasil por expoentes da geração modernista. Arte, nessa perspectiva, não é algo a ser ensinado, mas expressado. Desse modo, a livre expressão foi abraçada por educadores e psicólogos, que se voltaram para a escola, realizando “experimentos terapêuticos e vinculando-os como sendo uma das maiores incumbências da Arte na Educação.” (CASTRO, 2015, p. 49).

Dentre os educadores de relevância, a título de exemplo, mencionamos o soteropolitano Antônio de Sá Pereira, contemporâneo de Heitor Villa-Lobos, e proeminente educador musical, vinculado à Escola Nova. Sá Pereira desenvolveu uma metodologia baseada nos conhecimentos da psicologia e da biologia, a que deu o nome de *psicotécnica*. O autor, segundo Fernandes (2016, p. 64-65), “era contra o ensino expositivo e livresco e afirmava que se devia copiar a natureza, ou seja, dar à criança um ensino de acordo com suas tendências e capacidades”, considerando a intuição e o conhecimento sensível imediato dos fenômenos, bem como as reações emocionais a eles, como o centro da prática educativa.

O psicologismo educacional admitia a produção e a fruição artística como elemento de integração do currículo. Foerste (19-- , p. 3), no entanto, demonstra que essa compreensão produziu conceitos equivocados como o “de que a arte pode ser considerada motivadora ou facilitadora da aprendizagem de ‘matérias sérias’ que por si só são desinteressantes. Outro

equivoco, que até hoje persiste, diz respeito ao aligeiramento do argumento da livre expressão pela maximização do *laissez-faire* e da sensibilização como exercício de arte-terapia”.

O Movimento Modernista brasileiro avançou, de modo geral, em estreita vinculação ideológica aos ideais da Escola Nova, na esteira da renovação nacional que passou a considerar a educação como um dos “pilares do processo civilizatório do Brasil”, instalando um “clima de entusiasmo pela escolarização e de otimismo pedagógico que resultaram na crença de que a escolarização seria o motor da história.” (CAMPOS, 2015, p. 32).

O movimento Escola Nova ampliou o uso da arte como ferramenta de reforço para o aprendizado, auxiliando na fixação e organização de conceitos de outras áreas de estudo, uma vez que a “a expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto.” (BARBOSA, 2008a, p. 2). Tal abordagem gerou a falta de precisão e uma grande incerteza em torno da produção artística na escola, implicando na descaracterização da arte enquanto área de conhecimento. Desfiguradas, as artes perderam seu sentido, uma vez que seus principais conteúdos, como, por exemplo, “desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc.” (BRASIL, 1997), poderiam ser facilmente absorvidos por outras disciplinas do currículo. Sempre e novamente, fez-se necessário atribuir às artes alguma função prática e utilitária para as validar.

Isso acarretou a progressiva desvalorização do professor de arte, que passou a ser visto como descartável, “pois quase nada teria que ensinar e deveria manter a arte adulta longe da escola, [pois esta] poderia prejudicar a pureza da expressão infantil.” (AMARAL, 2014, p. 33). Como consequência dessas práticas, cristalizou-se o senso comum, que passou a compreender as aulas de arte “como um momento de *fazer* algum *trabalhinho* ao final de uma experiência, [...] basta o aluno *produzir* alguma coisa (de preferência bonita, bem feita e sem sujeira) para desenvolver suas potencialidades.” (AMARAL, 2014, p. 33, grifo do autor).

A fixação do conteúdo das demais disciplinas e sua integração à realidade pela expressão artística, como função da arte promovida por autores escolanovistas e modernistas, representa mais um degrau na escala de desvalorização da produção artística e do artista na história da educação brasileira.

Finalmente, mesmo considerando que as ideias da Escola Nova tentassem se contrapor à educação tradicional, tendo no horizonte a modernização e a democratização da sociedade, e sempre tendo como horizonte a reforma e a manutenção das estruturas sociais e não sua superação, seus teóricos “não se dedicaram em explicitar as contradições e lutas sociais, visto que defendiam que o processo de inclusão social dos indivíduos deveria se dar gradativa e organizadamente pela formação desses.” (FOERSTE, 19-- , p. 2-3).

O expressionismo espontaneísta continuou vigorando nas escolas brasileiras nas décadas seguintes, como se verá a seguir, apesar do fortalecimento das tendências tecnicistas derivadas das tentativas de modernização implantadas sob os governos varguistas.

2.1.2 O tecnicismo e o expressionismo: do Estado Novo à ditadura militar

Na década de 1930, a educação passa a protagonizar o debate entre os liberais, que, em defesa do desenvolvimento industrial, buscavam “mudanças tanto qualitativas como quantitativas no ensino público e propunham uma escola unificada baseada em princípios como ‘laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação’” (SANTOS, 2018, p. 92), e os grupos católicos, que, por sua vez, “alegavam que os liberais acabavam com a liberdade de ensino e tiravam das famílias o direito de educar os filhos.” (SANTOS, 2018, p. 93).

Essa disputa se acentuou até que, no período varguista⁵⁵, foi desenvolvido um sistema oficial de dualismo educacional: “ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares.” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 164). As leis desse período contribuíram para precarizar o ensino, pois “dificultavam ou impediam o acesso das camadas populares ao nível médio e ao superior.” (SANTOS, 2018, p. 93).

A política educacional do Estado Novo, no entanto, ampliou a presença da arte na escola, principalmente da especificidade artística da música. Nesse período, foi idealizado um programa de educação musical de abrangência nacional que preestabelecia conteúdos e métodos de ensino padronizados, que deveriam ser utilizados e reproduzidos, sistematicamente, por todos os professores. O repertório musical “era composto de músicas brasileiras, predominantemente folclóricas e também composições cujas letras exaltavam a ordem, a disciplina, a nação e os sentimentos cívico-patrióticos.” (CAMPOS, 2015, p. 34).

A Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), que havia sido fundada em 1933, tinha como uma de suas atribuições o controle rigoroso sobre a educação e as formas de arte desenvolvidas nas escolas. Seu objetivo geral era a difusão dos ideais nacionalistas por meio, principalmente, da música. Para isso, foram desenvolvidos “alguns mecanismos e instrumentos, dentre os quais a elaboração de um mapa geral das escolas com informações como número de alunos em condições de cantar, repertório e observações dos professores

⁵⁵ Getúlio Vargas (1882-1954) presidiu a república brasileira por dois períodos: 1934-1945 e 1951-1954. Seu primeiro governo deu fim à, assim chamada, República Velha (ou República *Café-com-Leite*). Em 1937 implantou um programa conhecido como Estado Novo, de caráter autoritário, em meio às paranoias anticomunistas que assombavam a nação naquele período.

responsáveis; e fichas individuais com duas categorias de critérios: musicais (afinação, ritmo e musicalidade) e cívico disciplinares (colaboração e civismo).” (CAMPOS, 2015, p. 35).

O Canto Orfeônico⁵⁶, desenvolvido no cenário brasileiro pelo compositor e educador musical Heitor Villa-Lobos, tinha como função a “cultura da disciplina, o incentivo ao civismo e a educação artística (nesta ordem), encontrando espaço nas estratégias disciplinares do autoritarismo do Estado Novo.” (CAMPOS, 2015, p. 37). Apesar de Villa-Lobos ter planejado seu programa de educação musical na década de 1920, com intenções puramente educacionais, visando à “elevação” do nível intelectual e cultural das crianças brasileiras, Vargas apropriou-se desse programa para disseminar suas pretensões políticas. Durante seu governo, o canto orfeônico tornou-se, inquestionavelmente, uma ferramenta de doutrinação ideológica, pois impunha valores nacionalistas e patrióticos aos escolares, dando-lhes pouca (ou nenhuma) liberdade de escolha.

Durante a década de 1930, portanto, o regime político se tornou, paulatinamente, autoritário, até culminar na ditadura do Estado Novo, em 1937. Independentemente de como começou a relação de Villa-Lobos com o governo, o compositor alinhou seu discurso sobre as funções da educação musical ao discurso político de Vargas. (FERRAZ, 2016). O canto orfeônico persistiu nas escolas mesmo depois do desligamento de Villa-Lobos, ocorrido em 1954, diante do suicídio de Vargas, e o conseqüente fim do período varguista, tendo sido extinguido apenas em 1961.

A retomada democrática da década de 1950 estimulou um novo período de industrialização, com decorrente incentivo ao ensino profissionalizante. Ao mesmo tempo, surgiram as primeiras Escolinhas de Arte (MEA), que suscitaram uma avivada discussão sobre a presença da produção e da fruição artística na escola, estimulando um retorno à liberação emocional após os anos de rigidez e disciplina, característicos do modelo educacional do Estado Novo. Segundo Barbosa (2008, p. 4), o Movimento Escolinha de Arte (MEA), a partir de 1947, começou a incentivar a criação de

[...] ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial.

⁵⁶ Canto coletivo ou coral.

Nos anos seguintes, contudo, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61), de 1961, instituiu-se a Educação Musical nas escolas brasileiras, em substituição ao modelo do Canto Orfeônico. No entanto, o mesmo documento passou a considerar a música como atividade facultativa nas escolas, “deixando de ser presença obrigatória no currículo e perdendo aí o seu espaço.” (CAMPOS, 2015, p. 41-42).

A década de 1960 viu nascer, no cenário político e social brasileiro, o sistema ditatorial militar, que se impôs de 1964 a 1985. Nesse ambiente de restrição de liberdade individual e política, mas que incentivava o desenvolvimento industrial e econômico de caráter liberal, a educação absorveu os critérios de uma pedagogia tecnicista. Segundo Vasconcelos (2016, p. 15), “havia uma demanda, por parte do Estado, voltada para o investimento em uma estrutura de educação que formasse mão-de-obra qualificada e que viesse a beneficiar o regime de importação tecnológica”.

Após o golpe militar de 1964, os governos ditatoriais intentaram a modernização do país, adotando, para isso, um modelo de desenvolvimento que levou à dependência do capital estrangeiro e, segundo Duarte (2002, p. 126), à

[...] veiculação de cada vez mais sentidos e valores alienígenas, visando a criação de uma forma de pensar e de viver baseada nos valores de consumo dos bens produzidos pelas modernas indústrias que aqui se implantaram [...] e em decorrência deste fato, implicou a repressão mais severa a todos os valores e sentidos que surgiam para se contrapor a tal modelo de crescimento.

A importação de tecnologias industriais estrangeiras e a abertura do território nacional para a instalação de conglomerados industriais internacionais alteraram, de modo significativo, as relações sociais brasileiras. Amaral (2014, p. 34) aponta que esse contexto foi propício à implantação e generalização da Pedagogia Tecnicista, uma vez que essa tendência pedagógica “tinha como principal característica o *fazer mecanicista*. [...] Esta tendência tecnicista foi trazida por especialistas norte-americanos a partir de 1966, quando foi fixado um acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), que objetivava, em primeiro momento, dar conta do funcionamento das multinacionais instaladas no País.”

Para os ideólogos do governo ditatorial, urgia preparar mão-de-obra barata especializada para as novas indústrias e, ao mesmo tempo, tolher quaisquer iniciativas de pensamento crítico e criatividade no currículo escolar. O projeto educacional desse período, portanto, incluía a “profissionalização desde níveis mais baixos do ensino e a especialização pragmática, que apresenta fórmulas e sentidos já prontos ao educando, desconectados de sua realidade social e cultural.” (DUARTE, 2002, p. 129).

O tecnicismo instaurado na ditadura militar, e que norteou a elaboração da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), condicionou a educação brasileira por décadas. Tal ensino comprometeu, sucessivamente, a “capacidade de perceber o todo e principalmente de desenvolver a sensibilidade. Daí a prevalência histórica no ensino brasileiro do saber cognitivo em detrimento do saber estético e sensível.” (BATISTA, 2016, p. 48).

A referida lei, foi, portanto, resultado de um sistema ideológico marcado pela “contenção e repressão aos movimentos estudantis, centralização das decisões, privatização do ensino, forte tendência tecnicista (teoria do capital humano, submissão das diretrizes escolares ao mercado de trabalho, instituição do ensino profissionalizante), dentre outras características.” (CAMPOS, 2015, p. 46). Essa lei, segundo Campos (2015, p. 46), foi aprovada em caráter emergencial e imposta “por militares e tecnocratas, sem passar por debates na sociedade civil”, tendo sido implantada com “ajuda internacional na forma de assistência técnica e financeira, [vinculando] o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico em andamento no país, imposto na América Latina pela política norte-americana.”

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) instituiu o ensino obrigatório da arte na Educação Básica, sob o nome de Educação Artística. Contudo, segundo Foerste (19-- , p. 3), a arte inserida na escola desse período “constituiu-se ora em um meio para atingir fins a ela exteriores, ora em uma técnica com fins em si mesma.” É importante destacar que, nessa lei, a Educação Artística não se constituiu como disciplina escolar, porém, como atividade educativa, sendo a preocupação dessa a expressividade individual e o desenvolvimento da técnica. Num primeiro momento, parece contraditório observar a ênfase na expressão individual pela arte, na circunscrição de um currículo tecnicista, sob um regime ditatorial. No entanto, essa contradição se dissolve na verificação de que a arte era “expressada” em meio a uma total “escassez no aprofundamento do conhecimento da Arte, de sua historicidade e das linguagens propriamente ditas. A Educação Artística objetivava educar para a Arte, mas foi realizada com uma prática voltada para técnicas e reprodução de produtos artísticos, empobrecendo o verdadeiro sentido do ensino da Arte.” (CASTRO, 2015, p. 46).

As atividades educacionais da arte, na perspectiva da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), segundo Campos (2015, p. 46), tinham por finalidade “o lazer, a recreação, a formação de hábitos, servindo também como suporte para o reforço de conteúdos de outras disciplinas.” Como atividade educacional, a arte passou a ser desconsiderada enquanto área de conhecimento com conteúdos específicos (das artes visuais, da dança, da música e do teatro), tendo como consequência, novamente, a desvalorização dos professores.

Um dos maiores entraves produzidos pela citada lei, e que ainda repercute nas práticas escolares atuais, foi, no entanto, a reformulação das atividades docentes. Segundo Vasconcelos (2016, p. 26), os “docentes que ministravam aulas específicas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas passaram a lecionar esses conhecimentos figurados em atividades artísticas sem contornos fixos” (VASCONCELOS, 2016, p. 26), instituindo a polivalência, a partir do pressuposto de que “o professor de artes deveria ser um generalista e não um especialista em cada linguagem artística.” (BRASIL, 2007, p. 2).

Criou-se, assim, o mito do professor único, capaz de “dominar todas estas linguagens de forma competente.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 12). Tal impossibilidade prática levou o ensino das artes a se converter, nas décadas seguintes, em “lazer, terapia, descanso das aulas ‘sérias’ [...]. Memorizam-se algumas ‘musiquinhas’ para fixar o conteúdo de ciências, faz-se ‘teatrinho’ para entender os conteúdos de história e ‘desenhos’ para aprender a contar.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 12).

A polivalência dominou o ensino das artes na Educação Básica, sendo confirmada pelo Parecer nº 540/77, que afirma que as escolas deveriam “contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau.” (BRASIL, 1977). Porém, pergunta Campos (2015, p. 48), “como um professor habilitado em Artes Plásticas poderia desenvolver atividades e ministrar aulas de Música sem o devido conhecimento e domínio desta linguagem?” Em decorrência dessa formação inadequada, em descompasso com as novas demandas da Lei nº 5.692/71, e “na tentativa de assimilar todas as linguagens artísticas, vários professores abandonaram as linguagens específicas de sua formação. Uma das consequências imediatas desta situação foi a baixa qualidade das aulas de Educação Artística.” (CAMPOS, 2015, p. 48).

A nova legislação preconizava, portanto, o professor polivalente, porém, não existia nenhuma formação em nível superior que contemplasse as quatro especificidades da arte. Em caráter emergencial, mas que assumiu rapidamente o *status* de permanente, foram criados cursos de licenciatura curta, com duração de dois anos, em Educação Artística, e que passaram a funcionar a partir de 1973. Ao cursar essa nova proposta de licenciatura, “entendia-se que os profissionais estariam aptos a atuar nas quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música.” (AMARAL, 2014, p. 36). A formação reduzida a apenas dois anos acentuou ainda mais a fragilidade da profissão do professor de arte, formando profissionais com conhecimento raso e superficial de sua área de atuação.

Duarte (2002, p. 136) resume o período ditatorial militar, afirmando que o espírito que regeu a formulação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) reduziu a “atividade artística à situação

de apêndice e luxo social. Relegando-a, praticamente, à condição de atividade menor no conjunto cultural, apesar dos objetivos professados serem o oposto”.

No processo de redemocratização do país, como se verá adiante, ocorrido nas décadas de 1980 e 1990, foram retomados os debates sobre a qualidade da educação brasileira, e, com eles, sobre o lugar e a função das artes na escola.

2.1.3 O Movimento Arte-Educação e a reforma educacional da década de 1990

A década de 1980 assistiu à derrocada da ditadura militar. No entanto, os princípios da economia liberal continuaram influenciando maciçamente o cenário político brasileiro. Nesse período, em virtude da necessidade de formar profissionais qualificados para a “internacionalização da economia” (BRASIL, 2001, p. 4), começam a se destacar, nos documentos oficiais, o avanço e a urgência da disseminação das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), visando alavancar uma “educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.” (BRASIL, 2001, p. 4).

A abertura do mercado brasileiro para o capital internacional, ocorrida no início da década de 1990, repercutiu fortemente nas políticas educacionais a partir desse momento. As ações encetadas no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) se consolidaram durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) quando, em 1995, “iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme às diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira.” (LIBÂNEO, 2012, p. 186). Todo esse movimento histórico, da redemocratização à cooptação ao sistema financeiro mundial, foi acompanhado por intensas discussões sobre as possibilidades de realização da arte na escola, tendo como protagonistas os professores-artistas do Movimento Arte-Educação (MAE).

O termo Arte-Educação surgiu no final da década de 1970, tendo alcançado seu auge no Brasil quando da formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, que traz a arte como componente curricular obrigatório, sob a nomenclatura de Ensino de Arte. (BRASIL, 1996). No ano seguinte, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área das Artes (BRASIL, 1997), foram instituídas e sistematizadas as quatro linguagens da arte que deveriam, a partir daquele momento, ser desenvolvidas do decurso da Educação Básica: as artes visuais, a dança, a música e o teatro.

O Movimento Arte-Educação tem como matriz teórica os trabalhos desenvolvidos, a partir da década de 1960, no Estados Unidos, por um grupo de professores e pesquisadores concentrados em torno de Elliot Eisner. Esse grupo desenvolveu um conjunto de disciplinas denominado Arte-Educação ou *Disciplin-Based Art Education*. Segundo Castro (2015, p. 50), tal currículo tinha como destaque “elementos ou princípios da especificidade do ensino de Arte na instituição escolar, considerando o conteúdo, as características da obra de Arte, sua construção sócio histórica, criando o que se denomina epistemologia do ensino e aprendizagem da Arte”. Eisner (1999, p. 80) resume os princípios dessa nova abordagem escolar da arte do seguinte modo:

Desenvolvemos a ideia de que a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes. Afirmávamos que o aprendizado artístico compreendia mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte, conceituamos o papel do professor de forma ativa e exigente, e não simplesmente um fornecedor de materiais e um apoio emocional.

A sistematização proposta pelo Movimento Arte-Educação, portanto, buscava resgatar a arte do limbo da expressividade infantil descontextualizada e da mera utilidade técnica, a partir de três aspectos principais: “o compromisso maior com a cultura e com a história, a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética (obra de arte), e a ampliação do conceito de criatividade.” (CASTRO, 2015, p. 50). Tal sistemática passou a ser conhecida, no Brasil, como Abordagem Triangular, tendo como principal responsável por sua adaptação ao cenário nacional a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa.

O Movimento Arte-Educação encabeçou também, como uma de suas bandeiras, a luta contra a polivalência, à qual a Lei nº 5.692/71 “havia exposto esse ensino, impondo a um único professor o trabalho com as diversas linguagens das artes em uma única disciplina, a Educação Artística.” (VASCONCELOS, 2016, p. 28). Nesse sentido, foram tomadas uma série de ações que incluíram amplo debate, pesquisa e posicionamento político, em prol do reconhecimento da arte como área de conhecimento e da conseqüente valorização do profissional dessa área, como aponta Campos (2015, p. 49):

Em função desta conscientização assiste-se no Brasil ao longo da década de 1980 o fortalecimento do movimento de Arte-Educação, cuja proposta emancipadora de formação integral do indivíduo contrapõe-se à Educação Artística oficial e de cunho tecnicista. Este movimento também discutia a ação política e profissional do professor e sua valorização e mobilizou tanto os professores de escolas específicas de arte quanto os professores de Educação Artística do ensino de 1º e 2º graus.

O *Manifesto Diamantina*, redigido durante o 17º Festival de Inverno da UFMG, durante o Encontro Nacional de Arte-Educação, em 20 de julho de 1985, traz a seguinte crítica da Educação Artística inserida na escola sob a vigência da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971):

A Arte é insubstituível na humanização da escola e na recuperação da educação brasileira. No momento atual de nossa história, a arte e o artista desempenham um papel criador e crítico indispensável. Vivemos ainda a política educacional dos anos setenta, que usou a arte para mascarar uma legislação de ensino tecnicista, impedindo que ela desempenhasse funções vitais na formação do cidadão. [...] Alfabetizar é prioridade nacional. A Arte na escola é, também, alfabetização não restrita a letras e fonemas. Há uma alfabetização cultural que ocorre onde há uma leitura do mundo e do fenômeno humano. A inventividade, a poética e o imaginário do ser humano não podem ser asfixiados pelo pseudo-nacionalismo que vem dominando a escola brasileira. Pela arte o homem resgata seu próprio tempo, sua trajetória e amplia a consciência comum. (FAEB, 1985, s/p).

Segue-se a essa introdução uma série de reivindicações, dentre as quais, aparecem com destaque: (a) a imediata extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência na Educação Artística; (b) a criação de Conselho deliberativo junto ao Ministério da Educação, do qual participem representantes da sociedade e profissionais da Arte-Educação; (c) a criação de um setor de Arte-Educação no Ministério da Cultura; (d) a criação de novos cursos de licenciatura plena nas quatro especificidades da arte; e (e) a inclusão de uma disciplina de fundamentos da Arte-Educação nos cursos de pedagogia, visando promover uma compreensão qualificada da presença das artes na escola.

Diferentemente do que havia ocorrido em relação à imposição verticalizada da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), a nova LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi construída a partir de uma intensa mobilização de professores e pesquisadores. No entanto, segundo Campos (2015, p. 50), o caráter neoliberal que a lei adquiriu em seu formato final “não correspondeu plenamente aos anseios de educadores e de setores mais progressistas da sociedade brasileira, chegando mesmo a frustrar as expectativas de garantir a democratização da educação.”

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi redigida em um período de reestruturação da economia em âmbito global, de acordo com o discurso neoliberal que preconizava a educação “como um meio de desenvolver o país e construir uma sociedade democrática e justa” (SANTOS, 2018, p. 75), na medida em que ela, por promover o bem estar das pessoas, é estabelecida como “solução para os problemas e as injustiças sociais.” (SANTOS, 2018, p. 71). Esse pensamento educacional se encontra amparado por teorias que colocam o desenvolvimento educacional, pela aquisição e domínio de conhecimentos específicos, como a chave para a ascensão social individual (teoria do capital humano e meritocracia).

Sobre a relação entre economia (mercado) e educação, Apple (1989) aponta para duas teorias: a teoria do capital humano, que se opõe à teoria da alocação. Segundo esse autor, a teoria do capital humano⁵⁷ vê as escolas como importantes agentes de crescimento econômico e de oportunidades que favoreçam a mobilidade social. A teoria do capital humano preconiza que o crescimento econômico absorverá os profissionais mais capacitados (treinamento técnico), o que, “naturalmente”, possibilitará a ascensão social desses trabalhadores. Para isso, a escola deve investir em currículos de formação técnica e científica.

Em resposta a essa compreensão, os partidários da teoria da alocação afirmam que as escolas não existem para estimular a mobilidade social, mas, como “mecanismos de classificação.” (APPLE, 1989, p. 59). Elas atuam na distribuição adequada dos indivíduos dentro da divisão hierárquica do trabalho e “transmitem as disposições, normas e valores (através do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo da escala ocupacional.” (APPLE, 1989, p. 59).

Como parte dos ajustes necessários ao modelo neoliberal da economia, a implantação das políticas educacionais em diferentes países, inclusive no Brasil, passa a receber investimentos internacionais, com protagonismo do Banco Mundial. A dependência financeira abriu espaço para a influência dos organismos estrangeiros e multinacionais sobre a elaboração das propostas educacionais brasileiras. Nesse contexto, os documentos norteadores, segundo Santos (2018, p. 34), passaram a apresentar o “termo ‘sociedade do conhecimento’, expressão que remete às características da sociedade contemporânea, e associam essa nova configuração ao desenvolvimento da ciência e à inovação da tecnologia.” Os meios de produção, qualitativamente modificados pelos produtos da tecnologia, começam a impor mudanças significativas nos processos educacionais.

As diretrizes educacionais oriundas do Banco Mundial, e impostas aos países em desenvolvimento, no entanto, eram (e ainda são) de caráter assumidamente dúplice. Por um lado, demandavam um padrão de qualidade de ensino, por meio de currículos padronizados, sistemas de gestão educacional, formação de professores e sistemas de avaliação intra e internacionais. Por outro, impunham um rígido controle sobre os investimentos públicos,

⁵⁷ A teoria do capital humano, segundo Monteiro (2016), foi desenvolvida inicialmente por T. W. Schultz (1902-1998) e G Becker (1930), economistas estadunidenses. Segundo a autora, “Schultz estava preocupado em entender a economia dos países pobres e centrou-se no objetivo de analisar as economias agrícolas e compreender a motivação das famílias rurais a melhorar a vida de seus filhos. Por isso, ele argumenta que a educação é responsável por grande parte da melhoria na qualidade de vida da população, principalmente quando se trata de países pobres.” (MONTEIRO, 2016, p. 54). As teorias de Schultz são ampliadas por Becker, para quem “o capital humano começou como uma análise dos padrões de vida de renda e decisões relativas a investimentos nessas atividades (escolaridade e treinamento no trabalho). Com o tempo, o autor usou o capital humano como um bloco de construção para a sua ‘abordagem econômica’ para o comportamento social.” (MONTEIRO, 2016, p. 54).

incluindo salários e fomentos à pesquisa, pois qualidade, no sentido neoliberal do termo, significa o melhor resultado possível com o menor investimento. A naturalização⁵⁸ dessas incongruências acabará por gerar, nas décadas seguintes e até os dias de hoje, um estranho fenômeno no senso comum brasileiro pois, ao mesmo tempo em que se supervaloriza a educação (como possibilidade de ascensão social e salvação – percepção vinculada à disseminação da teoria do capital humano), concebe-se (ou caricaturiza-se) a figura do educador, tradicionalmente mal pago, fracassado – como na máxima de Bernard Shaw, repetida por Fernando Henrique Cardoso, “quem sabe faz, quem não sabe, ensina” – e desprestigiado.

Desse modo, tais propostas “preveem uma educação de qualidade, eficaz, dentro de uma lógica de mercado que revela uma grande distância entre o que se propõe e as condições concretas de realização dessas propostas.” (SANTOS, 2018, p. 35). A privatização da educação encontra ampla aceitação, em virtude de sua inserção no mercado, por parte das considerações neoliberais alavancadas sob a influência do Banco Mundial, cujo objetivo é “preparar a futura mão-de-obra que deverá ser bem qualificada para suprir as necessidades das novas formas de produção do capital.” (SANTOS, 2018, p. 39).

Parte indissociável das diretrizes educacionais neoliberais são os sistemas de avaliação, como, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil/Provinha Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), aos quais passam a ser submetidos estudantes, professores e instituições de ensino a partir de meados da década de 1990. Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 202), “com o advento da supremacia do neoliberalismo e as conseqüentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica.”

Santos (2018, p. 34) afirma que, nesse contexto, nasce uma nova racionalidade de gestão e controle da aprendizagem, baseada nas novas tecnologias da comunicação e informação (TICs), segundo a qual o “saber fazer” supera, em importância, o mero saber. Essa defesa da eficiência, no campo pedagógico, expressa-se como um neotecnicismo. É exatamente como a habilidade de “saber fazer” que os documentos governamentais para a educação brasileira introduzem, nos anos finais da década de 1990, a Estética da Sensibilidade, uma

⁵⁸ Ao longo deste capítulo, utilizar-se-á o conceito de naturalização com o sentido a ele atribuído por Mészáros (2008), a saber, como internalização e conseqüente aceitação inquestionada dos valores e dogmas hegemônicos.

proposta de educação estética plenamente ajustada ao neotecnicismo, como discutiremos adiante.

A educação, sob o neoliberalismo/neotecnicismo, não é vista como um direito de todos, mas como um serviço e uma mercadoria a ser adquirida. Segundo Santos (2018, p. 18-19), essa “nova economia da educação supõe ‘bases mínimas de escolarização’ que atenda ao capital e gera uma necessidade de ‘qualificação e requalificação profissional’ da qual conclui-se que o ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional.” Nesse modelo, não há preocupação com a humanização, porém, tão somente com a adequação do indivíduo ao mercado de trabalho (e ao consumo).

A qualidade educacional, no discurso neoliberal, não é, portanto, uma questão de humanização e qualidade de vida, mas de “produtividade, otimização de recursos e redução de gastos.” (SANTOS, 2018, p. 93). Tal percepção, no entanto, entra em conflito com a noção de qualidade presente, de maneira geral, no senso coletivo da categoria de professores, questão que gera frequentes tensões, incompreensão e insatisfação entre a prática escolar efetiva e as disposições legais governamentais.

Cavalcante (2007, p. 56) aponta alguns aspectos que se encontram presentes no discurso neoliberal e têm dificultado, singularmente, as lutas políticas pela educação brasileira, são eles: “(1) deslocamento das causas; (2) culpabilização das vítimas; (3) despolitização e naturalização do social; (4) demonização do público e santificação do privado; (5) apagamento da memória e da história; (6) recontextualização.” (CAVALCANTE, 2007, p. 56).

Sobre esses aspectos, Santos (2018, p. 73) oferece a seguinte reflexão:

O deslocamento das causas está relacionado às desigualdades sociais que, nessa ótica, não são resultados das relações de poder e exploração, mas do bom gerenciamento ou não dos recursos. Assim, a culpa das desigualdades é do próprio indivíduo que tem ampla ‘liberdade’ para fazer suas escolhas que podem resultar no seu sucesso ou no seu fracasso. A despolitização é a ideia de que as relações de poder não têm vínculo com as relações sociais, as desigualdades sociais são naturalizadas e não há como evitá-las. O apagamento da memória é feito quando se procura ‘silenciar as histórias das lutas’ e a recontextualização é a ressignificação dos discursos [...] com objetivo de garantir discursos condizentes com a ideologia do capital.

Uma luta, dentre as diversas lutas políticas que vêm sendo travadas em consequência da tendência neotecnicista, com resultados ainda incertos, diz respeito à efetividade das artes no currículo da Educação Básica, bem como sua forma de realização. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos

alunos.” (BRASIL, 1996). Desse modo, a nomenclatura passa de Educação Artística para Ensino da Arte, constituindo-se em uma área de conhecimento. Apesar da garantia conquistada mediante a homologação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a imprecisão quanto às especificidades da arte continua. Penna (2004, p. 23) chama a atenção para “a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade”, uma vez que a expressão Ensino da Arte possibilita diferentes interpretações.

A preocupação de Penna (2004, p. 24) é de que a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) permite “uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas” que constituem a área da arte. Essa imprecisão na lei gera uma consequente indefinição na própria formação dos professores nas quatro especificidades da arte, uma vez que não há clareza quanto às exigências que permearão sua atuação profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, de 2001 (BRASIL, 2001), na análise de Campos (2015, p. 51-52), também se mostram problemáticas, pois,

[...] ao afirmar que em sua formação o professor deve desenvolver o domínio de conhecimentos e competências específicos dos diferentes saberes disciplinares a defesa da polivalência se mostra evidente. O que equivale a dizer que a formação do professor de Arte em uma de suas linguagens específicas fragmenta o conhecimento. Ora, não é a formação específica que impediria a articulação entre os diferentes ‘saberes previstos em uma mesma área da organização curricular’, inviabilizando a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade. Embora Música, Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança pertençam à grande área da Arte, cada uma destas modalidades artísticas se constitui em um campo de conhecimento específico, com conteúdos e corpo teórico próprios. Defender a formação de professores polivalentes como forma de superação da fragmentação do conhecimento em Arte revela o não reconhecimento destas modalidades artísticas como áreas de conhecimento distintas, configurando-se num retrocesso à Lei nº 5.692/71 na formação do professor de Arte.

Vasconcelos (2016, p. 42) recorda que a formação polivalente se mostrou deficiente e superficial, o que prejudicou, por décadas, a qualidade do ensino das artes na Educação Básica. A solução proposta pelos pesquisadores e professores ligados ao Movimento Arte-Educação foi a criação de cursos de licenciatura específicos. Nesse sentido, continua Vasconcelos (2016, p. 42), “os problemas da polivalência aparentavam ter sido resolvidos, pois, sendo o professor formado em um modelo de especialidade, supõe-se que ele poderia dar conta de uma linguagem da arte com propriedade intelectual superior a uma formação multifacetada”.

Entretanto, o desenrolar da realidade histórica não correspondeu a essas expectativas, uma vez que as Diretrizes para Formação de Profissionais nas especificidades da arte, propostas na década de 2000 (BRASIL, 2003, 2007), específicas para as áreas das artes visuais, dança,

música e teatro, não se fizeram acompanhar nas demais instâncias relacionadas à formação e à atividade docente. As citadas Diretrizes não afirmam, explicitamente, o modo e o tempo de atuação do docente com formação específica, no currículo escolar nem garantem sua especialidade. Nesse sentido, Pillotto e Mognol (2005, p. 37) demonstram que “no contexto da escola é possível encontrar o docente em Artes, mas não encontramos o docente em Artes Visuais, em Música, em Teatro e em Dança, com habilitação específica para cada um desses campos de conhecimento, desenvolvendo práxis com ênfase na integração de linguagens.”

Em suma, os profissionais formados em uma área específica continuam atuando, muitas vezes, de modo generalista e polivalente, aprofundando ainda mais a precariedade do ensino oferecido. Na Educação Artística, a formação era superficial nas quatro especificidades, entretanto, no Ensino de Arte, apesar da formação mais consistente em uma das áreas, a formação do profissional é, de modo geral, quase inexistente nas demais, levando a práticas improvisadas e despreparadas.

O que se verifica é a incomunicabilidade entre os diferentes níveis de ensino, no que diz respeito às artes, em que a atuação polivalente vem sendo tratada como interdisciplinaridade. Desse modo, malgrado os esforços dispendidos na criação de cursos de licenciatura específicos nas quatro áreas da arte, há, ainda, “uma divergência entre a formação em Nível Superior e as necessidades da Educação Básica. Torna-se antiquada uma diretriz curricular para cada linguagem se esse princípio não é reconhecido na prática docente.” (VASCONCELOS, 2016, p. 45). A questão das contradições entre a permanência da perspectiva polivalente e a formação especialista nas quatro especificidades da arte será retomada adiante.

Além da problemática da polivalência, outras questões podem ser levantadas no que diz respeito às DCNs formuladas a partir da década de 1990. A educação, alicerçada no Estado e na família, por exemplo, segundo Batista (2016, p. 50), apresenta-se na LDB (BRASIL, 1996) com o objetivo de formar “cidadãos qualificados para o mercado de trabalho”, sendo que o “desenvolvimento humanístico dos sujeitos não é uma prioridade”. O Estado brasileiro, proponente das políticas e diretrizes para a educação e para a formação de professores está sob a contínua influência dos interesses do capitalismo global, que deixa marcas profundas nas relações entre governo e escola.

É preciso reiterar que, por mais democráticos e progressistas que sejam os governantes, todo e qualquer governo eleito e instalado sob as regras do sistema de organização social capitalista será, na melhor das hipóteses, reformista. Desse modo, os documentos governamentais produzidos por esses governos, ainda que denotando boas intenções, não fazem

frente às raízes dos problemas e das desigualdades sociais, mas apenas lidam e buscam atenuar (cada vez menos) seus principais sintomas.

As DCNs para a Educação Básica, de 2010, trazem o Estado como primeiro responsável pela garantia do direito à educação, como preparação para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho. Tal educação deve ser oferecida de modo gratuito ao conjunto da população brasileira. No artigo 4º, as DCNEB/2010 afirmam que “as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber [...]” (BRASIL, 2010). Convém observar, no referido artigo, a ordem em que é apresentada a responsabilidade, que se inicia no Estado, desdobra-se na responsabilidade da família e da sociedade e tem, como último elemento, a escola. No entanto, o que frequentemente se observa no discurso fundado no senso comum e reforçado pelo discurso de políticos conservadores é a inversão desses papéis, recaindo a maior parte da responsabilidade em situações de fracasso escolar, sobre a escola e, notadamente, sobre o professor.

Outro elemento presente nas DCNEB/2010, em seu artigo 4º, mas ainda parcamente efetivo no contexto brasileiro, trata do dever do Estado de proporcionar educação escolar pública, garantindo inclusive o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 2010). Ao contrário da garantia do acesso, o que se observa, corriqueiramente, é a intensa competição por vagas insuficientes nas instituições públicas de educação superior, o que levou o governo federal, nas gestões das décadas de 2000 e 2010, a propor políticas paliativas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Programas como esse atendem, contudo, às expectativas do neoliberalismo, encabeçado pelo Banco Mundial e pelo mercado, ao atrelar o papel do Estado e o investimento à iniciativa privada.

A educação para todos, proposta, idealmente nos documentos governamentais, a partir da década de 1990, portanto, “não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista” (BRASIL, 2010, p. 25-26), sendo que só será possível avançar por meio de contínua luta social.

Tendo como pano de fundo as relações e conflitos de poder que balizaram a educação brasileira em seu processo de desenvolvimento histórico, as próximas seções deste capítulo

serão dedicadas à análise dos documentos governamentais brasileiros sobre educação produzidos nas últimas duas décadas. A compreensão das peculiaridades e contradições presentes nesses documentos é de suma importância para fundamentar a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura nas especificidades da arte, que constituirá a terceira e última parte da presente exposição.

São relevantes, no âmbito desta investigação, as legislações que foram produzidas tendo como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais (para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio), instituídas em 1998. Nesses documentos, como se tentará demonstrar, ocorre uma inversão muito significativa nos modos de se compreender a educação, sendo que tudo o que se produziu em termos de legislação para a educação brasileira, desde então, encontra neles suas raízes.

As DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), redigidas tendo como base a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1998), produzido, originalmente, em 1996, introduziram na educação brasileira o tripé Estética da Sensibilidade, Política da Igualdade e Ética da Identidade. A Estética da Sensibilidade implica um movimento oposto ao realizado nos séculos anteriores (XIX e XX), quando o subjugar da arte, sob o olhar científico, representava uma atrofia do estético. A Estética da Sensibilidade, estética como fundamento da política, da ética, da ciência, da gestão e administração, das relações de trabalho e produção, representa uma hipertrofia do estético. Essa hipertrofia, no entanto, acaba por produzir uma antiestética, como será explicitado nas páginas seguintes.

2.2 ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO ANTIESTÉTICA

A *Estética da Sensibilidade*, como ferramenta do neoliberalismo e do neotecnicismo (em oposição à estética industrial do liberalismo e do tecnicismo), tem como objetivo a flexibilidade⁵⁹, a criatividade, a inovação, a harmonia e a beleza. Ela aparece, no cenário da educação brasileira, em um momento histórico marcado pela dissolução do mundo do trabalho produtivo tradicional, em que o setor de serviços cresce e o domínio das TICs, com sua

⁵⁹ Flexibilidade e volatilidade são, também, por essa mesma lógica, características da reprodução do capital na fase atual do desenvolvimento do sistema capitalista de gerenciamento social. Segundo Harvey (2016, p. 216), “há uma forma do capital que permite a acumulação sem limites: a forma-dinheiro. Isso acontece porque a forma-dinheiro não se prende a nenhuma limitação física, como aquelas impostas pela mercadoria-dinheiro (o dinheiro metálico, como ouro e prata, que originalmente deu representação física à imaterialidade do trabalho social e cuja oferta global é amplamente fixa). O dinheiro fiduciário [baseado na fé] emitido pelo Estado pode ser criado sem limites. [...] Nos Estados Unidos, quando o *Federal Reserve* se envolve na flexibilização quantitativa, simplesmente cria tanto dinheiro e liquidez quanto quer”. Essa criação e acumulação de capital sem lastro algum na economia real é parte integrante da racionalidade neoliberal e da sustentação instável de todo o sistema financeiro mundial.

extraordinária velocidade de produção e circulação de dados, impõe-se como requisito para a sobrevivência do trabalhador.

Segundo Jesus (2018, p. 214), o sistema neoliberal de gestão social e econômica é, fundamentalmente, uma nova racionalidade. O neoliberalismo atua “como uma fábrica de pessoas que cria sujeitos que devem pensar como empresas em competição, que tenham como horizonte somente o seu desempenho e encarem os outros sujeitos como competidores que precisam ser superados.” Nesse sentido, para os apregoadores desse sistema, políticas de seguridade social, de modelos como o *Welfare*, atuam de modo a prejudicar a competição e freiam o desenvolvimento social, uma vez que, segundo os dogmas neoliberais, “sem o medo, a insegurança e a insatisfação, os sujeitos tenderiam ao pecado do ócio.” (JESUS, 2018, p. 214).

A desregulamentação progressiva do mundo do trabalho é, portanto, apresentada como algo positivo, pois permite que os indivíduos exercitem sua criatividade e iniciativa – empreendedorismo⁶⁰ e livre gestão de si mesmo são as palavras de ordem. As Diretrizes Curriculares Nacionais, desde meados da década de 1990, foram instituídas a partir dessa mesma lógica dominante. Desse modo, igualmente positivos, segundo as DCNEM/98, são a competição e a concorrência, mesmo que (ou justamente por isso) causando a desarticulação das relações sociais e individualizando, ou mesmo isolando, os trabalhadores, ao ponto de que estes não mais se reconheçam como classe. Segundo Jesus (2018, p. 215), é como se “a figura do capataz existisse agora não mais como um sujeito que age com violência física, mas sim dentro da mente, com violência psíquica.”

A defendida “tensão benéfica” entre competição e uma suposta igualdade de oportunidades não passa, no entanto, de mera ficção. Trata-se da tentativa de conciliar o irreconciliável, uma vez que é justamente a desigualdade de oportunidades que incentiva a competição. Sendo assim, a expectativa de “retomar e atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a

⁶⁰Sobre o tal mito do empreendedorismo, vale lembrar a seguinte reflexão de Freire (1978, p. 86): “O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta ‘ordem’ respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: ‘doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. [...] O mito de que as elites dominadoras, ‘no reconhecimento de seus deveres’, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. [...] Todos estes mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos slogans, cujos veículos são sempre os chamados ‘meios de comunicação com as massas’.”

solidariedade que une” (UNESCO, 1998, p. 15), presente nos discursos neoliberais sobre educação, configura-se como um engodo.

A *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) tem demonstrado, desde a década de 1990, grande interesse em conduzir as discussões e os projetos educacionais levados a cabo pelos governos em países periféricos, como no caso brasileiro. Para isso, além da influência direta por meio de relatórios, conferências, reuniões e avaliações, a UNESCO também tem se esforçado por divulgar literatura de autores que corroborem seus interesses, dentre os quais encontram destaque os trabalhos do francês Edgar Morin. Para compreender as propostas encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas no Brasil nas últimas décadas, faz-se necessário, desse modo, conhecer alguns princípios básicos do pensamento do citado autor.

Edgar Morin, antropólogo e filósofo nascido na França, em 1921, insere-se no pensamento contemporâneo, ao propor sua *Teoria da Complexidade*. Para analisar a importância desse autor sobre a formulação das políticas para a educação desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1990, é importante destacar alguns dos pressupostos de suas teorias.

Chama a atenção, logo de início, seu conceito de percepção da realidade. A realidade sensível (natural e humana) é, para ele, percebida/apreendida pelo ser humano a partir de uma perspectiva que remete, imediatamente, a Kant, ainda que Morin afirme negar, de modo geral, sua vinculação ao idealismo (bem como a todos os demais “ismos” e metanarrativas). Segundo Morin (2000, p. 1), “a percepção é uma reconstrução”, ou seja, é a subjetividade que constrói sua versão da realidade, de acordo com o todo de suas vivências e experiências prévias. Nesse sentido, explica Alano (2019, p. 147), para Morin, “conhecer é a produção da tradução das realidades do mundo exterior. Neste processo os seres humanos são coprodutores dos objetos que se conhece.” Embora Morin não afirme tal coisa de modo enfático, a noção de que a objetividade da realidade está subordinada à subjetividade do sujeito que pensa, encontra-se subjacente a toda sua discussão teórica.

Ao mesmo tempo, esse autor admite que “a realidade humana é indecifrável” (MORIN, 2000, p. 3) e que os processos educativos convencionais ignoram a identidade individual, uma vez que apenas “podemos perceber alguns aspectos do homem biológico em Biologia, alguns aspectos psicológicos em Psicologia.” (MORIN, 2000, p. 3). A totalidade humana, que Morin chama de *complexidade*, pode, no entanto, ser alcançada pela arte, pois “a literatura tem a vantagem de refletir sobre a complexidade do ser humano e sobre a quantidade incrível de seus sonhos.” (MORIN, 2000, p. 5).

A arte, na literatura e no cinema, realiza, para Morin (2003, p. 44), o “milagre” de “revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço.” Em sua exposição sobre a função da poesia, por sua vez, afirma que esta “revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível.” (MORIN, 2003, p. 45).

Ao introduzir sua *teoria da complexidade*, que apresenta paralelos assimétricos em relação à categoria da totalidade em movimento hegeliana/marxiana, Morin parte da conceituação das relações entre indivíduo e sociedade. Para esse autor, o ensino por disciplinas, por ser fragmentado e dividido, “impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. E é essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes.” (MORIN, 2000, p. 2). As diversas partes do conhecimento só podem fazer sentido se reinseridas no todo histórico e geográfico, sendo que a possibilidade dessa reinserção deve ser permitida ao espírito em seu processo educacional – nota-se aqui o uso da palavra *espírito*, para se referir ao indivíduo que aprende, tema cujas implicações serão retomadas adiante.

A complexa relação entre indivíduo, sociedade e espécie, que remete, também de forma assimétrica, à relação indivíduo-gênero, anteriormente destacada, para Morin (2000, p. 3), configura-se do seguinte modo: “Somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Mas, ao mesmo tempo em que fazemos parte de uma sociedade, temos a sociedade como parte de nós, pois desde o nosso nascimento a cultura nos imprime. Nós somos de uma espécie, mas ao mesmo tempo a espécie é em nós e depende de nós.” O ser humano é múltiplo (o que equivale a dizer que ele é singular), mas é, simultaneamente, parte de uma unidade (que remete ao universal), no entanto, segundo a crítica de Morin (2000, p. 4), “ou vemos a unidade do gênero e esquecemos a diversidade das culturas e dos indivíduos, ou vemos a diversidade das culturas e não vemos a unidade do ser humano.” Esse filósofo, ao introduzir tal constatação em seu texto, parece remeter, unicamente, aos sistemas filosóficos pautados nos modelos cartesiano e positivista, para os quais essa crítica pode ser válida, não dialogando, no entanto, com a produção filosófica dialética dos últimos séculos.

À primeira vista, a complexidade parece demandar uma interpretação dialética, uma vez que, segundo o autor (MORIN, 2003, p. 95), “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.” Essa percepção, no entanto, é

negada pelo próprio autor quando esse afirma que a dialógica, ao contrário da dialética, “é a eliminação da dificuldade do combate com o real” (MORIN, 2014, p. 190), tendo em vista que “permite manter a dualidade no seio da unidade, que associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”. (MORIN, 2015a, p. 74).

Segundo a análise de Machado (2017, p. 17), o elemento dialógico, na teoria de Morin, “permite a unidade inseparável de realidades antagônicas, desta forma é possível aplicá-lo e ao mesmo tempo percebê-lo em diferentes contextos, de modo que, possibilita identificar pontos de apoio ou nucleares entre diferentes saberes e até mesmo de saberes opostos.” Morin, portanto, embora apresente em seu discurso semelhanças em relação ao pensamento totalizador hegeliano, que buscava harmonizar realidades opostas e antagônicas, exclui desse sistema, justamente, o seu motor, a saber, a contradição e a luta desses opostos. Para Morin, os opostos complementares não se apresentam como contraditórios, porém, meramente, justapostos, retrocedendo, mais uma vez, a Kant.

Mas, apesar de sua veemente negação da dialética, os elementos metafísicos da filosofia hegeliana podem ser encontrados no desenvolvimento de suas discussões. Morin (2003, p. 93) admite uma relação entre o indivíduo e o *outro* baseada numa noção de empatia, pois,

[...] assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o *ego alter* como *alter ego*, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade.

A bicentenária crítica de Feuerbach a Hegel, anteriormente explicitada, poderia ser transferida *ipsis litteris* para essa argumentação de Morin. O *outro* passa a ser compreendido e percebido como um outro *eu*, desprovido, em grande parte, de suas características mais singulares e independentes. E, ainda na esteira hegeliana, Morin (2003, p. 120) prossegue: “Eu sou eu é o princípio que permite estabelecer, a um só tempo, a diferença entre o ‘Eu’ (subjetivo) e o ‘eu’ (sujeito objetivado), e sua indissolúvel identidade. Ou seja, a identidade do sujeito comporta um princípio de distinção, de diferenciação e de reunificação.”

O mundo exterior, portanto, apresenta-se apenas como um outro de si mesmo, ainda que, momentaneamente, distinto. A distinção entre o *Eu* e o *eu* “comporta a capacidade de se referir ao mesmo tempo a ‘si’ (auto-referência) e ao mundo exterior (exo-referência) – de distinguir, portanto, o que é exterior a si.” (MORIN, 2003, p. 121).

Esse caminho de diferenciação e de reunificação, que é apenas um modo diferente e não dialético de dizer *negação* e *negação da negação*, leva à conclusão circular de que humanidade e mundo não se fizeram do nada, mas compreendem o princípio da auto-organização, em que a “noção mais vigorosa é a de circuito autorregenerador, no qual os efeitos e os produtos tornam-se necessários à produção e à causa daquilo que os causa e daquilo que os produz” (MORIN, 2015, p. 111), ou seja, o fim está posto no início – o fim é o próprio início. Se tais elaborações forem consideradas em sua raiz metafísica, é impossível não observar que toda teoria circular é, implicitamente, não-histórica.

Por fim, segundo a análise de Alano (2019, p. 143), Morin idealiza um ecossistema segundo o qual “o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo. Sujeito e objeto nesse processo são constitutivos um do outro’ e inseparáveis através de um sistema auto-organizado/ecossistema.”

Esse hegelianismo fragilizado e empobrecido de Morin repercute em suas considerações sobre a realidade, como, por exemplo, sobre a noção de democracia:

[...] a democracia permite uma relação indivíduo-sociedade e nela o cidadão deve se sentir solidário e responsável. A democracia permite aos cidadãos exercerem suas responsabilidades através do voto. Somente assim é possível fazer com que o poder circule, de forma que aquele que foi uma vez controlado, terá a chance de controlar. Porque a democracia é, por princípio, um exercício de controle. (MORIN, 2000, p. 8).

A partir dessa citação duas questões podem ser apontadas: primeiro, para Morin, a democracia é o exercício do voto, mas não da participação substantiva da comunidade na autogestão da sociedade; e, segundo, a alternância do poder e do controle garante que os interesses de todos os grupos sejam atendidos de tempos em tempos. Essa compreensão ingênua do autor, que ignora as lutas, as contradições e os conflitos reais entre as classes sociais antagônicas, contempla uma desejável inversão de papéis que, sem combater as relações de opressão econômica, permitirá aos pobres ou aos seus representantes a imposição de seus interesses, enquanto os opressores ficarão assistindo. O pensamento de Morin, portanto, está atrelado de alto a baixo a uma concepção metafísica da realidade, asseverando que “um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania.” (MORIN, 2003, p. 97).

Seguindo em sua crítica aos sistemas fracionados de informação, Morin (2003, p. 93) afirma que uma reforma do pensamento é exigida, visando gerar

[...] um pensamento do contexto e do complexo, [...] que liga e enfrenta a incerteza. O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

Além da ênfase na integração harmônica e dialógica (mas não dialética) de todo e partes, nessa citação aparece, pela primeira vez na presente análise, a palavra “incerteza”, que é um dos pilares da argumentação de Morin, como se desenvolverá a seguir. Chama a atenção, no entanto, que, apesar de preconizar a incerteza, como império da casualidade e da aleatoriedade da história humana, Morin insere em seu discurso uma sucessão de verbos no tempo verbal futuro (substituirá, corrigirá, completará), quase com caráter profético.

Segundo Machado (2017, p. 22), Morin defende “a ideia de que tenhamos que aprender com as incertezas, uma vez que o mundo não é estático, o que hoje pode ser uma verdade absoluta, amanhã pode ser refutado por outras descobertas científicas”, e que, nas palavras do próprio autor, “é necessário mostrar em todos os domínios, sobretudo na história, o surgimento do inesperado.” (MORIN, 2000, p. 6). Nesse momento, esse autor distancia-se de Hegel, pois sua compreensão da história não admite teleologismos de nenhum tipo (ou seja, nem na história, nem tampouco na ação humana), apesar de sua paradoxal circularidade.

Ao invés de articular uma teoria da ação (o conceito de *práxis* faz pouco ou nenhum sentido para esse autor), Morin parece defender uma teoria da reação, pois o que ele denomina de “ecologia da ação” é, na verdade, a “atitude que se toma quando uma ação é desencadeada e escapa ao desejo e às intenções daquele que a provocou, desencadeando influências múltiplas que podem desviá-la até para o sentido oposto ao intencionado.” (MORIN, 2000, p. 6). Apesar, portanto, de apregoar a democracia como o exercício do controle, a realidade, para Morin, caracteriza-se pelo descontrole e pela necessidade da sobrevivência em um ambiente onde o acaso se impõe sobre toda e qualquer tentativa de condução, pelos homens, da realidade a fins predeterminados.

Ainda que se possa assumir, como já visto, quando da discussão sobre a intrínseca relação entre causalidade e teleologia em Hegel, que o acaso é ineliminável da história humana, o problema da formulação de Morin é o de paralisar a sociedade e servir para justificar e fundamentar “filosoficamente” a desresponsabilização dos indivíduos e grupos, em posição de gestão ou não, sobre a condução da sociedade, acarretando um crescente abandono das consequências dessa desresponsabilização ao pensamento metafísico – a vontade de deus, a autorregulamentação do mercado, entre outras. O resultado dessa direção tomada por Morin é

o caráter cético e, em última instância, pessimista, como se demonstrará a seguir, de suas formulações, apesar da aparência esfuziante de alguns de seus enunciados.

O ceticismo e pessimismo de Morin que, possivelmente, têm suas raízes assentadas em sua ascendência judaica e como sobrevivente aos seguidos genocídios levados a cabo ao longo do século XX, podem ser observado na seguinte afirmação do autor:

Assim tem acontecido em todas as etapas da história. O inesperado aconteceu e acontecerá, porque não temos futuro e não temos certeza nenhuma do futuro. As previsões não foram concretizadas, não existe determinismo do progresso. Os espíritos, portanto, têm que ser fortes e armados para enfrentarem essa incerteza e não se desencorajarem. (MORIN, 2000, p. 7).

Novamente, Morin refere-se aos indivíduos como *os espíritos*, demonstrando a natureza incorpórea de suas reflexões. O indivíduo incorpóreo se torna o centro da ética, ou da auto-ética, como prefere o autor, em uma tentativa de redenção que, segundo Machado (2017, p. 27), “não é concedida de modo plural, mas na individualidade. Morin afirma que sua auto-ética depende de seu caráter indulgente e funda-se em si mesma, contudo iluminada e alimentada pela fé.”

A individualidade (de certa forma, não muito clara, todos os *outros* estão incluídos nessa individualidade), que Morin desenvolve à maneira nietzschiana⁶¹, deve ser a portadora última de sua própria verdade que, em perfeita sincronia com sua noção de percepção kantiana⁶², depende da história e das circunstâncias da vida de cada um. Ou seja, a verdade, sendo subjetiva, pode, tranquilamente, constituir-se de uma grande variedade de autoverdades⁶³. Desse modo, afirma o autor:

Minha auto-ética baseia-se sobretudo na fé, no amor, na compaixão, na fraternidade, no perdão e na redenção que marcou minha adolescência. Mas minha fé na redenção é desde então estritamente individual. Perdi a esperança na redenção coletiva do gênero humano. Sei que não podemos escapar à perdição, e é nesta perdição que assento minha fé na fraternidade e no amor. (MORIN, 2003a, p. 77).

A fé é, assim, um dos fundamentos do pensamento desse autor, inclusive, quando entra em discussão a questão educacional. Morin (2003, p. 101) recorre a Freud para afirmar que

⁶¹ Ou seja, como independente e superior à sociabilidade e ao processo civilizatório-moralizante que acompanha o desenvolvimento histórico da humanidade.

⁶² O conhecimento é sempre subjetivo, pois está fundado nos juízos *a priori* inatos do indivíduo.

⁶³ Autoverdade é um neologismo contemporâneo que, segundo Veronese e Lacerda (2011, p. 420), significa a “desvinculação do indivíduo em relação a discursos universais ou totalizantes”, que o liberta para “a busca de sua própria verdade”.

[...] há três funções impossíveis por definição: educar, governar, psicanalisar. É que são mais que funções ou profissões. O caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão.

A concepção da profissão do educador como uma “missão” leva ao segundo ponto de sua análise, a saber, o amor. Segundo Morin (2003, p. 102), “onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos. A missão supõe, evidentemente, a fé: fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano.” (MORIN, 2003, p. 102).

Entre os pontos essenciais de sua defesa da missão educadora do professor, é possível destacar: “preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor.” (MORIN, 2003, p. 102).

De modo geral, a sensação que se tem ao ler os textos de Morin é de vertigem e de queda livre no caos, em que a atuação humana, prescindindo de uma teleologia real, passa a ser encarada como uma aposta – pode ou não dar certo, e não é culpa de ninguém se der errado.

A incerteza que paira sobre a humanidade traz, novamente, à tona a questão da disciplinaridade e da transdisciplinaridade. Segundo Alano (2019, p. 143), “a ciência, na perspectiva do autor [Morin], é vista como transdisciplinar. Trata-se de incluir o acaso, a inventividade, a criatividade.” (ALANO, 2019, p. 143). Morin (2003, p. 57) apresenta sua compreensão da transdisciplinaridade “natural” da vida e do universo, sempre vinculada ao acaso e ao incerto, afirmando que

[...] aprendemos que tudo aquilo que é só pode ter nascido do caos e da turbulência, e precisa resistir a enormes forças de destruição. O cosmo se organizou ao se desintegrar. A história do Universo é uma gigantesca aventura criativa e destrutiva, marcada, desde o início, pelo quase aniquilamento da antimatéria, acentuada pela queima seguida da autodestruição de numerosos astros, da colisão de estrelas e galáxias; aventura em que uma das metamorfoses marginais constituiu-se pelo surgimento da vida no terceiro planeta de um pequeno sol de subúrbio.

Remetendo a Nietzsche (em sua exposição do elemento dionisíaco), Morin, portanto, alia ao conceito de acaso a necessária relação entre destruição e criação, na qual o controle possibilitado pela racionalidade humana é irrisório. Nesse sentido, Morin (2003, p. 59) estabelece “três princípios da incerteza no conhecimento: o primeiro é cerebral: o conhecimento

nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erro; o segundo é físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação; o terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza.”

A incerteza, que governa o universo natural e as possibilidades de conhecimento, volta-se também para a realidade econômica, uma vez que, para Morin (2003, p. 60), “chegamos à grande revelação do fim do século XX: nosso futuro não é teleguiado pelo progresso histórico. Os erros da predição futuroológica, os inúmeros fracassos da predição econômica (apesar e por causa de sua sofisticação matemática), a derrota do progresso garantido, a crise do futuro, a crise do presente introduziram o vírus da incerteza em toda parte.” Como todo idealista, sendo incapaz de se debruçar sobre as raízes estruturais do sistema de organização social, o que Morin não percebe ou não admite é a realidade como palco do conflito de interesses entre classes opressoras e oprimidas – um conflito real, e não apenas formal. Não vendo essa realidade, o autor não pode compreender as causas do fracasso das previsões econômicas – para ele, tais fracassos são apenas naturais.

Não envolvendo, em sua equação, a relação dialética entre a causalidade e a teleologia, Morin (2003, p. 62) permanece preso ao conceito de aposta, de jogo, esquivando-se de cair na “falsa certeza”. A aposta é “a interação da incerteza à fé ou à esperança. A aposta não está limitada aos jogos de azar ou aos empreendimentos perigosos. Ela diz respeito aos envolvimento fundamentais de nossas vidas. [...] Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática.” (MORIN, 2003, p. 63).

Comentando esse aventurar-se com base na fé e na esperança, Carvalho, Rocha e Rocha (2016) atestam que o maior desafio da educação nesse momento de flexibilização de valores, princípios e verdades, é encontrar meios de enfrentar a incerteza. Essa se desdobra em “incerteza cérebro-mental (decorrente da tradução/reconstrução próprio a todo conhecimento); [...] incerteza lógica (a verdade ou falsidade presente na contradição); [...] incerteza racional (a falta da autocrítica na racionalidade leva a racionalização); [...] incerteza psicológica (presente nos limites do autoconhecimento e na dificuldade do autoexame crítico).” (CARVALHO; ROCHA; ROCHA, 2016, p. 114). A incerteza, portanto, domina o indivíduo inteiro, em sua percepção (cérebro-mental), conhecimento (lógica), moral (razão) e espírito (psicologia).

Quais são, no entanto, as soluções propostas por Morin para o enfrentamento dessa realidade caótica e incerta? Além da já mencionada auto-ética restrita ao indivíduo, Morin propõe a construção de uma consciência planetária, que possa fazer frente às ameaças de destruição e degradação da natureza. Mais uma vez, ele cita os problemas dessa degradação

sem nenhuma menção ou crítica a suas causas sistemáticas. Assim, sem diagnóstico das causas, Morin (2003, p. 68) afirma que “todos os grandes problemas exigem soluções multinacionais, transnacionais, continentais, até planetárias, e necessitam de sistemas associativos, confederativos ou federativos, metanacionais.” Para exemplificar, o autor cita o trabalho de conhecidos grupos como *Médicos sem Fronteiras*, *Greenpeace* e *Aliança pelo Mundo Solidário*. Nessa lógica, a solução parece repousar em práticas de caráter espontaneísta, paliativo e esporádico, desarticuladas entre si, vinculadas a interesses e grupos privados e ao grande capital (o que não implica que não se reconheça, aqui, o mérito de muitas de suas ações).

Tendo como contexto epistemológico o pensamento de Edgar Morin, intentar-se-á, nas páginas seguintes, a análise da Estética da Sensibilidade, seus significados e consequências. Para tanto, faz-se importante iniciar pela discussão de uma de suas principais ferramentas, a crescente tecnologização da vida que, com sua extrema circulação de informações, participa e, de certa forma, possibilita a implantação cada vez mais abrangente do neoliberalismo, como sistema hegemônico de gestão social. As TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação, e sua inserção nos documentos governamentais para a educação brasileira, serão discutidas a seguir.

2.2.1 As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

O primeiro elemento definidor da Estética da Sensibilidade, enquanto uma antiestética, é a contínua centralidade e ênfase no desenvolvimento tecnológico, observada nos documentos estudados. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) começam a se destacar nos documentos oficiais produzidos a partir da década de 1990, devido a sua importância para a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho em reconfiguração neoliberal.

As DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), preconizam, entre as diversas competências que se espera que os estudantes dominem ao longo de seu percurso formativo, de modo a assegurar sua competitividade no mercado de trabalho, os seguintes objetivos:

- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

As DCNEM/98 (BRASIL, 1998b) foram elaboradas assumindo como ponto central a educação para a integração no trabalho e nas práticas sociais, tendo como palavras-chave dessa educação os conceitos de cidadania, democracia, solidariedade e bem comum (esse último como sinônimo de adesão voluntária aos valores hegemônicos), além da busca por uma sociedade pacífica e harmônica. No entanto, embora sob uma perspectiva, aparentemente, humanizadora, principalmente ao estabelecer os princípios da Estética, da Ética e da Política (como será explicitado adiante), o documento se sustenta sobre o discurso da “concretização da Era da Informação, das mudanças e de um progresso que pudesse atender todas as demandas sociais, incluindo a superação da pobreza, a melhoria na qualidade de vida, a ascensão financeira e um progresso não apenas capital, mas também humanizado em que a educação fosse a mola propulsora.” (VASCONCELOS, 2016, p. 30).

A informação e o acesso a ela, por meio da educação, portanto, assumem características salvacionistas. Crê-se, a partir da concepção do citado documento, que as desigualdades sociais e a violência não são problemas da área política e econômica, gerados pelas relações exploradas de trabalho, mas sim, fundadas na insuficiência das práticas educativas levadas a termo até aquele momento. Causas e consequências encontram-se invertidas e, *à moda* de Morin, confundidas, uma vez que se considera o baixo acesso à educação e à informação como responsáveis pela pobreza, e não o contrário.

Essa visão distorcida, que, como comentado anteriormente, faz parte das estratégias do discurso neoliberal de deslocamento das causas (CAVALCANTE, 2007), percorrerá, a partir da repetição da fórmula estabelecida pelo tripé Estética-Ética-Política, os principais documentos governamentais das décadas seguintes, com destaque para as DCNs para formação de professores, de 2001, e as DCNs para a formação de professores, de 2015.

Nas DCNs/2001 (BRASIL, 2001), por exemplo, a incorporação da tecnologia e das diferentes mídias no espaço escolar encontra destaque. Segundo o referido documento,

[...] urge, pois, inserir tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo.

A principal, ou “mais nobre”, tarefa do professor, portanto, passa a ser a de um facilitador para o manuseio e a compreensão das informações, que devem ser disponibilizadas aos educandos por meios eletrônicos e digitais. Essa necessidade, no entanto, precisa ser

compreendida como tendo sido criada pelos mecanismos da indústria cultural, mecanismos esses que, longe de se mostrarem neutros, servem, invariavelmente, à manutenção da hegemonia estabelecida, como reiteradamente afirmado por Adorno. Segundo Costa (2001, p. 152), a indústria cultural age “de forma continuada e se torna presença constante nas relações cotidianas, em especial na construção de representações e definição de valores. Sua ubiquidade intercede na economia psíquica e na adaptação à sociabilidade dominante, de tal ordem que não estar integrado significa isolamento econômico, político e estético.”

O acesso e manuseio competente das TICs, desse modo, torna-se fundamental para a existência e sobrevivência do sujeito no mundo contemporâneo e, para possibilitar essas novas práticas pedagógicas, as DCNs/2001 afirmam a necessidade de se “atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; [...] promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação” (BRASIL, 2001), buscando melhorar a “infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos.” (BRASIL, 2001).

As TICs também são mencionadas, de modo enfático, no parecer que acompanha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. (BRASIL, 2010). Nesse documento, as TICs aparecem como parte de um desdobramento contínuo das tecnologias educacionais, que começam com o giz e o livro, devendo ser introduzidas em todas as etapas da Educação Básica, como meio de “apoiar e enriquecer as aprendizagens.” (BRASIL, 2010). O acesso à informação científica, promovida pelas TICs, é, segundo o mesmo parecer, essencial para o exercício da cidadania, constituindo as condições “para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam.” (BRASIL, 2010).

Comentando o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais produzidas na década de 2000, Palhano (2014, p. 18) relembra que

[...] as reformas educacionais são influenciadas pelos paradigmas vigentes e que, se tratando do contemporâneo, as questões ligadas à globalização, ao capitalismo, à inserção das novas tecnologias de informação e comunicação e o neoliberalismo, estão embutidas e abrangem o sistema educacional. Impulsionados pelo advento da modernidade, na qual a supremacia racional superou o humano, adentramos na era da informação.

Não se trata, portanto, de diminuir a importância das TICs no ambiente escolar como ferramentas úteis para a formação de professores e alunos, mas de avaliar a que (e a quem) as essas servem, prioritariamente. Considera-se importante que se mantenha em foco a não

neutralidade dessas ferramentas que, como mediações entre o indivíduo e o trabalho, são permeadas por elementos ideológicos.

Para demonstrar essa não neutralidade, basta recorrer a exemplos históricos de outras ferramentas desenvolvidas sob o império do capitalismo, como os teares ingleses do século XIX e as linhas de montagem estadunidenses (sistema fordista). A introdução de tais ferramentas do progresso produtivo desencadeou, como subproduto, uma igualmente progressiva desumanização dos trabalhadores necessários e a pauperização extrema dos trabalhadores supérfluos (desempregados, informais, etc., que constituem o exército de reserva – uma espécie de “estoque regulador” que permite ao capital controlar os preços da mercadoria força de trabalho).

As tecnologias de informação e de comunicação precisam ser inseridas no desenvolvimento histórico das tecnologias de extração de trabalho excedente, trabalho esse que é “pressuposto para a existência do capital.” (MARX, 2011, p. 322). Nesse sentido, as sucessivas “revoluções” tecnológicas (vapor, eletricidade, eletrônica, etc.) nada mais são do que a introdução de meios, cada vez mais eficientes, de ampliação do percentual do trabalho excedente (que produz e permite a acumulação da riqueza) em relação ao trabalho necessário (que produz os meios de subsistência)⁶⁴.

O problema aqui apontado, portanto, é que toda e qualquer ferramenta constituída para alavancar o progresso capitalista apresenta potencial desumanizador. Essa questão será retomada e ampliada no terceiro capítulo desta exposição, quando da discussão sobre a relação das novas tecnologias com a produção artística.

Buscamos, ainda, destacar a ênfase dada nos documentos à informação como solução para as desigualdades sociais, por meio da qualificação para o mercado de trabalho. Tal ênfase continua presente nas DCNs para a Formação de Professores de 2015 (BRASIL, 2015), que, apesar de seus avanços substanciais, asseveram a necessidade de preparar professores aptos a “conduzir o(a) egresso(a): [...] VI – ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) profissionais do magistério e estudantes; [...]” (BRASIL, 2015, p. 24-25).

As TICs, desse modo, moldam uma nova racionalidade que se impõe sobre os processos de aprendizagem, numa dupla direção. Por um lado, as TICs contribuem para a formação cultural dos professores e alunos, por outro, o próprio sistema educacional tem como

⁶⁴ Nos *Grundrisse*, Marx (2011, p. 230, 255, 322, 472-475, 502-503, 641-644, entre outros) discorre longa e detalhadamente sobre as relações entre trabalho excedente e trabalho necessário e suas relações com conceitos basilares de seu pensamento, como trabalho pago/não-pago, riqueza, lucro, renda e mais-valor (ou mais-valia).

novo objetivo “desenvolver competências cognitivas e operacionais” (SANTOS, 2018, p. 34), que viabilizem o domínio das TICs como fim em si mesmas, sempre sob o discurso do utilitarismo e da qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Em síntese, a escola não apenas deve preparar os estudantes para operarem as novas tecnologias, mas também, preparar suas respostas cognitivas e emocionais para que se adaptem melhor ao novo perfil de trabalho que o sistema capitalista exige para sua reprodução.

As TICs, portanto, ao se apresentarem como meio e fim da educação, transportando para o mundo digital as relações, originariamente, humanas entre professores e alunos, bem como entre alunos e alunos, modificam os modelos e parâmetros da percepção, inclusive da percepção estética e artística. Segundo Boal (2009, p. 90), nesse processo “ganha-se a abstração, perde-se a concreção”, uma vez que, “ao aprender novos artefatos de linguagens, como telefones e celulares, rádio e televisão, internet etc., as sociedades desenvolvidas industrialmente nos fazem esquecer, ou substituir, a transmissão estética – oral e visual – dos conhecimentos que estavam a cargo dos ‘mais velhos’.”

A competência para saber fazer e saber trabalhar com as TICs é uma demanda que repercute a orientação neotecnicista da educação, aliada às noções de “qualidade” neoliberais, e deve, supostamente, garantir a inserção do educando no mercado de trabalho, questão que percorrerá as discussões nas próximas páginas.

2.2.2 Qualificação para o trabalho/mercado

A tônica dos discursos sobre formação de professores e de estudantes, nos documentos norteadores elaborados ao longo das últimas duas décadas, não está colocada sobre a formação humana integral, a humanização, a cultura, mas, primordialmente, sobre a preparação para atender às demandas do mercado de trabalho, ainda que às custas da deformação do sistema de percepção sensível dos indivíduos. Tal mercado de trabalho apresenta, sob o sistema de gestão social capitalista neoliberal, como um de seus motores, o incentivo ao individualismo e à competição entre os indivíduos trabalhadores, devido à escassez da oferta de trabalho.

A educação, incluindo as TICs, como solução para a pobreza, oferece sempre resultados individualizados. Os melhores alunos, os mais bem preparados ou qualificados, conseguem avançar em detrimento de muitos outros que são deixados pelo caminho, uma vez que as DCNs/ 2001, ao afirmarem que “a internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados” (BRASIL, 2001, p. 4), não consideram se haverá vagas de trabalho suficientes para absorver esse montante de

profissionais qualificados. A lógica aqui criticada é a de que, nesses documentos, o mercado tem prerrogativa sobre os trabalhadores, uma vez que é importante oferecer ao mercado trabalhadores qualificados, entretanto, não se menciona, em nenhum momento, o oferecimento, aos trabalhadores qualificados, de oportunidades de trabalho dignas e com remuneração e condições condizentes com sua formação.

As Diretrizes específicas para a formação de profissionais nas especificidades da arte (bacharéis e licenciados), elaboradas ao longo da década de 2000 (2003: Música, Dança e Teatro; 2007: Artes Visuais), participam dessa mesma lógica. A legislação específica para a preparação do profissional da música, por exemplo, inclui o desenvolvimento de “habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da música” (BRASIL, 2003), considerando explícita e textualmente as demandas do mercado e a competição.

A legislação para a formação do profissional do teatro também aponta para a necessidade da “iniciativa de interferir no mercado de trabalho, criar novas possibilidades de atuação intelectual e artística.” (BRASIL, 2003). No texto sobre a formação de profissionais em artes visuais, lê-se que o curso de graduação deve estar “atento às tecnologias de produção e reprodução visual, de novas demandas de mercado e de sua contextualização marcada pela competição e pela excelência nas diferentes modalidades de formação profissional.” (BRASIL, 2007).

A competição, como elemento intrínseco das DCNs para formação de profissionais nas especificidades da arte (BRASIL, 2003, 2007), aponta para a realidade de que não há, e não haverá, trabalho para todos os profissionais formados. Os profissionais da arte (incluindo os professores formados nas licenciaturas), bem como os profissionais das outras áreas de atuação, já participam, desde o início de sua formação, da realidade constituída por relações de trabalho precarizadas, o que inibe o exercício da liberdade e da solidariedade, contraditoriamente preconizados pelas DCNs para formação de professores. (BRASIL, 2001, 2015).

A relação apenas dialógica (Morin) e não dialética (Hegel/Marx), entre os opostos solidariedade e competição, denota a naturalização e não problematização das causas dos conflitos e das desigualdades sociais nos documentos analisados neste capítulo. Santos (2018, p. 18), em sua análise das DCNs/2015 (BRASIL, 2015), utiliza, com propriedade, a expressão “sobrevivência profissional”, ao avaliar os indicativos de qualidade educacional e de qualificação dos professores em formação. Num contexto de sobrevivência, há pouco espaço para a humanização e a solidariedade. A naturalização da competição na escola e na sociedade será o tema da próxima seção.

2.2.3 Internalização e naturalização das demandas do mercado

Mesmo preconizando as benesses da competitividade, a Estética da Sensibilidade é apresentada como meio de promover a diversidade, respeitando as diferenças. Opõe-se, segundo pode ser lido em seu texto, presente integralmente nas DCNEM/98 (BRASIL, 1998), à padronização que ocorria na “velha” estética. Em oposição ao sistema da “estética industrial”, a nova estética é inclusiva e múltipla. No entanto, toda forma de ruído deve ser evitada e o feio (palavra que consta literalmente no texto, a partir da qual se percebe nitidamente a ruptura com a tradição artística nietzschiana/expressionista que perdurou por quase um século no contexto educacional brasileiro) deve ser afastado em prol do belo e harmônico. Para Nietzsche, como apontado no capítulo 1 desta exposição, o bonito e o feio compõem, igualmente, o Belo artístico. O feio nada mais é do que a exposição da fragilidade, da perversidade e da mortalidade do homem. Além disso, o feio representa as contradições, os conflitos e as barbáries que perpassam a historicidade humana. Nada disso, no entanto, é de interesse da perspectiva da Estética da Sensibilidade que, remetendo a Morin, deve amalgamar todos os elementos sociais, sob uma aura de conformidade e conciliação.

A construção da identidade nacional, um dos objetivos do texto que define a Estética da Sensibilidade, deve respeitar e valorizar a pluralidade e grande diversidade de cores, sons, aromas e sabores presentes na sociedade brasileira. A palavra “identidade”⁶⁵, contudo, revela a qualidade do idêntico (ou seja, o igual, o que se reconhece a si próprio como múltiplo – o *ego alter*, que é nada mais que o *alter ego*). Assim sendo, a identidade nacional afirmada nas DCNEM/98 (BRASIL, 1998b) é, paradoxalmente, o múltiplo indistinto. Logo, a Estética da Sensibilidade não tolera qualquer forma de conflito, dissidência e intransigência.

Toda a iniciativa, criatividade e liberdade promulgadas por ela deve, por sua vez, ser exercida “espontaneamente” pelos indivíduos, isolados dos demais, dentro de limites muito estreitos e específicos. A lógica é de que a liberdade deve ser exercida com responsabilidade, ou seja, a naturalização e a internalização, pelos indivíduos, dos códigos apropriados ao seu

⁶⁵ O segundo pilar, sobre os quais se articulam as DNCs aqui analisadas, é a Ética da Identidade. A ética, para Lukács, existe justamente em virtude da não identidade imediata entre os interesses de indivíduos e grupos sociais distintos. Como mediação entre a lei e a moral, a ética é um campo de disputas. A Ética da Identidade, no entanto, precisa ser compreendida como uma ferramenta para a dissolução e ocultamento das disputas sociais. Nesse sentido, tal como a Estética da Sensibilidade é uma antiestética, a Ética da Identidade pode ser considerada uma antiética, pois ela ignora as demandas de indivíduos e grupos dissidentes ou minoritários. Tendo como centro o “aprender a ser”, “a ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a ‘igreja’ e o ‘estado’.” (BRASIL, 1998a).

lugar na ordem social devem ter sido realizadas com eficiência pelo sistema social escolar, familiar e jurídico/religioso.

A Estética da Sensibilidade está em perfeita sincronia com o sistema econômico capitalista, sob cuja tutela se encontram as políticas educacionais brasileiras. Segundo Mészáros (2002, p. 96),

[...] não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade.

O controle sobre os indivíduos, que venha a inibir as tomadas de posição dissidentes, caracteriza-se, não pelo uso da força, porém, pelo meio da cooptação das massas, pela “aceitação ativa” dos princípios dominantes. Tal aceitação se torna possível devido ao sistema social organizado, que promove a internalização dos códigos de comportamento, dos hábitos, dos valores. Assim, sob o domínio do capital, cada indivíduo passa a adotar

[...] como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema, em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, justamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’. [...] Ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44-45).

Desse modo, apesar de proclamar como “feia” a padronização anteriormente promovida pela estética industrial, a Estética da Sensibilidade é um sistema ainda mais ferrenhamente padronizador, que, sob o discurso da liberdade criativa, inibe o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade individual (e, juntamente, o desenvolvimento da própria individualidade). Esse cerceamento, no entanto, não ocorre apenas sobre a sensibilidade e a criatividade afetiva e artística, mas se espalha sobre as demais áreas do conhecimento humano, como se intentará demonstrar na próxima seção.

2.2.4 A hipertrofia da estética

O relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1998) organiza os objetivos do ensino em categorias (ou “pilares”), dentre elas, o “saber fazer”. O documento admite que,

embora o ideal seja que a educação prepare para a criatividade e a inovação, isso talvez seja difícil para os países periféricos, que devem, em virtude de suas limitações, exercitar sua criatividade ao colocar em prática as teorias e realizações concebidas nos países centrais.

Assim, para os países em eterno e permanente desenvolvimento, que nunca poderão alcançar a maturidade, mas devem permanecer perpetuamente sob a tutela dos países centrais, o conceito principal é “aprender a fazer”, ou seja, a habilidade de dominar as técnicas.

As DCNEM/98 atribuem, justamente, à Estética da Sensibilidade esse “saber fazer”. Tal concepção fica clara, quando, nas DCNEF/2010, insere-se a preocupação de que o estudante “saiba se posicionar frente a processos e inovações que [o] afetam.” (BRASIL, 2010, p. 37). A criatividade e a flexibilidade, para os estudantes e trabalhadores brasileiros, não é uma ação (atividade teleológica consciente), mas uma reação ante objetos externos e pré-formados que os afetam, incidindo com veemência sobre eles, e sobre os quais eles não têm nenhum controle. Em suma, a Estética da Sensibilidade, apesar de todo o discurso da liberdade, da flexibilidade e da criatividade, torna-se uma ferramenta da técnica reprodutiva do sistema.

A Estética da Sensibilidade, com seus princípios de flexibilidade padronizada e de criatividade controlada pela internalização dos valores de dominação, impõe-se sobre todos os aspectos da educação, sejam eles conteúdos curriculares, organização e gestão do espaço escolar, ou expectativas de formação profissional. Esse modo de organizar os princípios da educação, ao estabelecer uma hipertrofia da estética, captura o objeto próprio da ciência (“tudo é estética”), e acaba por mutilá-lo.

O neotecnicismo, em função de sua separação radical entre produtores de conhecimento e trabalhadores, cuja função é apenas operar e reproduzir o que é estabelecido e imposto “de fora”, descaracteriza a própria ciência na escola. Segundo a perspectiva lukacsiana, a ciência é fundada, justamente, na possibilidade de ampliar e constituir novos conceitos e universalizações. A mera técnica, por sua vez, não amplia ou constitui nada de novo, mas funde, de modo imediato, a teoria e a prática, movimento que caracteriza o reflexo cotidiano da realidade. No entanto, pela ênfase no “saber fazer” aliada à Estética da Sensibilidade, a técnica vincula artificialmente o indivíduo isolado ao conhecimento genérico descontextualizado no âmbito imediato da prática.

Em resumo, enquanto o tecnicismo, característico dos séculos XIX e XX, mutilava a arte ao submetê-la à lógica e aos fins científicos, o neotecnicismo, no início do século XXI, mutila a ciência ao constrangê-la sob os sentidos do estético (do “saber fazer”, da utilidade imediata). No entanto, enquanto, no tecnicismo, a ciência propriamente dita ainda preservava alguma dignidade, o inverso não se dá com a arte no neotecnicismo, pois, ao converter tudo em

arte (“tudo é arte” é o mesmo que dizer “qualquer coisa é arte”), ela se esvazia e perde o sentido de ser, tornando-se irrelevante na escola e na sociedade. O capitalismo, em suas fases anteriores, era “hostil à arte”, conforme afirmado por Marx e Engels (1986, p. 60), e tornava o ser humano “um apêndice da máquina”. O capitalismo, maximamente desenvolvido, anula as artes e transforma o ser humano, ao subjugar sua subjetividade, em máquina reprodutora.

Trata-se, portanto, de uma antiestética, uma vez que, segundo Lukács (1966; 1966a; 1967), o reflexo científico amplia a consciência do homem sobre o mundo e o reflexo estético amplia a consciência do homem sobre si mesmo (autoconsciência). A Estética da Sensibilidade não propicia a autoconsciência, uma vez que nega o objeto próprio da estética (as artes) e, ao mesmo tempo, ao esvaziar a ciência, estrangula a quase inexistência a possibilidade de qualquer consciência – a técnica se torna mero manejo/manipulação irrefletida (ou insuficientemente refletida) de coisas prontas.

Lukács (1966a) indica que o uso da estética para a resolução de problemas imediatos da prática (pragmatismo) implica uma percepção extremamente superficial da arte. Do mesmo modo, argumenta o autor, que o engenheiro inventa uma máquina “para que determinadas operaciones puedan funcionar mejor, más práctica, más económicamente, etc.”, as artes têm o potencial de “transformar o funcionamento das almas de los hombres en el sentido óptimo para la ejecución de determinadas finalidades prácticas y actuales de la sociedad.” (LUKÁCS, 1966a, p. 533). Essa noção de arte para a produção de subjetividades adequadas à prática, no entanto, é severamente criticada por Lukács, pois tal formulação arrebatada, da arte, “su ilimitación, su universalidad.” (LUKÁCS, 1966a, p. 533). Ora, arte que não remete (enquanto mediação) ao universal, ao genérico humano, não é mais arte.

A Estética da Sensibilidade, pela sua estreita vinculação com a resolução de problemas da prática e por seu comprometimento com a manutenção da coesão social apaziguada, significa uma rejeição peremptória das artes. Uma vez que “la peculiaridad de lo estético consiste en la superación de las finalidades concretas de la vida cotidiana” (LUKÁCS, 1966a, p. 526), afirmasse, novamente, a constituição antiestética, ou “estética anestésica”, como diria Boal (2009, p. 18), da Estética da Sensibilidade, conceito que deverá permanecer subjacente às discussões que percorrerão as páginas seguintes.

2.3 ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO RECONFIGURAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A consciência do homem, sua subjetividade, está em constante transformação, sempre em relação dialética com as suas condições materiais de existência. A nova racionalidade

neoliberal deverá, fatalmente, produzir uma nova forma de consciência humana, cujos primeiros efeitos já podem ser sentidos nessas décadas iniciais do século XXI.

Condizentemente, com a rejeição da arte, ocorre a estetização das relações sociais. Nesse momento histórico, “parecer” se torna mais relevante do que “ser”. Segundo Benjamin (2012, p. 183), “no interior dos grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência”. Os modos de percepção e de existência foram significativamente alterados quando, nos séculos XIX e XX, os recursos técnicos da fotografia, e depois do cinema, avançaram para dentro da vida cotidiana. Naquele momento, o uso político da imagem, da aparência e da presença passou a predominar sobre as próprias concepções políticas. Ocorre, segundo Benjamin, a estetização da política.

Mas, ao adentrar o século XXI, essa estetização se avoluma e toma conta de grande parte da vida. Nesse sentido, o neoliberalismo/neotecnicismo promove a estetização da vida. O rol de mercadorias ventáveis se amplia incorporando todas as dimensões emocionais – surgem figuras do *personal training*, *coaching*, etc., a indústria do entretenimento se aprofunda, personaliza e individualiza (sistemas de *streaming*). Todo tipo de sensação e emoção pode ser comprada e vendida, sendo amplamente divulgada em redes sociais. Cada pessoa, individualmente, coloca-se sob os holofotes, divulgando para multidões sua intimidade e sensações, estetizando, voluntariamente, a própria vida. A massa populacional, nas redes sociais, vê o seu próprio rosto – reconhece o *outro* como um outro de si mesmo e, ao mesmo tempo, apenas reconhece a si mesmo pelas imagens e pensamentos que expõe publicamente.

Torres (2011, p. 21) denomina esse processo de estetização da vida como o agenciamento da sensibilidade pelo capitalismo. Segundo o autor, o “agenciamento da sensibilidade significa uma operação (um trabalho) de captação (cooptação, captura – por meio do conhecimento) dos afetos, paixões, instintos, pulsões, feita por um especialista que passa a ser, ao mesmo tempo, aquele que estuda e produz: o trabalhador e o pensador; porque o produto agora é uma ideia e a ideia um produto.”

Embora esse agenciamento da sensibilidade em si não seja uma novidade do século XXI, basta observar as estratégias e esforços empenhados pela indústria da publicidade ao longo de todo o século XX, os últimos anos testemunharam o nascimento de um verdadeiro exército de profissionais especializados, exclusivamente, em captar, aprisionar e conformar os afetos, os anseios e os sonhos da população. Esses profissionais têm por função social “modular a sensibilidade, são especialistas na combinatória de afetos e emoções para serem vendidos no mercado.” (TORRES, 2011, p. 21).

O capitalismo tradicional, conforme as teorias clássicas do materialismo histórico e dialético, transformava em mercadoria a força de trabalho do indivíduo pertencente às classes subalternas. Na fase mais desenvolvida do capitalismo, sob o agenciamento da sensibilidade, não apenas a força de trabalho, mas também a integralidade e totalidade dos modos de vida do indivíduo, desde seus desejos mais íntimos e receios mais profundos, são postos à venda no mercado, sempre a partir de soluções superficiais e rápidas.

A hipertrofia da sensibilidade, em relação direta com a hipertrofia da estética, ao contrário do que se poderia imaginar num primeiro momento, causa a degradação extrema das artes, uma vez que a “vida mesma se estetizou, a arte se disseminou na pele da vida, [...] quase tudo pode ser arte; quase todos podem ser artistas.” (TORRES, 2011, p. 24). Num contexto em que essa “arte” se torna a natureza da vida (ou seja, ela deixa de ser âmbito do *homem inteiramente*, para se amalgamar ao *homem inteiro*), tão intrínseca à existência quanto o ato de respirar, resta espaço para o ensino das artes na escola?

A cooptação das massas sob o agenciamento da sensibilidade automatiza, em grande medida, suas reações. As massas, segundo Benjamin (2012, p. 210), “têm o direito de exigir a mudança das relações de propriedade; o fascismo permite que elas se expressem, conservando, ao mesmo tempo, essas relações. Ele desemboca, conseqüentemente, na estetização da vida política.” Por fascismo, Benjamin compreende um sistema totalitário de controle promovido por vias políticas. Sua crítica à estetização da vida política (e de toda a vida, por extensão) ainda é válida na atualidade, considerando-se que o sistema econômico capitalista global é igualmente, ou mais, totalitário que qualquer fascismo nacional.

Desse modo, aos indivíduos massificados é permitido exprimir suas frustrações, extravasá-las, derramá-las em fluxo contínuo por meio das TICs (principalmente a partir do momento em que as redes sociais dão voz a um grande segmento populacional), liberando suas insatisfações em forma de catarse (catarse, aqui, mais no sentido brechtiano do que no sentido aristotélico). No entanto, justamente por permitir a um grande contingente de indivíduos esse extravasamento em fluxo contínuo, os efeitos sobre os demais indivíduos se anulam, não levando nem à ação individual, nem à ação coletiva de efetiva transformação da realidade, esse efeito de catarse, como problematizado por Brecht, se encerra em si mesmo.

A exposição da intimidade em larga escala, sempre maquiada e filtrada, e a busca constante por aprovação agem sobre as populações com efeito narcótico (narcísico), entorpecendo a sensibilidade e a empatia, funcionando com as pílulas de *soma*⁶⁶ da fábula de

⁶⁶ *Soma* é o nome dado às drogas, ao mesmo tempo, calmantes e alucinógenas, tendo também o efeito de ampliar a suscetibilidade dos indivíduos aos efeitos da propaganda, utilizadas pelo sistema (o Estado do mundo fictício da

Huxley (2009, p. 97-98). Segundo esse autor, um grama de *soma* apresenta “todas as vantagens do cristianismo e do álcool; nenhum dos seus inconvenientes. [...] Podem proporcionar a si mesmos uma fuga da realidade sempre que desejarem, e retornar a ela sem a menor dor de cabeça nem sobras de mitologia. [...] Com um centímetro cúbico se curam dez sentimentos lúgubres.” Todo esse espectro pertence, de forma distorcida e deformada, ao âmbito do estético. A reprodução em massa dos novos sentidos e modos de percepção corresponde, portanto, segundo Benjamin (2012, p. 210), à “reprodução das massas.”

As próprias relações de trabalho, conforme a Estética da Sensibilidade, deixam de ser pautadas pela rigidez tradicional, e passam a atuar a partir do flexível e do “leve”, que remetem, diretamente, à incerteza e ao acaso, apontados, por Morin, como determinadores da história. A ênfase está novamente no sistema das TICs, em que o flexível (*software*) se torna mais relevante do que o rígido (*hardware*). A centralidade do ensino se volta para a preparação para o trabalho, realizado por meio dos aparatos eletrônicos, em detrimento da produção material. Uma metáfora genial desse processo pode ser encontrada no romance *O cavaleiro inexistente*, de Ítalo Calvino (2005). Segundo essa narrativa, o cavaleiro inexistente, na época das últimas cruzadas, só existe enquanto vontade (pura subjetividade incorpórea) e mantém sua vontade “junta” em uma armadura medieval. Todos o veem enquanto uma armadura que fala e anda, porém, quando a viseira do elmo é levantada, não existe nada dentro da armadura, é uma casca vazia.

Os elementos materiais da vida, como a própria matéria prima, segundo pode ser deduzido da Estética da Sensibilidade, não determinam mais os modos de vida e interação social. De acordo com Silva (2012, p. 96), “a dimensão estética e o mundo da informação ocupam lugar de destaque na atual conjuntura econômica e cultural do mundo globalizado.” No entanto, as relações de trabalho e produção da vida orgânica precisam, necessariamente,

fábula) para manter seus cidadãos sob controle. Na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx (2013, p. 51) afirma que a religião “é o ópio do povo”. Na fábula de Huxley, o ópio (*soma*) torna-se a religião do povo, sua forma de escapar à realidade. Quando da publicação de *Admirável Mundo Novo*, em 1931, Huxley não acreditava que a sua fábula pudesse revelar uma iminente ameaça. No entanto, 30 anos depois, em decorrência da Segunda Guerra Mundial e suas repercussões, diante dos grandes avanços científicos e tecnológicos, Huxley afirmou, em um discurso proferido em 1961: “There will be, in the next generation or so, a pharmacological method of making people love their servitude, and producing dictatorship without tears, so to speak, producing a kind of painless concentration camp for entire societies, so that people will in fact have their liberties taken away from them, but will rather enjoy it, because they will be distracted from any desire to rebel by propaganda or brainwashing, or brainwashing enhanced by pharmacological methods. And this seems to be the final Revolution.” (HUXLEY, 1961). (Tradução nossa: “Haverá, nas próximas gerações, um método farmacológico capaz de fazer com que as pessoas amem a sua servidão, produzindo ditaduras sem sofrimento, por assim dizer, produzindo uma espécie de campo de concentração sem dor para sociedades inteiras, de modo que as pessoas sejam apartadas de sua liberdade, mas fiquem satisfeitas com isso, pois se encontram distraídas de qualquer desejo de se rebelar em virtude da propaganda ou da lavagem cerebral, ou ainda, da lavagem cerebral aprimorada por meio do uso de medicação. E, aparentemente, essa será a última revolução.”)

continuar atreladas à produção material. A Estética da Sensibilidade, com sua noção de leveza, aparenta ocupar-se de um mundo de pessoas (ou espíritos) sem corpos⁶⁷.

O texto da Estética da Sensibilidade, em sua ênfase no trabalho, que tem como produto as informações e as relações virtuais, desconsidera a integralidade do ser humano que existe em um corpo que sente fome, sede, frio e dor. O cavaleiro inexistente, não sentindo nenhuma dessas sensações, também não se angustia perante as incertezas da existência, ao passo que o ser humano real, do qual se espera que seja inovador e livre, dificilmente pode encarar as incertezas e a flexibilidade do novo mundo do trabalho, preconizadas pelas DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), com a mesma intrepidez.

Em última instância, o discurso da livre iniciativa, da autogestão de si mesmo, da criatividade, inovação e empreendedorismo, deflagra a desresponsabilização do Estado e da classe dominante pelo bem estar, ou mesmo pela sobrevivência da classe trabalhadora, que precisa ser mantida em estado de semiconsciência entorpecida. Harvey (1996, p. 301) atribui ao discurso da autointitulada pós-modernidade, uma “retórica que justifica a falta de moradias, o desemprego, o empobrecimento crescente, a perda de poder, etc., apelando a valores supostamente tradicionais de autoconfiança e capacidade de empreender, também vai saudar com a mesma liberdade a passagem da ética para a estética como sistema de valores dominante.”

A Estética da Sensibilidade age, portanto, como meio de controle e aprisionamento populacional, sempre sob a fachada da liberdade e da iniciativa. Nas seções seguintes discorrer-se-á sobre os mecanismos, presentes nos documentos governamentais, que possibilitam esse controle.

2.3.1 Mecanismos de aprisionamento da subjetividade na Estética da Sensibilidade

As reformas curriculares que foram impetradas pelo Estado brasileiro na década de 1990 tiveram, como já afirmado, sua culminação na publicação, no ano de 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/98 (BRASIL, 1998), para o Ensino Fundamental – DCNEF/98 (BRASIL, 1998a) e para o Ensino Médio – DCNEM/98 (BRASIL, 1998b). Desses três documentos, o que traz a definição mais apurada do que se estava estabelecendo naquele momento, para a educação brasileira, como educação estética, é o das DCNEM/98, que discorrem, de modo amplo e detalhado, sobre a Estética da Sensibilidade –

⁶⁷ A “Era Pós-Biológica” é um dos temas de que se ocupará o terceiro capítulo desta exposição.

conceito que percorre, desde então, a maior parte das legislações para a educação brasileira elaboradas nas décadas seguintes.

A leitura minuciosa da seção sobre a Estética da Sensibilidade suscitou diversos questionamentos, aos quais se tentará responder. Tendo em vista sua importância e abrangência, optou-se por reproduzir o texto integral presente nas DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), procurando destacar e comentar, passo a passo, os pontos mais relevantes e problemáticos de sua concepção.

O primeiro aspecto a ser destacado, e que constitui a chave para a leitura de todo o texto, é o contínuo desenrolar da narrativa pela justaposição de opostos (o novo que substitui o velho). Trata-se, no entanto, de uma justaposição que suprime, de modo absolutamente não-dialético, as contradições e conflitos sociais em uma suposta harmonia e continuidade “suave”.

O texto inicia com a seguinte afirmação: “Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais.” (BRASIL, 1998b). Esse texto parte, assim, do pressuposto de que as fases do desenvolvimento industrial anteriores (a primeira revolução industrial marcada pela introdução da máquina a vapor, e, a segunda, pelo uso da energia elétrica, ambas constituídas pelo trabalho repetitivo e mecanizado) instituíram uma estética própria. É importante lembrar que o texto não utiliza o conceito de estética em seus usos mais tradicionais vinculados à arte, mas como modo de constituição da subjetividade. A subjetividade das fases industriais anteriores, marcadas pela padronização, em virtude dos sistemas de produção fabril em linhas de montagem, tornou-se inadequada frente às demandas dos novos modelos de produção. Nesse sentido, é preciso desenvolver uma nova estética – a Estética da Sensibilidade.

Essa Estética “estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.” (BRASIL, 1998b). A criatividade, portanto, deve promover a inventividade e a inovação, características do empreendedorismo que permitirão ao indivíduo sobreviver em um contexto instável e “escorregadio”.

A rigidez das “velhas” relações sociais, baseadas em relações de trabalho estáveis e sólidas deve ser substituída, uma vez que, “diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza.” (BRASIL, 1998b). O que vem a ser, afinal, a “leveza, a delicadeza e a sutileza”?

Embora o documento não defina “a leveza, a delicadeza e a sutileza” que preconiza, admite que essas,

por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do inusitado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas. (BRASIL, 1998b).

Pode-se supor, portanto, que a leveza, a delicadeza e a sutileza caracterizem a produção desse fluxo de informações e conhecimentos que, aos poucos, cresce em importância ante a produção material. Trata-se, assim, da desconsideração da base material da produção e reprodução da vida.

Outro conceito inserido no texto sem ser explicado é o de beleza. Segundo o documento, “a estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista.” (BRASIL, 1998b). O sistema de *tempos e movimentos* desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915), de grande repercussão no desenvolvimento das linhas de produção na indústria do século XX, não oportunizava aos trabalhadores o exercício da criatividade. O conceito de beleza, vinculado ao de criação e de leveza, pode ser entendido, nesse contexto, como a ruptura com a rigidez e o incentivo da expressão individual.

Desse modo, a Estética da Sensibilidade “procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana.” (BRASIL, 1998b). O tempo de estudo e trabalho deve ser, portanto, prazeroso e divertido. Ao mesmo tempo, “a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável.” (BRASIL, 1998b). A noção de leveza, como dissolução da rigidez, suprime a fronteira entre tempo de trabalho e tempo de lazer, buscando submeter a totalidade da vida ao controle da produção. Faz-se necessário estar sempre em atividade útil, sempre disponível, e o ócio é visto com desprezo.

A partir da mesma lógica da dissolução de fronteiras, é necessário problematizar a afirmação seguinte: “Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos

sociais do país.” (BRASIL, 1998b). O reconhecimento da diversidade passa pela determinação de uma identidade nacional, como apontado anteriormente. É característico dessa identidade nacional brasileira (que identifica, torna idêntico, torna igual, diluindo as diferenças) ser o vértice de vasta diversidade dos gêneros, etnias, etc., que a constituem, ou seja, a identidade brasileira é de caráter múltiplo. No entanto, múltiplo não significa, de modo algum, antagônico – os fins da sociedade levam à homogeneização de todos sob o conceito de cidadania.

A identidade, que suprime a diversidade substantiva, portanto, desenvolve-se sob a Estética da Sensibilidade como um

[...] substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem. (BRASIL, 1998b).

Toda a diversidade social, cultural, de hábitos, crenças e costumes é, assim, bem-vinda, contanto que não entre em conflito com a identidade cidadã, ordeira e adaptada ao mundo globalizado.

Um uso interessante da noção de estética propagada pelas DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), e de suma importância para a presente discussão, é a da estética como técnica, uma vez que “nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente.” (BRASIL, 1998b). O texto não define o que se entende por qualidade (mas, como apontado anteriormente, o conceito neoliberal vigente consiste em conseguir o máximo de resultado com o menor investimento – ou gasto – possível), porém, admite que “qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com a razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível.” (BRASIL, 1998b). O “saber fazer”, a competência, destaca-se nesse momento.

Assim como o texto não explicitou o conceito de beleza, também não explicita sua compreensão de “feito”. Todavia, por simetria invertida, é possível supor que “feito” seja o não-criativo, o não-flexível, o não-leve, o não-delicado. Nesse sentido, “o ensino de má qualidade é, em sua feiura, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.” (BRASIL, 1998b). Esse critério de belo/feito subjaz as disputas de narrativa entre a formação generalista (não rígida, não disciplinar) do professor de arte sugerida pelas DCNs para formação de professores de 2001 (BRASIL, 2001) – e que ainda deixam suas marcas nas DCNs/2015 (BRASIL, 2015) – e as legislações específicas para a formação dos profissionais

nas especificidades da arte (BRASIL, 2003, 2007), consideradas, nesse contexto, por seu caráter disciplinar, excessivamente fragmentadas e rígidas.

A Estética da Sensibilidade “não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar.” (BRASIL, 1998b). Enquanto atitude, essa passa a gerir comportamentos e relações dentro do ambiente escolar, sugerindo a tomada de uma posição ativa e efetiva por parte de todos os envolvidos no processo de constituição de currículos e ações educativas.

Como tomada de posição efetiva, a Estética da Sensibilidade “não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais.” (BRASIL, 1998b). Entretanto, a qual ética a Estética da Sensibilidade remete? A preocupação com a brutalização das relações parece se limitar aos relacionamentos pessoais, situados no âmbito do indivíduo (a auto-ética preconizada por Morin), do indivíduo inadaptado, violento e vulgar. As relações desiguais de trabalho explorado e desemprego, no contexto do documento analisado, parecem ser tratadas como consequências da inflexibilidade e falta de espírito inventivo dos trabalhadores. Seguindo essa mesma lógica, a brutalização do trabalhador pelo sistema de produção capitalista, sustentado e alimentado por relações de desigualdade, não parece ser relevante para a discussão apresentada no documento – novamente é possível observar que a teoria que sustenta essas argumentações não permite que se avance até as raízes dos problemas. A culpabilização do trabalhador “inadequado”, responsável pelo seu próprio fracasso, transparece.

“Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados” (BRASIL, 1998b), ainda que, sob a lógica da identidade, tal diversidade não crie nenhum espaço para a contradição, divergência ou conflito. Nesse modelo escolar,

[...] a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca. (BRASIL, 1998b).

Acolhe-se, portanto, a diversidade, mas coíbe-se qualquer forma de ruído, ou seja, quaisquer vozes dissidentes. A própria diversidade deve ser “expressiva”, ou seja, catártica, mas não transformadora. Trata-se, acima de tudo, de garantir a perfeita harmonia social, a

coesão, a unidade, ocultando as mazelas sociais e a luta de classes, e transferindo a responsabilidade pela construção da paz ao indivíduo integrado ao sistema de gestão social pré-estabelecido pela Estética da Sensibilidade, em conjunto com a Política da Igualdade e a Ética da Identidade, cuja nomenclatura enfatiza o igual, o idêntico, o padronizado (como a auto-ética, o *eu = eu* hegeliano, que determina o pensamento metafísico). Contraditoriamente, portanto, a superação do isolamento, apregoada pela Estética da Sensibilidade, isola o indivíduo de seu grupo ou classe social e o insere, individualizado, incorpóreo e solitário, na massa social homogênea.

Por último, a “estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as subassume (sic), explica, entende, critica, contextualiza porque não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência.” (BRASIL, 1998b). A integração e a unidade são impostas a qualquer preço e a intransigência e a rebelião são duramente coibidas, ao mesmo tempo em que criatividade e a espontaneidade devem caminhar por trilhas estreitas e pré-determinadas. A Estética da Sensibilidade estabelece os limites da “jaula”, porém permite que as “bestas” se movimentem livremente dentro dela.

A inovação é a que serve ao sistema, sistema esse que, ao repelir a estética da repetição e da padronização das fases anteriores do desenvolvimento das forças produtivas, impõe um processo de padronização ainda mais implacável sob o nome de liberdade (justamente porque a padronização não é mais imposta de fora, mas foi internalizada pelos indivíduos).

Uma vez apresentadas as impressões iniciais suscitadas pela leitura do texto que apresenta a Estética da Sensibilidade, que se encontra nas DCNEM/98 (BRASIL, 1998b, p. 17-18), nas páginas seguintes intentar-se-á um aprofundamento das questões levantadas, buscando compreender sua inserção no contexto histórico, bem como seus desdobramentos nos documentos governamentais produzidos nos anos subsequentes.

2.3.2 O relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1998)

O relatório *Educação: um tesouro a descobrir* foi apresentado, em 1996, como resultado do trabalho da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, criada em 1993, sob a coordenação geral de Jacques Delors, representante da França na comissão, economista, tendo sido ministro da Economia e das Finanças desse país. A indicação de Delors para presidir a comissão, formada, no mais, por educadores, sociólogos e historiadores de

diversos países do mundo, demonstra a centralidade no fator econômico/financeiro no direcionamento das discussões.

Dentre a diversidade de assuntos tratados no relatório, dizem respeito a esta pesquisa, principalmente, os quatro pilares ou princípios da educação, sendo eles: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.” (UNESCO, 1998, p. 90). As DCNEM/98 (BRASIL, 1998b) incorporam esses princípios, afirmando que a ética é o âmbito do aprender a ser; a estética é o do aprender a fazer; e, a política, do aprender a conhecer e conviver.

O aprender a fazer, proposto no relatório apresentado à UNESCO (1998), visa substituir o trabalho rotineiro e padronizado por atitudes, iniciativa e novas formas de trabalho. A aprendizagem deve evoluir, não sendo mais uma simples transmissão de práticas. Assim, na fase atual da produção,

para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se ‘desmaterializa’. (UNESCO, 1998, p. 93-94).

Diante desse novo contexto, mais do que a qualificação profissional, os novos empregos se direcionam a indivíduos dotados de uma espécie de “coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco⁶⁸.” (UNESCO, 1998, p. 94). Características como ousadia e competitividade, bem como domínio das relações sociais, tornam-se centrais no setor de serviços, que passa a ser um importante nicho empregador na nova sociedade do século XXI, o qual se caracteriza, principalmente, por não produzir nenhum bem material.

Embora tendo como primeiro princípio educacional o aprender a conhecer, que levaria a uma ênfase no desenvolvimento da ciência, os documentos governamentais para a educação brasileira deslocam-no para o âmbito da política. A ciência não aparece como prioridade para

⁶⁸ Que remete diretamente à *aposta* e à *aventura* descritos por Morin.

a educação brasileira, uma vez que o aprender a conhecer, como abordado anteriormente, “fica para os [países] ricos e aos pobres é destinado o aprender a fazer, ou seja, aprender a colocar em prática aquilo que os grandes inovadores e condutores [...] criaram. Nessa perspectiva, os lugares já estão dados.” (TORRES, 2011, p. 56). Essa concepção reforça a divisão internacional do trabalho e mantém a hegemonia dos países do norte.

A Estética da Sensibilidade, nas DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), sustenta-se no aprender a fazer, e diz respeito, portanto, a preparar e adequar as subjetividades individuais para “colocar em prática o conhecimento teórico que chega dos países que detêm a tecnologia de ponta” (TORRES, 2011, p. 56), seguindo as orientações do Banco Mundial. O papel da educação brasileira, em concordância com a nova racionalidade que adentra os processos de aprendizagem, mediados pelas TICs, assume como paradigma de qualidade o “saber fazer”, em detrimento do puro e simples saber. A eficiência se mede pela capacidade de “saber como se faz algo” (LIBÂNEO, 2010, p. 78), como expressão do neotecnicismo. Tal concepção, que impõe limites à criatividade dos estudantes, sobre seu sentido de curiosidade e de experimentação, precisa ser, cuidadosamente, internalizada pelas classes dominadas.

A Estética da Sensibilidade, com sua inevitável interpretação utilitária e prática das relações sociais, encontra-se na base de todas as demais atribuições e dimensões da educação, incluindo a ética e a política, como se verá adiante.

2.3.3 Estética como fundamento da ética e da política

A partir das DCNs/98 (BRASIL, 1998b), as determinações governamentais para a educação brasileira passaram a ser articuladas sobre os princípios axiológicos da Estética da Sensibilidade, da Ética da Identidade e da Política da Igualdade. A estética, no entanto, é o fundamento a partir do qual é possível compreender as duas outras dimensões.

A Política da Igualdade se ocupa dos “direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e a Ética da Identidade, ou da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.” (TROJAN, 2004, p. 436). Os princípios éticos, políticos e estéticos devem, segundo as DCNEM/98, fundamentar a “articulação entre Áreas de Conhecimentos e aspectos da Vida Cidadã.” (BRASIL, 1998a, p. 6). Já nas DCNEI/98, os princípios incluem os “direitos e deveres de cidadania [...] e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 1998, p. 6), texto que se repete *ipsis litteris* nas DCNEF/98.

A reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ocorrida na década seguinte, manteve o mesmo tripé axiológico, como pode ser lido no texto das DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos:

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2010a).

Em perfeito acordo com as DCNs para a Educação, a *Proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior* (BRASIL, 2000, p. 49), que deu origem às DCNs para a Formação de Professores, de 2001 (BRASIL, 2001), estabelece que a formação dos profissionais para o magistério deve pautar-se “por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos; Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.” (BRASIL, 2000, p. 49). A ocorrência recorrente da noção de cidadania, vinculada aos princípios da ética, da política e da estética, presente em todos os documentos analisados, demanda a observação mais próxima das implicações desse conceito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), traz em seu bojo um elemento que vincula o sentido de educação ao de cidadania e de trabalho, elemento esse que se fará notar nas Diretrizes formuladas para a formação de professores e para a educação nos anos seguintes. Batista (2016, p. 50), ao referir-se ao citado documento, afirma que “é possível perceber que o desenvolvimento humanístico dos sujeitos não é uma prioridade.” A educação deve, portanto, oferecer ao meio social, cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, não tendo como premissa fundamental, mas, quando muito secundária, a formação humana.

Tomando por base a LDB/96, as DCNEF/98 (BRASIL, 1998a, p. 6) estabelecem, como paradigma curricular, a organização dos “princípios Éticos, Políticos e Estéticos que

fundamentam a articulação entre Áreas de Conhecimentos e aspectos da Vida Cidadã.” A partir de uma interpretação da vida cidadã como aquela voltada para o mundo do trabalho, e considerando o contexto de produção capitalista que se constitui sobre relações exploradas e estranhadas de trabalho, faz-se necessária uma cuidadosa reflexão sobre as implicações dos princípios estéticos, éticos e políticos. Tais princípios, a começar pelas DCNs de 1998, foram estabelecidos como fundamentos da construção da cidadania, apresentando, em suas entrelinhas, como já discutido, fortes orientações para a conformação e o apaziguamento social, incidindo diretamente sobre a produção das subjetividades contemporâneas.

Ao mesmo tempo, as DCN/98 (BRASI, 1998a) afirmam a necessária vinculação entre desenvolvimento e história, que pode ser compreendida como a relação dialética estabelecida entre indivíduo e gênero humano. A valorização da produção humana histórica pode ser observada na medida em que o documento afirma que

[...] sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e sequencial. A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, europeias e orientais. [...] Nada mais significativo e importante, para a construção da cidadania, do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. (BRASIL, 1998a, p. 8).

A construção da cidadania se encontra, desse modo, subordinada ao acesso à produção científica, artística e tecnológica, tendo a escola como principal meio de facilitação para a aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade. No entanto, além de meramente disponibilizar o conhecimento, cabe também à escola realizar a articulação entre o conhecimento e os valores sociais necessários à convivência, ao fortalecimento da família, à solidariedade e à tolerância. (BRASIL, 1998a). Tais elementos estão agrupados, nas DCNs/98, sob o princípio da ética.

As DCNEM/98 (BRASIL, 1998b) remetem, novamente, à LDB/96 (BRASIL, 1996) ao afirmar a necessária conciliação, no espaço escolar, entre “humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual.” (BRASIL, 1998b, p. 14). A leitura atenta do documento, no entanto, permite verificar que, no dualismo entre formação humana e qualificação para o mercado, que se pretende equilibrar no currículo escolar do Ensino Médio,

o primeiro aspecto, o fator humano, está plenamente subordinado às necessidades oriundas do mundo do trabalho.

O papel da escola, segundo as DCNs para a Formação de Professores, de 2001 (BRASIL, 2001), inclui, em perfeita sincronia com os documentos analisados anteriormente, a construção da cidadania “consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhe permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política.” Construir a cidadania é, portanto, adaptar-se às necessidades da produção contemporânea, moldadas pelo sistema capitalista. Nesse sentido, cidadão é aquele, e somente aquele, integrado ao mercado de trabalho produtivo.

O mesmo princípio é endossado nas DCNEB/ 2010 (BRASIL, 2010), que afirmam, em seu Artigo 1º:

[...] o direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional.

A educação, nas DCNEB/2010, é colocada em posição de fundamento para o exercício de outros direitos, incluindo o de “potencializar o ser humano como cidadão pleno” (BRASIL, 2010, p. 27), o que implica “igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.” (BRASIL, 2010, p. 28). A educação para a cidadania deve ser compreendida como a realização do direito individual de participar das decisões da vida pública, em um contexto “marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes. [...] a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência.” (BRASIL, 2010, p. 30).

A escola como “mantenedora da paz”, a partir de um esforço coordenado de realização dos princípios da estética, da ética e da política, é transformada em um espaço estetizado, no qual devem imperar a busca pela harmonia, pela dissolução não problematizada das diferenças (mascaradas em forma de respeito à pluralidade e tolerância) e pelo ocultamento dos conflitos e contradições sociais. Trata-se, portanto, de uma educação para a conformação social.

Novamente se destaca o conhecimento, com ênfase para as TICs, como meio de superação das desigualdades sociais e ascensão social, sempre individual, como “condições

para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam” (BRASIL, 2010, p. 37), sendo que esse posicionamento frente aos processos e inovações é claramente, como anteriormente apontado, de adaptação e não de confrontação.

Tal posicionamento fica claro, quando a conquista da cidadania, por meio da educação, é colocada como solução para as desigualdades sociais, como pode ser observado nas DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos, em seu Artigo 5º, parágrafo 4º:

A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. (BRASIL, 2010a).

A responsabilidade pela desigualdade é deslocada, dessa forma, para o sistema educacional, sem se mencionar, em momento algum, o contexto desumanizador gerado pela competição e concorrência injusta a que estão submetidos os trabalhadores no contexto neoliberal de produção e gestão social.

O Ensino Fundamental de 9 anos deve garantir, conforme explicitado em seu Artigo 7º, a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 2010a). Tal declaração, que vem sendo reafirmada repetidamente nos documentos governamentais, reaparece nas DCN para Formação de Professores promulgada em 2015, onde se lê, também, que a educação superior deve garantir ao egresso a “integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivências da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2015, p. 25).

Cavalcante (2007, p. 145) define o exercício da cidadania como “sinônimo de luta política desenvolvida por cidadãos, conscientes e organizados coletivamente, tendo em vista a conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais e a posse dos bens materiais e culturais, contrapondo-se às estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade entre as classes sociais”. Santos (2018, p. 96), no entanto, ao analisar as DCN/2015 (BRASIL, 2015), admite que, na sociedade capitalista, “nem todos participam da vida política e social e muito menos se apossam dos bens materiais e culturais. Muitas vezes, o direito à cidadania é confundido com direito ao voto, porém, apesar de a eleição ser democrática para escolha dos

representantes, apenas uma pequena parcela da população decide os rumos do país e tem posse de suas riquezas.”

Importa mencionar que, de acordo com a perspectiva teórica adotada no presente trabalho, a educação é, de fato, uma importante mediação do mundo do trabalho, devendo estar intimamente relacionada com a preparação para a produção e reprodução da vida. No entanto, a crítica que se faz é ao sistema que substitui o direito à humanização, por meio da educação e acesso ao conhecimento produzido pela humanidade em seu percurso histórico, pela noção de cidadania como participação na produção social sob a égide do capitalismo, contexto no qual a educação manifesta, claramente, a conservação de, e a cooptação sob um sistema de exploração do trabalho, tendo como subproduto a culpabilização do trabalhador não adaptado ou incorporado ao mercado (desempregados, afastados por motivo de saúde, aposentados).

O conceito de cidadania, como versão amputada do conceito de humanização, é, portanto, apresentado em relação estreita com a noção de trabalho e mercado de trabalho. Os documentos analisados possibilitam (na verdade, demandam) a leitura de que só é cidadão aquele que se encontra inserido no trabalho, de preferência no trabalho mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, ou “virtual”. Desempregados e aposentados, seguindo essa lógica, não são cidadãos. O conceito de cidadania, vinculado ao trabalho sob o neotecnicismo, que inibe, como apontado anteriormente, as funções da ciência e da arte, inclui o trabalhador na sociedade ao excluí-lo da humanidade (ou, melhor dizendo, do desenvolvimento de sua autoconsciência de gênero).

Entretanto, considerando a sociedade brasileira, quem são os sujeitos que a constituem? Segundo Trojan (2004, p. 428), viver na sociedade brasileira significa “estar submetido à exploração no trabalho, desemprego, miséria, medo, violência, exclusão.” Diante desse quadro que se reproduz ao longo dos anos, qual é a relevância, de fato, dos princípios estéticos, políticos e éticos preconizados pelos documentos para a educação?

A Estética da Sensibilidade promulga a “constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível.” (BRASIL, 1998b). Suportar a inquietação, nesse contexto, implica suportar, sem questionamentos ou revolta, o desemprego e a exclusão? A presença desse princípio nas DCNs, redigidas a partir de 1998, para todos os níveis de ensino, indica um condicionamento, desde os anos da Educação Infantil, ao apaziguamento, ao conformismo, à apatia perante as injustiças, à submissão, à aceitação do acaso e à desesperança (que leva, paradoxalmente, ao binômio indissolúvel de esperança e fé, e se concretiza na cada vez mais agressiva influência metafísico-religiosa no cotidiano social brasileiro). Concordando com Eagleton (1993, p. 8), faz-se necessário afirmar que a

“construção da noção moderna de estética é [...] inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade moderna e, na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social.”

Por fim, a Estética da Sensibilidade, como fundamento da Ética da Identidade e da Política da Igualdade não se apresenta como instrumento de humanização, mas, segundo Trojan (2004, p. 438), “como meio de esconder e camuflar aquilo que não deve ser visto”, a saber, a manutenção da segregação e das desigualdades entre as classes dominante e explorada. A Estética da Sensibilidade, como estetização generalizada e abrangente, alcança esse objetivo ao promover uma falsa sensação de continuidade, coesão e unidade social, ocultando os conflitos e as contradições de um mundo cada vez mais dilacerado e heterogêneo.

2.4 ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO ORGANIZADORA DA TOTALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS

A generalização da estética, em íntima relação com a hipertrofia do estético discutida anteriormente, fundada sobre o agenciamento da sensibilidade e da adequação da nova subjetividade às demandas do mercado, acomete o todo das relações sociais. Segundo Torres (2011, p. 21), a estética há muito abandonou o âmbito das artes, estendendo seus tentáculos sobre “todas as áreas da educação, desde os princípios da administração, passando pelas formas de convivência no ambiente escolar até os critérios de alocação de recursos que devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos.”

O texto das DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), que menciona a alocação de recursos por critérios estéticos, políticos e éticos, no entanto, não avança no sentido de indicar, dentre os diversos verbos e substantivos articulados nas definições dos três princípios educacionais, quais seriam os adequados para a gestão financeira da educação, deixando ao intérprete da política realizar essa escolha. Desse modo, é possível referir-se à alocação de recursos segundo: a valorização da qualidade (estética); a garantia da igualdade no acesso aos bens sociais e culturais (política); e, a solidariedade, responsabilidade e reciprocidade (ética). No entanto, um gestor educacional com interesses diferentes pode realizar a gestão financeira segundo: o incerto e o imprevisível (estética); o respeito ao bem comum⁶⁹ (política); e, buscando superar as dicotomias entre o público e o privado (ética). A Estética da Sensibilidade, como fundamento dos outros dois princípios, delega, mais uma vez, inclusive a gestão financeira e a distribuição de recursos, ao “gosto do freguês”.

⁶⁹ Como sinônimo de dogmas hegemônicos.

As DCNEB/2010 (BRASIL, 2010) indicam, em seu artigo 57, a necessidade de “valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.” De uma escola com qualidade estética, de acordo com o exposto acima, pode perfeitamente ser demandado que seja flexível, adaptada às necessidades do mercado, capaz de lidar com a instabilidade financeira, resolver questões administrativas e a escassez de recursos e de pessoas de modo criativo e sempre preparada para o imprevisível. É a escola do mundo fluído e incorpóreo da Estética da Sensibilidade.

Silva (2012, p. 91) afirma que a “dimensão estética pode ser compreendida como ferramenta de extrema eficiência como política pública de formação das massas”. O gerenciamento das massas indistintas abrange o seu tempo de estudo, de trabalho e de lazer, incluindo seus anseios, desejos e esperanças. A mesma indefinição que subjuga o ambiente escolar se espalha, portanto, sobre o mundo do trabalho. O desenvolvimento científico que aprofundou, ao longo do século XX, o conhecimento sobre a sensibilidade e a formação da subjetividade humana, configura-se como um poder manipulador sobre as massas populacionais. A generalização estética se tornou um “poderoso dispositivo da governabilidade” (TORRES, 2011, p. 26), sob o qual as subjetividades teriam sido colonizadas. A estetização das relações de trabalho impõe a internalização, como elementos positivos, da flexibilidade das leis trabalhistas, da instabilidade empregacional, da desestruturação do tempo e do espaço do trabalho, da desregulamentação da seguridade e dos direitos sociais.

As novas tecnologias (TICs) implicam, como observado anteriormente, uma intensificação do trabalho que não reconhece mais o tempo de descanso e uma aceleração da desqualificação, com constante pressão pela atualização de conhecimento e habilidades, e o fazem de tal modo que os trabalhadores que não se atualizam se tornam responsáveis pela sua própria exclusão.

A *Estética da Sensibilidade*, tal como indicada nos documentos analisados, portanto, funda (ou reflete) uma nova compreensão sobre a sociedade, que, ao gerenciar todo o tempo de vida dos indivíduos, exclui o supérfluo e enfoca o desenvolvimento das habilidades necessárias ao mundo do trabalho. O supérfluo, nesse contexto, não remete às superficialidades e fugacidades das emoções distribuídas por meio da indústria do entretenimento, nem tampouco o tempo e a energia empreendidos “espontaneamente” na recriação estética da vida individual nas redes sociais – tudo isso é essencial, como meio de controle, ao funcionamento do sistema. O supérfluo excluído limita-se ao âmbito das artes e das ciências.

2.4.1 Estética da Sensibilidade como relativização da verdade

A fluidez das relações, discutidas nas seções anteriores deste capítulo, permite afirmar que o individualismo, que acomete a sociedade sob o capitalismo neoliberal, tem como marcas fundamentais a competição, a concorrência, o empreendedorismo e o *marketing* de si mesmo. Focada no indivíduo isolado, a estética, como princípio vital, alavanca a imprecisão e o relativismo dos conceitos clássicos de verdade e bem. Diversas verdades distintas e “autoverdades” passam a competir entre si sem, todavia, abalar a essência do sistema de gestão social, que, corriqueiramente, alimenta-se dessa Babel confusa e alucinada.

Trojan (2004, p. 432) avalia que o espírito de competitividade e de empreendedorismo tem marcado “com profundas mudanças as relações entre as pessoas, particularmente as relações de trabalho, que podemos traduzir como a cultura do ‘cada um por si’, [segundo a qual] a ‘verdade’ e o ‘bem’ perdem o seu primado, e abrem espaço para uma estética calcada na subjetividade individual.” Enfim, o bem é o que é bom para o indivíduo, o coletivo não importa. A Estética da Sensibilidade, ao fomentar o individualismo, transvestido de iniciativa e criatividade, inovação e autonomia, desloca essa antiestética para o âmbito do singular. A própria constituição histórica do gênero humano se torna irrelevante.

O neoliberalismo, imposto aos sistemas educacionais brasileiros pela lógica capitalista global nas últimas duas décadas, leva ao extremo a desumanização da sociedade. Seus fundamentos podem ser resumidos em fórmulas negativas de coesão social: as verdades e autoverdades individuais são a Verdade do neoliberalismo, uma “antiverdade”. A fragmentação competitiva e individualista constitui a Unidade neoliberal, uma “anti-unidade”. E as sensibilidades superficiais, manipuladas e expostas como espetáculo público, organizam-se na Estética neoliberal, uma antiestética.

A Estética da Sensibilidade tem como objetivo último condicionar pessoas ao educar “as atitudes, o modo de ser, o comportamento, a sensibilidade. [...] Mas como ela poderia educar em espaços que não são dela, espaços abertos, para além do espaço de confinamento da instituição escolar senão por meio do governo da alma?” (TORRES, 2011, p. 68). Por fim, segundo verificado na análise dos documentos das DCNs, a referida estética estabelece o conformismo da interioridade de cada indivíduo, que, no extremo do individualismo, como mais um dos inúmeros paradoxos desse sistema, perde, justamente, sua individualidade, por meio da massificação de sua essência.

2.4.2 Estética da Sensibilidade como relativização da estética

A Estética da Sensibilidade, como a proverbial serpente que devora a própria cauda, ao disseminar a extrema flexibilização e imprecisão, destacada anteriormente, torna-se imprecisa e indeterminada, passando a admitir quase qualquer interpretação.

Ela aparece, nos documentos governamentais analisados, como valor (DCNEF/98; DCN/2015), fundamento, atitude (DCN/2001), procedimento, princípios, dimensão (DCN/2009; DCN/2015), questão (DCN/2015), vivência (DCN/2009), conhecimento (DCNEI/98), capacidade (DCN/2001), habilidade, etc. Essa multiplicidade, ao contrário do que se poderia supor, não a preenche, mas a esvazia. No momento em que “tudo é estética”, também “qualquer coisa” pode sê-lo.

De forma semelhante, os conceitos de belo e feio são tratados de modo relativo, vinculados à noção de organizado e não-organizado. Considerando-se, no entanto, os paradoxos da sociedade contemporânea, na qual a não-organização passa a ser um princípio organizativo (a Organização neoliberal é uma “anti-organização”), belo e feio, mencionados na Estética da Sensibilidade, podem ser fundidos e confundidos, não representando nenhum valor objetivo.

É sobre esse fundamento vazio, uma mera casca, forma sem conteúdo, que vêm sendo construídos os princípios da ética e da política, bem como as diretrizes educacionais brasileiras por mais de vinte anos⁷⁰. Como um princípio vazio, do qual cada gestor ou intérprete pode dispor a seu bel-prazer, a Estética da Sensibilidade tende a tornar a educação brasileira, ao menos no âmbito dos documentos governamentais, uma terra de ninguém.

Nesse contexto, recai sobre o professor a inglória tarefa de procurar e criar alguma forma de coerência para a vida real e concreta de seus alunos, como admitem as DCNs para formação de professores de 2001, nas quais se lê: “Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.” (BRASIL, 2001, p. 25). A compreensão das funções da cultura, no espaço escolar e na vida de professores e estudantes, torna-se uma mediação fundamental para a prática educacional. No entanto, a própria noção de cultura, como se verá na seção seguinte, encontra-se subjugada ao discurso da Estética da Sensibilidade.

⁷⁰ Ressalva: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019), publicadas em 20 de dezembro de 2019, interrompem, pela primeira vez desde 1998, esse ciclo. Essas novas DCNs se estabelecem a partir de um viés ainda mais pragmático e problemático do que os documentos anteriores. A crítica a esse documento, no entanto, não pode ser realizada no âmbito desta exposição.

2.4.3 Estética da Sensibilidade e gestão da cultura

A constituição da unidade se dá, contraditoriamente, por meio do discurso do multiculturalismo. Por trás desse discurso, que fragmenta a sociedade por gênero, etnia, regionalidade e religião/crença, a Estética da Sensibilidade age no sentido de mascarar os conflitos de classe.

Uma vez que a implantação em larga escala dos aparatos tecnológicos cada vez mais sofisticados redundou em desemprego massivo, foi preciso criar novas estratégias de controle populacional. A classe trabalhadora, instigada de forma implícita ou explícita pelo sistema do capital (por meio de seus mecanismos ideológicos, escola, meios de comunicação de massa, instituições religiosas ou militares), fragmenta-se em disputas de gênero, raça, etnia, língua, orientação sexual, crença religiosa, entre inúmeras outras questões. Todos esses fatores levaram à escalada dos conflitos e da violência em forma de discriminação, racismo e sexismo, que se tornou notória nas últimas décadas. Essas distinções não são novas na história do capitalismo, que traz em seu bojo a produção de teorias que afirmam a superioridade “natural”, baseada em aspectos da biologia ou da religião, de algumas pessoas sobre outras.

Harvey (2011, p. 58) aponta que, ao longo de sua história, o capital

[...] não foi de maneira nenhuma relutante em explorar, se não promover, fragmentações. [...] A capacidade de preservar tais distinções é ilustrada pelo fato de que, mesmo após quase meio século de campanha pelo princípio ‘salário igual para trabalho igual’, o fosso salarial entre homens e mulheres não desapareceu. [...] Entre negros e brancos, bem como entre hispânicos e asiáticos, têm persistido igualmente, se não, a alguns casos, crescido ao longo dos anos.

Mantendo como pano de fundo essa fragmentação da sociedade, incentivada pelo sistema capitalista, pode-se observar que, nos documentos governamentais analisados, valoriza-se o diferente, destaca-se a diversidade sem, no entanto, questionar a hegemonia da cultura de dominação e a desigualdade de classe.

As DCNs para Formação de Professores, de 2015, afirmam a necessidade de desenvolver, junto aos profissionais em formação, os “valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015), apresentando, mais adiante, um extenso rol de diferenças a ser contemplado, relacionadas a “questões ambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015), e ainda, respeitando as

especificidades da “educação escolar especial, indígena, do campo e quilombola.” (BRASIL, 2015).

No entanto, o mesmo documento aponta, em seguida, a necessidade da atuação do profissional da educação no sentido da construção da “identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho.” (BRASIL, 2015). O objetivo último da educação é, mais uma vez, acomodar toda a diversidade existente sob a ordem social hegemônica estabelecida, sinônimo de “bem comum”. Cabe, diante da diversificação cultural promovida pela concepção multicultural da sociedade, remeter ao conceito de cultura, e como esse conceito se encontra inserido nos documentos governamentais a partir das DCNs/98.

A palavra cultura aparece de duas formas distintas nos documentos. Na primeira, a cultura é tratada como o acúmulo da produção histórica humana, de modo a integrar indivíduo e gênero por meio das ciências e das artes. Tal integração deve ser tomada como um dos objetivos dos sistemas de ensino.

No entanto, um segundo uso da palavra, e que é o mais recorrente nos documentos analisados, não é igualmente promissor. A cultura aparece como apenas mais um elemento entre uma diversidade de outros elementos (em listas, como: ética, estética, ciência, arte, esporte, cultura). Nesse sentido, a cultura se mostra como algo distinto de ciência e arte.

Nos mesmos documentos, em que se referem à cultura dessa segunda maneira, a palavra também aparece no plural, indicando diversidade de cultura(s): cultura indígena, cultura afro-brasileira, cultura popular, etc. Convém, contudo, destacar que os documentos são, fundamentalmente, eurocêntricos, ou “nortecêntricos”, dado o crescimento da influência norte-americana na sociedade brasileira ao longo do século XX. A cultura dos países dominantes é considerada simplesmente como cultura humana, como universal, enquanto a cultura brasileira é sempre caracterizada a partir da perspectiva da diversidade.

Esse uso da palavra “cultura”, no entanto, tendo sido esvaziado e esterilizado dos conteúdos próprios das ciências e das artes, tende a tornar seus objetos em uma mera casca vazia (como a armadura do cavaleiro inexistente). É por isso que, sob o discurso da diversidade e da tolerância, a Estética da Sensibilidade é, na verdade, padronizadora e conservadora do *status quo* de dominação. As culturas exóticas, apreciadas pelas suas cores, sons e aromas, são aceitas como cascas (meras formas) desprovidas da substancialidade que lhes permitiria alavancar críticas e transformações sociais essenciais. Sendo exóticas (de grupos específicos, singulares), tais culturas não participam (no âmbito dos documentos analisados) do universal

genérico humano. Nos próximos parágrafos, intentar-se-á demonstrar a ocorrência desses dois modos de compreensão da cultura nos documentos governamentais.

Segundo as DCNEF/98, de 1998, a cultura abrange a totalidade das conquistas humanas. (BRASIL, 1998a). Nas DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), o conceito de cultura novamente aparece no sentido de constituir uma síntese das ciências e das artes em contínuo processo histórico, conforme se lê no artigo 4º:

As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei: [...] III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho.

Essa noção abrangente de cultura volta à tona nas DCNs para a Formação de Professores, de 2001, que estabelecem a escola como “espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural.” (BRASIL, 2001, p. 8). Algumas questões se levantam: É possível ler “enriquecimento cultural” como humanização, uma vez que tudo que o ser humano produz, socialmente, é “cultura”? Ou, qual é o significado da expressão “cultura” nesses documentos?

As DCNs para a Formação de Professores (BRASIL, 2001, p. 9) consideram que o papel do professor implica, entre outros, “cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.” Os três elementos (pessoal, social e cultural) se apresentam, nesse texto, como desdobramentos do singular ao universal. A dimensão do pessoal (indivíduo) é caracterizada pelo *em si* da cotidianidade imediata. Ao indivíduo se opõe, como negatividade, o social (outro – *ser fora de si*). Por fim, a síntese das relações entre indivíduo e sociedade se dá no momento da cultura, que preserva o desenvolvimento histórico e contraditório da humanidade.

Os documentos governamentais, desse modo, permitem, em alguma medida, uma leitura a partir das relações dialéticas entre o *hic et nunc* do cotidiano (essencialmente prático e dogmático) e a totalidade humana historicamente instituída. Nesse sentido, a escola é a instituição mediadora “reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura.” (BRASIL, 2001, p. 10).

No entanto, esses documentos sempre retornam a essa forma amputada de humanização, reconhecida sob o conceito de cidadania. As DCNs/2001 afirmam que “a

ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda.” (BRASIL, 2001, p. 21). Tal declaração apresenta dois elementos problemáticos: primeiro – a ampliação cultural é admitida como uma necessidade hodierna, como novidade devido às urgências impostas pela disseminação cada vez mais abrangente das TICs. Considera-se, no entanto, no âmbito teórico deste trabalho, que a ampliação e a apropriação da cultura são direitos humanos fundamentais, históricos e permanentes. Um segundo aspecto é a implicação de que a ampliação cultural é uma exigência colocada aos profissionais. Considerando-se que o profissional é aquele qualificado, habilitado e inserido no mercado de trabalho, a ampliação cultural deixa de ser um direito humano para se tornar um direito do cidadão (inserido no mercado de trabalho). Em última instância, é o mercado que define quem pode acessar e produzir a cultura e o quanto de cultura cada indivíduo tem o direito de acessar e produzir. Essa necessária formação cultural inclui as manifestações artísticas (sempre em seu estado ambivalente sob a ingerência da Estética da Sensibilidade):

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional. (BRASIL, 2001, p. 22).

É necessário, portanto, segundo a lógica dos documentos analisados, ampliar a formação cultural dos professores, de modo a capacitá-los para formar indivíduos aptos ao exercício da cidadania, o que equivale a dizer, aptos a inserir-se no mercado de trabalho.

A arte é reconhecida como um dos muitos elementos constitutivos da totalidade cultural. As DCNs dos cursos de graduação em Teatro (BRASIL, 2003, p. 7), por exemplo, alicerçam os domínios da produção teatral “como expressão da arte, da cultura e da vida”, num movimento de ampliação, no qual a arte integra a cultura, e essa se constitui como parte da vida.

Essa noção de cultura como abrangente e integradora das atividades e conquistas humanas em seu desenvolvimento histórico, no entanto, começa a sofrer uma ligeira reinterpretção nos documentos mais recentes. Nas DCNEI/2009, por exemplo, a cultura aparece como mais um elemento entre outros integrando o rol de “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009), devendo ser disponibilizados às crianças de 0 a 5 anos. O mesmo documento traz a necessidade de se sensibilizar as crianças às “diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009), separando arte e cultura. E ainda, que as práticas pedagógicas devem garantir às crianças

vivências com “outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; [e] propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.” (BRASIL, 2009). Passa-se a considerar a cultura não mais como conceito integrador de indivíduo e humanidade, mas a(s) cultura(s), a partir de uma lógica das diferenciações e distinções.

As DCNEB/2010 (BRASIL, 2010) vão ainda mais adiante, ao apartar a cultura do conhecimento científico e estético, como sendo um elemento distinto. É possível observar tal ocorrência em seu artigo 9º, que determina à escola a “realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.” O mesmo documento garante a obrigatoriedade de inserção no currículo dos conhecimentos da “História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2010), bem como da “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade.” (BRASIL, 2010).

De forma simétrica, as DCNEF/2010, em seu artigo 37, apresentam o ensino integral como uma oportunidade de “aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras.” (BRASIL, 2010a).

A definição de cultura presente nas DCNs/2010, por fim, resume a questão considerando-a como um “campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo.” (BRASIL, 2010, p. 35).

A observação dessas mudanças sutis, porém, fundamentais na compreensão do conceito de cultura permite a realização da seguinte inferência: enquanto o conceito de cultura abrangia o todo do conhecimento humano, incluindo ciências e artes, tinha caráter integrador do gênero humano (ainda que sob a égide da formação cidadã), com a prerrogativa de fortalecer a coesão social e dirimir conflitos. Quando esse conceito passa a indicar as diferenças sociais e apontar para diferentes nichos de produção cultural, o que poderia acarretar uma fragmentação social, o conhecimento das ciências e das artes começa a ser desconectado dele – ciência e arte na escola, mutiladas e estereotipadas, continuam desempenhando o papel de coesão social e ocultamento das desigualdades.

A cultura enquanto ferramenta de reconhecimento do desigual e do contraditório, no entanto, quando na forma esvaziada de conteúdo científico e estético, não passa de uma

abstração e, enquanto abstração, desprovida de força transformadora. Tal perspectiva é característica do pluralismo que, segundo Lefebvre e Guterman (2018, p. 30), apenas “experimenta e constata passivamente, em vez de conhecer. [...] O pluralismo só compreende a confusão ou o isolamento das noções.” O pluralismo, que, por sua vinculação com o empirismo e o imediatismo, rompe com a noção de mediação social entre a vida, a arte e a ciência, “isola momentaneamente as realidades – e é neste momento que sobrevém o risco de pensar metafisicamente.” (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2018, p. 34).

Quando o pluralismo ganha espaço, o movimento da totalidade (singular-particular-universal) se torna incompreensível, e qualquer possibilidade de teoria explicativa unitária é negada. Por fim, Lefebvre e Guterman (2018, p. 82) afirmam que, ao segregar a multiplicidade da unidade, o pluralismo

[...] negligencia a unidade e se orienta para um antirracionalismo. Sob o pretexto da especificidade, o pluralismo admite toda sorte de ‘experiências’ e de ‘domínios’ autônomos – a verdade, por exemplo. O pluralismo corresponde à consciência do indivíduo fragmentado que se decompõe, que se dirige ao irracional, que deixa de verificar suas ‘experiências’ e suas conexões e que se sente ‘muitos’. Trata-se de um estado bastante preciso e avançado de ‘alienação’ [como estranhamento], um misticismo equívoco disfarçado de liberalismo.

Apenas uma reconstituição do currículo escolar, que traga a cultura enquanto conceito integrador dos polos indivíduo-sociedade, pelos expedientes da reflexão científica e artística, e ainda assim atenta à diversidade, poderá alcançar algum êxito como facilitadora da superação das desigualdades e injustiças sociais.

2.4.4 Estética da Sensibilidade e arte

Por fim, apesar da perceptível desvalorização das artes no contexto das proposições teóricas fundamentadas na Estética da Sensibilidade, os documentos governamentais continuam fazendo menção a elas. Cabe, agora, observar como elas são tratadas nesses documentos, quais suas funções e possibilidades.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, “a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível.” (BRASIL, 1997, p. 19). Essa flexibilidade ensinada pela arte, segundo Amaral (2014, p. 23), contribui para “nos adaptarmos à realidade, oxigenando a percepção da própria existência.”

Tal dinâmica de flexibilidade, adaptação à realidade e transformação da existência (sempre no sentido de transformação e adequação individual, de *si mesmo*), no entanto, constrange a produção artística, de modo a esterilizá-la de suas potencialidades de contribuir para o desenvolvimento da autoconsciência humana, bem como limita suas possibilidades de desmascaramento das desigualdades sociais e da degradação humana sob o regime do trabalho explorado. O que prevalece nos PCNs é uma visão romantizada da arte, como transparece no seguinte trecho: “o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.” (BRASIL, 1997, p. 21).

As artes contribuem para o desenvolvimento, no aluno, da “sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.” (BRASIL, 1997, p. 19). A ênfase no conhecimento das formas, destituídas de sua intrínseca relação com os conteúdos históricos, sociais e políticos, frequentemente contraditórios, que as artes manifestam, é outro aspecto problemático dos PCNs. (BRASIL, 1997).

Barbosa (1998, p. 20) considera que defender as artes na escola como meio para libertar e purificar a emoção (catarse) não é o suficiente, trata-se principalmente de um exercício de reflexão, uma vez que, na educação, “o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional.” Essa noção engessada e limitada do papel das artes na escola, no entanto, está na raiz da problemática inserção delas na sociedade como um todo, como será discutido nos parágrafos seguintes.

As DCNEM/98 se fundamentam, como discutido anteriormente, no discurso da educação para “a constituição da identidade e o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998b). Nesse contexto, as artes fazem parte das formas de comunicação, enquanto códigos, que visam ao domínio técnico e à competência de desempenho, cuja importância se dá na medida em que os educandos aprendem a “usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos.” (BRASIL, 1998b). Desse modo, as DCNEM/98 têm, dentre seus objetivos, permitir ao aluno

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes

linguagens e suas manifestações específicas. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (BRASIL, 1998b).

A compreensão dos códigos linguísticos, incluindo os significados das artes, deve proporcionar, portanto, habilidades e competências “necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho.” (BRASIL, 1998b).

Para responder adequadamente a essas ambições educacionais, o Ministério da Educação publicou, no ano 2000, um documento intitulado *Proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível médio*. (BRASIL, 2000). Esse serviu como base para as discussões ocorridas nos meses seguintes e que geraram, em 2001, as DCNs para a Formação de Professores. (BRASIL, 2001).

O citado documento afirma a necessidade

[...] de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte). (BRASIL, 2000, p.34).

A crítica estabelecida por esse documento ao sistema de ensino superior é a de que os professores para essas áreas são preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. Desse modo, faz-se necessário rediscutir e redefinir a formação desses profissionais.

A formação especialista (não polivalente) dos professores para as áreas das ciências naturais e artes, bem como a organização disciplinar presente nos currículos, é apontada como causadora de uma “visão excessivamente fragmentada do conhecimento.” (BRASIL, 2000, p. 34). Tal crítica remete, novamente, à diferença entre a “leveza” esperada da educação e a rigidez do sistema disciplinar. A solução apresentada é a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que demandam do professor “a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.” (BRASIL, 2000, p. 34).

A partir do exposto, faz-se necessário frisar que, tradicionalmente nas escolas, as ciências naturais se organizam no currículo em um grupo de disciplinas relativamente independentes (Biologia, Física, Química, etc.), sendo cada uma delas ministrada por um professor especialista, de modo que a interdisciplinaridade e a articulação entre as disciplinas

se manifesta como uma possibilidade real. Já no que diz respeito às artes, suas diferentes especificidades (artes visuais, dança, música e teatro) estão agrupadas em uma única disciplina, não havendo provisão legal ou garantia da atuação de professores especialistas para cada uma das especificidades, fator que limita em muito o diálogo entre profissionais e a interdisciplinaridade, promovendo uma precarizada educação para as artes. O documento promove, na prática, um retorno à polivalência. Segundo Subtil (2016, p. 911), a “exigência de trabalhar com as quatro áreas acarreta uma ação solitária e individual por formação continuada (e em serviço) na busca de conhecimentos, de livros, de técnicas, de vídeos, de exercícios (e algumas ‘receitas prontas’) que auxiliem nessa tarefa.”

O contexto social e cultural brasileiro, invariavelmente, aparece como um dificultador, conforme apontado nas próprias DCNs para a Formação de Professores, de 2001, uma vez que a formação escolar básica dos professores e suas condições de acesso à cultura (incluindo as artes) são limitadas. (BRASIL, 2001). Para que os professores, em geral, não apenas os da área das artes, tornem-se capazes de participar ativamente do processo educativo para a construção da cidadania, necessitam, portanto, de uma “sólida e ampla formação cultural.” (BRASIL, 2001, p. 22).

As diretrizes trazem, ainda, uma preocupação com a fragmentação do conhecimento, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, devido à organização curricular em sistema de disciplinas. Segundo esse documento, “os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e guardam, portanto, correlações entre si.” (BRASIL, 2001, p. 27). Não se trata aqui de discordar da necessidade de estabelecer a correlação entre as diversas disciplinas, mas sim de questionar os meios pelos quais as DCNs para a Formação de Professores pretendem sanar essa fragmentação. Ainda que as DCNs para a Formação de Professores (BRASIL, 2001) sugiram a formação generalista, as DCNs para a Formação de Profissionais em Música, Dança e Teatro (BRASIL, 2003) e as DCNs para a Formação de Profissionais em Artes Visuais (BRASIL, 2007), publicadas na esteira das DCNs/2001, continuam apostando na formação especialista. Tal ocorrência revela uma disputa de poder e de narrativa entre os grupos que defendem a atuação polivalente (resquício, como vimos, da ditadura militar) e os que defendem a atuação especializada, conflito que se desdobra até a atualidade.

As DCNs para a Educação Básica e para a Formação de Professores em geral, elaboradas nas últimas duas décadas, apesar de incluírem as artes em seu rol de disciplinas, trazem pouca ou nenhuma indicação do que se entende por arte na escola e na sociedade, até porque, dada a extrema estetização da vida, a arte tem se manifestado como irrelevante. A exceção faz-se notar, unicamente, nas DCNEI/2009 (BRASIL, 2009). Essas DCNs trazem, em

seu artigo 3º, a indicação da necessidade de oferecer às crianças de 0 a 5 anos “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009), com a intenção de possibilitar o desenvolvimento infantil integral. Tal artigo dá a entender que os conhecimentos sobre cultura (e artes) devem ser apresentados de modo histórico e socialmente contextualizados, fugindo de uma perspectiva da “livre expressão”. De modo lúdico e didático, às crianças da Educação Infantil devem ser apresentadas, segundo o artigo 9º das DCNs, experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; [...] IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (BRASIL, 2009).

O estágio da Educação Básica, que mais se ocupa, no âmbito dos documentos governamentais, em desenvolver as experiências artísticas, incluindo, como demonstra a citação acima, as linguagens verbal, plástica, dramática e musical e as manifestações artísticas na música, nas artes visuais, no cinema, dança, poesia, etc., é, no entanto, conduzido quase que exclusivamente por professores generalistas, cuja formação se dá em cursos de Licenciatura em Pedagogia (ou, em alguns casos, em cursos de formação docente em nível de Ensino Médio). Cabe aqui questionar, ainda que extrapolando os limites da presente pesquisa, se tais cursos de formação docente dispõem das condições necessárias, em seus currículos e na constituição de seu corpo docente, para contemplar todas essas dimensões da arte.

Um elemento que se destaca nas DCNEB/2010 dispõe sobre a desresponsabilização do Estado em relação às práticas artísticas (entre outras) na escola, uma vez que seu artigo 9º preconiza a “realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.” (BRASIL, 2010). Na prática, tais parcerias com instituições de caráter geralmente privado (notadamente o *Sistema S* ou outros conglomerados educacionais) têm se apropriado do espaço da educação pública para a implantação de projetos, muitas vezes

elaborados de modo aleatório, sem rigor acadêmico, sistematização ou fiscalização, tampouco continuidade.

No mesmo ano de 2010 foram publicadas as DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos. (BRASIL, 2010a). Ainda que essas atestem a função da arte na escola, como facilitadora do desenvolvimento integral para o exercício da cidadania, sua efetiva realização não está garantida para todos os estudantes, uma vez que elas preconizam o ensino de arte para todos os níveis da Educação Básica, porém, não necessariamente para todas os anos.

Exemplo da introdução problemática e contraditória das artes na escola pode ser encontrado no artigo 15 dessas DCNs, onde se lê que “a Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o §6º do art. 26, da Lei nº 9.394/96.” (BRASIL, 2010a). Artes visuais, dança, música e teatro são obrigatórios, mas, não exclusivos, ou seja, não há espaço para disciplinas de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, mas uma grande disciplina de “Arte” que deve conter as quatro linguagens. No entanto, não existe, nas DCNs nenhuma disposição sobre a distribuição da carga horária apropriada, tampouco, para a atuação articulada de quatro diferentes professores nessa única disciplina. Na prática, retorna-se, mais uma vez, à polivalência.

As mesmas DCNs/2010 (BRASIL, 2010a) contemplam a implantação da escola de tempo integral, tendo como estratégia a inclusão de extensas atividades culturais para ocupar a jornada escolar ampliada. O artigo 3.7 das DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos propõe o desenvolvimento de atividades como “o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras.” (BRASIL, 2010a). Tais dispositivos têm por objetivo “diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.” (BRASIL, 2010a). Observa-se a necessidade da diminuição das diferenças de acesso, mas não sua superação, uma vez que as DCNs elaboradas nas últimas duas décadas estão em absoluta simetria com os interesses do sistema capitalista de gestão social que, como premissa básica a sua manutenção, demanda a preservação da desigualdade social e da exploração.

O documento final da *Conferência Nacional de Educação* (CONAE) de 2010 resume muito bem essa questão. Segundo o documento, a educação democrática

[...] implica a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas. [...] Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e sócio-históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana. (BRASIL, 2010b, p. 25).

A educação como direito de todos, bem como os processos avaliativos organizados para promover a qualidade da educação, tem como foco primário, como discutido anteriormente, a inserção qualificada dos estudantes no mercado de trabalho, considerando que as necessidades do mundo do trabalho sob o capitalismo indubitavelmente implicam a extração de lucros por meio da exploração do trabalhador.

Palhano (2014, p. 14-15) resume as últimas décadas das políticas educacionais, no que diz respeito às artes, ao observar que, desde a formulação das LDB (BRASIL, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 1997), a disciplina de Arte foi incluída no currículo, com conteúdos próprios. Ainda assim, permanece, nos discursos escolares,

[...] a visão da arte como um simples lazer ou atividade curricular dispensável e supérflua, como terapia, como descanso das disciplinas ‘sérias’, como aula para preparar a decoração escolar nos movimentos comerciais das datas comemorativas ou como instrumentalização, [...]. Outra condição relegada à arte na escola é o discurso consensual de que a arte é uma expressão de sentimentos do artista; não negamos que a arte seja a expressão de um sentimento, porém ela não se resume a isso e o que ocorre a partir dessa noção é a arte esvaziada de teoria.

Esse viés utilitarista da arte na escola, como enfeite para as ações cotidianas, implica uma falta de clareza, por parte dos próprios professores de arte, das “percepções dos sujeitos das escolas sobre formação, atuação e requerimentos para o ensino de Arte” (SUBTIL, 2016, p. 900), diante das rupturas entre sua formação acadêmica e a realidade escolar. Essas incertezas sobre o que a escola de fato espera da arte transparecem na incompatibilidade entre as DCNs para a formação de profissionais nas especificidades da arte (BRASIL, 2003; 2007) e as DCNs para a formação de professores (BRASIL, 2001; 2015).

2.5 A FORMAÇÃO DO LICENCIADO NAS DIRETRIZES GERAIS E ESPECÍFICAS

Nas DCNs para a formação dos profissionais nas especificidades das artes (BRASIL, 2003, 2007), o conceito de estética aparece, de modo geral, ora no sentido tradicional de conhecimento histórico sobre gêneros, estilos, formas, etc, ou seja, como uma estilística, ora no sentido da formação da sensibilidade. Faz-se fundamental observar que esses documentos não

têm como centro a formação de professores, pelo contrário, a formação dos bacharéis profissionais-artistas é tomada como modelo. Nesse caso, a formação dos professores, nos cursos de licenciatura, aparece como um adendo. Quanto às licenciaturas, os documentos apenas afirmam a necessidade de que os currículos para a formação de professores nas respectivas especificidades busquem atender “também” as demandas das DCNs para formação de professores vigente.

A grande questão a ser colocada nesse momento da análise, e que deverá percorrer o terceiro capítulo desta exposição, a saber, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas nas quatro especificidades da arte, é como os PPCs resolvem as contradições entre os conceitos tradicionais de estética (tanto no sentido de estilística quanto no de conhecimento sensível e filosofia da arte) e o conceito de Estética da Sensibilidade, levando em conta as incongruências entre a formação específica (caracterizada, nos documentos governamentais, como rígida) e a noção de formação generalista nos documentos para a educação em geral (considerados flexíveis por seus idealizadores).

Visando contextualizar a discussão nessa última subseção do capítulo 2, observamos que as DCNs para a formação de professores, de 2001 (BRASIL, 2001), trazem uma crítica ao que consideram como uma inadequada formação docente praticada no Brasil até aquele momento. Um primeiro aspecto que chama a atenção, no entanto, é a culpabilização direta de uma suposta formação insuficiente dos professores pelos problemas da educação, estabelecendo uma relação causa-efeito linear e essencialmente não-dialética entre a formação de professores e os resultados ruins obtidos na Educação Básica, sem observar, no entanto, a complexidade das relações estabelecidas no contexto escolar, que refletem as relações sociais de desigualdade e opressão. Desse modo, as DCN/2001 (BRASIL, 2001) preconizam que a simples melhoria na formação docente já resolveria, ao menos em grande parte, a precariedade da educação brasileira. A título de atualização, observamos que, anos depois, e uma vez que a educação nacional ainda apresenta inúmeros problemas, o discurso se volta novamente sobre a atuação docente. Nas mencionadas DCNs do professor, é demandado que esteja apto para

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001, p. 4).

Nesse sentido, essas Diretrizes propõe-se a:

Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2001, p. 5).

Em contrapartida, o Estado se compromete a:

Fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; melhorar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos; formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores; estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente; definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (BRASIL, 2001, p. 5).

Tais aspectos das DCNs/2001 demonstram a absoluta centralidade do papel do professor na condução, organização e, conseqüentemente, na garantia do sucesso escolar dos alunos dos diferentes níveis de Educação Básica, destacando ainda a “exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino.” (BRASIL, 2001, p. 8). Uma das grandes críticas encontradas nos documentos governamentais das últimas décadas, no que se refere à formação docente, é a de que muitos cursos de licenciatura se constituíam de meros apêndices dos cursos de bacharelado.

Segundo as DCNs/2001, faz-se necessário combater e desconstruir a máxima de que “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, atribuída a Bernard Shaw. Tal máxima teve, por muito tempo na educação brasileira, a consequência de prover os professores com uma formação improvisada e aligeirada, uma vez que, “no caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado.” (BRASIL, 2001, p. 16).

A atuação do licenciado se torna “residual” em relação à formação do físico, do historiador, do biólogo, etc. tida como inferior dentro das instituições de ensino superior, “passando muito mais como atividade vocacional ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do ‘jeito de dar aula.’” (BRASIL, 2001, p. 16). Ao mesmo tempo, as DCNs/2001 observam que, para que o professor possa atuar de modo eficaz nos processos de

aprendizagem dos alunos, ele precisa compreender em profundidade, “e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.” (BRASIL, 2001, p. 20).

Nesse sentido, o documento estabelece uma dupla crítica aos modelos chamados de “pedagogismo” e de “conteudismo” na formação docente. Segundo as DCNs/2001, a formação do professor generalista (em cursos de Licenciatura em Pedagogia), marcados pela atuação multidisciplinar, não propiciam o necessário aprofundamento e “o diálogo com a produção contínua do conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 21) em todas as áreas. Ao mesmo tempo, os cursos de licenciatura específicos se concentram, frequentemente, de modo desproporcional do conteúdo, sem “indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio.” (BRASIL, 2001, p. 21).

As DCNs/2001 (BRASIL, 2001) colocam sob o professor e a formação docente, portanto, a necessidade de uma dupla formação: simultaneamente, deve-se conhecer em profundidade os conteúdos específicos e as técnicas e metodologias de transposição didática mais adequadas a cada conteúdo. A formação docente, nesse documento, deixa de ser mero apêndice à formação do especialista e adquire complexidade e contornos próprios. Buscando responder às necessidades complexas da formação e atuação profissional do professor, essas Diretrizes propõe a realização de

[...] unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos linguísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades. Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes, não podendo ser feita por meio de simples ‘aulas de revisão’, de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Tais assuntos preferencialmente devem ser abordados numa perspectiva que inclua as questões de ordem didática. (BRASIL, 2001, p. 37).

A formação docente deve, portanto, promover o desenvolvimento de uma ampla cultura geral, incluindo a “familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.” (BRASIL, 2001, p. 45). Tal perspectiva da “cultura geral” também se encontra na atualização das DCNs para a Formação de Professores, formulada em 2015, na qual se reafirma a necessidade de um processo formativo que contemple as dimensões histórico-sociais, entre outras, buscando a “ampliação da formação cultural dos(das) profissionais do magistério e estudantes.” (BRASIL, 2015, p. 25).

A formação do professor, segundo o documento identificado como *Proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior* (BRASIL, 2000, p. 38), apresenta uma peculiaridade, uma vez que o professor “aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida.” Faz-se necessária, portanto, a absoluta coerência entre a sua formação e as expectativas para a sua atuação, uma vez que “ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.” (BRASIL, 2000, p. 38).

O conceito de Estética da Sensibilidade (sobre o qual são construídas a Política da Igualdade e a Ética da Identidade), apresentado nas DCNEM/98 (BRASIL, 1998b), embasa, como demonstrado insistentemente, as DCNs para a formação de professores de 2001 (BRASIL, 2001). As DCNs para a formação de profissionais em Música, Dança e Teatro (BRASIL, 2003) e as DCNs para a formação de profissionais em Artes Visuais (BRASIL, 2007), no entanto, apresentam um conceito tradicional de estética (definida como o estudo e a compreensão dos gêneros e estilos artísticos). No contexto das demais diretrizes, as DCNs para as especificidades da arte são anacrônicas. Tais documentos, por não serem específicos para as licenciaturas, dando maior ênfase à formação do profissional-artista, ocupam-se das artes como uma instituição social muito além das considerações da escola. Nesses documentos, a formação do professor é deslocada ao segundo plano, afirmando apenas que, para a formação do licenciado, é necessário “também” adequar o curso segundo as DCNs/2001 (as DCNs para formação de professores, de 2015, mantêm o mesmo princípio baseado na Estética da Sensibilidade, nesse sentido, não há nenhuma mudança de uma legislação para a outra). Ora, não há adequação possível entre os conceitos de estética tradicional e da Sensibilidade. Trata-se de conceitos mutuamente excludentes.

As DCNs/2003 (BRASIL, 2003), que incidem sobre a formação dos profissionais das especificidades da dança, da música e do teatro, ensejam a formação, quando se referem à música, como a

[...] capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertório, obras e outras criações musicais.

A aquisição do conhecimento estético, como conhecimento histórico e social, aparece reiteradamente como, por exemplo, ao se mencionar a necessidade de se oferecer aos

profissionais em formação “estudos relacionados com a estética e com a história da dança” (BRASIL, 2003), entre outros elementos. Já ao descrever a formação almejada do profissional do teatro, as DCNs afirmam a necessidade da “formação ética, teórica, artística, técnica e cultural que o capacite tanto a uma atuação profissional qualificada, quanto à investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas” (BRASIL, 2003), ou seja, é o conhecimento ético, teórico, histórico e técnico que possibilita ao artista a realização de obras/projetos estéticos. A estética, em seu sentido tradicional apontado por essas DCNs, é uma forma complexa de conhecimento (tanto como conhecimento sensível, quanto como conhecimento teórico-estilístico) da realidade humana, que pode e deve ser apropriada pelos indivíduos, por meio da educação.

As DCNs para a formação de profissionais das artes visuais (BRASIL, 2007), por sua vez, apesar de inserirem o binômio da sensibilidade estética como competência almejada, destacam que essa se constitui do “conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Arte Visuais.” (BRASIL, 2007, p. 9). A sensibilidade estética, aqui mencionada, claramente não é sinônimo de Estética da Sensibilidade.

Apesar, portanto, de todas as deficiências encontradas nas DCNs para a formação de profissionais nas especificidades da arte (BRASIL, 2003, 2007), e diante da discussão sobre os efeitos perniciosos da Estética da Sensibilidade sobre a educação dos sentidos (e sobre a educação como um todo), consideramos que suas definições de estética, a partir de contornos mais tradicionais, são mais propícias ao desenvolvimento humano integral e à emancipação dos indivíduos. Isso decorre do fato – como demonstrado na exposição sobre as propostas estéticas marxianas no capítulo 1 desta exposição – de a emancipação humana se dar por meio da autoconsciência, possibilitada pelo contato com as produções artísticas históricas, bem como por meio da expressão artística criativa social e historicamente fundamentada (*práxis*).

A guisa de conclusão deste capítulo, e antes de passar para o escrutínio dos PPCs selecionados para análise no próximo capítulo, faz-se necessário levantar e problematizar brevemente mais duas questões, a inserção das artes no espaço escolar e a formação específica de professores em artes visuais, dança, música e teatro.

2.5.1 A educação da sensibilidade: direito humano fundamental

Nos *Manuscritos* de 1844, de Marx (2010), que tomamos aqui como ponto de partida para a reflexão sobre a educação da sensibilidade, o autor torna explícito que os sentidos apenas se desenvolvem pelo contato com os objetos que lhes são próprios. O ouvido musical se forma pelo contato com a música, olhos sensíveis à beleza, pelo contato com imagens condizentes, e assim por diante. Os sentidos humanos, para além de sua função “natural”, portanto, não são dados de forma inata e imediata aos indivíduos, mas passam pelo aprendizado social e historicamente referenciado.

Ao comentar a formação da sensibilidade especificamente humana, em seu pequeno livro *Educação dos Sentidos e mais...*, o escritor e poeta brasileiro Rubem Alves (2005, p. 45), apresenta a seguinte síntese:

É verdade que em sua situação bruta – antes de sua educação! – os sentidos somente atendem às necessidades elementares de sobrevivência. Um homem faminto não é capaz de fazer distinções sutis entre gostos refinados: angu ou lagosta, tudo é a mesma coisa. Seu corpo vive sob o imperativo bruto do comer. Assim são os sentidos dos animais. Têm apenas uma função prática. São ‘meios’ de vida. [...] Os olhos do gavião não se prestam ao deleite estético de cenários. Eles são ferramentas óticas para localizar as presas. É sabido que os cães têm um olfato agudíssimo. Mas nunca vi um cão usando o seu olfato para deleitar-se com o perfume de flores. Para os cães o olfato tem função prática probatória: jamais abocanham um alimento sem cheirá-lo. Assim são os sentidos em sua condição natural. Mas, saindo dessa condição bruta de existência, os sentidos se refinam, despregam-se de suas funções práticas e tornam-se sensíveis a prazeres inúteis que até então lhes eram desconhecidos.

Os atos de ver, ouvir, cheirar e sentir, humanamente, não sendo naturais, precisam ser apropriados nos espaços sociais que lhes são próprios. Essa apropriação não está, entretanto, garantida aprioristicamente – é possível viver em sociedade, porém, apropriar-se apenas de forma mínima ou insuficiente das formas da sensibilidade.

A sociedade regida pelo capitalismo, como vimos, é notória por embrutecer os indivíduos (não apenas os trabalhadores, mas também os próprios agentes e defensores do sistema capitalista). Recordemos, por exemplo, o que Marx (2010, p. 110) afirma a respeito do comerciante de minerais: ele “vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral”. Ver as coisas para além de seu valor prático ou utilitário, no sentido marxiano, implica ver os objetos humanamente, ver mais do que os meros contornos e as meras características físicas dos materiais.

“Existe algo na visão que não pertence à física”, afirma Alves (2005, p. 22). Além disso, conforme assegurava William Blake,

[...] ‘a árvore que o sábio vê não é a mesma que o tolo vê’. Sei disso por experiência própria. Quando vejo os ipês floridos, sinto-me como Moisés diante da sarça ardente: ali está uma epifania do sagrado. Mas uma mulher que vivia perto da minha casa decretou a morte de um ipê que florescia à frente de sua casa, porque ele sujava o chão, dava muito trabalho para a sua vassoura. (ALVES, 2005, p. 22).

Construído sobre um sistema pautado na exploração e na desumanização, o capitalismo tem impedido, paulatinamente, a apropriação das ferramentas mais refinadas de humanização dos sentidos por parte de uma parcela significativa da sociedade. As camadas mais exploradas da sociedade não se tornam aptas a se relacionar sensivelmente, ao menos não de forma plena, sequer com o mundo natural, muito menos com o mundo sensível humanamente criado das artes.

Nogueira (2013) disserta sobre a desigualdade social, principalmente em países latino-americanos, que inibe a formação sensível para a contemplação e produção artística, em prol de uma formação utilitária e de mera sobrevivência. E é justamente considerando as populações mais desfavorecidas que essa autora apregoa o papel da escola como central para possibilitar, ainda que de forma problemática e insuficiente, experiências de pertencimento artístico. Segundo ela, portanto,

[...] muitas vezes, em países da América Latina, marcados [...] por desigualdades históricas, a inserção da criança no mundo da arte se faz de formas muito diversas. Crianças de elites econômicas e/ou culturais frequentam os espaços da cultura junto a seus pais desde a mais tenra idade. Segundo o diretor de um tradicional museu brasileiro, uma pesquisa revelou que a maioria das pessoas ia ao museu duas vezes na vida entre os 7 e os 10 anos, levados pelos pais, e entre os 40 e 50, para levar seus filhos. De certa forma, um ciclo é mantido: ainda que não se tornem frequentadores usuais, essas crianças de grupos sociais privilegiados aprendem que o museu, assim como os demais aparelhos culturais, são espaços disponíveis. Crianças das classes populares, por sua vez, só fazem isso em situações especiais, quando uma escola ou um professor comprometido com a superação das desigualdades promove esse encontro. Em casa, seus pais, trabalhadores, repetem o ciclo anterior de modo inverso: como não tiveram esse acesso, também não lhes passa pela mente oferecê-lo a seus filhos. (NOGUEIRA, 2013, p. 125).

Para crianças das classes trabalhadoras, principalmente as mais pobres, a escola consiste, muitas vezes, no único espaço onde é possível a apropriação das artes emancipatórias, para além daquela disponibilizada pelos grandes canais midiáticos.

O conceito de “artes emancipatórias” se encontra no texto *Arte e Experiência Estética*, de Nogueira (2013), que define dois modos de inserção das artes na vida dos indivíduos: o modo adaptativo e o emancipatório. A experiência estética como adaptativa ocorre quando a manifestação artística contribui para inserir um indivíduo em seu grupo – realiza-se por meio

de conexões afetivas e de identificação. Como exemplo de uma prática artística fortemente adaptativa é possível mencionar o funk nas comunidades periféricas e seu poder agregador sobre adolescentes e jovens nessas comunidades. A experiência estética emancipatória, por sua vez, realiza-se na medida em que ela permite ao indivíduo alçar-se para além dos limites sociais de seu grupo, adquirindo uma consciência histórica de sua vida como parte da humanidade como um todo. Conhecer o mundo humano que existe fora dos limites estreitos de sua experiência individual imediata não significa apenas conhecer coisas, objetos e circunstâncias distintas, mas também conhecer as próprias circunstâncias cotidianas de forma diferente e mais profunda. Essa importância de conhecer o outro para conhecer melhor a si mesmo é asseverada por Kater (2004, p. 45) que, em relação à música, porém, extensível às demais artes, afirma:

O contato com músicas de outras regiões, épocas, povos e culturas é mais que uma oportunidade de conhecimento de novas modalidades e características de pensamento, sensibilidade, gosto e função social, que a música pode assumir, do que adereço exótico de uma pretensa cultura geral. Simultaneamente à sua apreciação instala-se a condição especial para ‘desordinarizar’ a visão que temos de ‘nossa própria’ música (das manifestações já conhecidas e presentes na realidade pessoal cotidiana), ampliar sua definição e conceito e compreender, de maneira relativa, que o que todos fazemos, nós inclusive, pode ser sempre extraordinário. O que chamamos ‘normal’ e ‘comum’ só se mostra assim devido à falta de contrastes que favoreçam a amplitude, profundidade e intensidade de nosso próprio olhar, de nosso próprio ouvir.

Desordinarizar a vida é, assim, um dos grandes papéis da experiência estética, ou, como afirma Nogueira (2013, p. 123), “a experiência estética exige um afastar de nossas certezas, de nossos condicionamentos.” Essa desordinarização ocorre, fundamentalmente, pelo acesso às diversas e plurais manifestações e obras artísticas, que não se encontram espontaneamente no cotidiano da classe trabalhadora (e, dado seu próprio embrutecimento, tampouco das classes dominantes), mas que precisam ser apresentadas a elas, intencionalmente, encontrando na escola o espaço privilegiado para tal.

O cotidiano é o espaço do ordinário (do imediato, do automático, do impensado), e tanto a ciência quanto as artes se ocupam de desordinarizar a existência, de modo a revelar os elementos de assombro e de êxtase presentes no próprio cotidiano. A ciência o faz ao lançar luz sobre os objetos naturais – uma flor, um animal, uma formação mineral, o funcionamento do corpo humano. A arte, por sua vez, desordinariza o próprio ser humano e o revela como um ser criativo e ponente, e não apenas reativo, como ilustra a poesia *Operário em Construção*, de Vinícius de Moraes (1979):

De forma que, certo dia,
À mesa, ao cortar o pão

O operário foi tomado
 De súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 – garrafa, prato, faca –
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.

As instituições sob o sistema capitalista – as mídias oficiais, os sistemas religioso e jurídico, a escola, entre outros – lutam continuamente para manter o embotamento dos sentidos humanos, dificultando e inibindo os momentos de assombro e desordinarização da vida cotidiana. No entanto, esses espaços não são impermeáveis à atuação de profissionais comprometidos com o desvelamento das relações de desigualdade e opressão vigentes. A escola, como preconizada pelos documentos oficiais, de fato, não convive pacificamente com as práticas artísticas em seu interior. No entanto, quando consideramos a necessidade e o direito à sensibilização, que cabem a crianças e jovens das classes desfavorecidas, não é plausível esperar de braços cruzados que uma escola favorável à educação dos sentidos surja, espontaneamente.

Uma escola que assuma as artes como parte fundamental de seu currículo não nascerá por vontade política dentro do sistema social vigente. Acreditamos que é apenas pela presença estranha, desconfortável e incômoda das artes na escola que uma escola para as artes, como parte de uma estratégia mais ampla da luta de classes, poderá ser gestada. Parafraseando Marx, quando esse dizia que apenas a música pode formar um ouvido musical, consideramos que apenas a presença das artes na escola poderá formar uma escola preocupada com a formação da sensibilidade e da humanização que dela deriva.

Todavia, além de defender a presença das artes na escola, faz-se necessário refletir ainda sobre as características dessas artes, que, apresentando grande pluralidade de formas, conteúdos, objetos e materiais, orientam a formação de professores para a Educação Básica. Na subseção seguinte apontaremos para as especificidades das artes no contexto social.

2.5.2 As especificidades da arte: professores qualificados para objetos distintos

Iniciada nas décadas finais do século XIX, mas repercutindo fortemente nos embates estéticos do início do século XX, encontra-se a discussão a respeito da relação entre a “Arte” e as artes. Um dos defensores da proeminência da noção ampla e abrangente de “Arte” foi o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976). Segundo a crítica de Adorno (2018, p. 50),

“Heidegger ambiciona, em consonância com o conceito de Ser que domina seu pensamento, a unidade, com força incomparavelmente maior do que o artista.” Os elementos de diferenciação das artes específicas, “a sua relação com os seus materiais” (ADORNO, 2018, p. 52) se encontram, em Heidegger, escamoteados como meros coadjuvantes de uma “Arte” indeterminada. Adorno (2018, p. 52) avança demonstrando que

[...] a origem da obra de arte, dito enfaticamente, é a arte. Essa origem deve ser, tal como sempre é em Heidegger, não a gênese temporal, mas o berço da essência das obras de arte. Sua doutrina dessa origem não acrescenta nada ao originado e não o faz porque, do contrário, ele se mancharia exatamente com aquela existência que o sublime conceito de origem gostaria de deixar para trás.

As concepções heideggerianas, segundo as quais o Ser é “finalmente nada mais que ele mesmo” (ADORNO, 2018, p. 53), alinham-se às noções idealistas presentes nos documentos governamentais brasileiros para a educação, que, em prol de uma suposta “Arte” ideal, negligenciam as características físicas, materiais e concretas, que distinguem os diferentes modos de produzir obras de arte singulares socialmente. Desse modo, em relação à matéria e à forma das artes, Adorno (2018, p. 54) afirma: “Diferenças como essa, que têm suas perspectivas abismais, testemunham, de todo modo, que as assim chamadas artes não constituem entre si um *continuum* que permitiria pensar o todo com um conceito unitário não interrompido.”

Retomemos, mais uma vez, as descobertas de Marx (2010), descritas nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Segundo esse autor, os objetos se tornam seus, para o homem, de acordo com a “natureza do objeto” que se encontra com a “natureza da força essencial” humana que a ela corresponde. Sendo assim, “ao olho um objeto se torna diferente do que ao ouvido, e o objeto do olho é um outro que o do ouvido. A peculiaridade de cada força essencial é precisamente a sua essência peculiar, portanto também o modo peculiar da sua objetivação.” (MARX, 2010, p. 110). É nessa diferença entre os objetos, que se apresentam a igualmente diferentes sentidos, que reside a descontinuidade das produções artísticas concretas – nos âmbitos das artes visuais, da dança, da música e do teatro (e também da literatura). Cada um desses diferentes âmbitos tem sua própria história, suas técnicas específicas, e, o que é mais importante, seu modo próprio de remeter à sensibilidade humana, constituindo *corpus* de conhecimento estilístico e sensível distintos entre si.

É considerando as características dos objetos artísticos, em sua grande diversidade, que, desde a década de 1980, professores das diferentes especificidades da arte têm trabalhado em prol de uma formação qualificada e distinta para os professores que devem atuar na

Educação Básica. Consideramos, ainda, que a relação entre a “Arte” (universal relativo) e as artes (singulares relativos) é uma relação dialética, e que existem elementos unificadores entre as diferentes produções artísticas como, principalmente, o fato de que, em seu conjunto, elas se prestam à humanização dos sentidos. No entanto, tendo como fundamento o materialismo histórico e dialético, compreendemos que essa sensibilização e humanização se dá por meio da relação com as obras concretas, materializadas na realidade objetiva, e que, no momento da objetivação, as artes são muito diferentes umas das outras.

Uma educação que articule, de modo interdisciplinar, as diferentes formas e materiais das artes é, sem dúvida, fundamental. No entanto, para que a interdisciplinaridade ocorra, substantivamente, é necessário, primeiro, que os aspectos próprios disciplinares sejam delimitados e conhecidos em profundidade. Uma formação polivalente, ou uma ainda mais problemática atuação polivalente, a partir de uma formação específica, não possibilita nem o aprofundamento disciplinar, tampouco a interdisciplinaridade.

No próximo capítulo, que traz a análise dos PPCs dos cursos de licenciatura nas diferentes especificidades da arte, precisará dar conta, portanto, de desatar esse nó górdio: (1) determinar “como”, “em que medida”, ou mesmo “se”, os projetos pedagógicos de curso conseguem costurar as partes desconjuntadas desse verdadeiro monstro frankensteiniano composto pelas DCNs para formação de professores (BRASIL, 2001, 2015) e as legislações específicas para a formação do profissional das artes (BRASIL, 2003, 2007); e, (2) verificar (igualmente) “como”, “em que medida”, ou mesmo “se”, os projetos desenham algum tipo de resistência contra a desvalorização de diferentes manifestações das artes no atual contexto histórico.

3 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO: ANÁLISE E REFLEXÃO

“Quem engana está agindo melhor do que quem não engana, e quem é enganado é mais sábio do que quem não é enganado.”
(Górgias, sobre a ficção poética)

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso trouxe novamente à tona a questão das relações entre o universal, o particular e o singular. As relações entre essas categorias são centrais para a compreensão das totalidades artísticas e o seu ensino, considerando que uma totalidade artística se distingue de uma totalidade científica. Verificamos, portanto, a necessidade de, neste terceiro capítulo, refletir sobre o objeto último do ensino das especificidades da arte e da formação de professores para essa tarefa, a saber, as obras de arte.

Retomando as argumentações apresentadas no primeiro capítulo desta exposição, lembramos que Netto (2011, p. 57), em sua síntese das propostas marxianas sobre a totalidade e a contradição, aponta-nos a existência de diversas totalidades que se encontram integradas, por meio das contradições, a uma “totalidade inclusiva e macroscópica”. Consideramos, de início, que a totalidade macroscópica é a realidade autoexistente, em que se articulam fenômeno e essência. Nessa realidade se passa a vida cotidiana, dela participa o coletivo dos homens e dela nascem os movimentos do reflexo estético e do reflexo científico. A totalidade macroscópica é regida por leis e regras próprias, que se impõem sobre os homens e sobre a natureza, de um modo amplo, como as leis da física ou da causalidade, por exemplo. A totalidade macroscópica é autoexistente, e, nesse sentido, não é um produto humano em si, embora ela abrigue, também, as produções humanas históricas que, tão logo se objetivem, adquirem certa independência em relação a seus produtores.

O reflexo científico da realidade se volta para aspectos da totalidade macroscópica, sempre a partir da seleção de totalidades relativas e provisórias, intentando a ampliação da compreensão do homem sobre o seu habitat natural e social (que inclui a si mesmo, bem como suas funções psicológicas e cognitivas, etc.). Essa totalidade, objeto da ciência, é, no entanto, inesgotável, de modo que o conhecimento obtido por meio da ciência é sempre parcial e transitório.

A totalidade macroscópica, entretanto, abriga, como um universo no interior de outro universo, uma série de totalidades que, aqui, chamaremos de microscópicas, em oposição à terminologia sugerida por Netto (2011). Compreendemos que as obras de arte, como totalidades fechadas e autocontidas, pertencem a esse grupo. Uma obra de arte, por não ser um fenômeno

natural, mas uma criação intencional humana, é um todo acabado que apresenta suas próprias leis e coerência internas, não estando sujeita, necessariamente, às leis da totalidade macroscópica.

Como exemplo dessa relação entre a totalidade macroscópica e a totalidade microscópica artística, podemos mencionar que, para a ciência, uma estrela é um corpo celeste que emite radiação em forma de luz e calor. Em uma totalidade artística específica, por sua vez, uma estrela pode ser uma fada com a habilidade de transformar bonecos de madeira em meninos vivos⁷¹. A ciência descobre, na totalidade macroscópica, que existem homens e também insetos, seres que se relacionam no ambiente em que vivem, classificando-os em famílias, gêneros e espécies diferentes. Mas é admissível, em uma totalidade microscópica, que um homem se converta em inseto da noite para o dia⁷². Ou ainda: a ciência descobre o planeta terra e organiza suas descobertas em mapas, cada vez mais precisos, de países e cidades, montanhas e rios. Mas a literatura pode, à revelia do que dizem os mapas, narrar a vida de muitas gerações de famílias que vivem em Macondo⁷³.

Muitos outros exemplos poderiam ser acrescentados, não apenas da literatura, mas também da música (uma organização sonora que não existe “naturalmente”) e das artes visuais (com suas metáforas imagéticas, em que, por exemplo, o impulso de um povo para a liberdade pode ser representado como uma mulher heroica que carrega uma bandeira)⁷⁴. A produção/fruição de uma obra de arte demanda a aceitação tácita de sua coerência interna particular. A totalidade, nas obras de arte, é “fechada”, pois suas fronteiras são conhecidas – ela se desenvolve entre a primeira nota e o último acorde de uma sinfonia, ou entre o “Era uma vez...” e o “... e viveram felizes para sempre” de um conto, ou ainda, na delimitação da moldura e no tempo que o apreciador dedica à contemplação de uma tela.

A compreensão dessa diferença central entre uma totalidade cotidiana/científica “aberta” e uma totalidade artística “fechada” é fundamental para que se reconheça que a relação singular-particular-universal segue padrões distintos nesses dois âmbitos.

Uma das mais evidentes diferenças entre uma relação singular-particular-universal científica e uma artística é que a primeira produz um universal capaz de conceituar, extensivamente, uma grande quantidade de objetos singulares análogos. A segunda relação, a

⁷¹ *As aventuras de Pinóquio*, romance de Carlo Collodi publicado em 1881.

⁷² *A metamorfose*, novela de Kafka publicada em 1915.

⁷³ *Cem anos de solidão*, romance de García Márquez publicado em 1967.

⁷⁴ Os exemplos elencados são, evidentemente, simplistas. Uma compreensão aprofundada dessas coerências próprias às obras de arte demandaria um estudo específico de cada uma delas. Tal tarefa, no entanto, extrapola os objetivos desta exposição, bem como nossas possibilidades nesse momento.

artística, por sua vez, restringe o universal à lógica interna da totalidade, à qual ele corresponde, não podendo transpor os limites de sua construção, ou seja, ele existe como o universal de um particular-singular específico⁷⁵.

É nesse sentido que compreendemos as reflexões de Lukács (1967, p. 238-239), quando esse autor afirma que a “totalidad extensiva e intensiva es una característica de la realidad objetiva a la que el conocimiento no consigue sino aproximarse”, subscrita ao âmbito da ciência. Quanto à produção artística, no entanto, o mesmo autor afirma que “renuncia a la reproducción de la totalidad extensiva del mundo de los objetos y las relaciones, la autolimitación a la totalidad intensiva de las determinaciones de un conjunto concreto de objetos y relaciones”, sendo que, nessa autolimitação, é possível apreender a “totalidad intensiva de las determinaciones relevantes para el mundo que conforma.”

Enquanto o universal científico é caracterizado, portanto, por ser extensível a uma grande quantidade de singulares – a definição de estrela vale para todos os corpos celestes que apresentam as mesmas características –, o universal artístico não é extensível nem em direção à totalidade macroscópica, nem em direção às demais totalidades microscópicas – a estrela-fada não pode ser observada na realidade objetiva, tampouco, em Macondo. Enfim, considerando a perspectiva teórica marxiana, afirmamos que, embora a totalidade artística exista no interior da totalidade cotidiana/científica, suas regras e coerência interna não são diretamente intercambiáveis.

As premissas do materialismo histórico e dialético nos impõem a consideração dessas duas classes distintas de totalidade e, além disso, permitem-nos indicar dois problemas com que se deparam as propostas filosóficas ancoradas no idealismo: primeiro, compreendemos que o homem habita uma totalidade macroscópica, da qual tem um conhecimento parcial, mas cria, dentro dela, totalidades microscópicas (não apenas, proém, principalmente, nas obras de arte). Os autores da tradição materialista admitem que os sistemas metafísicos e religiosos, de modo geral, fundam-se no momento em que o homem, criador de totalidades fechadas, passa a imaginar que ele mesmo vive em uma totalidade fechada, e, portanto, não histórica, criada por um ser outro (o demiurgo, deus, o espírito absoluto, as ideias, a mão invisível, entre outros) – desse modo, o homem cria deus a sua própria imagem.

⁷⁵ Ainda que o universal artístico seja plenamente particularizado, ele não deixa de ser um universal, uma vez que é justamente a relação dialética com ele que possibilita a definição do singular (a forma adequada ao conteúdo). Sem a presença do universal particularizado, a obra artística não seria possível, e o âmbito da estética permaneceria refém de sensações e emoções vagas e confusas.

O segundo problema, intimamente conectado ao primeiro, é a transposição das regras de coerência interna de uma totalidade fechada para a totalidade macroscópica. Admitimos que, como mais um indício da origem comum das artes e dos sistemas metafísicos, as religiões costumam estar vinculadas a textos “sagrados” caracterizados, de modo geral, pelo amplo uso das narrativas heroicas, das alegorias, dos símbolos e das metáforas. Ao mesmo tempo, ou na ausência de um texto básico, as religiões se expressam por meio de rituais altamente teatrais, aos quais se alinham ainda repertórios musicais específicos, imagens e objetos ornamentados – todos esses elementos estão diretamente relacionados às totalidades artísticas. De modo geral, portanto, tudo o que se costuma denominar “milagre” nada mais é que a transposição de uma coerência interna, pertinente à totalidade artística/simbólica/religiosa, à realidade externa macroscópica. E, além disso, as religiões fazem avançar essas coerências particulares à totalidade macroscópica em forma de crenças, costumes, comportamentos, sendo que sua influência mais marcante se encontra nos movimentos fundamentalistas, em que alegorias são interpretadas literalmente. Uma das diferenças marcantes entre artes e pensamento religioso, portanto, como afirmado anteriormente em outras palavras, é que, na arte, as fronteiras entre as totalidades distintas são preservadas.

A partir desta introdução, observamos que a análise dos documentos que perfazem o *corpus* desta exposição (tanto os documentos governamentais analisados no capítulo precedente, quanto os PPCs analisados neste capítulo) revelou pontos em que as leis internas dessas diferentes totalidades se sobrepõem. Isso acontece sempre que nos deparamos com resquícios de pensamento mágico ou religioso na argumentação dos documentos mencionados.

Nossa análise dos documentos governamentais, apresentada no segundo capítulo desta exposição, permitiu-nos verificar que, em relação aos dogmas idealistas que permeiam a Estética da Sensibilidade, esses elementos de transposição de uma totalidade fechada (vale dizer estética, utópica, imaginada, religiosa) transparecem de modo nem sempre sutil, causando, principalmente, a aceitação passiva de uma ordem social heterodeterminada (pense-se na “fada-meritocracia” ou na “fada-emprededorismo”, pertencentes a uma realidade idealizada ou maliciosamente forjada, que procuram abrir espaço na realidade concreta que não as comporta).

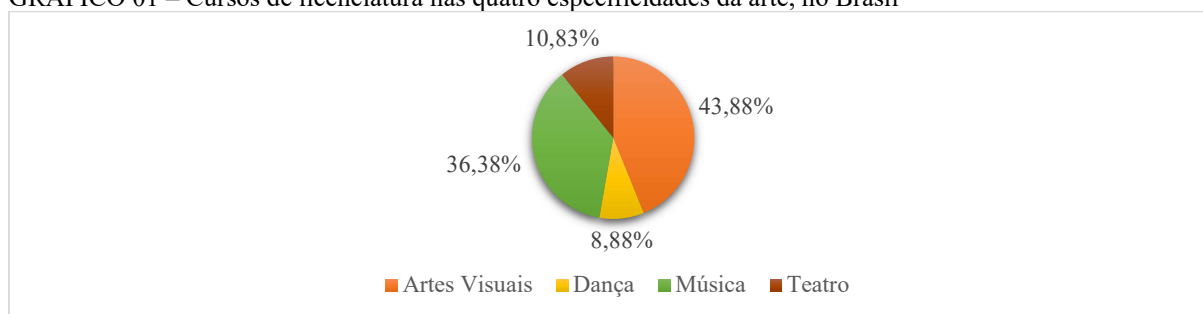
Neste terceiro capítulo, nosso objetivo foi observar como a compreensão sobre o que são, fundamentalmente, obras de arte influencia a formação estética e global de professores para o ensino das artes em cursos de licenciatura em artes visuais, dança, música e teatro. A produção/fruição de obras de arte, portanto, avança para o centro de nossas discussões, na medida em que as observamos como totalidades microscópicas dotadas de uma coerência única,

porém, lembrando que elas existem no interior de uma totalidade macroscópica, com a qual estabelecem relações de tensão e contradição.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas nas quatro especificidades da arte (artes visuais, dança, música e teatro) compreende, assim, a terceira e última etapa desta exposição. Visando, inicialmente, compreender o contexto brasileiro no que diz respeito à distribuição e características dos cursos de licenciatura nas especificidades da arte, fez-se necessário mapear o cenário nacional. Esse mapeamento foi realizado a partir dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, no site e-MEC⁷⁶, no *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*.

O MEC informava, na data da coleta das informações (2019/2020), que as instituições de ensino superior, no Brasil, mantêm 360 cursos de licenciatura distribuídos entre as quatro especificidades da arte, sendo: 158 cursos de Licenciatura em Artes Visuais, representando 43,88% das ofertas; Licenciaturas em Dança, em número de 32, equivalendo a 8,88% dos cursos em atividade; 131 cursos de Licenciatura em Música, correspondentes a 36,38% do total; e, Licenciaturas em Teatro, que somam 39 cursos, representando 10,83% dos cursos ofertados, em âmbito nacional. Esses dados podem ser visualizados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 01 – Cursos de licenciatura nas quatro especificidades da arte, no Brasil



Fonte: Dados de pesquisa (2019/2020), organizados pela autora.

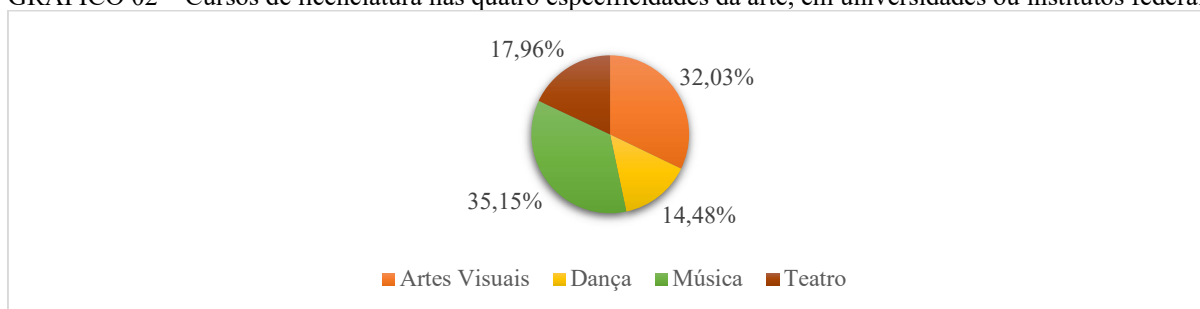
Os critérios estabelecidos para a catalogação do total de 360 cursos registrados⁷⁷ foram os seguintes: se em instituição pública ou privada; no caso de cursos em instituições públicas, observou-se, também, se federais, estaduais ou municipais; se de modalidade presencial ou a distância; bem como, sua distribuição pelas cinco regiões que perfazem o território nacional.

⁷⁶ Disponível nos endereços: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288> e <http://emec.mec.gov.br/>

⁷⁷ Observou-se que algumas instituições de ensino superior abrigavam mais de um curso sob o mesmo nome, o que pode ser explicado, considerando-se que esses cursos sofreram atualização ou reformulação curricular, entretanto, ainda existem alunos matriculados, cursando o currículo anterior. Enquanto esse currículo estiver vigorando, o registro do curso permanece ativo no site do MEC. Foram encontrados 25 casos em que isso aconteceu.

Para fins desta pesquisa, a amostra de PPCs selecionada para a análise precisou ser delimitada. Foi decidido, para tanto, privilegiar os cursos presenciais mantidos por instituições de ensino superior federais, que são em número de 128 (35,55% do total). Tal critério de seleção de amostra se deu diante da abrangência da distribuição desses cursos, que abarcam todos os estados da federação. Esses 128 cursos de licenciatura estão assim divididos: 41 (32,03%), na especificidade das artes visuais; 19 (14,84%), na dança; 45 (35,15%), na especificidade da música; e, 23 (17,96%), na especificidade do teatro, informações sintetizadas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 02 – Cursos de licenciatura nas quatro especificidades da arte, em universidades ou institutos federais



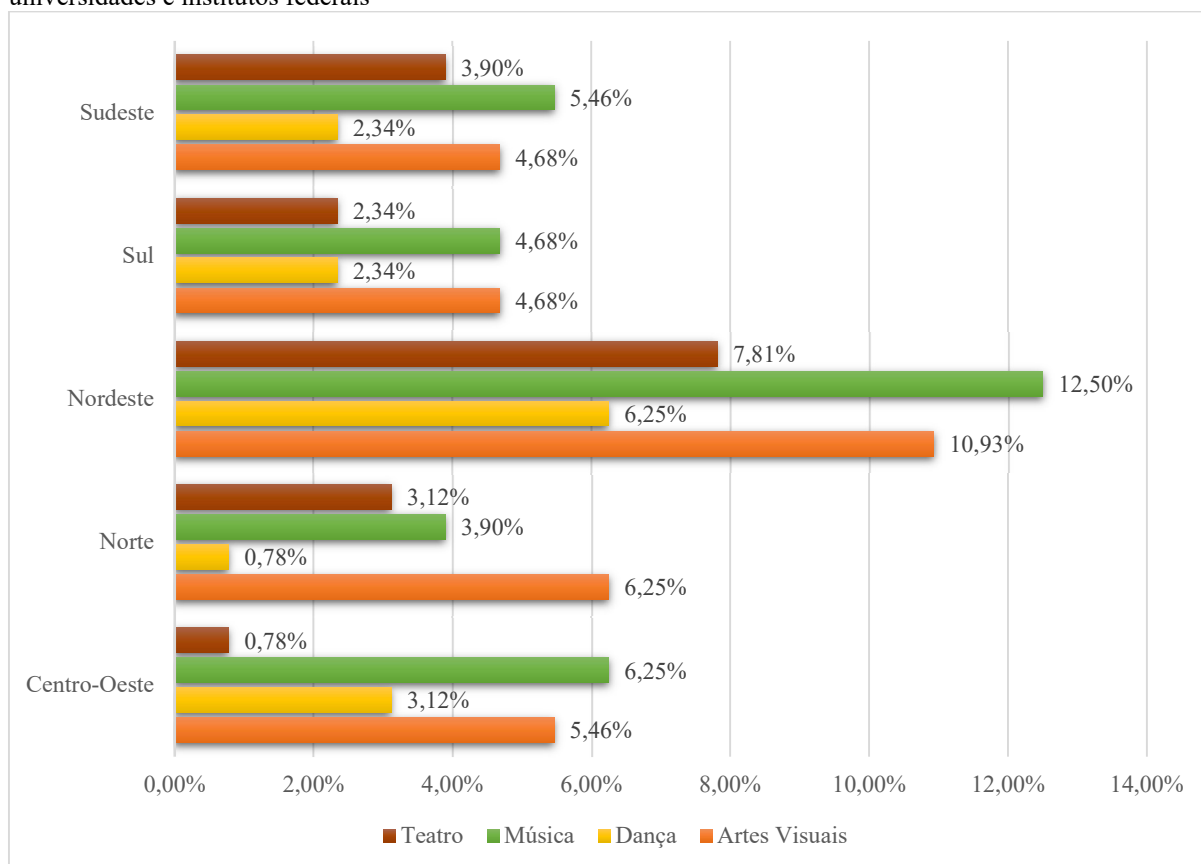
Fonte: Dados de pesquisa (2019/2020), organizados pela autora.

Os dados apresentados, organizados por região, se totalizados, apresentam o seguinte panorama nacional:

1. Região Centro-Oeste: 20 (15,62%) cursos em instituições federais (Artes Visuais: 5,46%; Dança: 3,12%; Música: 6,25%; e, Teatro: 0,78%);
2. Região Norte: 18 (14,06%) cursos em universidades e institutos federais (Artes Visuais: 6,25%; Dança: 0,78%; Música: 3,9%; e, Teatro: 3,12%);
3. Região Nordeste: 48 (37,05%) cursos em instituições federais (Artes Visuais: 10,93%; Dança: 6,25%; Música: 12,5%; e, Teatro: 7,81%);
4. Região Sul: 18 (14,06%) cursos em instituições federais (Artes Visuais: 4,68%; Dança: 2,34%; Música: 4,68%; e, Teatro: 2,34%);
5. Região Sudeste: 24 (18,75%) cursos em instituições federais (Artes Visuais: 4,68%; Dança: 2,34%; Música: 5,46%; e, Teatro: 3,9%).

Os dados mencionados se encontram sintetizados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 03 – Licenciaturas específicas em artes visuais, dança, música e teatro, por região brasileira, em universidades e institutos federais

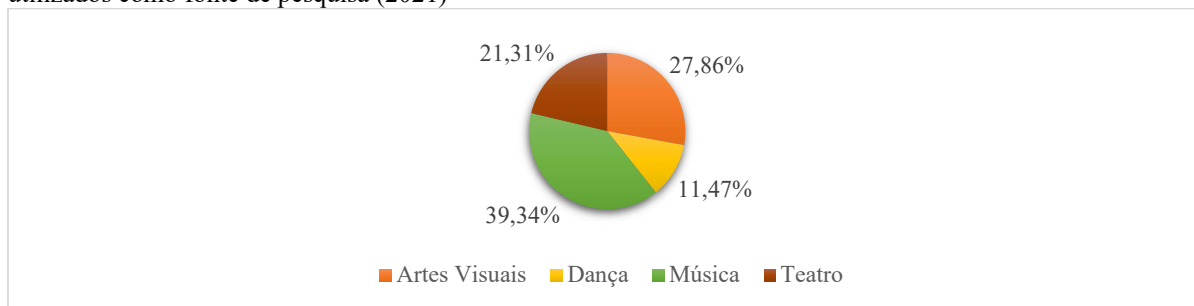


Fonte: Dados de pesquisa (2019/2020), organizados pela autora.

Tendo realizado a seleção da amostra, passamos a percorrer os sites de instituições e departamentos visando buscar os documentos (Projetos Pedagógicos de Curso, Ementários e Matrizes Curriculares) referentes aos cursos de licenciatura em artes visuais, dança, música e teatro. No total, foram encontrados, compondo o *corpus* de dados para esta pesquisa, 61 documentos⁷⁸, assim distribuídos: 17 PPCs de Artes Visuais; 7 PPCs de Dança; 24 PPCs de Música; e, 13 PPCs de Teatro. Esses documentos serão identificados ao longo deste capítulo, respectivamente, sob os códigos: AV-01 a AV-17; D-01 a D-07; M-01 a M-24; e, T-01 a T-13. O gráfico, a seguir, demonstra os percentuais, por curso, da referida amostra:

⁷⁸ Apesar de intensa busca e, em alguns casos, tentativas de contato com os departamentos em que os cursos estão alocados, não foi possível encontrar documentos de todos os 128 cursos. Nossa amostra, de 61 documentos, abrange, portanto, 47% dos cursos de licenciatura, nas quatro especificidades da arte, presentes em Universidades e Institutos Federais brasileiros.

GRÁFICO 04 – Percentual de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas nas especificidades da arte utilizados como fonte de pesquisa (2021)



Fonte: Dados de pesquisa (2019/2020), organizados pela autora.

Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa desses documentos, visando identificar e compreender suas características mais gerais, com ênfase aos elementos que pudessem remeter às questões de ordem, diretamente, estética (tanto no âmbito da sensibilidade/percepção, quanto no da filosofia da arte e da produção/fruição de obras de arte).

Como metodologia para a análise dos dados coletados, procedemos à leitura dos textos e procuramos extrair dos PPCs, principalmente de suas ementas, conceitos e reflexões de autores cujos textos ou obras pudessem contribuir para nossa compreensão dos principais temas e elementos teóricos presentes na amostra. Em seguida, buscamos estabelecer um diálogo entre os projetos pedagógicos de curso das quatro especificidades da arte selecionados e os conceitos ou argumentos encontrados nas obras dos autores mais relevantes. Acentuamos, assim, o caráter teórico-filosófico de nossa pesquisa.

Destacamos, ao longo deste terceiro capítulo, vinte e dois autores que aparecem repetidamente nas referências bibliográficas dos projetos analisados, autores esses que podem ser organizados em três grupos: no primeiro grupo, elencamos os pensadores clássicos do idealismo filosófico, a saber, Platão, Aristóteles, Kant e Hegel⁷⁹. O segundo grupo se constitui de autores que se aproximam, em maior ou em menor grau, das propostas marxianas de compreensão da realidade. Pertencentes a esse grupo, elegemos nove autores de referência, sendo eles: Vygotsky, Adorno, Benjamin, Debord, Freire, Ostrower, Boal, Grau e Richter. Consideramos que os mencionados autores buscam analisar as relações humanas – no campo da ciência e no da estética – a partir de uma perspectiva crítica, dialética e/ou histórica. Por fim, no terceiro grupo, o mais heterogêneo, inserimos autores que, ao longo do século XX, produziram teorias estéticas (ou reflexões sobre arte de modo geral), associados a diferentes correntes de pensamento contemporâneo, como o pragmatismo, o existencialismo, a

⁷⁹ O arcabouço teórico que sustenta as obras desses autores já foi discutido amplamente no capítulo 1 desta exposição, tendo sido retomado aqui apenas na medida em que percebemos a necessidade de ampliar ou aprofundar algum conceito específico.

fenomenologia, a pós-modernidade, entre outros. O que conecta esses autores, segundo nossa compreensão, é a argumentação ancorada na vida cotidiana que, em última instância, distancia-se de uma perspectiva profundamente histórica. A prática, a experiência individual e a subjetividade são as palavras-chave nos textos dos autores desse grupo, dentre os quais mencionamos: Morin, Dewey, Pareyson, Dufrenne, Rancière, Domingues, Lévy, Santaella e Schafer.

A análise dos PPCs revelou uma enorme quantidade de autores de referência que se caracterizam pelo pluralismo e ecletismo epistemológico. Não é nossa intenção esgotar, portanto, as possibilidades de análise sobre a formação estética dos professores para as artes nos cursos selecionados para esta pesquisa. No entanto, procuramos, nas páginas seguintes, construir um quadro panorâmico dessa multiplicidade e de suas contradições, de modo a alcançar uma melhor compreensão do contexto teórico que tem sustentado os discursos e as reflexões sobre a educação para as artes em nossa sociedade.

A justaposição de argumentos de autores dos três grupos, referidos nos parágrafos anteriores, demonstra que as disputas, no campo da arte, não são apenas externas, em relação às políticas governamentais, mas também internas, entre interpretações antagônicas sobre a realidade humana no momento histórico atual e a produção artística a ele integrada, defendidas pelos professores responsáveis pela elaboração dos PPCs. Verificamos que os paradigmas do mercado, da flexibilização, da superficialidade, dentre outros, já apontados no capítulo anterior, lançam raízes profundas nas reflexões e práticas de muitos desses professores e, conseqüentemente, nos projetos por eles idealizados.

Procuramos, portanto, abrir nosso caminho, ao longo deste capítulo, em meio à névoa formada por essas diferentes posições teórico-epistemológicas sem, contudo, perder o contato com a matriz teórica que nos serve de fundamento, o materialismo histórico e dialético. Desse modo, nossas observações e críticas sempre devem ser lidas a partir desse pano de fundo.

Para melhor organizar os temas que despontaram da leitura e análise dos nossos dados, subdividimos este terceiro capítulo em três seções: (1) aspectos gerais dos projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas nas quatro especificidades da arte, na medida em que atentem ou não às determinações dos documentos governamentais, destacados no capítulo 2 desta exposição; (2) as estéticas tradicionais e contemporâneas vinculadas a diferentes matrizes teóricas, em suas relações com a produção e a fruição das artes, como parâmetros para se pensar a formação de professores para as artes, na escola brasileira; e, (3) as Tecnologias da Informação e da Comunicação nos PPCs das especificidades da arte como possibilidades de produção e fruição artística, bem como conformadoras da sensibilidade.

3.1 ASPECTOS GERAIS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO

No segundo capítulo desta exposição, indicamos a necessidade de analisar os documentos governamentais que estabelecem as diretrizes para a educação e para a formação de professores, elaborados no Brasil a partir do ano de 1998, abrangendo um recorte histórico de cerca de duas décadas. Essa necessidade brotou da análise dos projetos pedagógicos de curso vigentes nas licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro, que fazem parte da amostra selecionada para esta pesquisa. Segundo as informações disponibilizadas nos sites das instituições federais de ensino superior que abrigam essas licenciaturas, a redação e implantação dos PPCs selecionados abarca todo o período mencionado acima. Na tabela, a seguir, é possível observar como a amostra desta pesquisa se encontra constituída em relação ao seu ano de elaboração.

TABELA 01 – Projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas nas quatro especificidades da arte, de acordo com o seu ano de elaboração

Ano	Artes Visuais	Dança	Música	Teatro	Total por ano
s/a	3	0	1	1	5
2000	0	0	1	0	1
2006	0	0	2	0	2
2007	1	0	1	0	2
2008	0	0	1	1	2
2009	0	0	1	1	2
2010	1	1	0	0	2
2011	2	0	1	0	3
2012	1	1	0	1	3
2013	1	1	2	1	5
2014	0	0	0	2	2
2015	3	0	0	3	6
2016	1	2	2	0	5
2017	1	1	0	1	3
2018	2	1	6	1	10
2019	1	0	5	1	7
2020	0	0	1	0	1
Total	17	7	24	13	61

Fonte: Dados da pesquisa (2019/2020), organizados pela autora.

Tal diversidade encontrada em relação aos anos de elaboração dos PPCs pode levar à conclusão de que os documentos selecionados revelam caráter, profundamente, heterogêneo. Entretanto, sob diversos aspectos, e com exceção do documento mais antigo, registrado no ano 2000 e que, portanto, antecede a promulgação das DCNs específicas para a formação dos profissionais das quatro especificidades da arte (BRASIL, 2003, 2007), a amostra apresenta uma série de elementos convergentes.

Assim, é importante observar que, de modo geral, os documentos se caracterizam como sendo essencialmente pragmáticos e prescritivos. São poucos os que discorrem, explicitamente, sobre os aspectos teóricos e/ou filosóficos, em que se assentam seus fundamentos e, mesmo quando o fazem, é comum que se perceba um certo ecletismo teórico. Tal ecletismo indica, de início, que esses documentos foram formulados a muitas mãos, buscando conciliar fundamentos epistemológicos diversos.

Destacamos ainda que, dos 61 PPCs analisados, 38 (62,3%) apresentam suas referências bibliográficas, enquanto 23 (37,7%) não indicam os autores que embasaram sua formulação. Desses 23 documentos, no entanto, 11 apontam as referências para cada disciplina (ou componente curricular) distinta, em seus ementários.

Grosso modo, é possível organizar os 61 documentos que compõem a amostra desta pesquisa em dois grandes grupos, aqueles que acolhem de forma entusiástica, ou ao menos não-crítica, as disposições provenientes dos documentos governamentais (afeitos à conformação social), e aqueles que, em algum nível, apresentam contrapontos e buscam ir além do estabelecido pelas diversas diretrizes já analisadas (trazendo, portanto, indicativos de transformação, ou ao menos, de reformismo social). Nas páginas seguintes, procuramos discorrer brevemente sobre os elementos que se destacaram durante a leitura dos PPCs selecionados e, em seguida, sobre suas amarrações com os princípios da estética, da ética e da política apreendidos nas DCNs.

3.1.1 Índícios de conformação ao *status quo* encontrados nos Projetos Pedagógicos de Curso analisados

Conforme amplamente discutido no capítulo 2 desta exposição, as diretrizes assentadas sobre as premissas da Estética da Sensibilidade se articulam a partir de uma série de palavras-chave (flexibilização, técnica, adaptação, incerteza, etc.). Dentre elas, é possível destacar a exigência da flexibilização, tanto nas implicações para o currículo, quanto para as relações de trabalho. Essa flexibilização generalizada demanda dos profissionais competências práticas, no âmbito da técnica, reconhecidas nas DCNs de modo geral, sob o rótulo do “saber fazer”. Além disso, a transformação social, de que se ocupa a Estética da Sensibilidade, sempre se encontra vinculada ao indivíduo, que transforma a si mesmo para melhor se adaptar e sobreviver diante das novas demandas do mercado de trabalho.

Considerando as palavras-chave elencadas no parágrafo anterior, entre outras, é possível refletir sobre o objetivo geral para a formação de professores inserido no documento

AV-03, apresentado sob a seguinte redação: “Formar um profissional Licenciado em Artes Visuais que garanta sua satisfatória atuação no mercado de trabalho.” O foco do referido projeto pedagógico parece estar voltado para o atendimento das demandas da produção capitalista, considerando-se que essa formação “potencialize as condições de flexibilidade do mercado de trabalho do professor de Arte.” (AV-03).

De modo geral, o projeto AV-03 apresenta características de conformação às leis e políticas públicas. O seu histórico demonstra que o curso, fundado em 1978, foi sendo continuamente adaptado às novas exigências legais, mas não apresenta nenhuma reflexão ou crítica sobre as intenções políticas e ideológicas sintetizadas nos documentos que demandaram essas adaptações. A realidade política, tal como ela se coloca em cada momento histórico, é simplesmente aceita e se busca adaptar a formação dos professores a essa realidade. O projeto, nesse sentido, apresenta os conceitos de flexibilidade, mercado, novas tecnologias e cidadania, em acordo estrito com o descrito nas leis e diretrizes, sem nenhuma observação ou problematização.

A questão da preparação para uma inserção no mercado de trabalho perpassa, como esperado, a maior parte dos PPCs analisados. A ênfase na flexibilidade, no entanto, desloca o indivíduo para uma posição passiva e secundária frente às demandas do mercado. Colocando-se a serviço dessas propostas, voluntária ou involuntariamente, o documento M-12 afirma que, “no que concerne à estrutura curricular, esta licenciatura entra em consonância com os princípios atuais de liberdade, flexibilidade e interdisciplinaridade curricular que pautam as demandas sociais e os avanços científicos e tecnológicos do mundo contemporâneo.”

Semelhantemente, o documento M-15 estabelece como objetivo a “formação pedagógico-musical de professores efetivamente requisitados pelo mundo atual nos seus aspectos sociais, culturais, educacionais e econômicos; vale dizer, um profissional com capacidade de rápida adaptação em diferentes contextos de trabalho.” Novamente aqui pode ser notada a posição passiva do profissional, que, na medida em que é “requisitado pelo mundo atual”, não aparece como um construtor ativo, em relação dialética com a totalidade social.

A flexibilização também aparece como a tônica do discurso elaborado no documento T-02⁸⁰. Segundo esse documento, a inter e a transdisciplinaridade são centrais para que se possa “dotar os cursos de graduação com maior mobilidade, flexibilidade e qualidade, visando o atendimento às demandas da educação superior do mundo contemporâneo.”

Os cursos de graduação, ainda segundo o documento T-02, devem estar articulados às

⁸⁰ O documento T-02 fundamenta-se, explicitamente, nas obras de Morin, autor que inspira, também, a maior parte dos documentos governamentais analisados no capítulo 2 desta exposição.

[...] mudanças exigidas das instituições de ensino superior dentro do cenário mundial, do país e da região [...]. Devem demonstrar uma nova postura que considere as expectativas e demandas da sociedade e do mundo do trabalho, concebendo Projetos Pedagógicos com currículos mais dinâmicos, flexíveis, adequados e atualizados, que coloquem em movimento as diversas propostas e ações para a formação do cidadão capaz de atuar com autonomia.

Compreendemos que as constantes inovações tecnológicas têm, realmente, demandado dos profissionais, em todas as áreas de atuação, uma formação contínua. No entanto, a crítica que se faz à ênfase dada à flexibilização nos documentos governamentais analisados, e que ecoa em diversos PPCs, é que, ao incentivar uma autonomia para a adaptabilidade do indivíduo, perde-se de vista a autonomia individual e coletiva de gestar transformações fundamentais que possam se contrapor ao sistema de exploração no trabalho.

As novas tecnologias, que demandam constante atualização, como discutido anteriormente, não introduzem novidades sociais substantivas, ou seja, não alcançam as raízes problemáticas da sociedade hierarquizada. Nesse sentido, todas as chamadas “revoluções” tecnológicas ocorridas sob o império do capitalismo (máquina a vapor, eletricidade, eletrônica, digital) não são, de modo algum, revoluções. Na verdade, elas apresentam um caráter profundamente antirrevolucionário (a Revolução, sob o capitalismo, é uma “antirrevolução”), uma vez que maquiavam a realidade da opressão social, ajudando a tolher as iniciativas de enfrentamento dessa realidade por parte da classe trabalhadora. Retomaremos a questão das novas tecnologias e sua aplicação no contexto produção artística, nas seções seguintes.

O documento T-05, por exemplo, acentua que o curso “investe na formação de um profissional que seja capaz de detectar, propor e vencer desafios, interagindo no cenário das perspectivas de mudanças e inovações, pois tem como princípio o ensino na contemporaneidade e procura adequar-se às mudanças ocorridas na sociedade.” Novamente, o sentido proclamado é o da adequação e não o da formulação ativa, ainda que o texto apresente o profissional em uma posição de propor e vencer desafios – trata-se, no entanto, de modo geral, de uma habilidade de reação que vise melhor atender ao estabelecido.

As mudanças e inovações aparentam ser “naturais” e incontroláveis, ou seja, não se problematiza as causas e as intenções dos grupos que as fomentam, tampouco, se toda inovação é válida ou se ela contribui para a humanização dos indivíduos e grupos. No entanto, de acordo com os princípios do materialismo histórico e dialético, essas transformações sociais não “acontecem” simplesmente, mas são realizações sociais da humanidade – recorde-se a definição de “fetichismo”, anteriormente apresentada, que inclui a “supremacia das coisas sobre os homens

que as produzem, a dependência do homem criador de suas próprias criações.” (LÖWITH, 2014, p. 398).

Além disso, a flexibilização se encontra em relação de proximidade com a incerteza, como já discutido. Nesse sentido, o documento AV-12 assume que “as incertezas e a nossa descrença sobre as verdades únicas não indica, diferente do que possa parecer a algum leitor desatento, eximir-nos do compromisso e da responsabilidade de pensar e problematizar modos de constituir a docência.” Problematizar a docência implica, segundo o mesmo documento, “buscar modos mais abertos e flexíveis – mais artistas – diante da tarefa cada vez mais complexa que é ensinar e educar em tempos contemporâneos.” (AV-12). Curioso observar que a redação do último trecho citado, bem como o uso dos travessões, dá a entender que o caráter flexível é um quase-sinônimo do caráter artista, o que remonta, mais uma vez, à Estética da Sensibilidade, para a qual tudo é flexível e tudo é arte.

Ainda em referência à flexibilidade, o documento AV-15 afirma que “esta sociedade contemporânea convive com transformações científicas, tecnológicas, políticas, incertezas no mundo do trabalho, enfim, mudanças em escalas imprevisíveis em todos os setores da sociedade, inclusive no que diz respeito ao conhecimento e sua excessiva fragmentação.” A questão aqui levantada não diz respeito, portanto, a negar a veracidade da afirmação, uma vez que o capitalismo em sua configuração neoliberal se manifesta, de fato, como promovedor de incertezas e inseguranças, mas a observar que o referido documento (AV-15) naturaliza essas relações e transformações.

As transformações sociais (científicas, tecnológicas, políticas, etc.) acarretam, segundo o documento AV-15, uma indispensável “transformação de mentalidades”, ao passo que o documento AV-03 afirma, em seus objetivos específicos, ser necessário “capacitar este profissional [o professor] a interagir com a sua comunidade local com vistas à transformação e à qualidade de vida.” Nos dois casos, a transformação parece estar restrita ao âmbito do indivíduo – o indivíduo que se transforma para melhor atender aos imperativos do sistema, um sistema que se lhe apresenta como algo externo e heterodeterminado – ou, quando muito, de seu círculo imediato de influência.

Quanto à “nova função do professor”, o documento AV-03 apresenta a seguinte descrição: “já não é mais a de ser difusor dos conhecimentos, sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um mediador e animador da inteligência coletiva⁸¹ dos grupos que estão a seu encargo, uma vez que sua

⁸¹ “Inteligência coletiva” é um conceito formulado por Lévy (2004), citado como referência em AV-03, e será retomado adiante.

atividade será centrada no acompanhamento e na gestão da aprendizagem.” O conhecimento que, tradicionalmente, era uma possibilidade humana, sempre articulado e ampliado na relação entre professores e alunos, desloca-se para “fora” das pessoas, para o âmbito das tecnologias. É nesse sentido que o enfoque básico da educação passa do “saber” para o “saber fazer”.⁸² Ao professor e aos estudantes não cabe mais se apropriar do conhecimento e transformá-lo, mas manipular o conhecimento que aparece (destaque para “aparece”, como indicativo de aparência) como independente e autoexistente.

Considerando a vinculação, nas DCNs (BRASIL, 2001, 2015), da Estética da Sensibilidade ao “saber fazer”⁸³, ou seja, ao âmbito da manipulação, do utilitarismo e do neotecnicismo, essa expressão também foi buscada nos PPCs. Aprender a fazer e “saber fazer”, expressões que se encontram entre os pilares da educação (UNESCO, 1998), aparecem de modo enfático em alguns documentos (AV-01, AV-09, AV-17, M-12 e T-05). Segundo o documento AV-09, a

[...] nova sociedade que se globaliza não só em relação aos mercados, mas principalmente no âmbito da cultura, exige desse educador crítico uma postura de respeito e tolerância às diferenças. Por isso, aprender a conviver e trabalhar em grupo, gerenciar conflitos, produzir projetos comuns coloca-se no âmbito do conhecimento do ‘saber fazer’ (técnica), de si próprio e do reconhecimento do outro como fundamental para troca de experiências e crescimento mútuos.

A expressão “saber fazer”, em clara referência às DCNs (BRASIL, 1998, 2001, 2015), apresenta-se, de forma semelhante, no documento AV-01, como uma tendência reprodutivista. O documento M-12, por sua vez, a introduz como um elemento intermediário entre o saber e o compreender prático, estipulando que “a prática profissional do docente terá como princípio a consciência de sua ação, externada através do saber, saber fazer e compreender o que faz.”

Contemplando um cenário de contínua e ampliada flexibilização, o documento M-09, que traz trabalhos de Morin entre as suas referências bibliográficas, admite que, na reformulação que deu origem ao PPC proposto, as “alterações sugeridas são um passo em

⁸² O “saber fazer”, como atividade do indivíduo guiada por um estímulo que lhe é alheio e estranho, deita suas raízes no idealismo kantiano. Retomaremos essa discussão na próxima seção deste terceiro capítulo.

⁸³ Apenas para registrar a continuidade entre os documentos governamentais analisados nesta pesquisa (recorte histórico das diversas DCNs elaboradas entre 1998 e 2015) e as novas propostas elaboradas a partir de 2018, basta observar que a Base Nacional Comum Curricular reafirma a ênfase no “saber fazer”, como pode ser percebido no seguinte trecho: “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, *sobretudo*, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BRASIL, 2018, grifo nosso).

direção às mudanças necessárias, face às exigências do mundo do trabalho, ao perfil tão diversificado do estudante universitário hoje, às formas de produção que se instalam nas economias para a sobrevivência na sociedade do conhecimento.” Novamente aqui, como já havia sido observado no segundo capítulo do presente texto, a sobrevivência, que implica adaptação, flexibilidade, competição e conseqüente insegurança, é colocada como um importante elemento para estabelecer a supremacia do sistema econômico e social sobre os indivíduos e grupos humanos.

Uma das estratégias de sobrevivência frente ao sistema de reprodução social vigente é o empreendedorismo, já amplamente discutido no capítulo anterior. Tal estratégia é mencionada nos documentos AV-01, M-02, M-03 e T-02. AV-01 insere em seu ementário a disciplina de *Seminário de Empreendedorismo em Artes Visuais*, que tem como ementa o seguinte texto: “Fundamentos teóricos do empreendedorismo artístico, cultural e educacional em Artes Visuais. Estudo da Legislação. Análise de experiências empreendedoras bem sucedidas.” (AV-01).

Já o documento T-02 menciona o empreendedorismo em sua discussão teórica com as seguintes palavras: “o ensino para as diversas possibilidades de atuação com vistas à formação de um profissional empreendedor capaz de projetar a própria vida futura, observando-se que as demandas do mercado não correspondem, necessariamente, às necessidades sociais.” E, utilizando-se da mesma lógica, o projeto M-03 propõe uma disciplina de *Música e Empreendedorismo*, em cuja ementa se lê: “O impacto da tecnologia no processo de criação, produção e consumo musical. As relações entre a indústria cultural, a música e a mídia. Economia Criativa e Sustentabilidade. Gestão de projetos culturais. Empreendedorismo musical.”

O documento M-02, por sua vez, traz inserida em seu ementário a disciplina de *Ciência e inovação*, cujas referências bibliográficas, apontadas a seguir, indicam claramente o viés ideológico de sua formulação:

CARRETEIRO, Ronald P. **Inovação tecnológica**: como garantir a modernidade do negócio. Rio de Janeiro: LTC, 2009. COZZI, Afonso. **Empreendedorismo de base tecnológica**: spin-off: criação de novos negócios a partir de empresas constituídas, universidades e centros de pesquisa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 2 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo corporativo**: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar na sua empresa. 2. ed Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. PARANAGUÁ, Pedro; REIS, Renata. **Patentes e criações industriais**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

As ementas acima elencadas, portanto, reproduzem os dogmas do individualismo e da competitividade⁸⁴ propostos pelos condutores do sistema capitalista em sua fase atual de desenvolvimento.

Por fim, considerando que a perspectiva do mercado transforma tudo o que toca em mercadoria, ressalta-se que o documento AV-01 traz a disciplina de *Seminário sobre Arte e Mercado*, cuja ementa é: “Distinções entre mercado de arte e mercado simbólico. Aspectos históricos sobre o mercado e investimento artístico e cultural no Brasil. O mercado de arte: sistema de produção e consumo, estratégias do mercado (oferta, racionalidades econômicas, ‘autoridades constituídas’ – *marchands* e críticos – ética do marketing na arte). A arte como investimento.”

Além das questões pontuadas nesta subseção, os documentos também buscam se alinhar às novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), insistentemente promulgadas pelas DCNs (BRASIL, 2001, 2015, e outras), sobre as quais se discorrerá mais adiante neste mesmo capítulo.

Apesar, portanto, de os documentos citados até aqui se referirem a termos como crítica, transformação, cidadania, igualdade, democracia, etc., nossa leitura revelou a presença da assunção de uma realidade supra-humana (o mercado), que conduz as relações sociais, educacionais e artísticas. Essa “sociedade” a que os indivíduos precisam se adaptar não aparece como algo constituído pelos próprios indivíduos em seu processo de vida e, assim, fruto de seu próprio trabalho, mas como algo externo e autodeterminado. O sistema capitalista que, como um sistema religioso, organiza-se sob bases idealistas, permeia os PPCs das licenciaturas nas quatro especificidades da arte ora analisados, mesmo quando neles se encontram críticas a alguns dos subprodutos mais humanamente degradantes do próprio sistema.

⁸⁴ O empreendedorismo, intrinsecamente vinculado à noção liberal de livre mercado, não é apenas um “mito” injusto, que relega a culpa do fracasso ao trabalhador, sem levar em conta as desigualdades de acesso e de recursos vigentes em nossa sociedade atual. É, além disso, um dogma que acentua o individualismo uma vez que, para que um empreendedor tenha sucesso, outro precisa falhar – não é possível que todos vençam. Sobre o escamoteamento desse combate entre os indivíduos, que encontra suas raízes no pensamento de Adam Smith, Rooney (2015, p. 183-184) apresenta o seguinte exemplo: “suponha que um homem decida montar um negócio de vendas de hortaliças de porta em porta. Ele faz isso porque quer ganhar a vida e ser seu próprio chefe. Mas, existem benefícios não intencionados para outras pessoas: os clientes não precisam ir até as lojas ou mercado; os produtores se beneficiam, pois ele compra o que eles produzem; quando o negócio expandir e ele tiver empregados, oferecerá empregos à comunidade. Em uma economia de livre mercado, esses benefícios não intencionais só ocorrem se o serviço de venda de hortaliças de porta em porta for realmente bom para a comunidade local. Se poucas pessoas quiserem esse serviço, o negócio dele não terá sucesso, ou ele terá de adaptá-lo para se adequar às condições de mercado. Isso parece ser muito razoável, mas não é difícil ver onde estão os problemas. As pessoas vão consumir um número finito de vegetais e, se estão comprando desse homem, não vão comprar de outra pessoa; logo, outros vendedores de hortaliças vão sofrer em detrimento da concorrência. Não existe solução simples. A filosofia de Adam Smith não estabelece provisão para os perdedores da concorrência no livre mercado.”

Na próxima subseção, buscando estabelecer um contraponto em relação às características de conformação dos projetos pedagógicos de curso mencionados até aqui, procuramos destacar elementos, encontrados em alguns dos PPCs que constituíram a amostra desta investigação, que remetam a uma leitura crítica da realidade social sob o capitalismo.

3.1.2 Índícios reformistas ou que sugerem transformação social encontrados nos Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciaturas nas especificidades da arte

Ainda que todos os projetos pedagógicos de curso precisem, de algum modo, atender aos imperativos mais pragmáticos das DCNs (BRASIL, 2001, 2015), ou seja, no que diz respeito à distribuição de carga horária, competências e habilidades, regulamentação de estágios e trabalhos de conclusão de curso, prática como componente curricular, temáticas específicas (inclusão, meio ambiente, etc.), dentre outros, alguns dos documentos analisados procuram realizar e expor, em suas justificativas e na fundamentação teórica, uma crítica ao sistema social vigente.

O texto do projeto AV-02, por exemplo, destaca, logo de início, os efeitos da globalização e da indústria do entretenimento que, segundo o documento, subjagam a gestão cultural brasileira e não respondem às problemáticas da exclusão social e da desigualdade. AV-02 considera o ensino de artes visuais fundamental para a “construção de uma práxis cultural brasileira”, criticando, explicitamente, o modelo capitalista, que negligencia a arte e a transforma em mercadoria e, portanto, acessível apenas a quem pode pagar. O documento AV-02, no entanto, não apresenta as referências teóricas que fundamentam sua argumentação, o que limita a análise de suas afirmações.

Os documentos M-14 e M-17 também inserem em seus textos de introdução uma reflexão contra a mercantilização da arte e contra o sistema capitalista, de modo geral. O documento M-14 admite que, durante a formação do profissional, “construir-se-á a possibilidade de responder a uma demanda social dirigida, não apenas adaptativa (na perspectiva mercadológica), mas como uma resposta capaz de fornecer meios para apreender a realidade e não se ficar ‘indefeso’ diante do mundo mutante.” O mencionado documento, portanto, apresenta-se em oposição à lógica da adequação passiva às necessidades do mercado, porém, coloca o indivíduo em posição de confrontar ativamente, ao menos no seu âmbito de influência imediata, as estruturas estabelecidas.

O documento M-14, no entanto, não avança no sentido de perceber a relação dialética entre indivíduo e sociedade na construção da realidade social. O documento, de fato, parece

progredir na análise dos contornos sociais, quando em comparação com os documentos que focam na adaptação do indivíduo (auto transformação), todavia, ainda que a ação artística-educativa projetada por esse documento esteja voltada para uma melhoria da sociedade, ela continua tendo o indivíduo isolado como centro. Como o projeto M-14 também não apresenta o referencial teórico que o fundamenta, a análise da questão levantada não pode ser aprofundada.

O documento M-17, no entanto, permite uma análise mais consistente, uma vez que registra, em seu referencial teórico, dentre outros, trabalhos de Freire, Adorno e Saviani. Tendo por alicerce trabalhos desses autores, o PPC afirma:

No modelo capitalista, o trabalho é alienado em razão do trabalhador não se apropriar da produção, nem do produto final. [...] Este mundo exige cidadãos criativos, que se comuniquem utilizando-se de várias linguagens que realizem leituras ‘inteligentes’ do mercado [...]. O sistema capitalista não permite uma valorização do ser humano. Neste, só vale o lucro material e deixa-se de lado o que é significativo, o sentimento e a valorização pessoal. (M-17).

Em prol da valorização humana, portanto, o mesmo documento enfatiza a necessidade de se problematizar as “questões locais em sua inter-relação com questões globais; rompimento do olhar padrão intermediado pela mídia; valorização de culturas, de formas de arte e de sensibilidade que estejam sendo ameaçadas.” (M-17). Recorde-se de que a Estética da Sensibilidade, apesar de textualmente defender a criação de atitudes não-padronizadas, é, sob a superfície aparente do discurso, um mecanismo altamente padronizador e reducionista. As inovações tecnológicas (mídia) – como mediações no âmbito do trabalho e no âmbito da comunicação – não podem ser assumidas como ferramentas neutras. Para que a humanização possa se dar, de acordo com o documento citado (M-17), faz-se necessário, dentre outras coisas, promover uma percepção despadronizada das relações estéticas (tanto em seu aspecto de apreensão da realidade pelos sentidos, quanto em relação à produção artística).

A humanização também é mencionada no projeto pedagógico de curso AV-14, referenciado, dentre outros textos, na *Pedagogia da Autonomia*, de Freire. Esse documento propõe o confronto da realidade estabelecida a partir do viés da emancipação, como pode ser lido no fragmento a seguir:

Um currículo precisa então apontar para novos tipos de relacionamento entre os conceitos para que se possa legitimar o direito dos educandos à compreensão humana, à reflexão crítica e à emancipação no que diz respeito aos estudos culturais. Segundo Freire, ‘uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. (...) A mudança no mundo implica a dialetização entre a

denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho'. O propósito da discussão sobre o currículo deve ser o de promover a humanização (que é emancipadora) e que negue o modelo tradicional e tecnicista. (AV-14).

Algumas expressões encontradas na citação acima podem revelar um caráter dúbio, uma vez que, ao se observar de modo amplo o projeto AV-14, a emancipação referida é a da cidadania, não necessariamente a emancipação humana plena⁸⁵. Também em relação à proposta de negação do modelo tecnicista, recorde-se que a Estética da Sensibilidade indica a superação desse modelo, ainda que, como já discutido, apenas para o substituir por uma forma superlativa, ou seja, o neotecnicismo. A mera menção a Freire, portanto, não garante uma perspectiva de confronto ao estabelecido. Ainda assim, considera-se que o documento AV-14 avança, no sentido de questionar, em alguma medida, o *status quo*.

O problema da cidadania também aparece no documento AV-10, onde se lê:

A dignidade da vida ou uma vida cidadã já não pode ser concebida exclusivamente pelos chamados intelectuais e/ou acadêmicos. Como diz Gramsci, todo homem é um sábio. Sua concepção de intelectual orgânico nos é útil para justificar e legitimar a necessidade de sair da cognição meramente teórica e contemplarmos outras fontes de saberes. [...] Do ponto de vista acadêmico, nos interessa pensar o novo sempre que ele seja libertário, emancipador, numa palavra, quando preserva a condição humana. Tal adendo é importante, porque nos tornamos modernos sempre que preservamos uma sociedade isonômica e destituída de hierarquias de valores excludentes e opressores. (AV-10).

Com base na formulação gramsciana, o citado documento (AV-10) se utiliza da expressão “vida cidadã”, que aparece reiteradamente nas DCNs (BRASIL, 2001, 2015, entre outras), porém, a vincula a um movimento de superação das desigualdades, ou seja, possibilitando que se interprete suas intenções como de viés transformador ou, ao menos, não conformador. Mais adiante, o mesmo documento afirma que “a produção artística e visual, as culturas silenciadas, a visualidade, a inclusão, os fazeres especiais da comunidade e as representações visuais são os principais saberes a serem valorizados.” (AV-10).

⁸⁵ A diferença entre cidadania e humanização é bem descrito por Tonet (2005), quando esse afirma que emancipação política (cidadania) e emancipação humana (o homem *para-si*) não são sinônimos. Segundo o autor citado, “formar o homem como cidadão é tomá-lo como membro da comunidade política e estruturar todo o processo educativo no sentido de levá-lo a agir conscientemente como cidadão, [...] mas, atente-se bem: trata-se de levá-lo a agir como membro de uma comunidade política, não de uma comunidade social.” (TONET, 2005, p. 76). Tonet (2005) amplia sua crítica à formação do cidadão afirmando que a cidadania não conduz à liberdade, mas gera uma ilusão que escamoteia as diferenças de classe social sem questionar, no entanto, as diferenças econômicas e sociais, bem como a propriedade privada (essencialmente, a propriedade privada dos meios de produção).

Ainda fazendo referência à cidadania, mas reconhecendo que a realidade é permeada por conflitos de ordem social, não podendo ser reduzida a uma harmonia na qual os opostos simplesmente coexistem de forma ordeira, o documento T-03⁸⁶ apresenta, em seus princípios e fundamentos, o seguinte argumento:

A produção e o debate sobre um conhecimento socialmente referenciado, emergente de fricções, disputas simbólicas e/ou políticas é mais um princípio, entre outros, que complementam a orientação humanista, cujo objetivo é formar pessoas para o enfrentamento de tensões e conflitos inerentes à dinâmica da sociedade, dando continuidade a uma formação para o exercício efetivo da cidadania. (T-03).

De modo semelhante, apontando para os conflitos inerentes às relações sociais assentadas sobre a desigualdade social, não apenas entre os grupos opressores e oprimidos dentro de um mesmo país, mas também nas relações de opressão que se estabelecem entre países centrais e países periféricos, o projeto pedagógico de curso AV-13 informa a necessidade de se elaborar uma compreensão da arte, que leve em consideração seus aspectos contextuais determinantes. Nesse sentido, o texto afirma: “Para tanto, o conceito de arte adotado pelo curso é pensado a partir de bases (antropológicas, sociológicas, historiográficas e filosóficas) não essencialistas⁸⁷, que entendem a arte como fenômeno humano vinculado às condições do meio social em que é produzido.” (AV-13).

Por fim, opondo-se à perspectiva da formação para adequação e satisfação das exigências do mercado, e assumindo uma postura que vai muito além da mera sobrevivência profissional, o documento AV-16 questiona, inclusive, o que se compreende como sendo uma pessoa bem sucedida, uma vez que, em uma sociedade alicerçada na exploração, o indivíduo mais bem sucedido pode, facilmente, ser também o mais bem explorado. Nesse sentido, o referido documento apresenta uma provocação, como segue:

Ressalta-se que o destino – pretendido – do graduado objetiva mais uma visão crítica do que um interesse no atendimento a demandas de mercado. Afinal, a universidade não é neutra, e olhar o campo profissional do egresso pode proporcionar uma reflexão sobre os compromissos sociais que o curso pretende ter. Dependendo da postura que o curso escolhe manter dentro da sociedade, um relativo ‘insucesso’ de ex-alunos em dados âmbitos profissionais pode até não ser visto como algo necessariamente negativo, já que entre as possibilidades do próprio curso não se descarta a formação de grupos ‘contra-corrente’, que subvertam organizações profissionais estabelecidas. (AV-16).

⁸⁶ Dentre suas referências, o documento T-03 elenca obras de Bakhtin, Brecht, Freire e Saviani.

⁸⁷ Penna (2006) faz referência a duas distintas abordagens do ensino das artes, de modo geral: a essencialista, voltada para o aprendizado dos conhecimentos técnicos próprios do fazer artístico, e a contextualista, que prioriza a compreensão do contexto social e das particularidades vitais dos sujeitos das práticas educativas.

Em resumo, apesar da relativa fragilidade conceitual encontrada, de modo geral, nos projetos pedagógicos de curso, é possível verificar que o campo das reflexões e proposições para as artes, na educação e na sociedade, é heterogêneo, permeado por discursos antagônicos, tanto de conformação, quanto de confronto aos modelos que se pretendem hegemônicos. Nesse sentido, foram destacados polos de resistência ocupando espaço nos projetos pedagógicos de curso e, conseqüentemente, nas instituições de ensino superior que abrigam os cursos de licenciatura nas especificidades da arte (artes visuais, dança, música e teatro). Na subseção seguinte, buscamos compreender como os projetos pedagógicos de curso alinhavam o tripé conceitual da estética, da ética e da política em suas propostas.

3.1.3 Estética, ética e política: a ambigüidade como estratégia

A definição de *Estética da Sensibilidade*, assumida nesta pesquisa como uma antiestética, ou seja, contrária e hostil às artes e à vida humana, tem sido, em alguma medida, levada em consideração, enquanto normativa governamental, na elaboração dos PPCs das licenciaturas nas quatro especificidades da arte ora analisados. Desse modo, uma das fases essenciais da pesquisa aqui apresentada foi averiguar como isso acontece. Para tanto, os PPCs selecionados foram perscrutados com a intenção de buscar indícios que apontassem para o tripé axiológico formado por estética, ética e política, já discutido no capítulo anterior.

O primeiro aspecto digno de nota é que, dos 61 PPCs elencados, 48 ignoram o tripé acima identificado e, apenas 13, o mencionam explicitamente. Nesses 48 documentos, as referências à estética aparecem em contextos e com significados diversos, alguns dos quais serão apontados na seção seguinte desta exposição. As referências à ética e à política são, semelhantemente, esparsas e ocorrem, predominantemente, em contextos que expressam valores gerais necessários à formação humana e elementos constitutivos de ementas sobre direitos humanos, diversidade, educação inclusiva e/ou políticas públicas, entre outros. Estética, ética e política não aparecem articulados entre si, como uma unidade propositiva que remeta às DCNs gerais para a educação e para a formação de professores, elaboradas no país a partir do ano de 1998.

Entre os 13 documentos que trazem o tripé articuladamente em seus textos, de modo a remeter diretamente às normativas governamentais, encontram-se 7 PPCs de Licenciaturas em Artes Visuais, 3, em Dança, 1, em Música e 2, em Teatro. Ainda assim, o modo de apresentação do referido tripé, nesses documentos, revela-se menos do que preciso. Em alguns casos, a menção ao trio ética, estética e política parece ser meramente *proforma*, como nos

documentos AV-02, AV-05, AV-14, AV-17, D-02, M-03 e T-03, que o mencionam (“valores éticos, políticos e estéticos”, ou “formação estética, política e ética”, etc.) apenas uma ou duas vezes, em objetivos específicos ou na justificativa, sem nenhum comentário elucidador, contextualização ou indicação de referencial teórico. A impressão que desperta a leitura desses documentos, no mais, ricos em nuances quanto à estética, às artes e à educação, é de que se cumpriu, rapidamente, um requisito legal, que não faz muito sentido em termos epistemológicos, e se seguiu em frente.

O documento D-04 é ainda mais fugaz na apresentação do tripé, que aparece apenas uma vez, inserido na seção sobre a metodologia do curso, em uma citação direta das DCNs/2015 (BRASIL, 2015), na qual se lê “dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.” No entanto, o documento segue seu percurso sem dialogar com a citação nem retomar os conceitos ali explicitados, utilizando as referências à estética de forma polissêmica, de acordo com suas próprias necessidades.

Três documentos (AV-10, AV-15 e T-02) inserem a expressão “princípios estéticos, éticos e políticos” na seção em que tratam das *Competências e Habilidades* a serem desenvolvidas pelos acadêmicos, em provável cumprimento ao disposto nas DCNs quanto à instrumentalização da formação do profissional, o “saber fazer”.

O documento AV-09, por sua vez, menciona, em uma ementa da área da Educação, a saber, a *Psicologia da Aprendizagem*, as “implicações éticas, estéticas e políticas” das teorias sobre desenvolvimento e aprendizado. Não foi possível determinar se essa inserção se dá em resposta às DCNs ou não. Convém, no entanto, observar que a literatura de referência dessa disciplina contempla os autores tradicionais da psicologia educacional – Piaget, Wallon e Vygotsky –, com larga vantagem para títulos que analisam a obra do autor russo. Caso essa predileção bibliográfica possa ser tomada como parâmetro, dificilmente tal disciplina defenderá os preceitos da Estética da Sensibilidade de forma acrítica.

Por fim, o último documento, aqui chamado de D-03, é o único que parece demonstrar um maior cuidado em articular o tripé estética, ética e política com os demais delineamentos de seu texto. Nele, o tripé aparece nitidamente quatro vezes, sempre seguido ou antecedido de comentários ou “costuras” que o integrem de modo mais efetivo às discussões. O projeto pedagógico mencionado dispõe, entre seus objetivos, o de “formar profissionais da educação com consciência crítica, política e ética, comprometidos com a formação estética e as transformações sociais” (D-03) e, logo adiante, explica que se intenta

[...] a formação de profissionais que sejam capazes de interrelacionar conteúdos socioculturais, históricos, estéticos, éticos, filosóficos, políticos referentes à diversidade humana nos processos de ensino/aprendizagem em Dança. Este profissional deverá ter em mente sua prática de ensino como elemento de valorização humana e como forma de constituir-se e reconhecer-se como sujeito. Objetiva-se também a formação de profissionais capazes de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, atuando em diferentes modalidades e níveis de ensino e sensível às especificidades da educação profissional. (D-03).

No currículo, essas pretensões formativas se objetivam por meio de

[...] disciplinas que congregam conhecimentos específicos da área de formação e habilitação, contemplando disciplinas que perpassam o pensamento epistemológico da dança em seus contextos teóricos, filosóficos, técnicos e sócio-históricos. Além disso, abriga estudos relativos aos fundamentos éticos e estéticos para compreensão e reflexão tanto do artista da dança, quanto do docente da área. Relaciona a dança à música, ao teatro, às artes visuais, à saúde e às ciências humanas e sociais. (D-03).

Ainda assim, consideramos que, de modo geral, os documentos analisados utilizam os conceitos de estética, ética e política de forma polimorfa e ambígua. Isso não causa espanto, pois, como já enunciado no capítulo de análise dos documentos governamentais, as próprias DCNs são, em grande parte, ambíguas e imprecisas. É notável, no entanto, que nenhum dos documentos apresenta o nome completo dos elementos (Estética da Sensibilidade, Ética da Identidade e Política da Igualdade), mas apenas a redução “estética, ética e política”.

Desse modo, como estratégia proposital ou não, esses documentos, a um só tempo, correspondem e não-correspondem às normativas governamentais e, conseqüentemente, aos preceitos ditados pelo sistema neoliberal de gestão do capitalismo, contexto histórico cuja crítica nunca deve abandonar o escopo das discussões aqui intentadas. A flexibilidade da Estética da Sensibilidade parece, portanto, ter oportunizado uma leitura igualmente flexível das diretrizes governamentais, quando da formulação dos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas em questão.

É possível supor, entretanto, principalmente considerando a ausência do tripé axiológico na maioria dos documentos, que os PPCs deslocam a problemática da posição paradoxal da arte na sociedade capitalista para o âmbito da prática docente, tanto dos professores dos cursos de licenciatura como, principalmente, para o confronto do licenciado com o contexto escolar real. Nesse sentido, procuramos, nas páginas seguintes, refletir sobre o posto ocupado pelos PPCs nas relações de ensino-aprendizagem nos diferentes espaços formativos, a partir das relações entre universal, particular e singular, tal qual sistematizadas por Lukács.

Os Projetos Pedagógicos de Curso podem ser representados, inicialmente, como um particular. Isso ocorre, na medida em que se estabelece como universal as diretrizes governamentais, que determinam, em linhas gerais, as normativas para todas as etapas da educação formal no contexto brasileiro. O terceiro elemento (singular) dessa relação precisa ser ocupado, inicialmente, pelas características da instituição local que abriga o curso para o qual o PPC foi desenvolvido, passando pelos valores, ideais e referenciais teóricos do corpo de profissionais que o elaborou. Desse modo, é necessário assumir os PPCs como campos de disputa política, da qual as idiossincrasias e ambiguidades neles encontradas são sintomas.

O particular, no entanto, não deve ser compreendido como um elemento estático, mas, como estando em constante ascensão e descensão em relação dialética com os extremos que o delimitam. É importante observar que, segundo Lukács (1968, p. 117), sua dinâmica “diz respeito apenas ao caráter sobretudo posicional da particularidade, isto é, ao fato de que ela, com relação ao singular, representa uma universalidade relativa, e, com relação ao universal, uma singularidade relativa.” Trata-se, sobretudo, de um processo.

Passamos a considerar, em seguida, o PPC enquanto um universal relativo, em relação com a interpretação dos professores, e frente aos alunos singulares. Como um documento normativo que deve servir como base para as práticas educacionais no âmbito de um curso de licenciatura, o PPC pode apresentar dupla função, simultaneamente, norteadora e cerceadora sobre a atuação do professor, ou seja, exercendo o papel de indicar tanto direções quanto limites. Vale, aqui, lembrar da descrição apresentada por Gimeno Sacristán (2000, p. 105), na qual o autor avalia as inúmeras mediações que se interpõem entre o currículo prescrito (PPCs) e o currículo realizado (o aprendizado do acadêmico). Dentre essas mediações, destacamos o ativo modelamento do currículo pelos professores e as respostas, igualmente modeladoras, dos estudantes. Nesse sentido, o projeto pedagógico de curso, como universal relativo, não se impõe de modo hipodérmico sobre a atuação docente e seus resultados, mas também não pode ser considerado inócuo.

De modo semelhante, os PPCs podem se configurar enquanto singulares relativos, uma vez que dizem respeito às instituições e cursos singulares, quando se considera como universal o todo da educação, formado pelo conjunto das escolas onde se efetivam o ensino fundamental e médio, e que seguem as normativas governamentais. É precisamente nesse ponto da discussão que despontam as contradições entre a formação do professor de Arte (solicitado pelas DCNs gerais para a formação de professores) e a formação dos professores de artes visuais, dança, música e teatro (defendida pelas DCNs específicas para a formação dos profissionais nas

referidas áreas). Em última instância, cabe ao licenciado resolver⁸⁸ essa problemática em sua prática cotidiana.

A situação de antagonismo latente entre as disposições mais amplas para a educação brasileira e o ensino das artes detém o potencial de tornar o espaço da prática da docência das especificidades da arte na escola um campo de disputas cotidianas. A ambiguidade encontrada, tanto nas DCNs quanto nos PPCs, deve ser compreendida, portanto, como uma faca de dois gumes, uma vez que ela pode, por um lado, tolher a ação específica do professor, levando a práticas polivalentes, esvaziadas e, possivelmente, frustrantes, ou, por outro lado, representar oportunidades de transformação da realidade à revelia dos imperativos do sistema.

A produção e a fruição artística das formas criadas na materialidade, por meio da manipulação (no sentido do fazer com as próprias mãos) e da performance, constituem o centro das discussões sobre a prática artística e a educação para as artes nos projetos pedagógicos de curso selecionados para esta pesquisa. Essa discussão tem sido amparada por uma série de autores e teóricos clássicos e contemporâneos da filosofia e da estética.

A seção seguinte tem por objetivo, portanto, estabelecer um diálogo entre os projetos pedagógicos, notadamente em suas ementas de estética e história da produção artística, e seus autores de referência, buscando aprofundar nossa compreensão sobre o cenário brasileiro da formação de professores nas especificidades da arte.

3.2 ESTÉTICA FILOSÓFICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Esta seção, conforme descrito em seu título, traz reflexões sobre os aspectos que mais se destacaram, ao longo de nossa pesquisa, dentre a abundância de termos e conceitos que, nos projetos pedagógicos de curso da amostra selecionada, remetem à apreciação/contemplação/fruição de obras de arte, à produção/criação/performance artística propriamente dita e ao estudo de autores clássicos da reflexão estética.

Antes, porém, de percorrer os tópicos elencados no parágrafo anterior, verificamos a necessidade de retomar a distinção entre uma leitura estética das obras de arte (a imersão em sua coerência interna) e uma leitura científica (suas relações históricas e técnicas com a totalidade macroscópica). Essa distinção é importante, pois, como antecipado no capítulo 2

⁸⁸ Resolver ou não resolver, uma vez que o professor licenciado pode, por pressão ou motivos pessoais, abdicar de sua especificidade e empreender a luta solitária “por formação continuada (e em serviço) na busca de conhecimentos, de livros, de técnicas, de vídeos, de exercícios (e algumas ‘receitas prontas’) que auxiliem nessa tarefa.” (SUBTIL, 2016, p. 911). Avançar sobre essa questão, no entanto, extrapola os limites possíveis desta pesquisa.

desta exposição, todo objeto, incluindo as obras de arte, dada a perfeita unicidade da realidade, pode ser alvo de reflexo cotidiano, estético e científico. É claro que, no campo da produção-fruição artística, esses reflexos se encontram entrelaçados, uma vez que a compreensão de elementos teóricos e históricos dispostos em uma obra de arte proporciona sua contemplação mais profunda e complexa. Em direção oposta, a contemplação estética é, invariavelmente, a porta de entrada para a compreensão teórica da obra ou da performance – teorizar sobre arte sem ver, ouvir ou tocar uma obra ou manifestação artística é um exercício meramente abstrato e infrutífero. Ambas as direções, no entanto, ocorrem a partir do e, se voltam, novamente, para o cotidiano.

A fim de estabelecer essas distinções, utilizaremos, na presente seção, a nomenclatura “estética”, quando nos voltarmos para o reflexo estético e, “estilística”, quando para o olhar científico. Estética e estilística são, é importante reforçar, categorias analíticas que emergem da realidade que é, em si, indissolúvel e indissociável.

Inicialmente, procuramos justificar a escolha da estilística como uma das categorias do reflexo nos PPCs. O conceito de estilística (ou estilo), em conformidade com o significado a ele aqui atribuído, não é utilizado pelos elaboradores dos PPCs das Licenciaturas em Dança, tampouco, nos PPCs das Licenciaturas em Teatro. É mencionado, no entanto, sete vezes, em seis diferentes PPCs de Licenciaturas em Artes Visuais⁸⁹, e, noventa vezes, em dez diferentes PPCs de Licenciaturas em Música⁹⁰.

O maior uso do termo “estilística”, nos documentos referentes à especificidade da música, pode ser justificado caso se remonte às suas origens, vinculadas primeiramente à poesia e à literatura. A música, por sua configuração discursiva e temporal, apropria-se com mais facilidade da terminologia da literatura do que as artes visuais. No entanto, esse ponto de vista não contribuiu para que se compreenda a ausência de menções à estilística nos documentos referentes à especificidade do teatro, por exemplo.

O *Dicionário da língua brasileira da Academia Brasileira de Letras* (2008, p. 546) define “estilística” como “estudo estilístico”. O termo “estilístico”, por sua vez, é definido como “relativo a estilo, perfil estilístico”. Já no verbete “estilo”, aparece a definição da “forma especial de expressão que caracteriza um modo de ser, de se vestir etc., de uma pessoa ou um grupo social”, e ainda, “conjunto de características apresentadas por uma determinada linguagem artística”.

⁸⁹ Essas menções ocorrem duas vezes em AV-01, e uma vez em AV-07, AV-11, AV-14, AV-16 e AV-17.

⁹⁰ Essas menções ocorrem seis vezes em M-01; onze, em M-02; 15, em M-03; uma vez em M-04; seis, em M-11; uma vez em M-16; quatro, em M-20; vinte e sete, em M-22; uma, em M-23; e, dezoito, em M-24.

O *Dicionário de Filosofia*, organizado por Durozoi (1993, p. 168), afirma que “estilo” é o “conjunto de características que singularizam a obra de um artista, qualquer que seja seu domínio. [...] De maneira menos precisa, o estilo refere-se também ao tipo de arte que caracteriza um país, uma época, uma região.”

No decorrer deste texto, compreendemos a estilística como o estudo das características que possibilitam organizar obras de arte particulares em conjuntos mais ou menos coesos, de acordo com suas similitudes. A estilística se ocupa, por exemplo, de reconhecer e sistematizar o bloco reconhecido como da Arte Bizantina, ou de verificar as continuidades temáticas e circunstanciais que atam as produções de Degas e Pissarro, Renoir e Monet. O estilo barroco italiano é representado, na música, por Corelli, Vivaldi e Pergolesi, e, um samba é um samba, apesar das enormes diferenças entre a produção de Noel Rosa, Tom Jobim e Martinho da Vila – a estilística, inclusive, explica e explicita essas diferenças. Por fim, o que faz com que Shakespeare se assemelhe mais a Ésquilo (apesar do lapso temporal de cerca de 2000 mil anos) do que a Dickens (que o segue em apenas 300 anos e com o qual compartilha país e idioma)? Quem responde a essa pergunta é, novamente, a estilística.

A partir desses exemplos, é possível deduzir que a estilística se ocupa da obra de arte não no sentido propriamente estético, mas no sentido científico. Isso ocorre porque ela deixa de considerar a obra de arte como um mundo fechado, completo e autocontido, no qual o singular e o universal se encontram entrelaçados no particular, conforme amplamente discutido no capítulo da fundamentação teórico-epistemológica que antecede a presente argumentação, e, ao invés disso, dispõe cada fragmento da obra sob o microscópio. A contemplação deixa de ser o foco da ação, substituída pela decodificação da cor, da pincelada, da tonalidade, da forma, do motivo, dos pés rítmicos da poesia, da temática, das circunstâncias sociais, políticas e econômicas, da época e da região de criação de cada obra de arte, buscando, em seguida, alinhá-la sob conceitos universalizantes tais como: neoclássico, realista, abstrato, modal, atonal, comédia, épico, entre outros.

Quanto à posição da estilística enquanto ciência, é possível atentar para a seguinte reflexão de Lukács (1967, p. 237-238):

Es indiscutible que de todo destino humano – incluso de un destino artísticamente conformado – pueden inferirse consecuencias generales, pero, diretamente, sólo mediante un proceso de generalización desantropomorfizador; y para una actitud así la obra de arte pierde su naturaleza estética y se convierte en materia del conocimiento.

E, como exemplo de estudo estilístico em Lukács, é possível mencionar a longa (e várias vezes retomada) discussão sobre os contrastes entre o drama antigo e o romance burguês, presente em sua obra *Estética* (1966a; 1967).

A estilística, portanto, pode ser compreendida como a ciência que tem como objeto a obra de arte, não como mera técnica, como criticado no segundo capítulo deste relatório, no entanto, como ciência legítima, que busca ampliar o conhecimento humano sobre sua produção artística histórica. Além disso, segundo Ostrower (1987, p. 102), o estilo

[...] abrange a maneira de pensar, de imaginar, de sonhar, de sentir, de se comover, abrange a maneira de agir e reagir, a própria maneira de o homem vivenciar o consciente e as incursões ao inconsciente. O estilo é forma de cultura. Seria de todo impossível preordenar as formas estilísticas, inventá-las, tão impossível quanto seria inventar formas de cultura e modos de viver. Os estilos correspondem a visões de vida.

A estilística é, sem dúvida, parte essencial da formação de professores para as artes, ainda que não realize, segundo as concepções filosóficas de Lukács, reflexo estético da realidade objetiva, sendo, no entanto, capaz de o aprimorar e aprofundar significativamente. Nos projetos pedagógicos de curso selecionados para esta pesquisa, percebemos que os termos estética e estilística, intrinsecamente ligados, ainda que não idênticos, aparecem de forma indistinta em um número considerável de inserções. De modo geral, as reflexões estilísticas são simplesmente arroladas como estéticas. Assim, consideramos que muitas referências à estética, principalmente constantes nas ementas dos PPCs, devem ser lidas como sinônimos de estilística. O documento AV-04, por exemplo, traz referências tais como “movimentos estéticos” (na ementa da disciplina *Teoria e História da Arte III*), em clara referência às diferentes classificações (ou escolas) da arte nas primeiras décadas do século XX, como o expressionismo, o simbolismo e o dadaísmo, entre outros. O documento AV-07 se refere às características observáveis em obras de arte como sendo “aspectos estéticos”, indubitavelmente no sentido de avaliar as técnicas e gêneros nelas presentes.

A própria disciplina *Estética e Crítica das Artes* (AV-08) versa quase que inteiramente sobre elementos estilísticos. Ao mesmo tempo, por “ruptura estética e artística” (na ementa *Arte no Brasil II*), o documento AV-10 indica mudanças, em relação às técnicas e formas artísticas tradicionais, desenvolvidas pela vanguarda artística brasileira após o término da Primeira Guerra Mundial, sob influência de movimentos artísticos europeus. O documento D-02 fala de “diversidade estética” para indicar diferenças de gênero entre danças clássicas e modernas,

populares e folclóricas, e, ainda, “estética clássica” aparece na ementa *Balé Clássico 1*, no documento D-04.

A estilística também predomina nos projetos M-01 e M-03, quando, nas ementas *Canto popular II* e *Instrumento específico III – violão*, respectivamente, a palavra “estética” aparece com o significado da compreensão do estilo de determinado período histórico ou técnica interpretativa que deve guiar a execução de um repertório. Na ementa *Harmonia II* (M-02), por sua vez, onde se lê que o estudante deve realizar uma “escolha estética e funcional dos encadeamentos de acordes”, é necessário interpretar “estética” como o “estilo” demarcado pelas características de cada repertório.

Nos projetos da especificidade do teatro, destacam-se as menções à “filiação estética” nas ementas *Literatura dramática II* (T-02) e *Literatura dramática 4* (T-06). Em ambas, o sentido de filiação estilística é claro. Em T-05, é possível mencionar a referência a “técnicas e estéticas” na ementa *Técnicas circenses aplicadas ao teatro*, onde o significado é, novamente, referente ao estilo.

Poderíamos apresentar ainda muitos outros exemplos, entretanto, consideramos que os elencados nos parágrafos anteriores são suficientes para nos fazermos entender. Consideramos que uma maneira bastante simples de perceber essa distinção é, salvo exceções, observar quando a palavra “estética” vem escrita no plural. A rigor, a estética é sempre uma relação entre um indivíduo e uma obra de arte (ou, em uma perspectiva mais abrangente, um objeto qualquer que se dirija, predominantemente, à contemplação por meio dos sentidos – a visão do arco-íris, o perfume das flores, o gorjeio dos pássaros).

Nesse sentido, a pluralidade estética só pode ser encontrada na pluralidade dos sentidos humanos, e não na pluralidade dos objetos. Assim, não existem diferentes estéticas das artes visuais, mas um sentido estético pautado na visualidade, que se relaciona com diferentes obras de arte visuais. De igual modo, não existem estéticas musicais ou da dança, mas sentidos estéticos da sonoridade ou da temporal-visualidade, e assim por diante. Essa distinção parece sutil, porém, é importante para demarcarmos que a reflexão estética nunca está imanente no objeto, mas sempre na relação sujeito-objeto⁹¹. A estilística, por sua vez, como o faz a ciência, busca um distanciamento dessa relação, procurando “purificar” o objeto artístico de sua relação imediata aos sentidos humanos, dissecando suas diferentes camadas, símbolos e técnicas. Desse modo, a arte pode ser avaliada e valorada, objetivamente (melhor, complexo, sofisticado, vanguardista, coerente), por critérios estilísticos, mas não por critério propriamente estéticos –

⁹¹ As *Estéticas* de autores de referência, como Kant, Marx, entre outros são, é claro, no campo da filosofia, reflexões sobre o reflexo estético, a sensibilidade e a criação artística.

é a estilística que permite o afastamento momentâneo da subjetividade na crítica das artes. A valoração estética é sempre subjetiva (gosto, não gosto, me agrada, não me agrada, me faz sentir bem, me motiva, me encanta).

Assim, como dito anteriormente, a relação estética (ou reflexo) se dá na produção/performance artística, quando o sujeito objetiva a sua subjetividade, e na fruição/apreciação, quando o sujeito interioriza uma objetivação⁹² e a torna parte de si. Tudo o mais é estilo.

Antes de avançar nesta seção do texto, faz-se necessário, porém, apontar para uma segunda ocupação da estilística: o estudo das características pessoais do artista, que se tornam uma espécie de impressão digital em suas obras. Nesse sentido, a estilística busca demarcar quais são as peculiaridades de Da Vinci que conectam a *Madona dos Rochedos* à *Última Ceia*; o que torna Mozart imediatamente reconhecível tanto na *Flauta Mágica* como na *Pequena Serenata Noturna*; o que faz Kafka ser, genuinamente, Kafka; e, o que caracteriza Nijinski, mesmo quando posto diante de músicas tão distintas como *Sagração da Primavera* (Stravinski) e *L'Après-Midi d'un Faune* (Debussy). Consideramos, de início, com Ostrower (1987, p. 103), que o

[...] homem é um produto de sua época, mas nunca apenas seu produto. Ele é algo mais. Cada homem é um indivíduo. Ao agir, interage com o mundo. Eventualmente ele agirá sobre o próprio contexto cultural. Por motivos talvez de ordem puramente pessoal e correspondentes a um potencial específico seu, podem desencadear-se no indivíduo respostas que, à medida em que aprofundam certos valores e certas possibilidades existentes no contexto em que vive, modificam essas possibilidades para rumos diferentes.

As discussões sobre a estilística abrem espaço, nesse sentido, para a questão do gênio. Existem, basicamente, duas vertentes filosóficas sobre essa questão: a primeira, aborda a genialidade como um talento inato, algo intrínseco ao indivíduo, enquanto a segunda, assenta-se sobre a relação dialética entre indivíduo e meio, educação, estímulos e contexto. Nos parágrafos a seguir, abordaremos brevemente cada uma delas.

A perspectiva da genialidade, restrita a alguns indivíduos “especiais”, embora inaugurada na antiguidade grega (pense-se nas musas que inspiram o poeta⁹³), ganha contornos mais bem definidos na *Crítica da Faculdade de Julgar*, obra de Kant (2009). Kant, em sua terceira *Crítica*, depara-se com o problema (e a inconveniência) da originalidade artística, para

⁹² Na arte, segundo Lukács (1966), o indivíduo não se defronta com sua própria subjetividade, mas com a subjetividade humana histórica, enquanto subjetividade objetivada.

⁹³ Como, por exemplo, no *Fedro*, de Platão (2000), discutido no capítulo 1 desta exposição.

a qual as regras da razão não parecem se aplicar. Afinal, como é possível que a razão, que se desenvolve por meio de leis e preceitos, gere algo propriamente inédito e único no âmbito da sensibilidade? Em seu “malabarismo”, Kant (2009, p. 158) recorre, nesse momento, à imagem do *genius*, definido pelo autor na citação que segue:

É por isso também que há lugar para supor que a palavra gênio proceda de *genius*, o espírito peculiar que desde o nascimento foi dado ao homem para que o protegesse e dirigisse e de cuja inspiração procedem aquelas ideias originais. [...] Mediante o gênio a natureza dá a regra não à ciência e sim à arte, e isso unicamente enquanto esta última haja de ser arte bela.

O gênio, portanto, para Kant, é uma inspiração “divina” (nesse caso, da “divina natureza” ou algo semelhante), pré-programada num indivíduo específico, por meio da qual a natureza realiza obras originais (por nunca terem sido realizadas antes, e por não poderem ser medidas pelas regras usuais da repetição e da imitação), mas que já existiam aprioristicamente⁹⁴.

O gênio é, portanto, “um talento para produzir aquilo para o qual não cabe dar uma regra determinada, e não uma aptidão para aquilo que se pode aprender mediante alguma regra; por conseguinte, [...] a originalidade precisa ser sua qualidade primeira.” (KANT, 2009, p. 157). Nesse sentido, para esse autor, o gênio é inato. O artista é “naturalmente” talentoso, ou não é artista, e não resta espaço para o aprendizado das artes.

Entretanto, Kant (2009, p. 157) vai além, ao afirmar que o talento artístico, “como faculdade inata produtiva do artista, pertence à natureza, poder-se-ia dizer que gênio é a disposição natural do espírito (engenho) mediante a qual a natureza dá a regra à arte.” Em última instância, os artistas, sob os quais repousa o gênio, tornam-se ferramentas ou canais para a realização das novidades “naturais” sem que essa realização passe, necessariamente, pela sua razão – tal conclusão inaugura o irracionalismo na produção artística, segundo o qual o artista não pensa, não entende, mas apenas faz (como no saber imediatamente prático). Kant rompe, assim, a inteireza e a unicidade humana do artista, não mais compreendido como um ser dotado, simultaneamente, de racionalidade e de sensibilidade, daí seu desprezo velado pela produção artística em geral.

Nunes (1991, p. 52) relembra que, nesse processo de endeusamento, o artista foi concebido

⁹⁴ Lembramos, novamente, que o *a priori* kantiano não está relacionado ao *continuum* “antes e depois”, porém, é qualitativamente diverso.

[...] por Schelling e Schopenhauer, como aquele ser de exceção que pode elevar-se, por intermédio da arte, ao conhecimento dos segredos da natureza. A sua imaginação estaria ligada, por uma articulação originária e profunda, ao princípio insondável das coisas. É uma faculdade extraordinária, um talento excepcional, um dom inato, que faz com que o gênio se torne uma espécie de força impessoal, receptivo a todas as forças do universo.

Além disso, segundo Osborne (1993, p. 180-181), seguidores de Hegel também participam da construção desse mito. Nas primeiras décadas do século XIX,

[...] julgava-se que o artista-gênio possuía uma compreensão excepcional da suprema realidade ou era, num sentido especial, uma encarnação ou manifestação do Espírito Absoluto reverenciado pelos filósofos idealistas alemães; mas mesmo assim se supunha que o artista gozasse dessa relação especial com a realidade em virtude dos seus superiores dons naturais. [...] O gênio era essencialmente original.

Para o próprio Hegel, no entanto, segundo Lukács (2018, p. 475), a questão do gênio está em estreita ligação com os conceitos de liberdade e necessidade, sendo que “em uma dessas preleções, Hegel chega a falar do gênio artístico. E, em franca polêmica contra a divinização e mistificação romântica do gênio, ele apresenta uma análise muito sóbria da interação entre a atividade individual do gênio e o movimento social global, a vida do povo⁹⁵.”

Tendo como ponto de partida a filosofia kantiana, portanto, a figura do artista-gênio foi sendo desenvolvida nas décadas seguintes. No início do século XX, o gênio é apresentado por Nietzsche (2012; 2012a) como o extraordinário, que supera e/ou suspende a realidade cotidiana e se aparta dela, notadamente em suas obras *Crepúsculo dos Ídolos* e *Assim falou Zaratustra*. Tais reflexões apresentam, como pano de fundo, questões como a do “artista incompreendido”, defendidas pelos idealizadores do movimento futurista (SEINCMAN, 2008), e, dentre outros, ainda que por razões muito diferentes, Adorno (2001), bem como alimentam as posições ideológicas dos propositores da *L’art pour l’art*.

Destacamos, entretanto, que essa configuração, inicialmente kantiana, da produção artística “inspirada” apresenta um parentesco próximo com a expressão “saber fazer”, por nós analisada anteriormente, e que implica a disposição dos sujeitos para apenas servirem de canal de execução para a realização de propostas imaginadas por instâncias que se lhes apresentam como superiores (nesse caso, não mais a natureza, mas as intencionalidades naturalizadas do sistema capitalista).

⁹⁵ Ainda que, em Hegel, unindo os extremos, o gênio é um produto social apenas na medida em que a sociedade é um produto do gênio (ou Espírito).

O idealismo kantiano, principalmente no que concerne ao seu conceito de gênio, portanto, serve aos interesses de manutenção do *status quo*, e, em nossa opinião, pouco colabora para a formação estética de professores e da sociedade em geral. No entanto, reconhecemos que as ideias de Kant se constituem como alicerces para a formação, no senso comum, da figura do artista genial, do ídolo ou do iluminado, que se desenvolveu a partir do século XIX e permanece no imaginário coletivo até a atualidade.

Em oposição a essa perspectiva idealista, buscamos compreender como autores vinculados ao materialismo histórico e dialético se referem às questões da genialidade, do dom inato e do talento. Mencionamos, nesse sentido, as colaborações de Vygotsky, quando esse autor estabelece as bases sociais da criatividade. Segundo Vygotsky (1991, p. 33), o desenvolvimento humano é “um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio.”

Em sua interpretação da teoria vygotskyana sobre talento e criatividade, na medida em que essa se opõe à noção do gênio como sendo algo extraordinário e único (ainda que sem desacreditar o caráter único de cada indivíduo social), Neves-Pereira (2007, p. 69) aponta que o desenvolvimento criativo implica uma leitura da realidade segundo a qual

[...] as funções mentais superiores do homem, nas quais se inclui a criatividade, são frutos de um dado contexto cultural e determinadas por uma instância histórica. As relações entre criatividade e cultura passam, assim, a ter uma feição alterada. Os dois conceitos tornam-se diretamente vinculados, o segundo gerando o primeiro e determinando suas características básicas.

Compartilhando da mesma matriz teórico-epistemológica que fundamenta as obras tardias de Lukács, Vygotsky assevera que a “genialidade” não provém de algum tipo de iluminação especial, mas da relação dialética do indivíduo com seu meio. (NEVES-PEREIRA, 2007). Nesse sentido, são as oportunidades (de estudo teórico-histórico, treinamento técnico, estímulos sensíveis e afetivos, liberdade e tempo de ócio) que fazem o ser criativo, seja nas ciências, seja nas artes, ou, ainda, nos esportes, ou outras áreas que despertem o interesse dos indivíduos. Além disso, todos os fatores históricos e sociais determinantes do contexto de vida do artista também precisam ser postos na balança. Se há, portanto, algum tipo de “inspiração” na produção artística, ela provém da materialidade concreta e não de alguma instância supra humana.

Observando a questão levantada por Vygotsky por outro prisma, Lukács (1966, p. 136) afirma que as formulações kantianas sobre o gênio são marcadas por uma não-consciência dos processos que levam à elaboração da obra artística. Esse autor critica essa posição, ao afirmar que “entre la consciencia y la inconsciencia opera una interacción recíproca e ininterrompida.” O inconsciente (no sentido de não-consciente) não é sinônimo de natural, todavia, no caso do homem, é aprendido a partir do consciente e da cultura (vinculado, portanto, ao sistema de sinalização 1’), não sendo o mesmo que instinto.

Os reflexos condicionados do homem, portanto, precisam permanecer em dependência da consciência⁹⁶. Em virtude dessa dependência, Lukács (1966) assume que a produção artística demanda que os próprios reflexos condicionados sejam submetidos, ininterruptamente, ao processo consciente do artista.

Consideramos, com Lukács, que a vida cotidiana não é viável sem os complexos condicionamentos culturais que a envolvem e que as obras de arte (ou manifestações artísticas diversas) são criaturas desses complexos. A produção e a fruição artísticas existem justamente como meios de (re)conscientização das teias de hábitos e gestos não-mais-conscientes (ou semiconscientes) que encobrem o cotidiano, e é, precisamente, nesse momento, no desvelar “de dentro para fora” dos condicionamentos⁹⁷, que reside a possibilidade da autoconsciência do homem, promovida pelas artes. Nesse sentido, o gênio kantiano, que se fundamenta no “fazer” (esvaziado do “como” e do “porquê”), não pode sustentar uma perspectiva de humanização por meio do reflexo estético, tampouco, de transformação social, uma vez que não provém da nem promove a consciência. Uma produção-fruição artística realmente humanizadora passa, portanto, pela compreensão e pelo conhecimento das realizações próprias e de outras pessoas, em um contexto histórico, enquanto síntese de um momento.

Kant, portanto, segundo Lukács (1968, p. 189), colocou “muitas vezes em primeiro plano o fato de que a arte, ao contrário da ciência, não pode ser aprendida”, desconsiderando que a produção artística – ao menos quando analisada a partir das premissas materialistas – procede unicamente de um amplo e aprofundado conhecimento dos códigos, dos símbolos, dos gestos, das formas e das técnicas (não apenas, mas também, no sentido da manipulação dos materiais) que constituem o sensível cotidiano. Lukács (1968, p. 207) segue sua crítica, reinterpretando os conceitos de “gênio” e “originalidade”, e propõe que

⁹⁶ Não são relações originalmente imediatas, mas, relações mediadas pela cultura que se apresentam como imediatas no cotidiano, e que podem, a qualquer momento, ser resgatadas pela consciência.

⁹⁷ A ciência não participa intrinsecamente do sistema de sinalização 1’ e, desse modo, sempre apresenta suas elaborações como quem olha “de fora” para um objeto outro que não ele mesmo. As artes, de forma diversa, são auto elaborações.

[...] é original o artista que consegue captar em seu justo conteúdo, em sua justa direção e em suas justas proporções, o que surge de substancialmente novo em sua época, o artista que é capaz de elaborar uma forma orgânica adequada ao novo conteúdo e por ele gerada como forma nova.

De modo complementar, vale lembrar que Lukács (2013, p. 604) tece uma crítica ao conceito idealista de gênio em sua última grande síntese, a obra *Para uma ontologia do ser social*. Nessa, dentre outras inúmeras passagens, o autor afirma:

[...] o eco obtido pelas simples objetivações e até a simples possibilidade de seu surgimento apontam claramente para o fato de que as decisões alternativas que ganham expressão em tais objetivações, decisões nas quais são expostos de forma generalizada o caminho para a personalidade não mais particular, os seus conteúdos e objetos, as suas condições e consequências sociais, verbalizam, de acordo com o seu teor social, exatamente aquelas questões que movem profundamente uma parcela importante dos homens singulares em sua existência cotidiana.

Acredita-se que a leitura e análise combinada das teorias sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, de Vygotsky, e da teoria dos sistemas de sinalização 1, 1' e 2, de Lukács, poderiam ser de grande interesse para a compreensão das relações dialéticas entre artista e sociedade. Tais reflexões, no entanto, não puderam ser incluídas na presente exposição, ficando aberta a proposta para pesquisas posteriores.

Retomando a análise dos PPCs, averiguamos que a palavra “gênio” não é neles mencionada. Nas perspectivas contemporâneas, a genialidade desce das nuvens místicas românticas, quando estava relacionada ao talento, ao dom natural ou divino e à iluminação, para adentrar na vida do homem comum.

A possibilidade de abrir as portas à produção artística a todos que dela quiserem participar pode ser compreendida de duas maneiras diferentes. Inicialmente, enquanto seu aspecto negativo, consideramos que, nesse momento histórico, o discurso padronizador propõe que todos podem ser “artistas” pois “tudo é arte”, havendo, inclusive, grande incentivo à exposição esteticamente moldada da vida pessoal nas redes sociais, etc. Essa não é, no entanto, a compreensão do fazer artístico acessível a todos defendida nos projetos pedagógicos de curso analisados.

Num segundo momento, portanto, é possível observar o aspecto democrático da produção artística que os PPCs dão à criação individual, à exploração e descoberta de poéticas próprias por parte dos acadêmicos das licenciaturas, futuros professores, e da valorização do que há de único e na visão singular de cada indivíduo. Nesse último sentido, a educação para a produção e expressão individual, por meio da arte, pode atuar como antídoto contra a crescente

padronização das ideias, hábitos e costumes promovida pelos imperativos da Estética da Sensibilidade.

Tendo como fundamento essa introdução sobre a estilística e sobre o “gênio”, passaremos, nas três subseções seguintes, a aprofundar as discussões (1) sobre o binômio produção/fruição de obras de arte, quando discorreremos sobre a teoria, a técnica e a historicidade dessas, e (2) sobre as teorias tradicionais da estética (idealistas e materialistas) e como elas estão insertas nas ementas dos PPCs. Por fim, (3) apresentaremos duas propostas estéticas brasileiras que apresentam possibilidades de se avançar em relação à materialidade e historicidade dos mencionados processos de produção/fruição artística.

3.2.1 A experiência estética: produção e fruição de obras de arte

A discussão sobre a produção/criação/performance e sobre a fruição/apreciação/contemplação em arte envolve, segundo nossa compreensão, uma relação intrínseca entre o conhecimento e a ação. As vivências ou experiências estéticas incluem, seja no fazer, seja no contemplar ativo, simultaneamente, a consciência e a intuição (que, vale lembrar, é sempre histórica) dos indivíduos.

A experiência estética é, portanto, um tema recorrente e que se destaca em grande parte dos PPCs analisados. No entanto, esses documentos não se ocupam em explicar em que, exatamente, consiste uma experiência estética e o que a diferencia de outros tipos de experiência. Em alguns momentos, a experiência estética parece remeter à percepção/recepção do belo (AV-01, AV-12, AV-16, D-03, D-07, T-02, T-05 e T-10), e, em outros, referir-se à percepção sensorial de modo geral (AV-01, AV-03 e T-02).

Os termos “experiência estética” e/ou “artística” parecem também se fazer alusão aos processos de produção e criação de obras de arte (AV-01, AV-02, AV-05, AV-07, AV-09, AV-16, M-01, T-02, T-03, T-04, T-06, T-07, T-08, T-10, T-11 e T-13), bem como a sua fruição. As diferenças entre percepção da arte e fruição da arte, se é que existem, também não são explicitadas de forma clara nos documentos analisados. Além disso, o documento AV-05 se refere à experiência como sensibilização cultural e artística.

A experiência estética aparece, portanto, com destaque nos projetos pedagógicos de curso das quatro especificidades da arte analisados neste trabalho, tendo como referência angular a obra estética de Dewey.

John Dewey⁹⁸ (1859-1952), filósofo e educador estadunidense, é autor conhecido nos meios educacionais brasileiros, devido, principalmente, a sua influência sobre os autores escolanovistas. No entanto, apesar de sua influência na educação brasileira, desde a década de 1920, sua obra *Arte como Experiência*, publicada em 1934, e que constitui seu mais importante trabalho sobre estética, foi, segundo Andrade e Cunha (2016), ignorado pelos educadores brasileiros até a década de 1980, quando foi, finalmente, trazida à baila pela pesquisadora Ana Mae Barbosa. Andrade e Cunha (2016, p. 305) avaliam que esse desconhecimento “talvez se explique pelo fato de o livro não conter discussões concernentes ao ensino e, conseqüentemente, não apresentar indicações sobre como ministrar conteúdos artísticos nas escolas.” Ou seja, não trazendo aplicações (ou receitas) diretamente práticas, o livro não despertou interesse no contexto nacional por quase meio século. Nos parágrafos seguintes desta seção, procuramos apresentar alguns aspectos gerais da perspectiva estética deweyana.

Em *Arte como Experiência*, Dewey “contraria frontalmente a definição hegemonicamente aceita que atribui ao fazer artístico uma condição superior, um caráter perfectivo isolado das condições concretas de criação, uma prática que emana de instâncias metafísicas, realizada somente por quem possui um dom que o aproxima da esfera divina.” (ANDRADE; CUNHA, 2016, p. 308). A arte é, para Dewey, parte da vida cotidiana, estabelecida pelos mesmos processos do fazer criativo intencional que permeia as demais relações do ser humano com a natureza. Sobre o cotidiano, escreve o autor:

Entonces se impone una primera tarea al que pretende escribir sobre la filosofía de las belas artes. Esta tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia, que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que son reconocidos universalmente como constitutivos de la experiencia. Las cimas de las montañas no flotan sin apoyo. Ni siquiera descansan sobre la tierra. *Son* la tierra en una de sus operaciones manifiestas. (DEWEY, 1949, p. 5).

Outro aspecto da obra de Dewey, que salta aos olhos, é sua crítica contundente à mecanização da vida sob o capitalismo. Para esse autor, a hiperindustrialização, ocorrida no século XIX e início do século XX, acabou por estranhar o artista e massificar a relação das pessoas com a experiência estética, uma vez que “la industria se há mecanizado y el artista no puede trabajar mecanicamente para la producción em masa. Está menos integrado que antiguamente en la corriente normal de los servicios sociales.” (DEWEY, 1949, p. 10).

⁹⁸ Obras de Dewey são mencionadas, de forma direta ou por meio dos escritos de Barbosa, nas referências dos seguintes PPCs: AV-01, AV-03, AV-07, AV-09, AV-13, AV-14, AV-15, AV-16, AV-17, D-02, D-04, D-5, M-04, M-09, M-10, M-11, M-12, M-14, M-17, M-21, T-04, T-05, T-10 e T-11.

A contribuição específica de Dewey para a crítica de aspectos do sistema capitalista se encontra em sua reflexão sobre a segregação e os reflexos nefastos sobre o artista individual, como consequências desse sistema e da industrialização da arte. Dewey encontra, no sistema de reprodução capitalista, as causas da incompreensibilidade da arte (e do artista “excêntrico”) no século XX, do distanciamento entre a arte e o público e do surgimento de noções esvaziadas como a da *L’art pour l’art*. Em suas palavras:

Resulta de aquí un peculiar ‘individualismo’ estético. Los artistas encuentran pertinente dedicarse a su trabajo como um medio aislado de ‘auto-expressión’. A fin de no participar en las tendencias de las fuerzas económicas, se sienten a menudo obligados a exagerar su separación hasta la excentricidad. En consecuencia, los productos artísticos toman aún, en mayor grado, el aire de algo independiente y esotérico. (DEWEY, 1949, p. 10).

Dewey considera a excessiva ênfase na autoexpressão e a desconexão em relação às circunstâncias sociais e históricas como uma patologia adquirida em virtude da exposição à mecanização e reprodução sob as normas do mercado, não como virtude. Outro ponto interessante do pensamento de Dewey pode ser encontrado no tratamento que esse autor dá à relação entre o estético e o científico. Recordemos que, para Lukács, como amplamente demonstrado no capítulo de fundamentação teórico-metodológica que fundamenta a presente discussão, o reflexo estético e o reflexo científico são apenas duas diferentes maneiras de apreensão da mesma realidade objetiva. Em Dewey (1949, p. 16) a questão apresenta o seguinte contorno básico:

La diferencia entre lo estético y lo intelectual está, pues, donde cae el énfasis, en el constante ritmo que marca la interacción de la criatura viviente con su alrededor. La materia última de ambos énfasis en la experiencia es la misma, como lo es también su forma general. La noción extravagante de que un artista no piensa y que un investigador científico no hace otra cosa, resulta de convertir una diferencia de *tempo* y énfasis en una de calidad.

A definição de experiência, expressa por Dewey, sugere uma relação dialética entre indivíduo e realidade social, e entre saber e intuição. Observe-se a seguinte citação:

En vez de significar encierro dentro de los propios y privados sentimientos y sensaciones, significa un comercio activo y alerta frente al mundo; significa, a esta altura, completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. [...] Puesto que la experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas. (DEWEY, 1949, p. 19).

Utilizamos, no parágrafo anterior, a palavra “sugere” com muito cuidado, uma vez que Dewey é um dos mais importantes autores estadunidenses vinculado ao pragmatismo, herdeiro do positivismo do século XIX. Segundo Durozói (1993, p. 377), para os pragmatistas

[...] o critério de verdade reside no valor prático, no sucesso e na eficácia. [...] São as aplicações práticas que constituem a verdade de uma lei, de uma teoria científica, [...]. Daí o caráter prospectivo do conhecimento voltado para a ação e portanto para o futuro, em oposição à concepção racionalista para a qual é o útil que depende estreitamente do verdadeiro, concebido como o acordo do pensamento e do real.

Consideramos que o pragmatismo, de modo geral, não considera as relações entre saber e fazer (ou seja, entre teoria e prática), a partir de uma perspectiva dialética. Em poucas palavras, uma relação dialética implica uma profunda penetração entre fazer e saber, que se modificam e se recriam mutuamente no processo. Em uma relação pragmática, por sua vez, o fazer busca um saber pré-existente, apenas na medida em que ele serve para responder a problemas pontuais, sem uma interrelação profunda entre esses extremos. Nesse sentido, o saber procura atuar “de fora” sobre o fazer, com normativas, muitas vezes, artificiais e desarticuladas. Apontamos, portanto, a ressalva de que a experiência, no sentido deweyano, não pode ser confundida com a *práxis*.

Retomando a questão inicial desta subseção, Dewey (1949, p. 34) afirma que as meras experiências cotidianas ainda não são *uma* Experiência. Segundo esse autor, “tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autossuficiencia.” Há algo que diferencia, portanto, as experiências ordinárias, de caráter descontínuo, parcial e nem sempre consciente, da experiência estética e da experiência científica. Para Dewey, a experiência constitui o âmbito dos acontecimentos de grande importância e que se tornam marcantes para a vida do indivíduo. Desse modo,

una experiencia tiene una unidad que le da su nombre, esa comida, esa tempestade, esa ruptura de amistad. La existencia de esta unidad está constituida por una sola *cualidad* que impregna la experiencia entera a despecho de la variación de sus partes constituyentes. Esta unidad no es ni emocional, ni práctica, ni intelectual, porque estos términos denominan distinciones que la reflexión puede hacer dentro de ella. (DEWEY, 1949, p. 35, grifo do autor).

Apesar, portanto, das críticas que fazemos a Dewey, consideramos que o autor aponta corretamente para o fato de que a reflexão estética nunca está nas coisas mesmas, mas na relação que se estabelece entre o mundo (natural e humano) e o indivíduo. Partindo desta circunscrição inicial, e para fundamentar nossas análises nesta seção, buscamos dialogar, em seguida, com

escritos de Ostrower (1983;1987) que, a exemplo de Dewey, procura desmistificar as concepções românticas referentes ao gênio e à produção artística não-consciente.

Fayga Perla Ostrower⁹⁹ (1920-2001), autora que, em suas reflexões, apropria-se de elementos dos escritos marxianos, foi uma artista e professora nascida na Polônia, mas que, juntamente com sua família, de origem judia, emigrou para o Brasil no ano de 1934. Foi aqui, portanto, que ela desenvolveu sua produção artística e filosófica.

Falando sobre a criação e a criatividade humana, não apenas nas artes, porém, mais pronunciadamente nelas, Ostrower (1987, p. 6) demarca sua rejeição às concepções de viés idealista e individualista ao afirmar:

Convém observar a posição aqui assumida de que a criação, em seu sentido mais significativo e mais profundo, tem como uma das premissas a percepção consciente. Reconhecemos que existem teorias que admitem exatamente o oposto. E outras, que veem no consciente um fator negativo para a criação, dada sua eventual tendência de reprimir a criatividade espontânea. Consideramos isso uma meia-verdade. Admitimos que, em nossa época, o consciente esteja sendo reprimido, manipulado, massificado, enrijecido. [...] consideramos essa consciência, repressiva e esmagadora, como uma deformação do consciente.

Para a referida autora, a consciência enrijecida e afeita à mera reprodução dos sistemas que regem a vida social, portanto, carece de desenvolvimento criativo-sensível, sendo uma anomalia condicionada ao momento histórico da reprodução social baseada na segregação e na hierarquização das atividades (ou do trabalho¹⁰⁰) humanas. O ser humano é, em si, criativo. O reverso da consciência engessada não é, no entanto, a não-consciência (a irracionalidade do artista) – consequência última das premissas da Estética da Sensibilidade, caso pudessem ser levadas ao extremo –, mas uma consciência livre e criadora.

Criar consiste em formar, configurar e ordenar segundo uma forma¹⁰¹ nova, entretanto, adequada aos conteúdos sociais que se pretende apresentar. Criar, portanto, é uma ação que

⁹⁹ Ostrower é mencionada em referências gerais e em ementas de 23 diferentes PPCs (37% dos PPCs da amostra, porém, 46%, se considerarmos apenas os projetos que apresentam referências), sendo eles: AV-01, AV-03, AV-05, AV-06, AV-07, AV-09, AV-10, AV-13, AV-14, AV-15, AV-16, D-02, D-03, D-04, D-05, M-16, M-17, T-02, T-05, T-06, T-07, T-08 e T-09. Dentre as obras da autora, optamos por nos basear em *Universos da arte* (1983) e *Criatividade e processos de criação* (1987).

¹⁰⁰ As artes, segundo Ostrower (1987), por sua dimensão altamente produtiva e transformadora da realidade material, são análogas ao trabalho – uma das formas de trabalho humano. Discordamos da autora nesse aspecto, uma vez que consideramos as realizações artísticas como *práxis* sociais, que têm por fundamento o desenvolvimento social humano ancorado no mundo do trabalho, com o qual se relacionam dialeticamente.

¹⁰¹ A palavra “forma” está na raiz das palavras “formação”, “conformação”, “transformação”, “informação”, “formal”. Esse conceito fundamental é definido por Ostrower (1987, p. 78) como “algo em si delimitado – mas não no sentido de uma área demarcada por fronteiras. Nem, aliás, nas artes plásticas a forma se resume a configurações de superfície, a uma espécie de silhuetas. A forma é o modo por que se relacionam os fenômenos, é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto. [...] Teremos a forma de uma mesa, mas também teremos a forma de uma ação, de uma teoria, de determinada situação, de determinado caráter, ou de outro

ocorre em relação dialética com o contexto vivido pelo criador – seja ele artista, cientista, filósofo ou outro. “Em qualquer que seja o campo da atividade”, continua Ostrower (1987, p. 9), “trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.”

O ordenamento formal, que se dá em relação dialética com o reconhecimento e a compreensão das necessidades humanas, presentes ou latentes em determinado contexto cultural, é, no sentido a ele atribuído pela autora, sempre consciente, ainda que contrabalanceado pela intuição. A intuição, sozinha, não produz nada a não ser que ela seja exteriorizada por meio de uma ação intencional, conforme afirma Ostrower (1987, p. 11): “O ato criador não nos parece existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências. Em toda criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo indivíduo através de escolhas e alternativas.”

A criação ou produção artística sempre se dá a partir das possibilidades formais, materiais e finalísticas que se encontram no escopo do artista, definido por elementos de caráter técnico, estilístico, histórico ou ideológico. Esses elementos se encontram ancorados na materialidade e nas condições concretas de vida dos indivíduos, e não em uma programação metafísica qualquer. Nesse sentido, Ostrower alinhava, em suas discussões, uma crítica dura ao momento atual, marcado pela supervalorização de noções idealistas. Essa crítica pode ser observada quando a autora escreve:

Propomos desvincular a noção da criatividade da busca de genialidade, de originalidade e mesmo de invenção (por invenção entendemos o invento de uma novidade). [...] O fato é que o excepcional é valorizado indiscriminadamente sob as mais diversas formas sociais (ou associadas). Ao mesmo tempo, a excepcionalidade é usada como um parâmetro para aferir o desempenho criativo dos indivíduos. [...] A genialidade como proposta é um parâmetro esmagador para qualquer processo normal de desenvolvimento e de maturação. É ainda um parâmetro cujo valor é arbitrário quando não artificial. [...] Presenciamos em todos os setores da atividade humana a instituição de padrões de excelência irreais em relação ao ensino e à educação existente, inatingíveis e incompreensíveis pela grande maioria. (Em contrapartida, o nível dos chamados *mass-media*, os meios de comunicação de massa, televisão, rádio, cinema, revistas, geralmente não fica longe da debilidade mental. ‘A massa assim o exige’, dizem-nos.) Ao mesmo tempo se desconsidera a criatividade genuína, a possibilidade de cada pessoa tentar encontrar nos variados momentos do seu fazer a sua própria medida de capacidades dentro de sua sensibilidade própria, e de ser

fenômeno. [...] Para nós não há nada, nem o existir em si, que não contenha uma mediação de ordenação. Esta, nós a vivenciamos. É a forma das coisas que corresponde – não poderia deixar de corresponder – ao conteúdo significativo das coisas.”

valorizada no que ela realmente é e naquilo que pode ser. (OSTROWER, 1987, p. 133).

Essa percepção de Ostrower, de que a criatividade é uma qualidade essencialmente humana, não algo supra-humano e excludente, e, portanto, que seu desenvolvimento é um direito humano básico, ecoa na totalidade dos PPCs analisados, ainda que, muitas vezes, em flagrante oposição a seus delineamentos mais amplos.

Reconhecemos, anteriormente, que os projetos pedagógicos das licenciaturas das quatro especificidades da arte trazem em seus textos diversas matrizes teóricas e filosóficas, pontos de vista conflitantes, contradições, dilaceramentos próprios a documentos que precisam se alinhar a dogmas que são, por natureza, hostis às artes. O mesmo, entretanto, não ocorre quando os projetos se voltam sobre o seu objeto último, o conhecer e o fazer das obras (e manifestações/performances, etc.) de arte. Jaz aqui a grande unanimidade e, segundo nosso parecer, a melhor parte dos textos propostos para as licenciaturas nas especificidades das artes nas diferentes IES. Em nossa síntese do disposto nesses PPCs, as artes são produções conscientes, históricas, dialéticas e essenciais para a vida realmente humana, acessíveis, por meio de uma adequada educação e estímulos significativos, a todos os seres humanos, tanto na posição de criadores como na de apreciadores.

Se as artes não estão presentes de modo mais orgânico e humanizador nas vivências dos indivíduos na atualidade, isso se dá, segundo Ostrower (1987, p. 144), porque o capitalismo tardio tende a inibir suas funções sensíveis, conforme resume a autora:

Incapaz de cristalizar as próprias conquistas tecnológicas, os acréscimos de conhecimento e as imensas riquezas extraídas da natureza, em valores que fossem vinculados a necessidades genuínas do homem a partir de uma visão de vida mais humana e mais digna, nossa sociedade rebaixa o processo de crescimento espiritual do homem, processo natural e indispensável, ao nível de meras acrobacias sensacionalistas que desnaturam as tendências criativas do homem.

Uma das consequências desse embrutecimento das capacidades criativas ocorre quando, na contemporaneidade, o conceito de criatividade é substituído pelo de inovação. Em muitos ambientes profissionais, a inovação é confundida com a criatividade e superdimensionada. Inovar, no entanto, não é sinônimo de criar, pois,

[...] criar significa mais do que inventar, mais do que produzir algum fenômeno novo. Criar significa dar forma a um conhecimento novo que é ao mesmo tempo integrado em um contexto global. [...] Através da forma criada se intensifica um aspecto da realidade nova e com isso se reformula a realidade toda. Por essa razão, o processo de criar significa um processo vivencial que abrange uma ampliação da consciência. [...]

Mas o invento, ou seja, uma inovação não precisa abranger a renovação. (OSTROWER, 1987, p. 134).

Nesse ponto, Ostrower colabora para o desmascaramento de mais uma das contradições do capitalismo – a mera e constante inovação, que demanda da classe trabalhadora uma sempre renovada e acelerada corrida atrás de atualizações, que não lhe permitem compreender e sedimentar, de fato, seus conhecimentos (quando o conhecimento se torna supérfluo antes de ser, de fato, interiorizado em profundidade), é utilizada, frequentemente, como meio para a promoção da estagnação social, da não-transformação e da não-reformulação.

Assim definido o objeto e o contexto desta subseção, a saber, o complexo produção/fruição de obras de arte, passamos, a seguir, a identificar esses elementos nos PPCs. Embora a pesquisa tenha revelado centenas de expressões condizentes com o binômio fazer-compreender arte, focamos nas palavras-chave produção, criação e performance. As citações dos PPCs, escolhidas para compor os próximos parágrafos, não esgotam, portanto, esse conteúdo. No entanto, foram relacionadas por se nos apresentarem como as mais ilustrativas.

De início, destacamos o texto de AV-12, em que transparece uma crítica à compreensão da produção artística como algo separado e possível apenas para indivíduos “especiais”. Os elaboradores do mencionado documento assim se expressam:

Essa noção é inaceitável, pois endossa uma vez mais a visão de que o fazer artístico é para poucos talentosos, encobrendo o fato que sob o capitalismo – um modelo que privilegia o ter em detrimento do ser – o conhecimento e a produção artística se transformam em mercadorias, portanto, não se distribuem por igual. Perde-se de vista, ainda, que a produção artística não se situa acima da História ou da divisão de classes. Esse viés apresenta-se politicamente como um dos problemas cruciais tanto da educação Artística no Ensino Fundamental e Médio, quanto das Licenciaturas e Bacharelados em Artes na Universidade, em primeiro lugar, porque se esquece que os significados da arte não são ‘revelados’, nem a produção artística se dá por meio da ‘divina inspiração criadora’ e, segundo, porque a sua apreciação envolve, sem dúvida, um processo de construção dos sentidos, em consonância com o processo de aprendizagem do trabalho¹⁰² artístico.

O texto de AV-13 vai além, e introduz a necessidade de se vincular a compreensão-produção de arte à materialidade. Nesse sentido, segundo esse documento,

[...] o universo da arte é caracterizado como um conjunto particular de conhecimento compreendido como produção e fruição de diferentes linguagens. A forma artística apresenta como canal privilegiado de compreensão a qualidade da experiência

¹⁰² Além de Ostrower, outro importante autor, vinculado à tradição marxista, reconhece a produção artística como uma forma de trabalho – trata-se do espanhol Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011). Seus escritos (*Filosofia da práxis; Convite à estética; As ideias estéticas de Marx*) podem ser encontrados nas referências de cinco dos PPCs selecionados para esta pesquisa (AV-11, AV-14, AV-16, AV-17 e em uma ementa de D-05).

sensível da percepção. Desse modo, o processo de conhecimento advém de relações significativas, a partir da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, etc.

O projeto pedagógico D-02, por sua vez, coloca como objetivos do curso e da formação dos docentes a socialização do “saber artístico da Dança, nas suas esferas de produção, apreciação e contextualização.” Produção, apreciação e contextualização remetem, é claro, à Abordagem Triangular na arte-educação, segundo introduzido e reelaborado para as peculiaridades do contexto brasileiro pela autora Ana Mae Barbosa. Os preceitos da Abordagem Triangular, já mencionada no segundo capítulo deste trabalho, são abordados em vasta literatura especializada, e não serão aprofundados aqui. Consideramos apenas que, segundo depreendemos da citada ementa, produção contextualizada demanda uma imersão na realidade social concreta.

A ementa da disciplina *Criação e improvisação musical I* (M-05) conecta a percepção e a criação, ao inserir, como tópicos, a

[...] introdução a técnicas de Improvisação Livre. Improvisação/criação e arranjos em grupo. [...] Apreciação de áudios e vídeos com vistas a ampliação do universo sonoro-musical do aluno. Articulação de propostas de composição, execução, improvisação e apreciação musical, visando a criatividade e autonomia na formação de educadores musicais. Compreensão estrutural e a exploração sonoro-musical expressiva como objetivo primordial de todo o processo proporcionando uma articulação entre música, educação e meio-ambiente. Ecologia Sonora: práticas de percepção e criação sonoro-musical.

Não é possível, segundo se depreende da citação precedente, fazer música sem primeiro desenvolver as capacidades perceptivas dos estudantes. Na música, como nas demais especificidades da arte, o artista é o primeiro fruidor de sua própria obra. A fruição, no entanto, amadurece e se amplia por meio do constante contato com obras artísticas. Nesse sentido, é impossível separar, de fato, criação e fruição no âmbito das artes¹⁰³.

As artes são, desse modo, *práxis* sociais, sempre inseridas em um contexto histórico e geográfico que as define. Para Ostrower (1987, p. 16), “ao se tornar consciente de sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se também de sua existência social.”

Os PPCs enfatizam que a expressão pessoal e individual só pode se dar quando ancorada em um contexto histórico-estilístico. O artista precisa produzir para a sua comunidade e para si mesmo, enquanto parte de uma comunidade. Nesse sentido, a ementa *Pesquisa em*

¹⁰³ Recordemos que, para o Marx dos *Manuscritos* de 1844 (2010), a música (produção humana) é, em relação dialética, a construtora do ouvido e do sentido musical humano.

poéticas visuais (AV-16) assevera que a “construção de uma produção artística”, como um “projeto individual”, implica um conhecimento da realidade concreta – para que o artista expresse algo, ele precisa conhecer e ter algo a expressar, uma vez que não existe expressão de “nada”, como forma sem conteúdo (a não ser que o “nada” em si seja o conteúdo da expressão – um niilismo crítico ou utópico pode ser tema de reflexão estética).

O conhecimento necessário à produção artística individual é histórico-social (da realidade filosófica-ideológica-política), mas também específico (das técnicas e estilos próprios da comunicação artística). Para tanto, o projeto T-02 aponta que “o curso atenderá as especificidades da licenciatura em Teatro que visa formar o professor/pesquisador que irá atuar no Ensino Básico e Médio, porém deverá receber formação de artista capaz de desenvolver capacidade de produção própria e independente”, estabelecendo como estratégias: “valorizar e frequentar a produção artística de múltiplos grupos sociais, em tempo e espaços diferenciados, percebendo os diferentes gêneros, e contextualizando-os simbólica e socialmente, inseridos na sua produção, na produção do outro, na sua cultura e no confronto desta com as demais.” (T-02).

Além do conhecimento histórico e técnico, faz-se necessário, finalmente, o saber prático, caracterizado pelo treinamento (ou seja, o condicionamento de nervos e músculos, das reações sensíveis e expressivas, etc.) da “fluência verbal e imaginativa, da prontidão e da interação com o interlocutor/espectador.” (T-08). O “saber fazer” constitui, portanto, o último (e não o primeiro e muito menos o único) aspecto da produção artística a ser considerado, como podemos deduzir da seguinte colocação de Ostrower (1987, p. 38):

A imaginação criativa foi definida por nós como um pensar específico sobre um fazer concreto. O pensamento se torna necessariamente específico ao indagar a natureza da matéria através de formas que são referidas a ela. [...] O contexto essencial, que não deve ser esquecido ou relegado, é o do homem. Todos os acontecimentos, tudo o que nos possa afetar e o que possamos querer saber, têm em comum o homem e a cultura humana. Estão ligados a partir do homem, através do homem, em relação ao homem. Estão ligados no vivenciar a vida que é global e não especializado.

As relações dialéticas entre conhecer e fazer, no âmbito da produção/fruição das obras (ou manifestações/performances) de arte, portanto, podem ser delineadas a partir de dois interlocutores básicos, sempre referidos ao mundo humano, são eles: o contexto histórico (de caráter predominantemente contextualista) e o desenvolvimento técnico (de caráter

predominantemente essencialista). Nos parágrafos seguintes abordaremos, primeiramente, as artes em sua relação com a técnica e, logo a seguir, as artes em sua relação com a história¹⁰⁴.

Uma vez que criar corresponde a formar, ordenar e configurar, a produção artística demanda o conhecimento das formas e dos materiais disponíveis ao artista, ou seja, as artes dispõem de um cabedal de conhecimentos teóricos, próprios a cada uma das especificidades. O projeto AV-01 nos informa que, na formação do professor-artista, encontram-se integrados três tipos de pensamento: o teórico, o prático e o poético. O conhecimento teórico corresponde aos símbolos e às técnicas, historicamente, desenvolvidas de produção; o prático, aos condicionamentos sensíveis/intuitivos e à construção das habilidades motoras; e, o poético à expressão propriamente dita. Esses três pensamentos “revezam-se na medida em que as reflexões das práticas poéticas insuflam discursos orais e/ou escritos que, compartilhados, mobilizam a conexão com outras experiências e literaturas, efetivando o exercício teórico que gera novas buscas por uma prática poética.” (AV-01).

AV-13, por sua vez, apresenta a relação teórico-prática¹⁰⁵ na produção artística como “um estudo que articule processos de reflexão e criação no campo das poéticas visuais e/ou do ensino de arte, elaborados a partir de pesquisas e experiências em ateliê [...]”. O estudo das formas é, pois, parte integrante da formação de todo artista, profissional ou não. Tal aspecto pode ser comprovado por meio da apreciação de cadernos de artistas renomados, preservados em livros sobre história das artes e museus, que trazem inúmeros rascunhos, esboços, manuscritos corrigidos diversas vezes antes da apresentação final da obra.

Um exemplo de conhecimento teórico-prático, sem o qual a expressão artística não é possível, pode ser encontrado na ementa *Fundamentos básicos da fotografia* (AV-01), onde se lê: “Compreender o princípio básico de funcionamento de uma máquina fotográfica. Aprender as técnicas essenciais para o ato fotográfico. Conhecer e se familiarizar com os elementos da linguagem fotográfica. Aplicar esses conhecimentos na produção de ensaios fotográficos temáticos.” O domínio do manuseio de uma câmera fotográfica, evidentemente, não cai do céu, mas precisa ser aprendido e praticado a fim de possibilitar a produção de imagens com formato artístico.

Outro tipo de conhecimento declarado no documento AV-01, na ementa *Fundamento da arte sequencial*, diz respeito à produção de histórias em quadrinhos, “enquanto uma

¹⁰⁴ É claro que a técnica e a história também se encontram em relação dialética, mas discorrer sobre a historicidade das técnicas de produção artística extrapola os objetivos da pesquisa ora apresentada.

¹⁰⁵ Se essa relação será apresentada em termos dialéticos ou pragmáticos não é possível depreender dessa e de outras ementas, ficando essa questão condicionada à condução do professor da disciplina, no âmbito dos cursos.

linguagem com características próprias e que estabelece diálogos com outras áreas do conhecimento, possibilitando a ampliação de conhecimentos em relação à produção e as características gráficas dos quadrinhos.”

Na especificidade da dança, cuja produção artística se encontra essencialmente vinculada à performance, os elementos técnicos que precisam ser aprendidos e dominados incluem conhecimentos sobre movimento e anatomia. A ementa *Composição coreográfica I* (D-02) é ilustrativa:

Composição coreográfica: aspectos conceituais, históricos. O processo criativo: estímulos iniciais acerca do tema, pesquisa de movimento, seleção de ideias de movimento, organização da dramaturgia, construção e desenvolvimento de seqüências de movimento, organização da estrutura coreográfica e da composição cênica. Estudo prático e teórico da percepção. Estudo dos elementos básicos para a estruturação coreográfica: corpo, ações, espaço, dinâmica, relacionamento. Improvisação como estratégia de criação, a partir de diversos estímulos. A composição coreográfica e a dança escolar.

Essa compreensão da relação entre teoria e prática (dialética ou pragmática) como base da produção artística é complementada pelo descrito na ementa *Dança contemporânea* (D-02), onde se lê:

Abordagem do corpo na pós-modernidade como centro das práticas criativas; estudo e exploração de possibilidades técnico-expressivas da dança contemporânea: foco no sistema esquelético, abordagem da gravidade enquanto cessão e oposição, apoios, evolução de saltos, giros, rolamentos, queda e recuperação. Iniciação central e periférica do movimento. [...] Pesquisa dos variados estímulos internos e externos para subsidiar a criação em dança contemporânea.

O projeto D-03, por sua vez, alinhava os três âmbitos da experiência humana, o do corpo físico (bios), o da subjetividade (psico) e o dos condicionamentos culturais (social), cuja interação e mutualidade é essencial para os processos criativos e performáticos em dança. Nesse sentido, o documento afirma, como sendo fundamental à formação do professor de dança, “conhecer a organização do corpo humano, tanto em seus aspectos anatômicos, biomecânicos e cinesiológicos, quanto em sua estrutura bio-psico-social, e o seu desenvolvimento no processo de criação em dança.”

A ciência, como alicerce da produção artística, também aparece em D-04, quando, na ementa *Improvisação em dança*, é possível ler: “exploração do espaço, peso e tempo através de técnicas e métodos de improvisação. Exercícios individuais e em grupos de percepção. Uso da improvisação como meio de criação de partituras corporais.”

A formação do professor-músico também passa pela apreensão de conhecimentos históricos, teóricos e científicos, sem os quais a produção e a performance seriam, se não impossíveis, ao menos superficiais e moldadas pela repetição das formas impostas pela cultura midiática de dominação. Em M-01, por exemplo, na ementa *Prática coletiva de instrumento*, encontramos os seguintes tópicos:

Desenvolvimento dos aspectos fundamentais da *performance* instrumental, compreendendo suas concepções técnicas e estruturais através de estudos de escalas, arpejos e exercícios técnicos fornecendo possibilidade de aplicação na interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos da música, visando a formação do professor músico, intérprete solista e/ou músico para diversos conjuntos musicais.

M-04, na ementa *Percepção musical I*, elenca mais um conjunto de conhecimentos que, se apreendidos corretamente, disponibilizam ao professor-artista a matéria prima sonora para a criação artística. Tais conhecimentos compreendem

[...] aspectos da estruturação musical ligados aos materiais musicais, à organização micro e macro formal; compreensão do fenômeno musical de forma global, integradora e estética; ênfase na compreensão musical para criação; percepção auditiva, reflexão e ação criativa; grafia musical tradicional ou não; abordagem sobre aspectos rítmicos básicos, fraseológicos, articulação, dinâmica, intervalos, consonâncias e dissonâncias.

Na especificidade do teatro, a ementa *Fotografia, cinema e audiovisual* (T-05) apresenta a necessidade de se desenvolverem estudos “teóricos e práticos voltados a oferecer um conjunto de atividades que contemplam de forma simplificada o processo de produção cinematográfica. História do cinema, técnica, linguagem e estética cinematográfica, roteiro, produção, montagem. Exercícios práticos de fotografia e filmagem.” Já no documento T-02 aparecem tópicos de estudo como “espaços cênicos”, “espaços cenográficos”, bem como a compreensão dos “procedimentos metodológicos empregados.”

A ementa *Ateliê de poéticas visuais I*, presente no projeto AV-05, arrola uma série de elementos formais que precisam ser apresentados, compreendidos e dominados teórica e praticamente pelos professores em formação, como: “ponto, linha, massa, textura, volume, composição, valor tonal, cor, luz e sombra.” A essa lista, o projeto AV-04, na ementa de *Desenho I*, acrescenta ainda “ponto, linha, massa, mancha, composição, valor tonal, volume, luz e sombra, textura, cor, desenho linear e desenho de massa. Modos de ver, observar e criar: representação, simbolização, abstração. Experimentação e combinação de materiais e técnicas para a produção bidimensional. Evolução da sintaxe gráfica na história da Arte.” Uma lista ainda mais ampla de elementos formais foi organizada por Ostrower (1983), incluindo

movimento, orientações e direção visual, linha, superfície, volume, luz, cor, semelhanças, contrastes, tensão, ritmo, proporções, história, estilo, etc.

AV-07 acrescenta, como fatores derivados dos estudos das formas elementares, a necessária reflexão visando à “construção de conhecimento sensível, produção de sentido, subjetividade, alteridade e ação em rede.” “Ensinar questões conceituais, materiais e técnicas, e contribuir para o desenvolvimento do processo de criação do aluno, articulado com análise e reflexão crítica da produção” são os objetivos previstos na ementa *Laboratório de desenho II*, presente no projeto AV-03.

Em resumo, as ementas até aqui apresentadas (que são apenas alguns exemplos selecionados entre um volume grande de dados que foram por nós recolhidos) atestam que a produção artística, como toda prática humana histórica, depende de conhecimentos aprendidos, seja na comunidade, seja em escolas especializadas, seja na escola de Educação Básica. Dentre os três contextos citados, consideramos que a escola de Educação Básica é a que se apresenta como potencialmente mais democrática, propícia e necessária para a formação sensível e artística dos indivíduos, principalmente, dada à desigualdade social profunda reinante no Brasil.

As afirmações presentes nos projetos AV-08 e AV-07 respectivamente, resumem essas questões: “Considerando que a produção artístico-criativa demanda sentido, as disciplinas teóricas, de caráter transversal e integrador, operam no circuito histórico-teórico-poiético da arte e da cultura em geral, articulando e desenvolvendo as reflexões que emergem dos campos de práticas” (AV-08), promovendo o “aperfeiçoamento da formação do professor-artista com base numa consistente formação teórica e prática no campo da produção cultural e artística, mediante exercícios, práticas, pesquisas e criações em artes visuais, em disciplinas, atividades e oficinas ministradas no decorrer de todo o curso.” (AV-07).

A educação para a produção/fruição artística é essencial porque, como afirma Ostrower (1987, p. 5), “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural.” E, segue a mesma autora,

[...] todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura.

Diferentemente, portanto, do que propunham Kant e os autores idealistas de modo geral, a criação artística (o tal “talento”) não é inato nem produzido por modos outros que não a constante imersão e participação nas produções artísticas, no desenvolvimento da

sensibilidade, e da intuição que a segue, sempre com base em formas estéticas já existentes, transformando, moldando e ressignificando os códigos sensíveis em relação dialética com os tempos históricos vividos coletivamente.

Para exemplificar essas relações sensíveis históricas, remetendo à produção artística mesma, podemos mencionar, em relação à estética da visualidade, o desenvolvimento simbólico das cores vermelho e azul e, em relação à estética acústica, as métricas binária e ternária. Pensamos que, dentre muitos outros possíveis, esses dois exemplos são interessantes, pois podem ser facilmente articulados em relação aos opostos filosóficos do infinito-finito, estático-dinâmico, gênero-indivíduo, entre outros, que se encontram na base de toda a nossa argumentação ao longo desta exposição.

Consideremos, inicialmente, as relações históricas, que remetem à Idade Média, dos códigos simbólicos impregnados no contraste entre vermelho e azul. O vermelho, vinculado à terra e ao sangue, ao que é firme e sólido (essencial e/ou universal), bem como ao nome do “primeiro homem” e ao manto de Cristo, participa das representações sensíveis e artísticas, tendo sido a cor predominante das vestes dos mártires em toda a pintura medieval e posterior. O azul, por sua vez, representando o céu estrelado¹⁰⁶, o que se move, perece e transforma (fenomênico e/ou singular), aparece no manto de Maria, que é o portal, por meio do qual o deus assume forma e existência mortal.

Existem muitos exemplos famosos desse contraste vermelho-azul na iconografia artística, sendo, talvez, os mais relevantes e conhecidos a *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio (1483-1520) e a *Última Ceia*, de Leonardo da Vinci (1452-1519). No primeiro afresco citado, Platão é representado apontando para cima (para fora da materialidade, para a esfera do supra sensível), para o mundo ideal, permanente e infinito, seus pés descalços mal tocando o chão, e seu manto vermelho. Aristóteles, por sua vez, aparece de sandálias, necessárias para proteger os pés de quem caminha no mundo material. Ele aponta para baixo (o mundo sensível), onde tudo se move e passa, sendo seu manto azul. Em comparação, no afresco de Da Vinci, o Cristo é representado com uma túnica vermelha (sua essência divina imortal) recoberta por um manto azul (sua manifestação mortal humana), de modo a denotar sua dupla natureza, Deus-Homem.

A trajetória do vermelho, como signo do infinito, do universal e do uno, em contraste com o azul, como símbolo do finito, do material e do múltiplo, não cessa, no entanto, no Renascimento. A revolução burguesa francesa (1789 e seguintes), como um de seus símbolos, ostentou uma bandeira, em que o vermelho e o azul se encontram mediados pelo branco. Nela,

¹⁰⁶ É essencial interpretar a simbologia a partir da percepção antiga e medieval de que a terra é um ponto fixo ao redor do qual se movem os astros celestes.

o branco (a igualdade) representa o equilíbrio ideal entre as necessidades coletivas (o vermelho – a fraternidade, o gênero, o universal, o comum, tudo o que une os homens) e as disposições individuais (o azul – a liberdade, o singular, o privado, tudo aquilo que individualiza os homens).

Por fim, a mesma simbologia milenar se encontra entranhada em manifestações artísticas populares brasileiras como, por exemplo, o *Festival de Parintins*. Nesse festival, uma festa sincrética de vida, morte e ressurreição, os participantes, ao som de tambores e enfeitados com plumas, flores e brilho, representam a tensão viva entre a imortalidade (o boi vermelho – tudo que é “garantido”, comum a todos, certo, estável, seguro, permanente e fixo) e a mortalidade (o boi azul – o que é “caprichoso”, inconstante, não-confiável, instável, individual e em constante transformação).

Tal compreensão histórica-atávica das cores, e de como lemos a realidade por meio dos nossos condicionamentos sensíveis nem sempre conscientes¹⁰⁷, coloca em perspectiva frases como “a nossa bandeira jamais será vermelha” e “menino veste azul, menina veste rosa”, principalmente quando tais expressões são repetidas e reforçadas por ministros de Estado, em dias recentes, no Brasil. Nesse sentido, o azul, como síntese do individualismo e da liberdade, pertence ao mundo masculino e é visto como algo positivo e desejável. O vermelho, do coletivo e do comunitário, é rejeitado enquanto símbolo, mesmo na representação feminina (o rosa que o substitui, como vermelho suavizado e pasteurizado, representa o papel social da mulher como responsável pela casa e família – o cuidado feminino da comunidade se restringe, no entanto, ao seu círculo próximo). Tais “argumentos”, que causam revolta quando condicionam a elaboração de políticas públicas, estão, no entanto, impregnados na cultura popular.

Observamos, na sequência, como uma especificidade diferente da arte, a música, reflete o problema filosófico do infinito-finito. Retornamos, portanto, a nossas matrizes medievais, momento histórico em que se concretizaram as noções de trindade divina e da sacralidade do número três. É na Idade Média que encontramos a origem dos impulsos rítmicos básicos sob os quais se organiza a quase totalidade da música ocidental até os dias de hoje (falamos em Ocidente porque nossa argumentação, aqui, quanto ao binário-ternário, e também ao azul-vermelho, só faz sentido em relação às tradições culturais que se encontram enraizadas na Idade Média europeia, ou seja, grande parte da Europa, com ressalvas para alguns países do leste desse continente, e as Américas, devido à imposição cultural colonizadora). Esses

¹⁰⁷ Devido a sua aparência imediata no cotidiano.

impulsos básicos são o ternário e o binário, cada um deles podendo ser subdividido, por sua vez, em binário e ternário.

Praticamente toda a música ocidental dos últimos mil e quinhentos anos pode ser classificada em um dos quatro impulsos básicos: ternário com subdivisão ternária, ternário com subdivisão binária, binário com subdivisão ternária e binário com subdivisão binária. Compreendemos que, para os leitores não músicos (principalmente devido à fragilização que tem acometido a educação musical escolar sistematizada em nossa sociedade nas últimas décadas), essa introdução parece muito abstrata e, para facilitar a compreensão, recorreremos a alguns exemplos. Antes, porém, é preciso definir que as divisões ternárias predominaram na música do período medieval em razão de sua “perfeição” como representação da divina trindade, e que, na música ocidental, a partir do Renascimento (com seu antropocentrismo), passaram a predominar os impulsos binários – como representação da imperfeição (sempre inconclusa e em movimento e, portanto, admitindo progresso) do homem, como é até hoje.

Em termos de coerência interna – e é essa uma das maneiras de se estabelecer parâmetros objetivos sobre a qualidade de uma obra de arte musical –, os ternários remetem, predominantemente, a algum conteúdo transcendente, enquanto os binários, à imanência e à temporalidade. O impulso ternário com subdivisão ternária (|||-|||-|||) é o mais raro de todos, todavia, pode ser ouvido na peça coral do compositor alemão J. S. Bach (1685-1750) intitulada *Jesus bleibet meine Freude* (Jesus, alegria dos homens). Em oposição à perfeita perfeição do 3x3, encontra-se o impulso binário com subdivisão binária (||-||), que é o mais comum na música ocidental desde o século XVII e, conseqüentemente, na música popular brasileira. Como exemplos, podemos mencionar a totalidade dos sambas produzidos no Brasil, nos últimos cem anos de história (um samba é, por definição, criado em 2x2).

As observações se tornam mais interessantes, quando os impulsos ternário e binário se encontram entrelaçados e certa contradição transparece na teia rítmica da composição musical. As mais determinantes obras compostas em ternário com subdivisão binária (||-||-||) são, na música tradicional europeia, os minuetos e as valsas. Essas obras, no entanto, são gêneros cuja origem se encontra nas cortes francesa (dos Bourbons) e austro-húngara (dos Esterházy), respectivamente. Como música real, esses gêneros de dança simbolizam a “aura” divina que se acreditava pairar sobre a humanidade de seus reis – assim, o três perfeito envolve, dirige e autoriza o dois imperfeito. Não é coincidência, portanto, que, dentre os hinos nacionais dos países ocidentais europeus e americanos, o impulso 3x2 sobreviva, em tempos de democracia, em alguns pequenos países do centro-leste europeu, que fizeram parte, até o início do século XX, do Império Austro-Húngaro (dissolvido em 1918), na Inglaterra e nos Estados Unidos da

América. Os hinos inglês (com sua ode à rainha ou ao rei) e estadunidense (no qual a bandeira substitui a figura do monarca) refletem musicalmente a característica básica da política desses países, que se consideram autorizados por alguma instância supra-humana (cuja identidade pode ser deus, a democracia, os direitos individuais ou, mais frequentemente nos dias de hoje, o mercado), a impor seus valores culturais sobre os países dominados.

Como exemplos de 3x2 na música popular brasileira, podemos mencionar as canções *Beatriz*, de Chico Buarque (1944) e Edu Lobo (1943), e *Luiza*, de Tom Jobim (1927-1994). Essas duas canções versam sobre a mulher idealizada – *Beatriz*, inspirada na guia de Dante em seu caminho ao paraíso, e *Luiza*, a mulher luz, que se desdobra nas cores do arco-íris, são sobre-humanas, ou, a perfeição que se encarna na mulher. Um outro exemplo pode ser encontrado na canção *Chiquilín de Bachin*, de Horacio Ferrer (1933-2014) e Astor Piazzola (1921-1992), que versa sobre as impressões do poeta frente ao pequeno menino descalço, o “Cristo” nascido sob uma estrela invertida, que vende suas flores de mesa em mesa – nesse menino, o poeta vê estampada a história de desigualdade e opressão percorrida pela humanidade, o menino, mais que um singular, é a humanidade em farrapos (em *Chiquilín de Bachin* se encontra o que, em nossa opinião, é um dos versos mãos dolentes de toda a poesia latino-americana: “Chiquilín, dame un ramo de voz, así salgo a vender mis vengüenzas en flor”). Porém, para demonstrar que esses impulsos se encontram presentes também na música midiática e no dia-a-dia das referências sensíveis, citamos a canção sertaneja *Fio de Cabelo*, de Darci Rossi (1947-2017) e Marciano (1951-2019), organizada sob um impulso 3x2, popularizada nas vozes de Chitãozinho e Xororó – nela, o fio de cabelo da mulher é elevado à posição de relíquia sagrada.

Buscamos, também, exemplos da relação inversa, o impulso binário de subdivisão ternária (|||-|||), no qual, não é o divino que desce e recobre o humano, mas é o homem que se alça para além de si mesmo (poderíamos dizer, para sua autoconsciência ou consciência genérica). Exemplo marcante de um impulso 2x3 é a canção *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré (1935) – essa canção, não apenas por sua letra, mas, precisamente, pela sua música (aliás, é a coerência interna entre poesia e música que faz de uma canção uma obra de arte), tornou-se um hino de resistência contra a ditadura militar das décadas de 1960 a 1980, no Brasil.

Finalizando essa digressão, mencionamos ainda duas canções em que os impulsos 3x2 e 2x3 se alternam, refletindo uma tensão interna entre indivíduo e sociedade, entre liberdade e destino, são elas: *Volver a los diecisiete*, de Violeta Parra (1917-1967) e *San Vicente*, de Milton Nascimento (1942) e Fernando Brant (1946-2015). Em *Volver a los diecisiete*, a compositora relembra a idade revolucionária (sua juventude, mas também à Revolução Russa de 1917) e, no

impulso rítmico da canção, transparece o conflito entre a vida conduzida por suas forças individuais (2x3) e o refrão, quando a canção remete à imersão na comunidade que move a história (3x2). Já em *San Vicente*, onde os impulsos se alternam praticamente frase a frase, a música acompanha os versos de desalento e de luta, que descrevem a vida cotidiana.

Retomando o fluxo de nossas análises, consideramos que, para Ostrower (1987, p. 11), assim como para os autores marxistas, a própria conformação biológica humana é condicionada pelas variáveis históricas. Nesse sentido, escreve a autora:

Na história humana – um caminho de crescente humanização, ainda que se questione, e com razão, a ideia de ‘progresso’ linear – as culturas assumem formas variáveis que se alteram com bastante rapidez, incomparavelmente mais rápidas do que eventuais alterações biológicas no homem. As culturas¹⁰⁸ se acumulam, se diversificam, se complexificam e se enriquecem. [...] As culturas não são herdadas, são antes transmitidas. [...] Não há, para o ser humano, um desenvolvimento biológico que possa ocorrer independente do cultural.

A educação, pensada como instituição de transmissão de cultura e de conquistas históricas acumuladas, seja no campo das ciências, da filosofia ou das artes, que tem acompanhado o desenvolvimento civilizatório das sociedades, aperfeiçoa-se em relação com o mundo do trabalho. A divisão do trabalho gera, cada vez mais, um complexo aparato tecnológico, e alicerça um profícuo intercâmbio comercial. A produção artística participa dos efeitos da divisão do trabalho, uma vez que, segundo Ostrower (1987, p. 40),

[...] a matéria vem interligar-se, de partida, com um contexto histórico que a caracteriza quanto a finalidades e formas. A simples existência de uma matéria usada pelo homem diz respeito a todo um conjunto de fatores sociais. Vejamos o bronze, por exemplo. Sua existência pressupõe um tipo de mineração, de cobre e estanho, alguma metalurgia, incipiente que seja, para fundir a liga de bronze, processos técnicos de moldagem.

Desse modo, além do domínio das formas elementares e das técnicas de produção artística, é demandado, dos professores-artistas em formação, que saibam identificar e compreender os contornos históricos dos materiais e das tecnologias envolvidas na criação, ou como apontamos anteriormente, a tensão que a totalidade macroscópica exerce sobre a totalidade artística em conformação. Esse estudo se torna fundamental porque, em oposição às ciências, cujo desenvolvimento atual torna obsoletos os conhecimentos anteriores (ou seja, em ciência, o novo supera/incorpora o velho), as obras (e manifestações) artísticas, como

¹⁰⁸ Cultura, para Ostrower (1987, p. 13), é o conjunto “das formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte.”

totalidades fechadas, nunca são superadas, pois permanecem ativas como memória viva da humanidade. Para tanto, conhecer a história das artes¹⁰⁹, dos condicionamentos sensíveis, dos materiais e das formas expressivas é essencial à formação do profissional desejado pelos PPCs analisados.

Considera-se, ainda, que o contexto contemporâneo é igualmente histórico – esse é um ponto importante que, inserido nos PPCs de forma ampla e sempre reafirmada, demonstra que as artes não podem ser subjugadas de forma completa pelo sistema de gerenciamento social atual, mesmo quando as intenções explícitas dos projetos pedagógicos se alinham aos dogmas dos documentos governamentais. Tais documento, como afirmado anteriormente, por seu caráter idealista e sua defesa quase religiosa do sistema capitalista de reprodução social, procuram moldar uma sensibilidade sutilmente (ou nem tanto) não-histórica. Os PPCs das quatro especificidades das artes ora analisados, ainda que muitas vezes de forma involuntária, são documentos de resistência, devido à mera apresentação, em suas ementas e programas, de obras de arte históricas, pelo simples fato de que as artes são o que são.

Para ilustrar, brevemente, o disposto no parágrafo anterior, mencionamos a ementa *Tridimensionalidade* (AV-10), onde é possível ler: “Estudo teórico-prático sobre o estado crítico da escultura contemporânea. Reflexão em torno da produção tridimensional da atualidade enfocando as diversas maneiras de articular seus conteúdos objetivando um questionamento não só de sua prática como de seus pressupostos teóricos, históricos e espaço-temporais.” Ainda em AV-10, admite-se que a conformação de uma obra artística “compreende tanto a etapa do processo de criação em andamento, quanto a percepção e conhecimento que se tenha do objeto final, da sua contextualização histórica, da sua atualidade.”

E, por fim, o documento AV-01 destaca a relação, sempre presente na produção artística, entre a tradição cultural e a participação original do indivíduo, mencionando, como elementos da ementa *Perspectiva*, os “estudo dos sistemas de perspectiva como representações culturalmente construídas. Aplicação da perspectiva em diferentes manifestações tecnológicas e artísticas, estabelecendo uma prática no sentido de possibilitar o diálogo entre o rigor formal e a liberdade de criação.” A relação dialética entre o rigor formal (ancorado na produção histórica do gênero) e a liberdade de criação (focada na contribuição do indivíduo) se encontra, aqui, mais uma vez explicitada.

¹⁰⁹ Constatamos que os PPCs da amostra trazem um total de 305 diferentes disciplinas de história das artes, o que constitui uma média de 5 disciplinas de história por projeto analisado. Os nomes das disciplinas são variados, além de História da Arte, encontramos nomes tais como: História da dança, História da música ocidental, História da literatura dramática, História da arte latino-americana, História do teatro medieval, História da arte pré-colombiana, História da música: do barroco ao romantismo, etc.

Apesar da maior ênfase na produção/criação artística, os aspectos da fruição, da apreciação, da contemplação e da leitura de obras de arte estão sempre permeando as discussões nos projetos pedagógicos de curso analisados nesta pesquisa.

A percepção das obras de arte é permeada por interpretações culturais e implica um “por em movimento” ativo dos condicionamentos da sensibilidade, tanto para revalidá-los, quanto para questioná-los (vinculados ao modo adaptativo e ao modo emancipatório, respectivamente, da experiência estética, conforme explicado na última seção do capítulo 2 desta exposição). Segundo Ostrower (1987, p. 101), “em toda forma, em tudo o que se configura, encontramos conteúdos significativos e valores. Por mais fugidivo que seja o instante, no fundo é suficiente ele ter sido percebido. Já o interpretamos, pois não existe a percepção, em si, isenta de projeções valorativas. Os valores participam do nosso diálogo com a vida.”

As experiências de fruição valorativa (tanto no âmbito da valoração objetiva, quanto no da subjetiva) de obras de arte, proporcionadas pela educação, seja no espaço formal, seja no não-formal, ampliam as possibilidades sensíveis nos indivíduos, principalmente quando disponibilizam aos sentidos formas estéticas de que esses ainda não se apropriaram. Essas experiências, muitas vezes desagradáveis, põem em xeque as definições românticas das artes, segundo as quais essas seriam objetos de apreciação prazerosa ou agradável aos sentidos. Ocorre que as pessoas têm direito ao desconforto provocado por obras (e manifestações) artísticas que ainda não compreendem (e talvez nunca compreendam), pois o desconforto gera movimento e questionamento. A ementa *Apreciação musical I* (M-04) é, nesse aspecto, paradigmática, ao propor o

[...] reconhecimento e identificação de elementos básicos da música associados a valores estéticos musicais, bem como identificação visual e auditiva de diversos instrumentos e *ensembles*. A influência da música nos indivíduos e sociedade contextualizada historicamente; desenvolvimento da consciência musical e senso crítico dos alunos. Ênfase na apreciação histórica, música brasileira e *world music*.

Enfim, e encerrando a presente subseção, mencionamos ainda a afirmação encontrada no documento AV-04, mas extensível às demais especificidades, segundo a qual “pode-se enunciar que educar para a compreensão crítica das Artes Visuais é ter consciência do poder de representações, textos e imagens na produção de identidades, o que implica compreender o potencial da produção artística, no sentido de criar e reler representações que os indivíduos apreendem e como identidade coletiva.” Tal reflexão coloca, novamente, em relação dialética a liberdade criativa do indivíduo e uma formação da sensibilidade e da intuição que se dá no âmbito partilhado da cultura.

Os processos de produção/fruição de obras (ou manifestações) de arte se encontram, em nossa compreensão, na bifurcação entre as duas vertentes teóricas relacionadas à estética, a saber: a teoria do sensível e a filosofia da arte. Essas abordagens distintas, que foram discutidas no primeiro capítulo da presente exposição, são tema de diversas disciplinas de Estética e/ou de Filosofia da Arte, inseridas nos PPCs estudados. Resta-nos, portanto, observar quais são as temáticas e abordagens teóricas que se sobressaem nos mencionados documentos, sendo esse o objetivo da próxima subseção.

3.2.2 Estéticas tradicionais, abordagens e temáticas que se destacam nos PPCs

Nesta subseção, retomando os conceitos principais da estética como dimensão da filosofia, buscamos discorrer sobre as conexões entre os PPCs estudados e as teorias clássicas, tanto no âmbito do idealismo, quanto no do materialismo. Nesse sentido, realizamos uma busca, nos ementários dos PPCs da amostra selecionada, de disciplinas de Estética e/ou de Filosofia da Arte. Averiguamos que, dos 61 PPCs, 46 (75,4%) documentos apresentam disciplinas com essas características, enquanto 16 (24,5%), não indicam nenhuma disciplina específica que remeta aos estudos filosóficos da estética.

Considerando-se cada uma das especificidades da arte, observou-se que, dos 17 PPCs de licenciaturas em artes visuais, 16 (94,1%) apresentam disciplinas de estética ou filosofia da arte. A totalidade dos 7 (100%) documentos da amostra das licenciaturas em dança também apresentam disciplinas com as mencionadas características.

Os PPCs das licenciaturas em música são os que apresentam a menor proporção de disciplinas conectadas aos estudos da estética filosófica, sendo que, dos 24 PPCs estudados, apenas 14 (58,3%) apresentam disciplinas que contemplem esses conteúdos, especificamente. Por fim, dentre os 13 documentos pertinentes às licenciaturas em teatro, 9 (69,2%) apresentam, em seu rol de disciplinas, referências específicas à estética e/ou à filosofia da arte.

Os 46 projetos pedagógicos de curso que apresentam as características acima descritas, trazem um total de 65 disciplinas de Estética e/ou Filosofia da Arte, sendo que 54 (83,0%) delas são obrigatórias e 11 (16,9%), optativas. Das 65 disciplinas encontradas nos PPCs da amostra, que versam sobre Estética e/ou Filosofia da Arte, 37 (56,9%) apresentam bibliografia de referência. Essas 37, no entanto, estão fundamentadas em uma grande variedade de autores. Foram encontrados 250 diferentes autores, dentre os quais, a maior parte, ou seja, 189 (75,6%) autores, são mencionados em apenas uma ementa. 26 (10,4%) autores são mencionados em duas diferentes ementas e 17 (6,8%), aparecem em três ementas distintas. Os demais 18 (7,2%)

autores, que são mencionados em quatro ou mais ementas, são os seguintes: Nunes (10 menções); Adorno (8 menções); Aristóteles (8 menções); Bayer (7 menções); Huisman (7 menções); Benjamin (6 menções); Hegel (6 menções); Pareyson (6 menções); Dufrenne (5 menções); Gombrich (5 menções); Lacoste (5 menções); Platão (5 menções); Rancière (5 menções); Suassuna (5 menções); Bastos (4 menções); Chauí (4 menções); Kant (4 menções); e, Osborne (4 menções).

De modo geral, os mencionados autores podem ser organizados em dois grupos, os que, efetivamente, propõe novas abordagens teóricas e epistemológicas para o campo da estética, e os que organizam obras de compêndio, análise e síntese histórica. Destacaremos, nos parágrafos a seguir, os autores que formam o primeiro grupo.

No primeiro capítulo desta exposição abordamos os aspectos mais importantes das perspectivas estéticas que são delineadas nas obras *A República*, de Platão (2009) e a *Poética*, de Aristóteles (2008), mencionadas nas ementas analisadas. De semelhante modo, mencionamos a recorrência das obras *Crítica da Faculdade de Julgar*, de Kant (2009) e *Curso de Estética*, de Hegel (2009). Esses quatro autores, apesar das diferenças significativas de suas abordagens, constituem-se como pilares da estética idealista, mesmo considerando certo materialismo incipiente presente nos escritos de Aristóteles.

Em oposição aos supracitados autores, podemos nos referir a Adorno e a Benjamin como representantes de uma abordagem materialista (ainda que não, necessariamente, marxista) e crítica da estética. Duas obras de Adorno (1985; 2008) são mencionadas: a *Dialética do Esclarecimento* (em parceria com Horkheimer) e *Teoria Estética*. Na primeira, Adorno e Horkheimer (1985, p. 102-104) inserem uma seção intitulada *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, em que os mencionados autores realizam uma crítica ácida à padronização da sensibilidade promovida pelos objetos pseudo-artísticos distribuídos pelo mercado, com afirmações tais como: “o esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa”, ou “não somente os tipos de canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência”, ou ainda, “quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme.” Todos esses elementos geram, segundo os autores, uma “atrofia da imaginação e da espontaneidade.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Na *Teoria Estética*, por sua vez, Adorno (2008, p. 232) trata do desaparecimento da arte, de sua impossibilidade na sociedade capitalista avançada. A não autonomia da arte em relação aos imperativos do mercado leva a conclusão de que

[...] as devastações que se atribuem à época desprovida de estilo e que se criticam no plano estético não são expressão de um espírito do tempo *kitsch*, mas produtos de um elemento extra artístico, da falsa racionalidade da indústria governada pelo lucro. Ao mobilizar para os seus fins o que lhe parece serem os momentos irracionais da arte, o capital destrói essa última. A racionalidade e a irracionalidade estéticas são igualmente mutiladas pela maldição da sociedade¹¹⁰.

Pertencente ao mesmo período histórico de Adorno e Horkheimer, Benjamin legou às discussões estéticas, entre outros, o texto *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, presente no compêndio *Obras Escolhidas – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Nesse texto, datado de 1935-1936, o autor reverbera a compreensão marxiana de que “no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente.” (BENJAMIN, 2012, p. 183). Com base nessa ancoragem teórica, Benjamin discorre sobre problemáticas como: autenticidade, “aura” artística, estetização da política, sacralidade e massificação, reprodutibilidade técnica, fotografia e cinema, e estética da guerra.

Consideramos, por fim, outros três autores que propõem estéticas próprias, a saber, Pareyson, Dufrenne e Rancière, e que, apesar de suas características singulares, constituem um bloco centrado no existencialismo e no subjetivismo. Esses autores se apresentam, ainda, como simpáticos à compreensão da relação entre indivíduo e a totalidade social, a partir de contornos pragmáticos. Nos parágrafos a seguir, intentamos delinear, de modo bastante resumido, alguns dos aspectos mais importantes de seu pensamento no que diz respeito à estética e às artes.

Luigi Pareyson¹¹¹ (1918-1991) foi um filósofo italiano vinculado ao existencialismo. Buscamos, em Reale (2005, p. 275), uma síntese da posição daquele autor, segundo a qual

¹¹⁰ Essa afirmação adorniana está em concordância com a relação dialética entre o consciente e o não-consciente (ou a compreensão e a intuição) na produção/fruição artística, segundo nossa leitura de Lukács. As artes são produto, simultaneamente, do “racional” e do “não-racional”, e é apenas nos processos de desumanização promovidos pelo sistema capitalista que esses âmbitos são separados. Considerando a racionalidade muito rígida, a estetização da vida propõe uma flexibilização que tende à irracionalidade (à livre expressão, à inspiração, etc.) e, desse modo, mutila as artes.

¹¹¹ A obra de Pareyson, citada nos PPCs, é *Os Problemas da Estética*.

[...] o existencialismo foi uma retomada da dissolução do hegelianismo. [...] Feuerbach mostrou que a história, mais do que ser história do espírito, é ‘história das necessidades materiais’, e Kierkegaard nos fez ver que o indivíduo é irredutível às leis de um processo inelutável. [...] Em poucas palavras, sobre a base do pensamento de Kierkegaard, a filosofia de Pareyson coloca-se além do hegelianismo e propõe um personalismo ontológico em que a pessoa é essencialmente abertura ao ser, órgão da verdade.

Pareyson, a partir de sua leitura de Kierkegaard, mas também como testemunha ocular da efervescência dos relativismos pós-einsteinianos de seu tempo, procura refletir sobre as relações elásticas entre concepções pluralistas de filosofia e de estética. Uma chave para compreender, ao menos inicialmente, o pensamento desse autor consiste em observar suas definições do binômio interpretação-verdade. Não existem, para o autor, diversas verdades, mas apenas a verdade única. No entanto, a verdade não pode ser alcançada a não ser por meio da interpretação, e as interpretações são múltiplas. (REALE, 2005).

A estética, enquanto filosofia, é, para Pareyson, uma “reflexão especulativa sobre a experiência estética do artista, do leitor, do fruidor de qualquer beleza, do crítico, do historiador, do técnico da arte.” (GARCEZ, 2021, s/p). Além disso, a contemplação estética diz respeito tanto à beleza em si, quer natural, intelectual ou artística, quanto à avaliação e às teorias sobre arte. No âmbito do fazer artístico, Pareyson pretende demonstrar, segundo Garcez (2021, s/p), que “o artista não abdica de sua *weltanschauung*¹¹², mas, implícita ou explicitamente, a introduz na própria obra.” Compreendemos que a relação entre artista e obra (e, por extensão, entre o artista e o seu meio social), descrita por Pareyson, não é, portanto, dialética.

Contemporâneo de Pareyson, Mikel Dufrenne¹¹³ (1910-1995) foi um autor francês, também vinculado ao existencialismo e à fenomenologia. Segundo Figurelli (2000, p. 198), existe, no pensamento de Dufrenne, “uma intercomunicação entre a experiência do expectador e a experiência do artista. Não é possível descrever a experiência do expectador sem ter presente, ao menos implicitamente, a experiência do artista. Trata-se, porém, do artista que a obra de arte revela. É na obra, portanto, que se realiza o encontro entre expectador e artista”, por meio de um intercâmbio das subjetividades. Como Pareyson, no entanto, Dufrenne também reflete sobre a experiência estética que ocorre perante a natureza.

Para o referido autor, o objeto estético é aquele percebido e reconhecido como tal, em relação imediata com os sujeitos nos âmbitos da produção e da fruição. A *weltanschauung*, para

¹¹² Segundo Durozói (1993, p. 492), *weltanschauung* é um “termo alemão que significa ‘visão de mundo’. Designa a apreensão global, mas não racional do mundo e da vida. De caráter existencial, a *weltanschauung* aparece em qualquer indivíduo, além de uma filosofia explícita, ou então se perfila por trás do pensamento abstrato e refletido de uma doutrina filosófica.”

¹¹³ A obra de Dufrenne, citada nos PPCs, é *Estética e filosofia*.

Dufrenne, “não é uma doutrina, ela é antes essa ‘metafísica viva em todo homem’, essa ‘maneira de estar-no-mundo’, que se revela num comportamento.” (FIGURELLI, 2000, p. 200).

O último autor desse bloco é Jacques Rancière¹¹⁴ (1940), professor e filósofo francês, cujas obras principais versam sobre estética e política. Suas elaborações teóricas sobre o estético e sobre o sensível o aproximam, em alguns momentos, do pensamento kantiano, principalmente quando a argumentação do autor se desdobra em direção a um certo irracionalismo na produção artística. Segundo Rancière (2005, p. 32-33), o sensível, que constitui o âmbito das artes, quando

[...] subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional etc. essa ideia de um sensível tornado estranho a si mesmo, sede de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo, é o núcleo invariável das identificações da arte que configuram originalmente o pensamento estético: [...] o ‘gênio’ kantiano que ignora a lei que produz, [...] a definição dada por Schelling da arte como identidade de um processo consciente e de um processo inconsciente etc.

A subjetividade do artista, expressa na obra de arte, aparece como estranhada, uma vez que Rancière desvincula o indivíduo que produz arte do seu mundo histórico e social. Tendo esvaziado as noções de história e gênero, o autor formula o conceito da “partilha do sensível”, e o apresenta como sendo o “sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas.” (RANCIÈRE, 2005, p. 15). A vida “comum” (ou comunitária, ou social) dos indivíduos, do que pudemos depreender dos textos do autor, encontra-se separada de sua vida íntima (pessoal, privada), como se fosse possível ao homem transitar entre esses dois mundos e, quando lhe fosse conveniente, libertar-se de sua sociabilidade.

A estética e o sentido estético se encontram fixados na materialidade e na sensorialidade, ou seja, “aquilo que é dos sentidos (que mexe com os sentidos), da sensibilidade, daquilo que faz sentir como as coisas são e estão organizadas, não como aquilo que elas deveriam ser ou como se pensa que elas são.” (PEREIRA; LANÇA, 2015, p. 14).

Avançando no texto de Rancière, somos instruídos de que a “partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela ‘ocupação’ define competências ou

¹¹⁴ De Rancière, as ementas citam as seguintes obras: *A partilha do sensível*, *O espectador emancipado* e *O inconsciente estético*.

incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum.” (RANCIÈRE, 2005, p. 16). Trata-se, nessa citação, de uma espécie de crítica à desigualdade de fala, porém, sem amarrar essa crítica à desigualdade de classes e à razão econômica.

Ambientadas no imediatismo da realidade mesma, a sensibilidade estética e a política se aproximam. Segundo Pereira e Lança (2015, p. 14), “as linguagens estéticas, para Rancière, oferecem-se como instrumento reconfigurador da ordem discursiva na medida em que manifestam potencialidades próprias da política que é sempre, a um só tempo, ‘argumentação e abertura para o mundo no qual a argumentação pode ser recebida e fazer efeito’”, e ainda “o fazer estético, por isso, para o autor [Rancière], sempre esteve no cerne do litígio que a política vem inscrever frente a ordem policial¹¹⁵, porque é próprio da estética o revelar e o mexer com a ordem sensível.”

Rancière, portanto, critica as colocações de Benjamin, segundo as quais a estetização da política é um instrumento de manipulação incisivo no século XX, uma vez que a política (no sentido específico que o autor lhe confere) é, e sempre foi, estética – na medida em que sempre procurou inferir na realidade sensível de modo a transformá-la. Segundo Pereira e Lança (2015, p. 8), as teorias de Rancière defendem que “a política visa produzir um dano¹¹⁶ na divisão do sensível a fim de reordená-la. Um dano produzido na distribuição hierárquica dos lugares e das funções que gera relações de opressão e identidades subalternas.”

Ancoradas no imediatismo da vida sensível, as proposições de Rancière dissolvem as fronteiras conceituais entre teoria e prática e entre arte e política que, ao se confundirem, não podem se opor em relação dialética. Além disso, o autor sempre se atém ao âmbito da palavra, da linguagem, do “dar voz”. Desse modo, a “revolução artística moderna” pode possibilitar aos sujeitos

¹¹⁵ “Rancière [...] propõe nomearmos polícia o que geralmente consideramos ser política: o conjunto de processos pela quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. A palavra polícia, para o autor, designa a ordem dos corpos que define as divisões entre os modos de fazer, os modos de ser e os modos do dizer: são práticas de organização de poderes, lugares e funções e de legitimação de tal sistema, que dependem tanto da espontaneidade das relações sociais quanto da rigidez das funções do Estado. A polícia é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e a outra como ruído.” (PEREIRA; LANÇA, 2015, p. 6). Em contrapartida, a política “é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir como discurso o que era só ouvido como barulho.” (PEREIRA; LANÇA, 2015, p. 6).

¹¹⁶ Por “dano político”, o autor compreende as rupturas de leis antigas e sua substituição por leis novas, devido a movimentos amplos da sociedade, principalmente às causas minoritárias, como os movimentos feministas ou dos direitos civis, etc.

[...] estarem no espaço das discussões públicas, ao propor a partilha democrática do sensível, o que pode ser creditado ao seu alto grau de abertura e subjetividade. O dano político pode, nesse sentido, ser impulsionado por manifestações estéticas de diversos tipos, não apenas pelas manifestações de estirpe literária, mas também por meio da música, do teatro, da dança, do grafite, de performances e de outras formas de arte. (PEREIRA; LANÇA, 2015, p. 17).

As produções artísticas, principalmente as performances de viés político, visam permitir aos grupos e aos indivíduos a expressão de suas próprias experiências individuais. Tais práticas viriam a servir como “negação da hegemonia do discurso unívoco, que sustenta a ordem sensível.” (PEREIRA; LANÇA, 2015, p. 16). Rancière, portanto, assim como Pareyson e Dufrenne, malgrado suas “boas intenções”, imerge no sensível sem tocar suas bases estruturais, que são, conforme compreendemos, as relações materiais de produção e reprodução da vida, e permanece no âmbito da comunicação e da linguagem.

Dando continuidade a nossa exposição, mencionamos ainda os autores por nós arrolados de acordo com as características de sua obra, ou seja, aqueles cujas obras são compêndios e análises de trabalhos de outros autores. Dentre esses, o mais popular, nas ementas analisadas, é Nunes (1991), autor da obra *Introdução à filosofia da arte*. Trata-se de uma obra de caráter sintético-histórico, na qual o autor reflete sobre a relação entre a arte e a estética, bem como aborda importantes noções filosóficas como: a noção de “feio” em Aristóteles; a questão da mimese; a expressão artística; a relação entre conteudismo e formalismo; a questão da moralidade na arte; e, a relação entre arte e sociedade, arte e história e arte na sociedade capitalista.

Sínteses sobre a história das artes e do pensamento estético também podem ser encontradas nas obras de Bayer (*História da Estética*), Huisman (*A Estética*), Gombrich (*História da Arte*), Lacoste (*A filosofia da arte*), Suassuna (*Iniciação à estética*), Bastos (*Panorama das ideias estéticas no ocidente – de Platão a Kant*) e Osborne (*Estética e teoria da arte*), ainda que compreendamos que cada um desses autores insere sua própria interpretação dos eventos e das discussões em seu compêndio. Por fim, o livro *Convite à filosofia*, de Chauí, não trata especificamente da estética ou da arte.

Dentre as 65 disciplinas vinculadas à Estética e/ou à Filosofia da Arte, 47 (72,3%) apresentam ementa (com ou sem referências bibliográficas). Com bases nas informações oferecidas pelas ementas, foi possível organizá-las em dois grupos: o primeiro, e mais importante para a presente pesquisa, constitui-se de 32 (68,0% do total de 47 ementas encontradas) ementas, distribuídas em 27 (44,2% do total de documentos da amostra) PPCs diferentes, que versam sobre os temas, problemas e autores clássicos e contemporâneos da

estética, enquanto ramo da filosofia; o segundo grupo, constituído por 15 disciplinas (31,9% do total de 47 ementas), apesar de apresentarem ementas cujo nome remete à estética, apresentam carácter mais geral, incluindo elementos da estilística e da histórica das artes. Consideramos que essa discussão já foi realizada na subsecção anterior, neste mesmo capítulo, não havendo necessidade de retomá-la.

Os documentos AV-01, AV-04, AV-05, AV-06, AV-09, AV-15, M-11 e M-20 apresentam um espectro teórico-histórico amplo, contemplando as propostas idealistas tradicionais e também propostas baseadas na Teoria Crítica. A disciplina *Filosofia da arte* (AV-01), por exemplo, que apresenta como referências as obras de Adorno/Horkheimer, Benjamin, Dufrenne, Hegel, Kant, Lacoste, Nunes, Pareyson e Suassuna, entre outros, tem por ementa o seguinte texto:

A disciplina de Filosofia da Arte tem como ‘corpus’ as mais relevantes contribuições do pensamento ocidental acerca da Arte, estimulando reflexões sobre o fenômeno artístico, conceitos do Belo, experiência estética, sistema das artes, plano de expressão e plano de conteúdo, historicidade, relações entre linguagens estéticas, recepção e juízos de valor. A Estética e a Filosofia da Arte. O pensamento antigo. A filosofia do Belo. O que é Arte. A doutrina platônica. A doutrina aristotélica. A doutrina kantiana. A doutrina hegeliana. Arte e realidade. A imitação. A expressão. A representação. A teoria relacional. Arte e Conhecimento. A fenomenologia da percepção. A fenomenologia da experiência estética. Jogo estético e aparência. As contribuições de Nietzsche. Apolo vs. Dionísio. A Escola de Frankfurt. Benjamin e Theodor Adorno. Modernidade, moderno, modernismo. Pós-Modernismo.

O documento AV-05, por sua vez, traz a disciplina *Estética visual* (referenciada em Dufrenne, Hegel e Rancière), em cuja ementa se lê:

Conceitos e categorias da estética e da história da arte para a compreensão da produção artística em diferentes períodos históricos. Arte mimética e ideal de beleza. Autonomia e experiência estética. O moderno sistema das artes. Obra de arte e reprodutibilidade técnica. O processo de ruptura nas artes. Tradição e inovação; modernidade e vanguarda. Modernidade e pós-moderno.

O texto de AV-04, na ementa *Filosofia da arte*, na qual não constam as referências, elenca diferentes temas para a discussão, como: conceito de arte, mimese, arte e realidade, arte e técnica, expressão e conhecimento, arte-filosofia-ciência, criação, cultura, história e política.

A ementa *Filosofia da arte*, presente no projeto AV-06, apresenta como fundamentos de suas discussões os escritos de Benjamin, Lacoste, Nunes, Osborne e Sanchez Vázquez (autor alinhado ao marxismo, mencionado anteriormente). Essa ementa também procura percorrer os diversos problemas pertinentes às formas da arte em seu percurso histórico, desde a antiguidade até os dias atuais, estando, assim, organizada:

Estuda a relação entre filosofia e arte: principais conceitos da filosofia da arte antiga grega: concepções, problemas e categorias. Arte mimética e ideal de beleza. Autonomia e experiência estética. A arte como forma de pensamento. Arte trágica. Obra de arte e reprodutibilidade técnica. O processo de ruptura nas artes. Tradição e inovação; modernidade e vanguarda. Modernidade e pós-modernidade. Arte e sociedade. Arte e educação.

De modo semelhante, a ementa *Estética*, no documento AV-09, relaciona, como tópicos de discussão, “noções gerais sobre a filosofia estética desde a antiguidade clássica”, buscando destacar “as principais contribuições teóricas e suas articulações com a criação artística.” Além disso, a mesma ementa busca apresentar “conceitos contemporâneos da filosofia estética, enfatizando as suas repercussões e condicionamentos teóricos na experiência artística.” Essas discussões devem ser fundamentadas, entre outros, em escritos de Adorno, Benjamin, Huisman, Ranciére e Lévy (autor que retomaremos na subseção seguinte, no contexto da *ciberarte*).

O projeto pedagógico AV-15, ancorado nas obras de Bayer, Huisman, Nunes, Pareyson e Suassuna, anuncia, na ementa *Estética*, o estudo dos temas:

O Saber Estético. Filosofia do Belo. Filosofia da Arte. Estética e leitura de obras de Arte. Conceito de Filosofia. Estética enquanto disciplina filosófica. Estética e as Ciências. Estética e outros saberes. Conceito de Belo na Filosofia Antiga. Conceito de Belo na Filosofia Medieval. Conceito de Belo na Filosofia Moderna. Conceito de Belo na Filosofia Contemporânea. A Arte e o Belo. Utilização dos conceitos da estética para interpretação e avaliação de obras de arte.

A ementa *Estética e história da arte*, presente no projeto M-11, apresenta-se, de forma sucinta, como uma “introdução ao estudo da história da arte e das ideias estéticas no Ocidente, da antiguidade à contemporaneidade.” Além disso, contempla o estudo do “belo como categoria da ação humana” e “a função estética da arte na educação.” Traz, entre suas referências, textos de Bayer, Gombrich, Pareyson e Suassuna.

Por fim, o documento M-20, nas ementas complementares *Estética e filosofia da música I e II*, apresenta os seguintes temas de estudo: “Fundamentos da estética. Sistemas filosóficos ligados à música. Concepções estéticas sobre música. Fundamentos de música e estética. [...] Música e filosofia na Antiguidade e Idade Média. [...] Música como ideia. [...] Música como forma autônoma. [...] A estética musical do Século XX. [...] Música e estética na atualidade.” Essas discussões são alicerçadas nas obras de Adorno, Hegel, Kant e Platão.

Consideramos que os oito documentos mencionados nos parágrafos anteriores (AV-01, AV-04, AV-05, AV-06, AV-09, AV-15, M-11 e M-20), ao possibilitarem ao menos em uma

de suas ementas uma leitura contextualizada das principais teorias estéticas produzidas pelo pensamento filosófico ocidental, ainda que nem sempre em fontes primárias, contribuem para o aprofundamento das reflexões sobre o papel da arte e do artista, bem como da educação para as artes, no cenário brasileiro contemporâneo. Notamos, no entanto, que tal abrangência histórica e temática foi encontrada em apenas 8 (13,1%) dos 61 documentos analisados nesta pesquisa.

Além desses documentos, nossa busca revelou mais dois projetos pedagógicos de curso que trazem as discussões sobre a estética na história do pensamento ocidental. Esses documentos, aqui referidos como AV-16 e T-13, parecem-nos menos completos e promissores, uma vez que se limitam a apresentar e a dialogar com as produções de autores idealistas e clássicos, não avançando até as propostas contemporâneas para a estética.

AV-16, nesse sentido, traz a disciplina *Estética I*¹¹⁷ (optativa), que tem como objetivos “identificar o objeto próprio da Filosofia da Arte e da Estética, mostrar a subordinação da arte a outras esferas valorativas, estudar o desenvolvimento da heteronomia da Estética ou da arte em Platão e Aristóteles”. Seus autores de referência são Platão, Aristóteles, Gombrich, Huisman e Osborne. O documento T-13, por sua vez, na ementa *Estética*, propõe o estudo das “principais correntes estéticas da história da filosofia: de Platão a Nietzsche, [...] dando ênfase, especificamente, ao teatro”, apresentando, como referências, obras de Platão, Aristóteles, Hegel, Huisman e Bastos.

Voltada para o outro extremo, encontramos, no documento M-17, a preocupação focada no pensamento filosófico contemporâneo, sem contemplar seu desenvolvimento histórico. M-17, na ementa *Estética*, fundamentada em Suassuna, registra: “Introdução ao estudo das concepções estéticas no Ocidente, privilegiando aquelas formuladas ao longo do século XX.” O documento AV-15, que mencionamos nos parágrafos anteriores, além da disciplina *Estética*, oferece a disciplina de *Seminários temáticos de estética contemporânea*, cujos temas incluem “problemas de estética contemporânea, estética e pós-modernidade e categorias da estética contemporânea.”

Atestamos, também, que treze ementas (encontradas nos documentos AV-03, AV-05, AV-09, AV-11, AV-17, D-02, D-05, M-13, M-16, T-02, T-04, T-07 e T-09) registram uma série de temas caros à discussão estética e filosófica em seus textos, optando por uma abordagem não historicamente linear desses temas. A ementa *Filosofia* (AV-03), por exemplo, afirma que “o campo de abrangência da disciplina deve ser o das concepções e das teorias

¹¹⁷ Apesar do que o nome da disciplina *Estética I* sugere, não encontramos, no documento mencionado, uma disciplina de *Estética II*.

filosóficas acerca da arte.” Tal ementa traz em suas referências textos de Chauí, Lacoste e Nunes. Já na ementa *Filosofia e estética*, do projeto AV-05, são listados os seguintes tópicos: “A natureza da criação. O conceito de arte. Vivência estética. Significação das formas de arte. A problematização do belo. Experiência estética. Conteúdo e forma. A arte como conhecimento e linguagem.” Tais discussões devem ser fundamentadas em escritos de Aristóteles, Kant, Hegel e Dufrenne, entre outros.

O documento AV-09 traz, em seu ementário, a disciplina *Ação artística e apreciação estética*, fundamentada em obras de Aristóteles, Adorno, Benjamin, Dufrenne, Ostrower e também de autores que serão por nós discutidos nas seções seguintes deste mesmo capítulo, como Domingues e Debord. A ementa dessa disciplina afirma:

Estudos sobre processos de criação artística aliados aos fundamentos e teorias das artes. Apreciação e interpretação de diferentes invenções culturais e artísticas. As tecnologias contemporâneas e o domínio artístico. Práticas artísticas. Fundamentos filosóficos da Arte. Teorias fundamentais da Cultura e relações entre cultura artística, científica e humanística. Relações entre arte, ciência e tecnologia. Leitura de imagens.

O projeto pedagógico AV-11 menciona duas disciplinas complementares: *Estética A* e *Estética B*. Em suas ementas, que não apresentam a bibliografia de referência, são mencionados os seguintes objetivos e tópicos: “Introduzir o aluno no universo da Estética, familiarizando-o com os conceitos fundamentais, os referenciais teóricos e os marcos formadores da disciplina. A relação entre a Estética, a Poética, a Crítica de Arte e a História da Arte. A Beleza enquanto problema filosófico. Principais teorias sobre a arte e sua importância para o homem”, e “os principais problemas da Estética na visão dos pensadores contemporâneos. Funções da arte na sociedade contemporânea.”

A ementa *Filosofia da arte* (AV-17), fundamentada, entre outros, na síntese de Nunes, apresenta um rol bastante amplo de temáticas a serem estudadas pelos professores em formação, como observado a seguir:

Estudo sobre conceitos básicos em filosofia: Ser, Individualidade, Realidade, Experiência, Conhecimento, Sensível. Formação e significado histórico dos saberes e das concepções de homem em cada período. Experiência cognoscível: razão e sensibilidade. Prática do pensamento crítico reflexivo aplicado às artes visuais. Questões de Filosofia na atualidade pós-moderna e os desafios no campo das artes no Brasil e no Mundo. Compreensão da história da filosofia da arte a partir dos filósofos.

No campo das licenciaturas em dança, o documento D-05 apresenta a ementa *Arte e estética*, cujos autores de referência são Platão, Aristóteles, Benjamin, Pareyson e Rancière, aos quais se acrescentam as análises sobre a estética materialista de Sánchez Vázquez, e a síntese

de Huisman. Destacamos, ainda, na mencionada ementa, a preocupação com a educação sensível, cuja mera menção a distancia de uma leitura prioritariamente idealista das artes. Essa ementa está organizada da seguinte forma:

Introdução à estética como campo de reflexão filosófica. Concepções estéticas e diversidade artística no curso da história. Estudos sobre as finalidades da atividade artística, sobre a arte como expressão do belo e sobre a experiência estética diante das manifestações da arte. Relações entre a arte e os sentidos. A arte como possibilidade de educação dos sentidos.

A ementa *Introdução à estética e história da arte* (D-02) também se destaca, uma vez que nela se encontram expressões, tais como: “compreender as concepções estéticas constituídas historicamente; [...] analisar os aspectos ideológicos na relação arte, artista e sociedade; formular propostas de integração entre o pensamento estético e o fazer artístico.” Os autores selecionados para dar suporte às discussões propostas nessa ementa são: Adorno, Dewey e Pareyson, entre outros.

A ementa da disciplina optativa *Filosofia da arte*, presente no projeto M-13, apresenta a seguinte ementa: “Na filosofia da arte, considera-se fato estético em si mesmo e em seu condicionamento, todos os processos de conhecimento na busca de resultados de sua evolução. Conexão com a criação e conceitos estáticos desdobramento e, consequência de análise crítico de obra de artes na contemporaneidade.” A ementa *Estética musical*, em M-16, por sua vez, faz referência a: “Estética – conceitos, definições. Percepção estética musical. Posição da estética no quadro filosófico. Desenvolvimento das concepções filosóficas e seus correspondentes reflexos na concepção de Arte.” Essas ementas (M-13 e M-16) não trazem suas referências bibliográficas.

Por fim, quanto aos documentos da especificidade do teatro que trazem abordagens temáticas sobre os conteúdos da estética, encontramos em T-02 a disciplina *Introdução à estética*, apoiada em autores como Adorno, Nunes e Gombrich. Em sua ementa é possível ler: “A reflexão estética a partir da evolução histórica. O horizonte artístico na relação Sujeito/ Objeto/ Sociedade. A reciprocidade entre teoria estética e experiência estética.” Já na ementa *Filosofia* (T-04) aparece o seguinte objetivo: “Contribuir para a formação e o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno introduzindo-o ao conhecimento dos modos especulativos peculiares da interrogação filosófica acerca das imagens artísticas.” Essa ementa traz, em sua bibliografia, escritos de Chauí, Lacoste e Nunes.

Em T-07 encontramos a ementa *Estética teatral*, referenciada na síntese histórica de Bayer, cujo texto inclui: “O fato estético – origens e desenvolvimento da estética – a relação

palco x plateia – o teatro como linguagem – natureza e características do signo teatral – mimese e ficção – mito, rito e teatro – o dramático e suas características.” E, em T-09, na ementa *Estética* – que não apresenta referências – lemos: “Introdução ao mundo conceitual e teórico da filosofia estética – A arte como experiência da expressão humana. O belo como categoria da ação humana. Definições da obra de arte. A função estética da arte na educação.”

As últimas ementas aqui relacionadas, das disciplinas *Estética filosófica*¹¹⁸ (AV-14), *Estética filosófica*¹¹⁹ (D-06), *Estética*¹²⁰ (M-05), *Filosofia*¹²¹ (M-08) e *Filosofia da arte*¹²² (M-15), são extremamente sucintas, trazendo textos de apenas uma linha ou frase, com variações sobre o tema de “Introdução das questões fundamentais da estética” ou “Análise filosófica da arte”.

Consideramos, portanto, que as ementas apresentam, em grande parte dos casos citados, bibliografia de referência abrangente, contemplando diferentes perspectivas teóricas. Essa pluralidade, se bem aproveitada pelo professor da disciplina, pode contribuir para a formação filosófica crítica dos licenciandos.

Encerrando a presente seção, gostaríamos de acrescentar, ainda, uma breve reflexão sobre duas diferentes abordagens estéticas, formuladas no contexto brasileiro nas últimas décadas, que encontram espaço nos projetos pedagógicos de curso selecionados para esta investigação: a estética do cotidiano e a estética do oprimido. Compreendemos que as propostas de Richter e de Boal podem contribuir para a ampliação das discussões apresentadas neste capítulo.

3.2.3 Pensamento estético brasileiro: algumas reflexões

Durante a leitura dos PPCs das licenciaturas nas quatro especificidades da arte (artes visuais, dança, música e teatro), nossa atenção foi despertada pela reincidência, em diferentes documentos, de referências ao livro *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*, publicado em 2003, por Richter. Buscou-se, assim, perceber como essa autora conceitua o cotidiano e qual é, em sua perspectiva, a relação do cotidiano com a formação estética.

¹¹⁸ Referências: Aristóteles, Kant, Adorno, Benjamin, Rancière, Sánchez Vázquez e Bayer.

¹¹⁹ Referências: Bastos, Bayer e Huisman, entre outros.

¹²⁰ Referências: Adorno, Bastos, Bayer, Chauí e Gombrich.

¹²¹ Referências: Lacoste, Nunes e Chauí.

¹²² Não apresenta referências bibliográficas.

Ao mesmo tempo, a temática do oprimido, que percorre as discussões de Freire, encontra reverberação, no campo das artes, nas obras de Boal, autor, entre outros, das obras *Teatro do Oprimido* e da *Estética do Oprimido*. Por seu caráter de denúncia das relações desiguais que vicejam na sociedade regida pelo capitalismo, julgou-se importante conhecer, também, as ideias desse autor.

Apesar de sua vinculação ao pensamento teórico crítico, nem Richter nem Boal, no entanto, segundo nosso parecer, dão conta, plenamente dos elementos teóricos necessários à formação estética de professores para as artes. Consideramos que Richter, por focar suas provocações no âmbito do artesanato (uma forma de trabalho útil que contempla, ao mesmo tempo, elementos artísticos), não considera de modo abrangente a formação humana omnilateral. Boal, por sua vez, talvez em virtude do seu objeto central, o teatro, sofre influência das perspectivas teóricas contemporâneas centradas na linguagem e no “lugar de fala”. É claro que a linguagem e a emancipação do homem também no campo dos símbolos são de grande importância. Entretanto, compreendemos, a partir de nossa interpretação dos escritos de Marx e de Lukács, que propostas não ancoradas em uma crítica das condições concretas e materiais de reprodução da vida, por mais bem intencionadas que sejam, não podem ser, verdadeiramente, revolucionárias.

Em resumo, enquanto Richter pende para o lado da singularidade e da materialidade, Boal se desloca excessivamente para o âmbito do genérico e do conceito. Essas propostas não devem ser descartadas, mas equilibradas, de modo a promover uma compreensão verdadeiramente dialética da realidade. Os parágrafos a seguir têm, portanto, o objetivo de refletir sobre algumas alternativas que se colocam no campo da formação de professores para o Ensino de Arte.

Ivone Mendes Richter (1939), natural do Rio Grande do Sul, é graduada em Desenho e Plástica, pela Universidade Federal de Santa Maria (RICHTER, 2003). A obra *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*, aqui analisada, traz ao público os resultados de sua pesquisa de doutorado.

Richter (2003), a partir de suas referências teóricas, estabelece a existência de duas estéticas: a macroestética, que compreende a “grande” estética, cujos estudos filosóficos remontam ao século XVIII – dela fazem parte as reflexões dos autores clássicos e contemporâneos sobre a arte, e a própria história das Belas Artes –; e, a microestética, que examina a experiência cotidiana ordinária das pessoas “comuns” em suas relações de sensibilidade ante a natureza, os objetos do uso diário, as cores e sabores que preenchem a existência das vidas individuais e dos grupos familiares e comunitários.

À microestética, Richter (2003) atribui o nome de Estética do Cotidiano, sendo este um dos assuntos principais da obra *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Lançado em 2003, o livro logo assumiu *status* de clássico, a julgar pelas repetidas inserções nos PPCs das Licenciaturas em Artes Visuais. Dos 14 PPCs que indicam suas referências, 8 deles o trazem¹²³, nas referências gerais ou nas ementas.

Para Richter (2003, p. 20-21), “a estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação.”

Um primeiro ponto a se destacar, a partir da estética do cotidiano é, portanto, a concepção de “fazer especial”, apontado pela autora, como sendo um fazer que “requer intenção ou deliberação. Ao dar forma ou expressão artística a uma ideia, ao embelezar um objeto, ao reconhecer uma ideia ou objeto como artístico, confere-se ou reconhece-se uma ‘especialidade’ que coloca o objeto ou a atitude em uma esfera diferente daquela dos objetos comuns.” (RICHTER, 2003, p. 22).

Esse fazer especial, fazer bem feito, ecoa a definição de beleza elaborada por Platão, conforme apontado no capítulo 1 desta exposição, em que esta consiste em algo útil e bem realizado. Nesse sentido, de algo bem feito e realizado com cuidado e zelo, Richter situa inicialmente a estética do cotidiano, ou a microestética, como o universo tradicional feminino na arte, que permeia o cuidado com a casa e o bem-estar da família. O livro de Richter (2003), ora analisado, traz, portanto, ao centro da discussão os elementos de sensibilização estética presentes na artesanania.

A artesanania, com seus sentidos de embelezamento da vida cotidiana, encontra semelhanças com a ornamentística, sobre a qual Lukács (1966) escreve longamente em sua *Estética*. A ornamentística, embora de caráter abstrato e, muitas vezes, não-histórico, instaura uma série de emblemas e signos que conectam um grupo social determinado.

A artesanania, portanto, embora considerada tradicionalmente como menor do que a arte, exerce um importante papel unificador nas comunidades e grupos étnicos dos quais os indivíduos fazem parte. Desse modo, assumindo mais uma vez o caráter não rígido das categorias da singularidade, particularidade e universalidade, é possível estabelecer que, da mesma forma que a arte conecta o indivíduo ao todo da produção do gênero humano, o artesanato conecta, como a um universal relativo, o indivíduo ao seu grupo próximo,

¹²³ São eles: AV-01, AV-03, AV-04, AV-07, AV-10, AV-11, AV-14 e AV-15.

contribuindo para a construção de sua identidade, facilitando a assimilação dos valores, hábitos e crenças desse grupo, que, por sua vez, é um particular em relação ao todo social.

Aspectos da tradição, como o bordado, o origami e a própria culinária são vinculações do singular ao genérico de determinado grupo, demarcando a continuidade histórica de uma comunidade ou família. Trata-se do aprendizado de pai para filho, de mãe para filha, tia ou avó. A “pequena arte” do cotidiano mantém os vínculos com a comunidade, não sendo perpassada diretamente pela grande mídia, o que a torna um elemento em potencial para a resistência contra a padronização preconizada pela Estética da Sensibilidade, e é exatamente aí que reside seu principal interesse no âmbito desta pesquisa.

A estética do cotidiano consiste, nesse sentido, em uma pré-estética, que reflete o embelezamento dos objetos do uso, como na cerâmica, na tapeçaria, no bordado, no crochê, na tecelagem, na cestaria, na marchetaria, na produção de arranjos de flores e nas cores dos ambientes da casa. Encontrar os limites exatos entre a reflexão pré-estética e a reflexão estética não consiste em tarefa simples, uma vez que muitas obras realizadas, historicamente, tendo como fim objetos do uso cotidiano, como exemplares da arte cerâmica grega, por exemplo, são hoje considerados como verdadeiras obras de arte.

Além disso, a arte decorativa, ao longo do século XX, passou a ser reconhecida como fonte de prazer e reflexão estética, uma vez que, segundo Charles (2017, p. 7), “as artes decorativas e industriais, como todas as formas de arte, são uma expressão da própria vida: evoluem com o tempo e com os requisitos morais ou materiais que precisam atender.” A reconhecida Art Déco, por exemplo, é reflexo da historicidade humana, assim como os demais gêneros e tendências contemporâneas da arte. Das artes do uso também não podem ser excluídos a arquitetura, o design, tampouco o mobiliário e a arte joalheira.

Após situar seu objeto de estudo e justificar a necessidade de se refletir sobre a microestética nas práticas de ensino das artes na Educação Básica, Richter (2003) passa a discorrer sobre seu referencial teórico. A presença da autora Heller, já mencionada anteriormente, e que foi aluna de Lukács, entre as referências de Richter possibilita, em alguns momentos, uma aproximação direta entre a estética do cotidiano e a categoria do reflexo cotidiano da realidade concreta.

Para Richter (2003, p. 122), a arte, que é uma necessidade humana básica, pode ser manifesta em uma infinidade de objetos, e “não está distante das pessoas, somente isolada em museus ou locais inacessíveis, mas está presente no cotidiano de cada ser humano, justamente por sua condição de ser humano.” A experiência estética, assim, compõe-se de três elementos: o humano (domínio do universal), que é “comum a todos os seres humanos” (RICHTER, 2003,

p. 38); o cultural (domínio da variedade e da multiplicidade), sendo “relativo a pessoas que pertencem a uma mesma sociedade, a uma mesma classe, a um mesmo grupo – falam a mesma linguagem, vivem de acordo com as mesmas regras, comem a mesma espécie de comida” (RICHTER, 2003, p. 39); e, o específico ou singular (domínio do único), uma vez que, “em nossa cultura, cada um fala a linguagem comum, cada um adapta-se aos códigos dessa cultura, cada um cria formas utilizando o repertório de um estilo culturalmente aceito, mas tudo isso, cada um de nós realiza de uma maneira única e individual.” (RICHTER, 2003, p. 39).

Essa autora, no entanto, afirma que, “embora conceitualmente os três componentes sejam claramente distintos, em objetos concretos eles não podem ser separados.” (RICHTER, 2003, p. 40). Quando a ênfase se volta para o componente humano, instaura-se o essencialismo (ou seja, a abstração). Quando a ênfase está no singular, por sua vez, o expressionismo se torna predominante. Por último, quando a ênfase recai sobre a cultura, desponta o contextualismo. É esse último elemento que conforma a estética do cotidiano, uma vez que “a percepção varia de acordo com o contexto cultural do(a) aluno(a), pois a cultura influencia a direção de seu treinamento perceptual, dando-lhe muito mais oportunidades e recompensas por observar as coisas que são importantes para o seu grupo do que por observar aquilo que não é enfatizado pela cultura de seu grupo.” (RICHTER, 2003, p. 43).

Segundo Richter (2003, p. 27), “é possível unir as duas posições em uma perspectiva que considere o universal e o singular como dimensões intrinsecamente relacionadas, embora não convivam sem conflitos”, ou seja, em relação dialética. Essas relações, no entanto, ocorrem sempre no cotidiano. De modo geral, o indivíduo compreende facilmente que

[...] os conhecimentos especializados da ciência e da filosofia são extensões do conhecimento de todas as pessoas, uma extensão muito especializada do conhecimento, que nasce do conhecimento comum e a ele retorna. Se é assim para o valor cognitivo, da mesma forma o é para o valor estético. O valor estético tanto pertence à experiência comum como a uma extensão especializada do mesmo domínio. E, da mesma forma que a ciência, também os valores estéticos nascem na experiência comum, se desenvolvem em níveis superiores, mas não perdem a relação com suas origens. (RICHTER, 2003, p. 23).

Essa afirmação, claramente lukacsiana, demonstra que, para a autora, o cotidiano é o começo, o fim e o centro de toda atividade humana e, nesse sentido, a reflexão estética promovida pela arte só é possível se se considerar a cadeia contínua de experiências pré-artísticas (ou microestéticas, para utilizar o vocabulário empregado pela autora) que moldam e preparam a sensibilidade humana, uma vez que é no cotidiano que “os primeiros sentimentos e

valores são formados, inclusive e especialmente os sentimentos estéticos e os valores culturais.” (RICHTER, 2003, p. 197). Sem a “pequena arte”, portanto, a “grande arte” não seria possível.

Richter, desse modo, contribui com nossa compreensão sobre a educação para as artes, considerando, principalmente, o ensino não-formal. A educação do sensível, no entanto, não pode prescindir de intencionalidade ou mesmo de considerações políticas e ideológicas. Essas considerações serão ampliadas nos parágrafos seguintes, onde serão apresentados alguns dos pontos centrais identificados nas ideias de Boal.

A leitura dos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro trouxe à atenção outro importante autor que reflete sobre a estética no contexto brasileiro. Augusto Boal (1931-2009), vinculado ao sistema filosófico-educacional de Paulo Freire, desenvolve a Estética do Oprimido, a partir da década de 1970. A temática do oprimido foi identificada em 21 (34%) dos PPCs selecionados para esta investigação¹²⁴.

Considera-se que o pensamento de Boal traz possibilidades evidentes de crítica ao contexto educacional brasileiro dominado pela Estética da Sensibilidade, em conjunto com a Ética da Identidade e a Política da Igualdade, o que torna a sua análise muito importante para a presente pesquisa.

A vinculação de Boal ao pensamento marxista, embora não se atendo a uma leitura ortodoxa das obras marxianas, transparece em diversas de suas posições, principalmente no cerne de sua reflexão, a saber, a necessidade da superação da sociedade classista, apoiada no antagonismo entre opressores e oprimidos. Entretanto, além desse ponto central de sua discussão, para termos desta exposição, é importante destacar também algumas observações mais sutis, como sua aproximação à Lukács ao afirmar que “a arte não dá conta de toda a realidade verdadeira, mas é uma verdadeira realidade¹²⁵.” (BOAL, 2009, p. 113).

O texto redigido por Boal, principalmente sua obra *Estética do Oprimido*, finalizada e publicada no ano de sua morte, ocorrida em 2009, apresenta-se com a vitalidade de um manifesto, em oposição aos descaminhos da sociedade capitalista nos primeiros anos do século XXI. O embate político, em todas as suas facetas, é uma demanda urgente (a urgência é uma das tônicas da escrita de Boal) em prol da vida e do direito à humanização dos oprimidos, uma vez que, para ele (BOAL, 1991, p. 13), “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem.”

¹²⁴ Mencionamos os projetos AV-05, AV-07, AV-09, AV-11, AV-15, AV-16, D-06, M-05, M-12, M-13, M-21, T-03, T-04, T-05, T-06, T-07, T-08, T-10, T-11, T-12 e T-13.

¹²⁵ Observar que, como já discutido no primeiro capítulo deste relatório, para Lukács, a obra de arte não é “todo o mundo”, mas é “um mundo completo.” (LUKÁCS, 1967).

A discussão de Boal sincroniza-se, perfeitamente, com a máxima freireana de que a paz exigida pelos mecanismos de opressão, seja a escola, seja o sistema jurídico ou religioso, seja a promulgada pelas mídias oficiais, “não é outra coisa senão a paz privada dos dominantes” (FREIRE, 1987, p. 43), sendo tal forma de “paz” violenta. O teatro (e as artes, em suas diferentes especificidades) é uma arma de luta pela liberdade e contra todas as formas de opressão, por isso, Boal (1991, p. 13) acredita que “é necessário lutar por ele”, arrancando-o do monopólio das classes opressoras. Todo o pensamento estético de Boal gravita em torno desse conceito central.

Para Boal (2009, p. 31), a estética é a “ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade. É a organização sensível do caos em que vivemos.” Apreender a realidade é, portanto, para esse autor, a função central da estética. A arte é o espaço privilegiado da apreensão do belo, que se caracteriza por ser uma “organização da realidade, anárquica e aleatória, em formas sensoriais que lhe dão sentido e, a nós, prazer.”

É, no entanto, necessário observar que esse caos e desordenação da realidade, em Boal, não possui as mesmas características da realidade sensível caótica na teoria kantiana que, em sua orientação idealista, colocava, unicamente, na razão a possibilidade de organização das experiências. Trata-se, antes, de um caos gerado pela atuação real dos homens em disputa nas sociedades divididas em classes. Anarquia e aleatoriedade é, para os autores que participam do referencial filosófico de Boal, resultado da não responsabilização dos homens na condução de sua vida comunitária, na medida em que esta é delegada ao acaso (que, frequentemente assume figuras como a da “mão invisível”, da “astúcia da razão”, de “deus”, ou outras).

O papel da arte revolucionária, nesse sentido, é, entre outras coisas, contribuir para desvelar as relações mistificadas que foram estabelecidas entre as classes sociais e, em seguida, viabilizar ações conscientes de transformação social. O belo, rejeitando os cânones clássicos, “não é só o que nos alegra e agrada, mas também o que nos assusta e consterna” (BOAL, 2009, p. 31), sendo que o feio é antônimo de bonito, mas feio e bonito são elementos do belo na arte. Para exemplo, Boal (2009, p. 31) cita *Guernica*, de Picasso, como sendo

[...] bela obra de arte que nos mostra horrendo crime histórico, feio e trágico [...]. *O Morto*, de Cândido Portinari, mostra os terrores da guerra em bela e feia imagem, tinta de sangue; seu famoso *Tiradentes* esquartejado mostra os horrores do colonialismo. Belos quadros, feios temas. Fotos de Sebastião Salgado mostram, em rostos e corpos, na pele e nos olhos, na seca e ao sol, o pavor da fome e da aids: belas fotos – angústia e medo.

Todas as temáticas da vida e da história humana são material em potencial para a reflexão por meio da arte, sejam elas bonitas ou feias, agradáveis ou abomináveis, podendo ser transmutadas por meio da mimese artística. A mimese, de acordo com Aristóteles, como visto no primeiro capítulo desta exposição, não é mera imitação, porém, uma imitação da vida como ela poderia ser.

Boal (1991) se debruça sobre a mimese aristotélica e afirma que a arte, bem como a ciência, tem o potencial de mostrar ao homem a relação entre o que ele é e o que ele pode vir a ser, desmascarando, ao mesmo tempo, as ilusões e autoilusões que os homens têm sobre si mesmos, e que fazem parte da mistificação sob o sistema classista de organização social. No entanto, para que isso ocorra, o artista precisa permitir que sua ação/obra confronte a realidade social instituída e internalizada pelo conjunto da sociedade, o que implica uma tomada de posição.

Um exemplo claro dessa mitificação é a ainda prevalecente centralidade eurocêntrica (ou “nortecêntrica”) nos currículos para a educação brasileira, como comprova a análise dos documentos governamentais para a educação produzidos no Brasil, apresentada no segundo capítulo deste trabalho (e, como resultado da imposição desses documentos, tal ênfase também pode ser observada, de maneira geral, nos PPCs selecionados para a pesquisa). Mesmo que esses documentos tragam a exigência da incorporação, nos currículos escolares, das realizações históricas dos povos africanos e indígenas, tal fato não garante uma apreensão mais efetiva da realidade próxima pelas populações periféricas. Para essas, história e cultura africana ou indígena podem ser tão, ou mais, alienígenas quanto as tradições europeias. Isso decorre do fato de que as populações oprimidas, geralmente impregnadas e violentadas pela imposição cultural dominante (vale dizer “nortecêntrica”, branca, cristã), muitas vezes não se reconhecem como herdeiras das tradições indígenas ou africanas.

A evidência da mitificação dos padrões dominantes, como únicos realmente válidos, que se apregoa constantemente às classes dominadas, leva Boal a refletir sobre a noção de “aura” das obras de arte tradicionais e sua crítica realizada por Benjamin. “Auras”, afirma Boal (2009, p. 46),

[...] nestes tempos neoliberais, têm sido comercialmente construídas pela mídia como forma de acrescentar valor – dinheiro e fama – a certas obras que nem sempre o têm. É sabido que pessoas e empresas compram, a preço vil, obras de determinados artistas plásticos desconhecidos para revendê-las com grandes lucros após serem valorizadas por reportagens pagas, estrondosas *vernissages*, críticas laudatórias, encontros sociais e outras amenidades das revistas de intimidades.

A “aura” da arte (ou ao menos de grande parte dela), fabricada e difundida pela cultura dominante, manifesta-se como mais um elemento do falseamento da realidade, promovido, sistematicamente, pelas instituições do capitalismo em sua fase neoliberal atual. Esse falseamento é possível, segundo Boal (2009, p. 87), porque, ao criar a palavra, a humanidade também “inventou a *mentira* em suas formas mais comuns: o falso testemunho e a calúnia, amplamente usados como armas de poder. Tão logo pronunciada, a mentira torna-se verdade virtual.” Com a invenção da mentira (vale dizer: ilusão, fantasia) “surgiu a *hipocrisia*, que é a possibilidade de se dar uma contínua aparência de verdade ao que sabemos ser falso. É curioso lembrar que a palavra grega *hupokrisia* ou *hupocrites*, entre seus vários sentidos, tinha o de ‘desempenhar um papel em uma peça’: a arte do ator.” (BOAL, 2009, p. 87, grifos do autor). A diferença entre a arte opressora e a arte oprimida (como processo revolucionário), no entanto, dá-se na medida em que a primeira utiliza a “hipocrisia” para ocultar a realidade, e a segunda, para revelá-la – retorne-se mais uma vez à epígrafe que abre este capítulo.

Tal como ocorre na formulação estética marxista/lukacsiana, a arte é, para Boal, um fator essencial da humanização, sendo que sua eficácia se dá na medida em que tenha por alvo essa humanização, não sendo mera contemplação passiva, mas energia que promova a desalienação “progressiva e aos saltos” (BOAL, 1991, p. 222) de uma sociedade.

Humanização e desumanização são processos presentes na vida dos homens “como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 1987, p. 19). Enquanto a humanização é (deveria ser) o processo da vida humana em direção à emancipação humana, a desumanização é a negação do direito fundamental humano de percorrer as etapas desse processo. Para que os oprimidos possam tomar consciência de sua situação de opressão no processo da revolução (qualquer passo em direção à consciência e à autoconsciência é, para Boal, revolucionário), faz-se necessário que a posse dos sistemas de apreensão e reflexão sobre a realidade, que Boal (2009) chama de Pensamento Sensível e Pensamento Simbólico, sejam-lhes restituídos.

Para Boal, o pensamento humano se dá por meio de duas formas, no âmbito do sensível e no âmbito do simbólico. Esse sistema de Boal apresenta certa semelhança com o sistema de sinalização 1’ (sensível) e 2 (simbólico), desenvolvido por Lukács e mencionado anteriormente. Essas duas formas de pensamento se encontram unidas, constituindo um conjunto complementar que distingue o ser humano dos animais inferiores, e são, ambas, “manipuladas e aviltadas por aqueles que impõem suas ideologias às sociedades que dominam.” (BOAL, 2009, p. 16).

Desse modo, para Boal (2009, p. 16), é necessário, primeiramente, desfazer a noção de que só se pensa com palavras, uma vez que o ser humano também pensa com sons, imagens e sensações, ainda que de “forma subliminar, inconsciente, profunda!” A essa forma de pensar não-verbal, Boal refere-se como Pensamento Sensível, do qual depende o sistema simbólico, constituído principalmente de palavras. O Pensamento Simbólico recorre, portanto, ao Sensível, para atribuir pleno significado a suas expressões, ou seja, a informação não se comunica apenas no *que* se diz, mas também em *como* se diz.

As artes ocupam, fundamentalmente, enquanto expressões estéticas, o território do Pensamento Sensível. Música, pintura e dança “são cognitivas, isto é, em si mesmas, são conhecimento”, enquanto as expressões simbólicas manifestadas nas palavras “são informativas: transportam conhecimento. A maneira de fazê-lo, no entanto, é cognitiva.” (BOAL, 2009, p. 62). O Pensamento Sensível precede, historicamente, o Pensamento Simbólico, sendo que a palavra é “a mais grandiosa invenção humana” (BOAL, 2009, p. 64), que permite a abstração e a conseqüente formulação de conceitos universais. No entanto,

[...] nenhuma das duas formas de pensar pode proporcionar, sozinha, a mais completa percepção do mundo, da qual só seremos capazes se formos capazes de conjugá-las. Da mesma forma que devemos aprender a ler e escrever, devemos aprender a ver e ouvir. O abandono deste ou daquele pensamento causa graves danos à expansão da personalidade. Exemplo das limitações especialistas é o economista que só pensa em números, alíquotas e percentagens, que renuncia ao Pensamento Sensível e não vê a fome do povo, não vê Áfricas nem genocídios. Renuncia à Ética. (BOAL, 2009, p. 82).

O Pensamento Sensível, nesse sentido, é o elo que vincula a abstração à vida cotidiana e comunitária real dos homens, sendo fundamento da ética. Porém, ao mesmo tempo, na arte, o Pensamento Sensível se alia ao Pensamento Simbólico, pois não é “mera sensação”, mas, “ao ser concretizada na obra de arte, tem forma e sentido. É atividade cognitiva.” (BOAL, 2009, p. 83). A arte não pode ser apenas catarse, mas também meio de compreensão da realidade.

A sempre renovada ênfase dos sistemas educacionais brasileiros no “ler, escrever e contar”, ao reproduzir, em grande parte, os preconceitos presentes nas sociedades capitalistas (com seus dogmas utilitários), gera, no entanto, um esmaecer da sensibilidade estética em prol de um inchaço do conhecimento simbólico-abstrato. Boal (2009, p. 90) detecta esse problema e escreve que “limitamos nossa percepção a caminhos cansados, e o nosso corpo se mecaniza nas ações dos rituais cotidianos. Prestamos atenção ao significado atribuído às palavras – não ao timbre, volume, ritmo, características sensoriais da voz. Definha, em nós, o artista. O Pensamento Simbólico sufoca o Sensível, que continua vivo, inconsciente, mas atuante.”

A humanização demanda, no entanto, o desenvolvimento das capacidades plenas do homem nas duas direções. Segundo Boal (2009, p. 93), Pensamento Sensível e Pensamento Simbólico, “unidos, oferecem a mais completa e profunda compreensão do mundo. Separados, um se perde nas abstrações esvoaçantes que o outro não alcança. Um não desce à terra; o outro, dela pouco se eleva”, sendo que “o ser humano inventa a arte como instrumento de conhecimento. Os opressores, percebendo seu imenso poder, dela se apropriam.”

A problemática que se instaura, mediante a ênfase educacional que despreza o desenvolvimento sensível, é que esta privilegia uma visão idealista/idealizada, e, portanto, estereotipada, das relações sociais. A relação universal-singular perde seu caráter dialético e se estagna, uma vez que as palavras só podem designar “conjuntos” (universal), mas ignoram “unicidades” (singulares). Ecoando a dialética hegeliana entre o *Ser* e o *Existir*, Boal (2009, p. 101, grifos do autor) escreve que “negros e brancos, homens e mulheres, proletariado e campesinato são *conjuntos* criados pelo pensamento e pela imaginação, inspirados em realidades sensíveis, mas que não existem como concreção física. São, mas não existem. O que existe corporeamente é *este* negro e *aquela* branca, *esta* mulher e *aquele* homem, *esta* camponesa e *aquele* operário.” O potencial de mediação do Pensamento Sensível reestabelece a conexão entre o conceito e a realidade imediata.

Em suma, Boal (2009, p. 130) recupera o pensamento de Platão (e também de Kant, entre outros pensadores) que afirmava a existência de dois mundos, o sensível e o simbólico. No entanto, inserindo sua reflexão na materialidade dialética concreta, afirma que esses dois mundos são “o mesmo mundo: nele vivemos. Na verdade, o que existe são duas formas de perceber o nosso mundo, pela simples razão de que temos duas formas de pensar.” Enquanto a ciência é a razão simbólica, a estética é a razão sensível, ambas constitutivas da integralidade racional humana.

A estética e a educação para as artes devem permitir que os oprimidos descubram a Arte (histórica, humana), descobrindo, primeiro, sua própria arte, seu potencial de artistas criadores, de modo a, “descobrir-se a si mesmos, [...] descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo [e] nele, se descobrindo. Se não sei quem sou, serei cópia.” (BOAL, 2009, p. 170). Esse autodescobrir-se, no entanto, é justamente a dimensão humana mais combatida pelo sistema de internalização dos dogmas dominantes.

Considerando-se que o homem se descobre e cria ao descobrir e criar o mundo, sempre em relação dialética, a vida do homem sujeito ao trabalho abstrato e explorado nesse mundo falseado acarretará, fatalmente, uma autoconsciência também falsa e deturpada.

Mas, afinal, quais são os mecanismos de falseamento da realidade empregados pelos opressores? Boal (2009, p. 40) responde a essa indagação, afirmando que “é pela posse da Palavra, da Imagem e do Som que os opressores oprimem, antes que o façam pelo dinheiro e pelas armas”, ou seja, na compreensão desse autor, a opressão se estabelece pela posse e monopólio dos sistemas geradores de Pensamento Sensível e Simbólico. Tal afirmação não encontra respaldo nos textos marxianos, segundo os quais o âmbito do sensível e do simbólico se desenvolvem, em relação dialética, a partir da base real produtiva de uma sociedade. Ainda assim, a reflexão de Boal, nesta pesquisa que tem como tema a formação de professores para o Ensino de Arte, convida a pensar que, mesmo não sendo o meio principal da dominação, como quer o autor, o monopólio dos meios de produção imagética e sonora exerce um papel na manutenção das relações de opressão.

A primeira e mais óbvia privação é a que concerne ao analfabetismo, uma vez que, segundo Boal (2009, p. 15), é de se lamentar que “nos países pobres, e entre os pobres dos países ricos, seja tão elevado o número de pré-cidadãos fragilizados por não saberem ler nem escrever; o analfabetismo é usado pelas classes, clãs e castas dominantes como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração”. No entanto, continua o autor, ainda mais lamentável “é o fato de que também não saibam falar, ver nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética¹²⁶.” (BOAL, 2009, p. 15).

Essa “castração estética” (BOAL, 2009, p. 15) vulnerabiliza as populações periféricas, que se tornam alvos fáceis das mensagens midiáticas, repletas de cores vibrantes e música excitante, impedidas de “pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las!” O analfabetismo estético, como já havia sido apontado pelos artistas do Movimento Arte-Educação na década de 1980, e sintetizado no *Manifesto Diamantina*, ao qual fizemos referência na seção inicial da capítulo 2 desta exposição, é ainda mais abrangente do que o analfabetismo do “ler e escrever”, uma vez que acomete também os alfabetizados “em leitura e escritura”, mesmo dentre as classes

¹²⁶ Em tempo, o Ministério da Educação recentemente impôs às licenciaturas, por meio de novas DCNs (BRASIL, 2019) homologadas em 2019, a obrigatoriedade de incluir em seu currículo de formação, aulas de português e matemática, ou seja, o “ler, escrever e contar”, declarando, publicamente, a falência da Escola Básica no que concerne ao ensino desses conhecimentos essenciais. Os acadêmicos e acadêmicas que deverão chegar aos cursos de licenciatura nesta década de 2020 são, em sua maioria, estudantes que tiveram sua formação básica nos anos da vigência da *Estética da Sensibilidade* como base e fundamento de todos os aspectos constitutivos da educação, incluindo gestão de pessoas e de recursos. Não é difícil ligar os pontos e concluir que a falência da Escola Básica está diretamente relacionada, em relação dialética com o todo social, à falência do modelo da *Estética da Sensibilidade* (incluindo os cursos de formação de professores, uma vez que o sistema se retroalimenta), cujos resultados insuficientes precisarão ser compensados nos cursos de graduação. Que setores intelectuais da educação questionem o modelo da *Estética da Sensibilidade* é, portanto, compreensível e desejável. No entanto, a proposta do Ministério da Educação atual (sob a gestão do presidente da república Jair Messias Bolsonaro, iniciada em 2019), implica um ensino ainda mais voltado ao Pensamento Simbólico (para permanecer no contexto da crítica de Boal) e, portanto, em si abstrato e descontextualizado, apresenta solução, no mínimo, insuficiente.

dominantes (que, como ponderado anteriormente, são igualmente vítimas do sistema de desumanização, ainda que, vítimas satisfeitas).

As classes dominantes controlam os meios de produção e de comunicação das informações, tendo como objetivo último a analfabetização (que, como a desumanização, é a negação de um processo que deveria ser garantido como direito humano essencial) das populações periféricas. Esse monopólio, e a consequente imposição simbólica e sensível, cria “cercas de arame farpado nas cabeças oprimidas, embalsamando o pensamento e criando zonas proibidas à inteligência”, abre caminhos para a “obediência não contestatória, impõe códigos, rituais, modas, comportamentos e fundamentalismos religiosos, esportivos, políticos e sociais que perpetuam a vassalagem.” (BOAL, 2009, p. 18).

O consenso que, preferencialmente, substitui a força e a violência física, é alcançado por meio “da estética e da apropriação dos modos e maneiras da subjetividade para uma nova ordem social, infiltrando-os no senso comum” (GOLDSCHMIDT, 2011, p. 44), e precisa ser sistematicamente imposto ao todo da sociedade.

Apesar de evitar a violência física, a violência simbólica e sensível ocorre continuamente, roubando aos oprimidos sua humanidade. A violência social, vinculada ao poder econômico e ao uso regulador da força, é privilégio da classe dominante. Para Boal, portanto, é fundamental reconquistar a produção da cultura, deixando de existir apenas como “boquiabertos consumidores da cultura alheia.” (BOAL, 2009, p. 76).

Admitimos que as posições de Boal são insuficientes para o escrutínio da realidade, observando-se que sua teoria do sensível e do simbólico se encontra apenas parcamente ancorada nas relações concretas de trabalho. Ainda assim, considerando que Boal escreve sua obra de síntese no ano de 2009, em diálogo com a realidade artística e educacional brasileira da primeira década do século XXI, acreditamos que suas reflexões contribuem para o aprofundamento da compreensão dos movimentos constitutivos do período histórico pertinente a esta exposição, a saber as últimas duas décadas.

Tanto Richter quanto Boal, malgrado as críticas que fazemos a esses autores, legam-nos propostas de formação estética que se opõem aos preceitos defendidos pelos documentos governamentais (DCNs), de modo geral. A Estética da Sensibilidade não se apresenta, em momento algum, como a perspectiva estética mais importante nos projetos pedagógicos de curso analisados, ainda que deixe suas marcas em muitos deles. Na subseção seguinte, no entanto, procuramos refletir sobre as TICs nos projetos da amostra selecionada, que introduzem, indiretamente, muitos dos condicionantes do tripé axiológico que fundamentada os documentos governamentais para a educação, elaborados no período de 1998 a 2015.

3.3 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A PRODUÇÃO/FRUIÇÃO ARTÍSTICA E COM A SENSIBILIDADE

A leitura dos PPCs revelou diversos indícios de que as TICs estejam sendo interpretadas, pelos professores dos cursos de licenciatura nas quatro especificidades da arte presentes na escola, como plataformas de criação artística, com potencial de interpretar a realidade, promover a expressão pessoal e a reflexão sobre a sociedade contemporânea. No entanto, são poucos os projetos pedagógicos analisados que realizam uma avaliação crítica das novas tecnologias, sendo que, na maior parte dos documentos, essas são recebidas como ferramentas neutras, que devem ser apropriadas pelos estudantes e artistas.

Essa tênue crítica às tecnologias digitais se apresenta, frequentemente, quando os documentos defendem o “uso responsável e crítico das mais recentes tecnologias da informação e comunicação como recurso para o ensino” (M-02), ou alertam para a “implicações pedagógicas e sociais do uso das mídias e tecnologias” (M-17), sem, entretanto, explicitar quais seriam essas implicações.

Desse modo, e como pano de fundo que deve acompanhar as discussões das próximas páginas, considera-se importante pontuar que, embora as novas tecnologias tenham sido (e continuem sendo) recebidas com entusiasmo por muitos educadores e artistas, como meios de ampliação da sensibilidade humana, essa ampliação permanece “quantitativa”, segundo os princípios teóricos que embasam esta pesquisa.

O que se pretende afirmar, nesse contexto, por “quantitativo”? Parta-se do princípio de que as tecnologias historicamente se configuram como ampliações da força de trabalho e extensões do corpo dos trabalhadores. Segundo Cenci (2013, p. 6), “o conceito de ferramenta (ou instrumentos) tem relação direta com a categoria de trabalho. O homem [...], nas ferramentas, amplia seu próprio corpo e no processo de modificar o meio também modifica a si mesmo.”

Essa ampliação das potencialidades do corpo se estende para os âmbitos cognitivo e estético. As tecnologias de informação e de comunicação, que também abrem espaço para a criação artística, não criam, necessariamente, novas sensibilidades (assim como o microscópio não cria a visão, nem o telefone cria a audição), porém, permitem que, ao ampliar as possibilidades cognitivas e sensíveis, a relação dos indivíduos e grupos com elas, e com o mundo que os cerca, seja modificada.

Consideramos, no entanto, que as chamadas “revoluções tecnológicas” apresentam, como sua mais recente versão, as tecnologias digitais que, enquanto ferramentas desenvolvidas

sob o império do sistema capitalista e para satisfazer seus fins, precisam ser situadas como extensões do corpo humano, seja da força de trabalho, da cognição ou da sensibilidade, circunscritas à lógica que fundamenta o sistema – a extração do excedente do tempo de trabalho e o estranhamento.

É nesse sentido que as ferramentas tecnológicas não podem ser consideradas neutras e assumidas sem a devida reflexão por professores e artistas, sendo que seu uso, no trabalho, na educação e na arte, precisa ser problematizado. As ampliações da sensibilidade humana promovidas pelas TICs, que têm sido recebidas por grupos de artistas como se por meio delas o homem pudesse atingir “a dimensão do ultra humano” (DOMINGUES, 19--., p. 2), representam, portanto, sob muitos aspectos, uma modificação quantitativa da sensibilidade (mais tato, mais visão, mais audição, mais cores, mais formas). Essa ampliação do sensível, promovida pelas tecnologias, carrega um efeito adverso, ao produzir também mais extração de tempo de trabalho, mais controle do sistema sobre os indivíduos e, contraditoriamente, mais padronização.

Ainda assim, e apesar do discurso parcamente crítico encontrado nos PPCs da amostra analisada, faz-se importante afirmar que a criação artística original e disruptiva, produzida diretamente nas redes de comunicação, em oposição à mera reprodução, pode assumir um papel de reflexão sobre a realidade social, no sentido de revelar suas estruturas desumanizadoras essenciais, contando que artistas e professores não se apropriem dessas redes de modo acrítico.

Entretanto, para além das considerações propriamente estéticas, há que se mencionar ainda, brevemente, que muitos documentos relacionam a perícia na utilização das tecnologias da informação e da comunicação à maior facilidade de inserção do acadêmico, futuro profissional, no mercado de trabalho. Os projetos pedagógicos D-06 e D-07, por exemplo, remetem a uma abordagem conservadora da aplicação das TICs, situando-as como meios de acesso à informação, com função complementar aos meios tradicionais. Nesses documentos, as TICs não são vistas como algo qualitativamente diferente das tecnologias anteriores, mas apenas como meios mais rápidos e abrangentes de comunicação, considerando que o domínio delas pode contribuir para o desenvolvimento profissional do licenciando.

O projeto D-04 partilha dessa mesma percepção conservadora em relação às TICs, registrando apenas que

[...] o curso, sendo presencial, não utiliza o referido percentual da Portaria MEC N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004, no que se refere a destinar os 20% (vinte por cento) da sua carga horária total, porém utiliza a Tecnologia da Informação e Comunicação como ferramenta de trabalho do professor e do aluno, como: software, redes sociais, portal do curso, blog, dentre outros recursos, assim como o laboratório de Informática.

No projeto T-05, no entanto, é possível verificar um passo adiante, uma vez que nele se assevera que a educação superior “desempenha um papel relevante na dinâmica da economia nacional, pois gera conhecimentos que, aplicados, resultam em inovações tecnológicas”, e também que, por meio da geração e do domínio dessas inovações, é possível ofertar “profissionais qualificados para atuarem no mundo do trabalho e na promoção de ascensão social.” As TICs, portanto, apresentam-se, como já demonstrado no capítulo 2 desta exposição, como estratégicas para o enfrentamento (sempre individual) das desigualdades sociais.

Outra informação importante, referente à inserção das TICs nos currículos de formação, encontra-se no projeto AV-11, onde se lê:

A partir da análise crítica do atual momento histórico, social e educacional o Curso reviu seus procedimentos no sentido de adequá-los a essa nova conjuntura que privilegia os avanços tecnológicos, criando condições que permitam ao aluno uma inserção profissional inventiva no mercado de trabalho e a utilização de novas tecnologias educacionais.

As TICs são também mencionadas em M-12, como meios para acompanhar e interagir com “as tendências e novidades mercadológicas.” O documento M-13, por sua vez, afirma a necessidade de “atender às novas demandas do mercado, buscando [...] assimilar as novidades tecnológicas e utilizar as diferentes fontes e veículos de informação.”

É possível mencionar, ainda, o projeto AV-06 que, de forma crítica, avalia as novas tecnologias no contexto de confrontação “com um mundo competitivo, ávido pelas seduções do espetáculo, interesses comerciais [associados] ao domínio do mercado, mas também aos meios de comunicação.” (A questão do espetáculo e da espetacularização da vida será retomada adiante).

O domínio das tecnologias de informação e comunicação, no entanto, nem sempre é diretamente conectado às demandas do mercado de trabalho, porém, na maior parte dos PPCs, é apresentado como necessário para que o licenciando, futuro professor, possa compreender e se relacionar com o “novo mundo” das relações sociais e de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais que vêm se afirmando com cada vez mais força nas últimas décadas.

Paradigmática é, nesse sentido, a ementa da disciplina *Recursos tecnológicos para o ensino da música* (M-19), onde é possível encontrar o seguinte objetivo: “Empregar variados recursos tecnológicos, com ênfase em recursos digitais, em atividades envolvendo ensino de música; e ter autonomia para aprender e incorporar novas práticas envolvendo tecnologias em sua atividade educacional.”

O projeto pedagógico M-01 justifica essa necessidade nas seguintes palavras:

Em relação às metodologias inovadoras, o curso de Licenciatura em Música será desenvolvido em consonância com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs). Como parte do desenvolvimento das forças produtivas, as tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais presente nos espaços formais e informais da educação. Desta maneira, o curso de Licenciatura em Música pretende utilizar-se dessas tecnologias com vista a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Parte-se do estabelecido que as TICs estão presentes, que esse aspecto da sociabilidade contemporânea é irreversível (com o que, aliás, concordamos) e que é preciso fazer o melhor uso delas. Todavia, conforme alerta o projeto M-10, tal uso não pode ser ingênuo, precisando sempre ser ponderado em relação às demais práticas sociais.

Uma vez que as TICs estão postas na realidade educacional e artística, a maior parte dos projetos analisados traz ao menos uma disciplina em seu ementário, voltada para a compreensão e para o uso dessas tecnologias¹²⁷. Tais disciplinas visam permitir “ao aluno colocar-se em contato com as ferramentas tecnológicas” (M-11), abordando o “uso do computador, instrumentos eletrônicos e outros aparelhos” (M-11), tanto no âmbito geral de domínio das tecnologias, como quanto aos elementos e necessidades específicas de cada uma das especificidades da arte. Para exemplo de uso específico mencionamos M-17, onde se lê: “utilização de softwares e apps para o ensino de música. Uso de apps e softwares para a criação de arranjos e acompanhamentos musicais”, entre outros.

Ainda assim, consideramos alto o percentual de cursos da amostra selecionada que não insere em seus ementários disciplinas diretamente vinculadas ao desenvolvimento das TICs¹²⁸, uma vez que os documentos governamentais para a formação de professores colocam grande ênfase nesse elemento.

Ao longo de todo este terceiro capítulo apoiamos nossas análises em uma seleção de autores, mencionados nos projetos pedagógicos de curso, de modo a destacar alguns aspectos relevantes e pertinentes às temáticas abordadas, incluindo a das tecnologias. Alguns autores aparecem repetidamente nos PPCs analisados, principalmente nas referências das ementas de disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais, tanto no âmbito da educação quanto no

¹²⁷ Da amostra selecionada para a presente pesquisa, 41 (67,2%) cursos trazem em seus ementários disciplinas diretamente ligadas às novas tecnologias da informação e da comunicação.

¹²⁸ Nossa pesquisa levantou que, considerando a amostra de 61 PPCs analisada, um total de 20 (32,7%) cursos não contém, em seu ementário, nenhuma disciplina com ênfase nas apreensão das novas tecnologias digitais, são eles: 1 em cursos de licenciatura em artes visuais (AV-13); 3 em cursos de licenciatura em dança (D-03; D-04; D-05); 6 cursos de licenciatura em música (M-05; M-06; M-08; M-09; M-11; M-15); 10 em cursos de licenciatura em teatro (T-01; T-02; T-03; T-04; T-06; T-07; T-08; T-09; T-10; T-13).

da prática e performance artística e, dentre eles, destacamos: Domingues, Lévy, Debord, Santaella, Schafer e Grau. A leitura de textos dos referidos autores auxiliou nossas análises na presente seção.

Diana Gallicchio Domingues (1947), por exemplo, é uma autora e artista midiática brasileira envolvida com a produção estética nos contextos da *ciberarte*, da expressão e sensibilidade intermediada pelas interfaces tecnológicas, e que elabora suas ideias artísticas a partir de noções como ultra ou pós-humanidade¹²⁹. Essa autora é uma das principais referências da ementa da disciplina *Percepção e arte na linguagem visual* (T-02), que apresenta como objetivos a “análise e estudo da programação visual na sociedade contemporânea” e a compreensão da “evolução das técnicas e dos meios de produção gráfica.”

Pierre Lévy (1956), autor de *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*, por sua vez, embasa, entre outras, a ementa *Educação e tecnologias contemporâneas* (T-02), cuja ênfase se encontra no estudo dos seguintes temas: “Contemporaneidade e presentividade; ciberespaço; cibercultura; tecnologias intelectuais, aprendizagem colaborativa em rede; inclusão digital; [...]”.

Dentre as descobertas de Lévy, duas nos parecem mais significativas, a saber: a “inteligência coletiva” – definida pelo autor como, por meio das redes e infinitas interconexões que unem os indivíduos, a produção intelectual humana é melhorada quanti e qualitativamente –, e a “presentividade” – que diz respeito à presença incorpórea do indivíduo singular em diferentes espaços, tempos e simultaneidades, criando uma sensação (ou mesmo uma realidade) de telepresença desconectada do corpo físico. Esses dois aspectos serão retomados adiante, principalmente a partir das críticas de Grau (2007).

Consideramos que a abordagem pouco crítica das tecnologias digitais nos PPCs desemboca em uma certa compreensão redencionista das novas tecnologias frente aos desafios da educação, como já observado em relação aos documentos governamentais, no capítulo 2 desta exposição. Tal aspecto se encontra entranhado em diversos dos projetos pedagógicos de curso que constituem a amostra desta pesquisa, como quando os propositores do projeto M-03 apregoam o “caráter terapêutico da atividade musical ou as possibilidades das novas tecnologias para a democratização do conhecimento musical.” Em AV-05, por sua vez, admite-se que “o trabalho com as TICs na prática pedagógica significa beneficiar-se dos recursos

¹²⁹ Os conceitos de “ultra humano” e “pós-humano” (e também “pós-biológico”) não devem ser interpretados, segundo seus defensores (SANTAELLA, 2003), como a supressão dos aspectos mais característicos da humanidade, mas como seu apogeu, um novo passo na escala evolutiva da espécie. Nesse sentido, os referidos conceitos se assemelham à noção nietzschiana de *übermensch* (o super-homem ou, mais adequadamente, o além-do-homem).

disponibilizados pela rede mundial de computadores, pelo audiovisual, e por diversas outras formas que a tecnologia nos apresenta com objetivo de tornar a aula mais próxima da realidade que alunos e professores vivem no cotidiano.”

A última sentença citada no parágrafo acima nos apresenta, inadvertidamente, uma chave para a compreensão dessa questão. Consideramos, é claro, que as tecnologias digitais se tornaram centrais na vida cotidiana e que seu uso tem o potencial de facilitar e melhorar a vida das pessoas de modo amplo. No entanto, o cotidiano em que as novas tecnologias se encontram imersas, no uso diário de computadores e celulares, é o espaço vital onde toda mediação – científica, artística e/ou tecnológica – tende a se diluir em relações de imediatismo. Os PPCs, em sua maioria (exceções serão discutidas adiante), não demonstram o necessário distanciamento histórico-filosófico que lhes permita avaliar as TICs como ferramentas do sistema de exploração do trabalho. No sentido a elas atribuído, em grande parte das ementas avaliadas, as TICs se apresentam como não sendo nem boas nem ruins, apenas dadas.

Essa imersão no cotidiano, portanto, envolve as tecnologias digitais em uma aura de neutralidade. Ainda assim, o projeto AV-09, diante do cenário de aprimoramento contínuo das tecnologias digitais, reconhece que

[...] a importância de um profissional que capacite as pessoas para a utilização de códigos e linguagens de caráter imagético se faz crescente na sociedade pós-moderna onde podemos vislumbrar um universo em constituição de um “bios virtual”, no qual ondas de informação via satélite em forma de imagem emanam de aparelhos midiáticos e se constituem como sagazes dispositivos ideológicos.

Não aprofundaremos, neste trabalho, os contornos específicos do que vem sendo chamado de “pós-modernidade” por muitos autores, todavia, interpretando o citado documento (AV-09), é possível reconhecer que as tecnologias são consideradas “dispositivos ideológicos”, ou seja, que não existem como ferramentas neutras, cuja utilização se dê sem consequências. Além disso, a menção a um “bios virtual” também deve ser destacada. (Sobre a fusão corpo-máquina comentaremos adiante).

Para fundamentar nossa posição de que as tecnologias não são neutras, mas carregadas de elementos ideológicos, remetemos às análises de Harvey, a partir de sua leitura da obra marxiana. Harvey (2013, p. 213) argumenta que “há um problema que diz respeito às próprias máquinas [não apenas às relações sociais entre trabalhadores e capitalistas], porque elas foram concebidas e introduzidas para interiorizar certas relações sociais, concepções mentais e modos de produzir e viver.” E, continua o autor, “os capitalistas desenvolvem conscientemente novas tecnologias como instrumentos da luta de classes. Essas tecnologias não apenas servem para

disciplinar o trabalhador dentro do processo de trabalho, como também ajudam a criar um excedente de trabalho que reduz os salários e as ambições do trabalhador.” (HARVEY, 2013, p. 215).

Compreendemos que o contexto tecnológico analisado por Marx e que deu origem às reflexões de Harvey aqui mencionadas, era muito diferente do atual contexto das TICs. No entanto, assumimos que grande parte do *modus operandi* e das intenções do capitalismo continuam os mesmos, e que, portanto, “a maquinaria [e computadores e redes são, em última instância, máquinas] tem sempre de ser vista na relação com o uso capitalista que se faz dela. E a única questão que realmente importa é que o uso capitalista da maquinaria é em geral cruel e desnecessariamente opressivo.” (HARVEY, 2013, p. 216).

Quando Harvey (2013) salienta que as tecnologias “foram concebidas e introduzidas para interiorizar certas relações sociais”, ele evidencia que as mesmas tecnologias, impostas pelos gestores do sistema capitalista, demandam uma adaptação e adequação por parte dos profissionais de todas as áreas, notoriamente de suas subjetividades. O projeto AV-14 deixa transparecer essas demandas, confirmando que

[...] as novas tecnologias, oriundas dos meios eletrônicos, permeiam os espaços da sociedade contemporânea sendo imprescindível a compreensão pelo licenciado de seu impacto nas relações sociais, no processo de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida profissional. Essas novas tecnologias têm ainda ampliado o uso da imagem como meio de produção e prática social, solicitando constante atualização nas formas de organização dos conhecimentos artísticos e estéticos, e nos processos e procedimentos da comunicação nas Artes Visuais.

Pode-se inferir, da citação anterior, que a produção artística, em seus processos e procedimentos, encontra-se estrangida por demandas externas. É claro que a produção artística sempre se realiza na fronteira entre a subjetividade do artista e a objetividade das necessidades e relações sociais das quais o artista participa, concernentes ao seu momento histórico. No entanto, observamos que, na contemporaneidade, a participação da subjetividade do artista no processo criativo se encontra cada vez mais condicionada e pré-determinada pelas imposições do sistema de configuração e aprisionamento dessa mesma subjetividade.

Outro indício dessa regressão da liberdade do artista pode ser encontrado no documento AV-05, na ementa da disciplina *Arte Educação e tecnologias*, onde se lê, como um dos tópicos de discussão: “A produção artística nos séculos XX e XXI, *os modos de apropriação da mídia sobre a produção artística* e o uso que a educação faz da disseminação da arte através dos meios massivos de informação.” (grifo nosso).

Consideramos que a mídia (aqui compreendida como o conjunto dos sistemas interligados de captura, transformação e difusão das informações, sejam elas científicas, artísticas, políticas, religiosas, ou outras quaisquer) só pode se apropriar integralmente dos produtos artísticos, caso ela já tiver se apropriado *a priori* das capacidades produtivas do artista, se o artista já tiver sido convertido em um produtor de mercadorias.

Essa perspectiva da mercantilização, tanto da subjetividade do artista quanto de seu produto objetivado, não é aceita por Domingues¹³⁰ (1997). Pelo contrário, a autora advoga a fundação de um “novo mundo” não mais determinado por conflitos de classe e relações de poder e opressão. Segundo Domingues (1997, p. 21-22), “a arte não está mais a serviço de camadas dominantes, nem fica legitimada somente por uma elite social ou econômica, não está limitada a hierarquias. Da mesma forma que nas sociedades primitivas, a arte se reconcilia com a sociedade numa relação direta arte/vida.”

A partir da leitura do texto dessa autora, não é possível determinar, com precisão, se, para ela, as hierarquias sociais não mais existem, ou se é apenas a arte que, magicamente, é capaz de transcender essas hierarquias. Observamos, no entanto, que os postulados de Domingues se opõem de forma direta à compreensão sobre a natureza da arte alcançada por Marx e Lukács, e por nós defendida.

É de nossa compreensão que existem dois pontos de ruptura evidentes entre as teorias materialistas da estética e as posições de Domingues (e também de Santaella, como veremos a seguir). Primeiramente, verificamos que, para a autora, a arte não se apresenta mais como o fazer do *homem inteiramente*, como um reflexo da realidade vivida, mas se dilui no tecido da própria vida cotidiana e, nesse sentido, confunde-se com a própria realidade. O segundo aspecto, que desponta do primeiro, é que a conexão direta e imediata entre fantasia e realidade – a “relação direta arte/vida” – é, segundo Lukács, um atributo da religiosidade humana, não da estética. Para os autores conectados ao materialismo histórico e dialético, a arte deriva da vida, reflete sobre a vida, mas a arte não é a vida em si. Tal relação imediata era, de fato, característica das sociedades primitivas, e se encontra na origem, tanto do pensamento mágico quanto do estético. No entanto, ao longo dos milênios que nos separam, enquanto civilização, das manifestações mágico-artísticas primitivas, as artes percorreram um longo caminho de distinção. Nesse sentido, a reconexão desses extremos na imediatez cotidiana se nos afigura como um retrocesso histórico e civilizatório – uma espécie de progresso para trás.

¹³⁰ Domingues é citada, como referência, em 13 PPCs da amostra desta pesquisa, são eles: AV-01, AV-03, AV-05, AV-07, AV-09, AV-10, AV-13, AV-14, AV-15, D-02, T-02, T-05 e T-11.

Seguindo, e para ampliar nossas discussões sobre as relações de imediatez cotidiana preconizadas pela cultura de massas, pelas mídias e pelas tecnologias digitais, recorreremos a um texto da artista, professora e pesquisadora Lúcia Santaella¹³¹ (1944), no qual ela desenvolve o conceito de “cultura das mídias”. Segundo a autora (SANTAELLA, 2003, p. 24), a cultura das mídias

[...] não se confunde nem com a cultura das massas, de um lado, nem com a cultura virtual ou cibercultura de outro. É, isto sim, uma cultura intermediária, situada entre ambas. Quer dizer, a cultura virtual não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de ‘cultura das mídias’. Esses processos são distintos da lógica massiva e vieram fertilizando gradativamente o terreno sociocultural para o surgimento da cultura virtual ora em curso. Para compreender essas passagens de uma cultura à outra, que considero sutis, tenho utilizado uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Antes de tudo, deve ser declarado que essas divisões estão pautadas na convicção de que os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, não passam de meros canais para a transmissão de informação. Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Santaella (2003), na citação precedente, parece afirmar que os meios são pressupostos necessários para a configuração social, mas não são os meios em si que determinam quais serão e como essas transformações ocorrerão. Para a autora, os meios não direcionam ou moldam os comportamentos e as ideias dos indivíduos, são as mensagens transmitidas que o fazem. Na contramão da argumentação de Harvey, Santaella, que é autora de referência mencionada em um número razoável de PPCs e ementas, parte da concepção de que os meios, que aqui chamamos de ferramentas, são neutros, e podem ser utilizados de acordo com os interesses de cada grupo ou classe social, uma vez que “veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que nelas se configuram.” (SANTAELLA, 2003, p. 25).

No entanto, analisando, rigorosamente, o texto da autora, pudemos detectar uma contradição em seu discurso. Santaella (2003, p. 24) afirma, inicialmente, como já citado, que “os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram [são] os verdadeiros responsáveis [...] por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos.”

¹³¹ Santaella aparece como referência em 17 dos PPCs analisados, são eles: AV-01, AV-03, AV-05, AV-06, AV-07, AV-09, AV-10, AV-13, AV-14, AV-16, D-04, M-17, T-02, T-04, T-05 e T-11.

No entanto, a mesma autora, apenas algumas páginas depois, admite, em relação aos meios de consumo individualizado (cultura das mídias) que

[...] foram eles que nos arrancaram da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar. Por isso mesmo, foram esses meios e os processos de recepção que eles engendram que prepararam a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais cuja marca principal está na busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da mensagem e da informação. (SANTAELLA, 2003, p. 27).

Se os meios “prepararam a sensibilidade”, eles ainda podem ser considerados inócuos e neutros? A autora parece ter clareza de que a cibercultura, ou seja, a cultura desenvolvida e consumida diretamente nos sistemas digitais e interligados de informação global, “tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência.” (SANTAELLA, 2003, p. 30). Em síntese, a aparente ambiguidade da autora, em nosso entendimento, ocorre porque ela não vê uma distinção ou fronteira clara entre o ser humano e a tecnologia, entre a criatura e o criador (o que remete ao conceito de ultra ou pós-humano, ou seja, o humano plenamente interfaceado e hibridizado com a tecnologia). A tecnologia, segundo Santaella (2003), molda a sensibilidade humana apenas na medida em que o próprio ser humano cria e molda as tecnologias. Em última instância, é o homem que molda o próprio homem por meio das tecnologias.

Nosso parecer, no entanto, é de que existe uma lacuna na argumentação da referida autora. Ainda que possamos concordar com a assertiva de que os homens constroem a si mesmos por meio do trabalho e do desenvolvimento tecnológico que o acompanha, consideramos que, em um mundo dilacerado pelas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, é indispensável levantar a seguinte questão: qual conjunto de homens constrói, desenvolve e molda as relações mediadas pelas tecnologias, e, em oposição, qual conjunto de homens é construído, desenvolvido e moldado por elas? Ou seja, todos os homens são autores, de forma igualitária, dessas novas sensibilidades? Santaella claramente desconsidera as relações dialéticas entre indivíduo (os diversos e múltiplos singulares) e gênero humano, na particularidade histórica da sociedade hierárquica capitalista.

Santaella (2003), portanto, insere nos PPCs uma concepção de mundo idealizada (ou mesmo idealista, como veremos adiante) e igualitária, apenas fragilmente ancorada na realidade social concreta. Perguntar se a leitura de Santaella e de outros autores da mesma linha de

pensamento, será realizada de forma crítica ou acrítica no âmbito dos cursos, no entanto, transcende os limites da presente pesquisa. Ainda assim, a presença de Grau (2007), autor que oferece um posicionamento crítico em relação ao deslumbramento da cibercultura e da ciberarte, em ementas que trazem também Santaella e Domingues, revela que, ao menos por parte de alguns grupos de propositores dos PPCs, há espaço para o confronto e a comparação de cosmovisões distintas nas discussões dos cursos.

Antes de avançar para as demais discussões que compõem esta subseção sobre as TICs, e como um contraponto importante, chamamos a atenção para o projeto M-15, que traz, entre suas referências, a obra *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007). Esse projeto é um dos raros exemplos de PPCs, dentre os que compõem a amostra desta pesquisa, que se dispõe a discutir aberta e enfaticamente a questão do capitalismo, do trabalho e das tecnologias a seu serviço. O fragmento a seguir demonstra essa preocupação:

No modelo capitalista, o trabalho é alienado em razão do trabalhador não se apropriar da produção, nem do produto final. A produção visa o lucro, a mercadoria não possui a identidade do sujeito que a produziu. Assim este sujeito não vê, na sua produção, sua vida ativa. O mundo moderno parece incentivar boa qualidade de serviços, preocupando-se em como inovar, como estimular o crescimento econômico, implantar a tecnologia e novas formas de comunicação empresarial. Este mundo exige cidadãos criativos, que se comuniquem utilizando-se de várias linguagens que realizem leituras ‘inteligentes’ do mercado, mas o avanço tecnológico e o aspecto interior do ser humano parecem posicionar-se de forma inversamente proporcional. O sistema capitalista não permite uma valorização do ser humano. Neste, só vale o lucro material e deixa-se de lado o que é significativo, o sentimento e a valorização pessoal. Prioriza-se o aprimoramento técnico, restritivo, quando, há a necessidade da formação de sujeitos críticos capazes de promoverem transformações sociais significativas para a vida das pessoas e da comunidade. Este mesmo sistema também busca uma feroz modernização dos métodos de produção, pois a racionalidade econômica exige um mercado globalizado e competente, interligado internacionalmente.

O projeto M-15, a nosso ver, consegue detectar o efeito pernicioso do avanço tecnológico, como ferramenta do sistema capitalista, sobre o “aspecto interior do ser humano”, ou seja, sobre sua subjetividade.

Na mesma direção, também como “ponto fora da curva” entre os PPCs analisados, mencionados a ementa da disciplina *Trabalho e educação* (T-05), que traz entre as suas referências, a seguinte informação: “MARX, K. **O Capital**. Livro 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975 (3.ed.). (O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do Capital. Prefácio da 1a. Edição, Prefácio da 2a. Edição, Posfácio da 2a. Edição, cap. XIII. A Maquinaria e a Indústria Moderna e XXIV. A Chamada Acumulação Primitiva) 1967.” Os capítulos 13 e 14 d’*O capital* são, justamente, aqueles nos quais Marx descreve a

crecente dominação, ou mesmo a substituição, do trabalhador pelas máquinas. É no capítulo 13 que se encontra a famosa observação de Marx, de que

[...] na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e ao qual são incorporados como apêndices vivos. (MARX, 2013a, p. 494).

No entanto, para além da crítica ao uso capitalista dos meios tecnológicos, é possível destacar, por fim, uma observação encontrada no documento M-02, entre outros, que aponta um uso significativo das novas tecnologias como meios de inclusão e acessibilidade para pessoas cegas, surdas ou com deficiência. É possível, a partir do texto do referido documento, concordar que as novas tecnologias (chamadas de tecnologias assistivas), por ampliarem os sentidos naturais do corpo, podem favorecer de modo ímpar as pessoas nas quais os sentidos humanos básicos estejam comprometidos.

A partir dessa reflexão inicial, observaremos, agora, como os PPCs analisados têm se comportado em relação às artes e à sensibilidade no contexto das novas tecnologias. Nas páginas seguintes, apresentamos dois subitens que consideramos os mais relevantes para esta pesquisa, no que diz respeito às tecnologias digitais no âmbito da discussão sobre estética, sendo eles: (1) TICs como plataformas para a produção artística e (2) TICs como reconfiguração da sensibilidade.

3.3.1 TICs como plataformas para a produção artística

As tecnologias digitais são mencionadas, enquanto ferramentas de produção artística, em projetos pedagógicos de curso das quatro especificidades da arte, embora seu uso mais intensivo transpareça nos projetos das especificidades da música e das artes visuais. A maior parte das inserções em PPCs de cursos de Licenciatura em Música são, entretanto, meramente técnicas, ou seja: como recursos de gravação, captação de som, utilização de softwares para a criação de arranjos (M-01; M-04); uso de softwares interativos como auxiliares da educação musical (M-06); gravação e distribuição de bens musicais (M-08); editoração de partitura musical (M-02; M-03; M-10); auxiliar para pesquisa, composição e análise em música (M-13); inserção no mercado da música (M-14); e, pesquisa acústica e produção eletrônica de som, fundamentos da acústica de ambientes (M-16; M-19).

A ementa da disciplina *Música e Tecnologia* (M-01) também propõe “reflexões sobre a importância da tecnologia em música”, e as ementas *Instrumentos musicais, tecnologias e criação I e II* (M-19) ampliam a proposta ao preconizar “reflexões sobre a escuta, o ambiente e as tecnologias no século XX, bem como sobre o papel social do músico e do educador na construção do ambiente sonoro. Acesso, experimentação e estudo de instrumentos sonoros alternativos e adaptação de materiais. [...] Realização de práticas criativas voltadas para a construção da paisagem sonora.” A preocupação com a decodificação da paisagem sonora como âmbito de existência humana, remonta ao educador musical, compositor e ambientalista canadense Raymond Murray Schafer (1933-2021).

Schafer (1991; 2011)¹³² se ocupa de mapear os sons produzidos nas diferentes culturas, principalmente nas culturas urbanas, alertando para o desaparecimento – ou mesmo a extinção – de diversos sons naturais e sociais que, devido ao acúmulo de ruídos que envolvem a vida cotidiana, não podem mais ser ouvidos, o que acarreta uma perda significativa do espectro sensível. Ao mesmo tempo, o autor defende que governos, e pessoas em geral, precisam dar atenção à crescente poluição sonora, que alcança níveis agressivos em diversas regiões do mundo, contribuindo para o aumento de doenças, tanto físicas (das quais a perda auditiva crescente é apenas um exemplo) quanto emocionais (vinculadas principalmente ao *stress* e a distúrbios do sono, entre outros). As referidas ementas de M-19, mencionadas no parágrafo anterior, manifestam, portanto, a preocupação de seus propositores com a qualidade do espaço sonoro, e como as tecnologias têm modificado esse espaço.

Para além da mera criação musical pontual, as concepções de Schafer permitem que os músicos e artistas em geral se ocupem do contexto social, enquanto um todo sonoro que precisa ser analisado e, para o qual, é possível e necessário propor novas e melhores condições de escuta, como bem o demonstra a seguinte seção do projeto M-15:

Ao abordarmos a situação sonora–tecnológica, sob o aspecto ecológico, na contemporaneidade, poderemos observar a degradação do meio-ambiente, também, através da utilização de sons que ameaçam a saúde e comprometem a vida dos(as) cidadãos(ãs). Desta forma, uma das funções importantes da música na sociedade atual é a própria educação auditiva, para que as pessoas possam perceber os sons, ruídos e massa sonora, de modo a desenvolver uma postura crítica em relação ao que chega aos seus ouvidos involuntariamente, e, ainda, entender os resultados maléficis da poluição sonora na vida humana. Só então poderemos buscar mecanismos que também contribuam para o exercício do direito à cidadania, através da ‘Ecologia acústica’.

¹³² Os dois livros de Schafer mais conhecidos no contexto acadêmico brasileiro são: *O ouvido pensante* (1991) e *A afinação do mundo* (2011). Obras de Schafer são mencionadas em 21 PPCs, aqui listados: AV-06, AV-16, M-01, M-04, M-05, M-08, M-10, M-11, M-12, M-13, M-17, M-19, M-20, M-21, M-22, M-24, T-04, T-05, T-11 e T-13.

Porém, retornando à questão da produção propriamente artística, o projeto M-19 se volta para a criação de música eletroacústica, ou seja, para a composição de obras musicais em um sentido mais tradicional. As disciplinas de *Música eletroacústica 1 e 2* (M-19) abarcam o estudo “dos aspectos estéticos da música eletroacústica em seus diferentes contextos tecnológicos”, bem como a necessidade de “compreender a transformação dos recursos tecnológicos no século XX e suas implicações quanto aos modos de manipulação do material sonoro.” De modo semelhante, a disciplina *Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao ensino da música* (M-08) propõe o

[...] aprofundamento de recursos que podem ser usados nos processos de criação, execução e circulação musicais, assim como nas atividades de ensino e aprendizado. Traçar um panorama sobre as relações entre a produção musical e evolução tecnológica ao longo do tempo e em distintas culturas. Abordar o uso das novas tecnologias na produção e consumo musical contemporânea.

Essas ementas manifestam o uso das tecnologias digitais como suporte para a criação artística, ainda que informem pouco ou mesmo nada sobre as características dessa produção, seu público e seus processos de divulgação¹³³.

A ementa da disciplina *Arte e tecnologias contemporâneas* (AV-01) afirma, entre seus objetivos, a necessidade de que os acadêmicos desenvolvam “trabalho de arte tecnológica ou sobre ensino de arte tecnológica”, enquanto a ementa *Imagens técnicas* (AV-15) dispõe sobre “o universo das imagens cuja produção e/ou modificação é mediada por dispositivos técnicos, bem como a especificidade de cada dispositivo técnico/tecnológico e seus métodos de funcionamento enquanto potencial de produção nas Artes Visuais.”

Quanto à especificidade artística do teatro, ementas de dois projetos se destacaram. O projeto T-05, na ementa da disciplina *Tecnologias aplicadas ao ensino de teatro*, apresenta, como temas para discussão, a

[...] contextualização histórica das novas mídias e tecnologias na produção artística e no sistema das artes. Sua utilização no teatro, evolução história, estética e perspectivas. As novas tecnologias aplicadas à cena, ao corpo e ao espetáculo. O uso das novas tecnologias e mídias na contemporaneidade, como recurso e linguagem na produção artística, aplicadas ao ensino do teatro.

¹³³ A música eletrônica, de que derivam as produções em plataformas digitais a que se referem as ementas analisadas, nasce nos anos iniciais da década de 1950 e, nestes 70 anos de existência, produziu um vasto e variado repertório, com destaque para as composições vanguardistas de autores como: Oliver Messiaen (1908-1992); Edgar Varèse (1883-1965); Pierre Schaffer (1910-1995); Karlheinz Stockhausen (1928-2007); György Ligeti (1923-2006); Terry Riley (1935); Jonh Cage (1912-1992); e, Iannis Xenakis (1922-2001). (GRIFFITHS, 2011). Percorrer o caminho histórico dessa produção musical e os encontros e desencontros desses autores com a indústria fonográfica, no entanto, transcende os objetivos desta exposição.

O projeto T-11, por sua vez, traz em seu ementário a disciplina *Recursos tecnológicos para a criação cênica*, que propõe o “estudo teórico-prático sobre o uso de implementos técnicos e tecnológicos na criação, registro e apresentação artística. Experimentos e reflexão sobre as unidades de tempo, espaço e ação a partir do uso de ferramentas analógicas e digitais nas artes da cena.”

Os projetos T-05 e T-11 introduzem à discussão a problemática do corpo expressivo e seu intercâmbio com as tecnologias, e apontam, novamente, para Domingues, como importante referência. Consideremos, a seguir, como a autora se refere ao corpo tecnologizado.

Segundo Domingues (1997, p. 18-19), “a arte circula em satélites que conversam no céu, em *modems* que traduzem sinais sonoros e gráficos, instala-se em próteses eletrônicas para o corpo, em transdutores e sensores, em robôs que nos substituem, em sofisticados circuitos e sistemas computadorizados e nas telecomunicações”, e ainda, que “*happenings* e *performances* na arte de agora estão sendo vividos por corpos tecnologizados, amplificados na sua totalidade física e psicológica comandam e/ou são comandados por dispositivos de interação.”

O corpo, em seus movimentos, por meio dos sentidos (principalmente da visão e do tato), detém o potencial de interagir com as máquinas de modo a criar novos tipos e amplitudes de movimento e experimentar sensações não captáveis no mundo “real” objetivo. Essas tecnologias permitem, também, a expressão artística em formas criativas e diferentes do que era alcançável por meio das plataformas artísticas tradicionais.

Uma síntese dessas novas possibilidades aparece na ementa da disciplina *Dança e tecnologia* (D-02), na qual se lê, entre seus objetivos:

Criar diálogos entre arte e novas tecnologias para posterior aplicação em composições artísticas e ambientes educacionais; Atuar criativamente na área de dança a partir de estudos conceituais das variadas mídias; Utilizar os fundamentos da informática em atividades artísticas e pedagógicas que envolvam movimento e dança; Analisar o movimento a partir de seus elementos constitutivos; Compreender os conceitos de tecnologia e mídias digitais; Estudos interdisciplinares teórico-práticos vinculando a dança às novas tecnologias; [...] O movimento tecnologicamente contaminado; Apreciação estética de manifestações artísticas e criações coreográficas que envolvam o uso de mídias digitais: videodança, dança digital, dança-tecnologia, softwares adaptados ao movimento humano, arte no ciberespaço, uso das telecomunicações, instalações, etc.

Essas propostas de interação entre corpo e máquina apontam para a problemática do conceito de interface. O documento M-03 introduz diretamente a noção de “interface¹³⁴ entre música e tecnologia” que “é especialmente prolífica, pois a própria produção musical utiliza largamente os avanços da tecnologia.” A interface é central para a discussão de certos aspectos da arte contemporânea, uma vez que, como afirma Domingues (2002, p. 59), “na arte interativa, o desenvolvimento tecnológico através de *hardware*, *software*, interfaces e redes de telecomunicação interessa aos artistas na medida em que suas descobertas alteram o campo de percepção.”

As interfaces digitais promovem, não apenas nas artes, mas também nelas, plataformas para a criação de obras pelo artista, e, com frequência, possibilitam uma participação mais ativa do apreciador, que pode se relacionar com a obra artística “por dentro”, interagindo e interferindo, conforme explica Rabello (2013, p. 4):

As interfaces tornam-se, portanto, um tipo de condutor, estabelecendo a interatividade e convertendo os espectadores em atores dos sistemas. Os mundos virtuais e sintéticos criados pelos artistas da Arte mídia permitem ao *interator*, ver, tocar, ouvir e manipular objetos inexistentes. Desses mundos emergem espaços sem lugares, modelizáveis e totalmente imersivos, com o qual se pode interagir.

Concebe-se, portanto, que, nas tecnologias interativas, o corpo biológico está conectado às máquinas, avançando sobre os âmbitos sensíveis e cognitivos do indivíduo interfaceado. Domingues (1997, p. 22) infere que a revolução digital deverá representar o fim da apreciação artística, na qual a “arte é assistida e interpretada como um ato puramente mental.” Nesse sentido, segue a mesma autora,

[...] nas últimas décadas, está sendo proposto que, em arte, a preocupação não é somente gerar imagens, sons, textos, contemplá-los passivamente, construir o sentido por interpretações sem qualquer poder de modificá-los. A arte interativa é totalmente avessa ao princípio da inércia. [...] A contemplação é substituída pela relação. [...] A obra interativa pede a participação, a colaboração e só tem existência quando é ativada e modificada em tempo real dando respostas instantâneas para quem as experimenta. (DOMINGUES, 1997, p. 22).

Novamente, aqui, gostaríamos de analisar as palavras da autora com cuidado. Em primeiro lugar, a apreciação artística é muito menos passiva, mesmo no contexto das artes “tradicionais”, do que a autora citada defende. Pense-se, apenas a título de ilustração, no

¹³⁴ A palavra *interface*, originária do idioma inglês, opõe-se à palavra *surface*. Enquanto *surface* significa aquilo que se encontra na superfície de um objeto qualquer, e, portanto, à mostra, *interface* designa o que se encontra emaranhado e intrinsecamente misturado ao objeto.

processo altamente criativo e participativo envolvido na leitura de um texto literário – quando o escritor descreve um cenário qualquer (montanhas, florestas, rios, uma cidade, um grupo de pessoas) cada leitor precisa recriar a imagem descrita em sua imaginação e, fatalmente, haverá tantas diferentes imagens mentais de montanhas quantos leitores houver. A fruição artística não é, em nossa compreensão, mera recepção passiva.

Em segundo lugar, as formas interativas são, possivelmente, menos ilimitadas e livres do que Domingues (1997) nos quer fazer crer, uma vez que as possibilidades de interação estão sempre delimitadas pelas “regras do jogo”, por assim dizer. Os sistemas interfaceados reagem sempre “a partir de dados estocados e em estado de disponibilidade, de potencialidade no interior dos sistemas que, ao serem acionados, fazem surgir mundos virtuais.” (DOMINGUES, 1997, p. 23). Os sistemas não podem proporcionar experiências sensíveis que não tenham antes sido programadas por artistas e técnicos. Pense-se em um antigo brinquedo denominado caleidoscópio – os cristais inseridos dentro do tubo criam sempre novas combinações de formas, porém, apenas a partir da recombinação de seus elementos básicos. Os elementos estocados em um programa-obra de arte podem permitir inúmeras recombinações – mas sempre a partir dos blocos básicos –, sendo que “os artistas, cientistas e técnicos determinam o comportamento dos sistemas em variáveis que são vividas nos diálogos com as possibilidades do circuito.” (DOMINGUES, 1997, p. 25).

As obras-sistemas de arte, como toda obra de arte tradicional, precisam estar submetidas a uma coerência interna, e são, nesse sentido, autorais (ainda que, segundo a autora citada, parte dessa autoria seja atribuída ao usuário) e, historicamente, datadas.

A utilização científica ou artística da interface, quando em seu estágio mais avançado, com a imersão em uma realidade virtual, permite, segundo Barros (2002, p. 53), a “projeção do espaço da imaginação, o qual sempre esteve dentro da mente. Agora ele está fora, e nós é que estamos imersos nele.” A interação no ambiente virtual, quando realizada por meio de próteses, óculos especiais e sensores, possibilita “visitas do corpo a ambientes virtuais que responde fisicamente a suas ações.” (DOMINGUES, 19--, p. 8). A criação artística no ambiente virtual, portanto, amplia as possibilidades expressivas de artistas e de apreciadores.

Consideramos, no entanto, problemática a afirmação de Domingues (1997, p. 17), segundo a qual essas novas possibilidades expressivas em ambientes digitais tornam arcaicas e dispensáveis as plataformas de criação artística anteriores. Segundo a autora,

[...] computadores, *softwares*, câmeras, sensores, *mixers*, [...] rede Internet, sintetizadores utilizados por artistas, como recursos de criação, determinam a ida para as prateleiras dos museus: pincéis, tesouras, lápis, pastel, telas, filmes. O próprio

museu vai para o museu, torna-se museu dele próprio, sobretudo se pensarmos na arte das redes. Estranho metadestino para as coisas da arte... As mudanças decorrentes do abandono de técnicas tradicionais como a pintura, o desenho, a escultura, o afastamento da ideia de arte como mercadoria, a reavaliação dos conceitos artísticos fundados na representação de formas, no belo, na subjetividade, na individualidade e na artistificação dos meios, deixam seu lugar para novas formas de produção de arte.

Novamente não nos é possível seguir em frente sem apontar alguns pontos duvidosos do texto de Domingues. Em primeiro lugar, as artes digitais não substituem as artes “tradicionais” (a pintura, a escultura, o filme, o concerto, a coreografia, etc.), assim como a invenção da escrita não destituiu a tradição oral, pelo contrário, a enorme diversidade no desenvolvimento cultural da humanidade permite que a milenar oralidade conviva, ainda hoje, com os últimos inventos tecnológicos. As diferentes formas de comunicação (também a estética) se sobrepõem e convivem nas sociedades, em relações de troca e de complementaridade. Nesse sentido, em sua totalidade, os PPCs das licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro analisadas nesta investigação continuam a manter em seus ementários um número grande de disciplinas voltadas ao estudo e à prática de pintura, desenho, gravura, cerâmica, danças folclóricas, balé, violão, percussão, canto-coral, prática de conjunto musical, técnicas de interpretação, narrativas, contos, entre outros. Em segundo lugar, Domingues, novamente, menciona a não mercantilização dessas novas práticas ou expressões da arte, como se a não-produção de um artigo concreto (uma tela, um livro, ingressos para um show) arrancasse as artes digitais da área de influência do mercado. Consideramos, em oposição à perspectiva da autora, que é, justamente, a brutal internalização e naturalização da lógica do sistema capitalista na própria corrente elétrica das tecnologias digitais que faz com que, para um observador imerso no cotidiano, elas se apresentem como não-mercadorias. Para Domingues (1997, p. 17), “não interessa mais produzir voltados para um mercado oficial”, uma vez que

[...] os artistas ligados a centros avançados de pesquisa ou isoladamente assumem a ruptura com a arte do passado num cenário dominado pela arte da participação, da interação, da comunicação planetária, colocando-se em novos circuitos não mais limitados à arte como objeto ou valor de culto, mas enfatizando, sobretudo, seu poder de comunicação.

O mercado é negado por Domingues, no campo das artes digitais, pois, aparentemente, não encontra mais produtos para vender por um preço fixo. O que essa autora ignora é a conversão da força de trabalho, do tempo de lazer e descanso, das habilidades e das sensibilidades humanas em mercadorias exploráveis pelo sistema gerido, na contemporaneidade, justamente por meio das tecnologias digitais.

Essa visão limitada dos contornos de uma mercadoria, leva a autora à constatação de que “a arte interativa [...] é basicamente comportamental e [...] não pode se encerrar em objetos acabados como numa escultura, pintura, fotografia ou outro suporte material, nem mesmo no cinema ou no vídeo em seus formatos habituais que impedem o diálogo transformador.” (DOMINGUES, 1997, p. 17-18). Compreendemos, entretanto, que as instituições que legislam, prioritariamente, sobre o comportamento são, notoriamente, as religiosas, não as estéticas, caracterizadas, tornamos a afirmar, por sua imersão no cotidiano, no imediatismo, e elevadas ao *status* de realidade mesma. (Sobre a aproximação dos dogmas tecnológicos à lógica místico-mágica, comentaremos adiante).

Além disso, se levarmos em conta as implicações compreendidas na afirmação de que “a arte [...] não pode se encerrar em objetos acabados”, ou seja, de que as artes digitais interativas estão em constante processo de transformação e se mantêm sempre abertas e inconclusas, precisamos assumir que a autora (DOMINGUES, 1997) defende uma concepção de arte que, por não ter mais objetos concretos e históricos, abdica de sua função de memória da humanidade – o novo mundo digital se alicerça sobre uma arte e uma concepção de humanidade sem objetos distintos, onde nada é fixo e que, nesse sentido, não pode ser histórico. Como recuperar as marcas históricas do desenvolvimento social humano quando não há mais objetos (virtuais ou materiais)? Mais uma vez aqui, discordamos da autora citada, uma vez que, mesmo considerando a “inconclusão” das artes interativas, as obras-sistemas de arte desenvolvidas pelos artistas e técnicos são, não apenas autorais, mas historicamente datadas, segundo já apontado anteriormente. A permanente transformação de uma mesma obra-sistema constitui, ao nosso ver, uma ilusão.

Ao negar, no entanto, a historicidade das obras-sistemas de arte digital/interativa – e a negação de uma historicidade concreta e efetiva é característica de uma concepção de mundo altamente idealista – a autora desconsidera as possibilidades transformadoras do futuro e estabelece a obsolescência do passado.

Antes de nos encaminharmos para as reflexões que encerram este capítulo, no subitem seguinte, julgamos importante remeter a uma conhecida expressão de Marx (2011, p. 25), segundo o qual, a história é encenada duas vezes: “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.”

O contexto no qual escreve Domingues (e também Santaella, entre outros autores de renome), nos anos finais da década de 1990, envolve seu discurso em um deslumbramento acrítico sobre o “maravilhoso mundo novo” das tecnologias digitais. Relembramos que se trata do mesmo período no qual foram concebidas as primeiras DCNs analisadas no capítulo 2 deste

trabalho, diretrizes essas que participam do mesmo entusiasmo efervescente proclamado pelas referidas autoras. Tão grande é esse assombro que tudo que é anterior, analógico e tradicional é considerado ultrapassado.

Tal encantamento com o novo mundo das tecnologias, no entanto, já ocorreu antes na história do ocidente, em um passado bastante recente – referimo-nos ao *Manifesto Futurista*¹³⁵, publicado pelo poeta italiano Marinetti em 1909.

¹³⁵ *Manifesto Futurista* (1909), de Marinetti.

"Então, com o vulto coberto pela boa lama das fábricas - empaste de escórias metálicas, de suores inúteis, de fuligens celestes -, contundidos e enfaixados os braços, mas impávidos, ditamos nossas primeiras vontades a todos os homens vivos da terra:

1. Queremos cantar o amor ao perigo, o hábito da energia e da temeridade.
2. A coragem, a audácia e a revolta serão os elementos essenciais da nossa poesia.
3. Até agora a literatura refletiu a imobilidade melancólica, o êxtase e o sono. Nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, a corrida, o salto mortal, o soco e o tapa.
4. Declaramos que o esplendor do mundo se enriqueceu de uma nova beleza: a beleza da velocidade. Um automóvel de corrida cuja carroceria é adornada por grandes tubulações como serpentes de alento explosivo... um automóvel que ruga, que parece correr acima da metralha, é mais belo do que a Vitória de Samotrácia.
5. Queremos cantar o homem ao volante, cuja lança ideal atravessa a Terra, ela própria lançada no circuito de sua órbita.
6. É preciso que o poeta se consuma de ardor, esplendor e prodigalidade, a fim de aumentar o fervor entusiástico dos elementos primordiais.
7. Só há beleza na luta. Não existe obra-mestra sem um caráter agressivo. A poesia deve ser um ataque violento contra as forças desconhecidas, para fazer com que se prostrem diante do homem.
8. Nós estamos sobre o promontório extremo dos séculos!... De que vale olhar para trás, no momento em que nos cabe arrebentar os portais misteriosos do Impossível? O Tempo e o Espaço morreram ontem. Agora vivemos no absoluto, pois já criamos a velocidade eterna e onipresente.
9. Queremos glorificar a guerra – a única higiene do mundo –, o militarismo, o patriotismo, o gesto destruidor dos anarquistas, as belas ideias pelas quais se morre, e o desprezo pela mulher.
10. Queremos demolir os museus, as bibliotecas, combater o moralismo, o feminismo e todas as covardias oportunistas e utilitárias.
11. Cantaremos as grandes multidões agitadas pelo trabalho, o prazer ou a revolta; as multicoloridas e polifônicas marés revolucionárias nas capitais modernas; a vibração noturna dos arsenais e dos estaleiros incendiados por violentas luas elétricas; as estações ferroviárias vorazes devorando serpentes que fumam; as fábricas suspensas nas nuvens pelos fios de suas fumaças; as pontes lançadas, como saltos de ginastas, sobre rios ensolarados que brilham como uma cutelaria diabólica; os paquetes aventureiros farejando o horizonte; as locomotivas de peito largo, que batem as patas nos trilhos, como enormes cavalos de aço embridados por longos tubos; e o voo deslizante dos aeroplanos, cujas hélices estalam ao vento como bandeiras e aplaudem como uma multidão entusiasta.

É da Itália que lançamos ao mundo este manifesto de violência arrebatadora e incendiária com o qual fundamos o nosso Futurismo, porque queremos libertar este país de sua fétida gangrena de professores, arqueólogos, cicerones e antiquários. Há muito tempo que a Itália vem sendo um mercado de belchiores. Queremos libertá-la dos incontáveis museus que a cobrem de cemitérios inumeráveis. Museus: cemitérios!... Idênticos, realmente, pela sinistra promiscuidade de tantos corpos que não se conhecem. Museus: dormitórios públicos onde se repousa sempre ao lado de seres odiados ou desconhecidos! Museus: absurdos dos matadouros dos pintores e escultores que se trucidam ferozmente a golpes de cores e linhas ao longo de suas paredes! Que os visitemos em peregrinação uma vez por ano, como se visita o cemitério dos mortos, tudo bem. Que uma vez por ano se desponte uma coroa de flores diante da Gioconda, vá lá. Mas não admitimos passear diariamente pelos museus, nossas tristezas, nossa frágil coragem, nossa mórbida inquietude. Por que devemos nos envenenar? Por que devemos apodrecer? E que se pode ver num velho quadro, senão a fatigante contorção do artista que se empenhou em infringir as insuperáveis barreiras erguidas contra o desejo de exprimir inteiramente o seu sonho?... Admirar um quadro antigo equivalente a verter a nossa sensibilidade numa urna funerária, em vez de projetá-la para longe, em violentos arremessos de criação e de ação. Quereis, pois, desperdiçar todas as vossas melhores forças nessa eterna e inútil admiração do passado, da qual saís fatalmente exaustos, diminuídos e

A história dos futuristas é bastante controversa. Segundo Bergman (2014, p. 220), a geração dos futuristas revelava uma certa “inocência original”, ou seja, a vontade de recomeçar do zero, de retornar a uma percepção primitiva do mundo e da realidade, o que, em última instância, significa imergir no imediatismo da vida em movimento.

Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944), primeiro idealizador do projeto futurista, propunha que seus companheiros agissem com grande liberdade. No entanto, sob a superfície, o futurismo,

[...] mais que outras tendências artísticas e literárias da época, dava a impressão de ser uma escola, com um chefe principal, além de muitos professores e adeptos em diferentes matérias abarcadas pelo movimento, com regras fixas, objetivos e experiências comuns. Visto de fora, o movimento parece um bloco hegemônico, uma falange heroica ou – o que é mais frequente – um grupo de dementes. (BERGMAN, 2014, p. 222).

O futurismo de Marinetti demandava, portanto, um espírito de obediência e hierarquia de seus seguidores. Ainda segundo Bergman (2014, p. 231), “depois do início da guerra [de 1914 a 1918], o futurismo torna-se cada vez mais nacionalista e, após a eleição de Marinetti para a Academia de Mussolini, o futurismo transforma-se quase em um movimento oficial, professando uma ideologia e uma arte fascistas.” (BERGMAN, 2014, p. 231). O programa artístico nacionalista do “futurismo político” vem ao encontro do “descontentamento geral na Itália após o acordo de paz [...] abrindo caminho, por seu turno, para o fascismo.” (BERGMAN, p. 243).

O futurismo de Marinetti (existiram, ao longo do século XX, outros autores e artistas que se denominavam futuristas, mas que não seguiam as determinações desse autor) foi

espezinhados? [...] Mas nós não queremos saber dele, do passado, nós, jovens e fortes futuristas! Bem-vindos, pois, os alegres incendiários com os seus dedos carbonizados! Ei-los!... Aqui!... Ponham fogo nas estantes das bibliotecas!... Desviem o curso dos canais para inundar os museus!... Oh, a alegria de ver flutuar à deriva, rasgadas e descoradas sobre as águas, as velhas telas gloriosas!... Empunhem as picaretas, os machados, os martelos e destruam sem piedade as cidades veneradas! Os mais velhos dentre nós têm 30 anos: resta-nos assim, pelo menos um decênio mais jovens e válidos que nós deitarão no cesto de papéis, como manuscritos inúteis. - Pois é isso que queremos! Nossos sucessores virão de longe contra nós, de toda parte, dançando à cadência alada dos seus primeiros cantos, estendendo os dedos aduncos de predadores e farejando caninamente, às portas das academias, o bom cheiro das nossas mentes em putrefacção, já prometidas às catacumbas das bibliotecas. Mas nós não estaremos lá... [...] A arte, de facto, não pode ser senão violência, crueldade e injustiça. Os mais velhos dentre nós têm 30 anos: no entanto, temos já esbanjado tesouros, mil tesouros de força, de amor, de audácia, de astúcia e de vontade rude, precipitadamente, delirantemente, sem calcular, sem jamais hesitar, sem jamais repousar, até perder o fôlego... Olhai para nós! Ainda não estamos exaustos! Os nossos corações não sentem nenhuma fadiga, porque estão nutridos de fogo, de ódio e de velocidade!... Estais admirados? É lógico, pois não vos recordais sequer de ter vivido! Eretos sobre o pináculo do mundo, mais uma vez lançamos o nosso desafio às estrelas! Vós nos opondes objecções?... Basta! Basta! Já as conhecemos... Já entendemos!... Nossa bela e hipócrita inteligência nos afirma que somos o resultado e o prolongamento dos nossos ancestrais. - Talvez!... Seja!... Mas que importa? Não queremos entender!... Ai de quem nos repetir essas palavras infames!... Cabeça erguida!... Eretos sobre o pináculo do mundo, mais uma vez lançamos o nosso desafio às estrelas."

marcado, portanto, por “uma aversão violenta contra um passadismo que poderia, por um culto exagerado aos grandes homens do passado, sufocar as jovens tendências contemporâneas.” (BERGMAN, 2014, p. 233).

Bortulucce (2010, p. 254-255), autora brasileira que tem se dedicado a estudar e divulgar o futurismo no cenário brasileiro, traz a seguinte síntese sobre o movimento:

A vanguarda nasceu com a ideia da exaltação da máquina como a manifestação superior da matéria organizada e vital. Na alegoria marinettiana, a máquina ocupa o lugar de um deus; ela é, ao mesmo tempo, símbolo e elemento real, tangível, um meio pelo qual o homem realizará os seus desejos. Na maior parte do tempo, os futuristas proclamaram a necessidade de uma harmonia entre o mundo dos homens e o mundo metalizado, com um entusiasmo radical que professava sua fé nos destinos futuros da humanidade, vistos por meio da perfeição mecânica que permitiria ao homem a ampliação irrestrita de sua criatividade. É a partir da empatia entre estes dois mundos que nascerá o homem moderno, um ser absolutamente diferente, audacioso e cruel, revestido de aço, sujo do óleo dos motores e de combustível, que afirmará a sua superioridade.

A autora supracitada, no entanto, em oposição a Bergman, defende que o futurismo, embora tenha sido apropriado, em parte, pelo fascismo e servido a seus propósitos, não pode ser, simplesmente, declarado fascista. A autora recorda a publicação, em 1920, do manifesto *Para além do comunismo*, de Marinetti, no qual o autor intenta dialogar com a obra marxista (em nossa compreensão, sem sucesso). Nesse texto, Marinetti (1920 apud BORTULUCCE, 2014, p. 256), afirma: “O proletariado dos geniais, colaborando com o desenvolvimento das máquinas industriais, atingirá aquele máximo salarial e mínimo de trabalho manual que, sem diminuir a produção, poderá oferecer a todas as inteligências a liberdade de pensar, criar e gozar artisticamente.”

Havia, nesse sentido, em Marinetti, uma preocupação real não apenas de destruir o passado, mas, fundamentalmente, de destruir o passado burguês e opressor. Não é, portanto, surpreendente que o futurismo tenha dialogado ativa e proficuamente com os propositores da *Proletkult* soviética. O problema último do futurismo, em nossa compreensão, foi a ausência de crítica histórica real e imediatismo prático-técnico em suas discussões, o que tornou esse movimento uma presa fácil para agendas políticas totalitárias.

O projeto futurista se reapresenta, em sua versão farsesca, aos artistas e propositores de políticas dos anos finais do século XX e anos iniciais do século XXI, permeando os documentos governamentais e os projetos pedagógicos de curso analisados nesta pesquisa. Esse projeto consiste em “uma renovação antropológica do homem, ampliando o mundo da experiência sensível, que passa pela exploração das possibilidades tecnológicas.” (BORTULUCCE, 2010, p. 258-259).

É a partir dessa reflexão que analisamos mais alguns parágrafos de Domingues (1997). No *Manifesto Futurista* (1909), Marinetti escreve que “o tempo e o espaço¹³⁶ morreram ontem. Agora vivemos no absoluto, pois já criamos a velocidade eterna e onipresente.” Essa afirmação ecoa no texto da mencionada autora, onde se lê: “O que cada vez menos está sendo discutido é a matéria, as formas em estados permanentes, o lugar como um espaço imutável. Geografias se fundem e são transplantadas, corpos se tocam no planeta, o mundo é um grande organismo vivo que circula nos vasos comunicantes das redes.” (DOMINGUES, 1997, p. 19).

Domingues (1997, p. 19) defende, ainda, a posição de que

[...] ignorando estas modificações impostas pela revolução eletrônica e das telecomunicações, a maior parte da arte que ainda vem se fazendo hoje e que circula como arte estabelecida continua compactuando com a era pré-industrial por uma arte à base da manualidade [...], mas sempre uma arte que se faz com materiais. É, sobretudo, uma arte que trata da permanência, que fixa uma ideia sobre um suporte. Ao contrário, distante das verdades estabelecidas, a arte que se faz com tecnologias interativas tem como pressupostos básicos a mutabilidade, a conectividade, a não-linearidade, a efemeridade, a colaboração. A arte tecnológica interativa pressupõe a parceria, o fim das verdades acabadas, do imutável, do linear.

É de nossa compreensão que essas posturas artísticas e políticas futuristas (ou “neofuturistas”), ainda que na maior parte do tempo à revelia das ideologias políticas assumidas conscientemente por seus autores, têm servido aos interesses autoritários e totalitários das classes dominantes e do sistema capitalista de gerenciamento social, cada vez mais explícitos na atualidade. Tais propostas estéticas (ou antiestéticas, como afirmamos anteriormente) de produção artística estão presentes, em maior ou menor grau, nos PPCs analisados.

No subitem seguinte, procuramos destacar como as tecnologias digitais, para além da sua atuação como plataformas de produção artística, têm se apresentado nos PPCs e em suas obras de referência, também no que diz respeito à configuração das sensibilidades.

3.3.2 TICs como reconfiguração da sensibilidade

“O que distingue de fato o Futurismo de outros movimentos artísticos do período”, segundo Bortolucce (2010, p. 258-259), “é a crença de que a presença das novas tecnologias não se limita a esse ou aquele campo da atividade artística, mas modifica tudo, e mais ainda, altera o costume cotidiano e o modo do homem ver a si mesmo e o mundo.” Consideramos que

¹³⁶ Chamamos a atenção para a proposta da deterioração do tempo e do espaço, em prol de uma percepção “eterna”. O tempo e o espaço, na filosofia kantiana, segundo discutido no primeiro capítulo desta exposição, são justamente os caminhos ou elos possíveis para a apreensão e compreensão da realidade concreta e sensível pelo intelecto.

tal definição também pode ser aplicada ao presente estágio do desenvolvimento tecnológico, que, em relação às artes, aqui chamamos de neo-futurismo.

O projeto pedagógico M-19 demonstra preocupação com a inserção das tecnologias no cotidiano educacional da percepção musical, uma vez que essas inserções tem implicações e impactos “nas dimensões cognitiva e espaço-temporal”.

Uma reconfiguração das habilidades espaciotemporais de apreensão da realidade objetiva pode, sem dúvida, contribuir para modificar, sensivelmente, noções como: fato, acontecimento, verdade, dissolvendo a fixidez e a certeza presentes nelas em prol de uma pluralidade de significados que, se levada aos seus extremos, pode tolher a capacidade de diálogo e compreensão entre defensores de “verdades” distintas.

Lembremos que os universais (que fundamentam qualquer definição de “verdade”), como conceitos, ainda que não sejam permanentes e imutáveis, precisam ser válidos para grandes grupos simultaneamente, por um período de tempo razoável, de modo a permitir a comunicação efetiva e racional. Uma dissolução relativa dos universais, proposta última da apregoada flexibilização irrestrita que percorre documentos governamentais e projetos pedagógicos de curso, resulta uma diminuição da capacidade comunicativa e evocativa dos indivíduos (apesar de, contraditoriamente, o conjunto dessas tecnologias ter sido denominado “da informação e da comunicação”. A comunicação, no contexto neoliberal e neotecnicista, pode desencadear processos de anticomunicação¹³⁷, como tem sido visto no recentemente descoberto fenômeno social das “bolhas”¹³⁸ ideológicas cada vez mais estreitas).

Considerando a importância da contribuição impetrada pelo desenvolvimento da capacidade abstrativa e de evocação do ausente para o salto evolutivo, que transformou o *bios* humano em homem social, compreendemos que o recrudescimento dessas habilidades, ainda que pequeno e aparentemente insignificante de início, possa estar deitando as raízes de uma “nova humanidade” não conceitual e não histórica, cuja configuração e desdobramentos é imprevisível e inimaginável.

¹³⁷ Sobre essa questão e, remetendo à configuração visual-sonora que permeia as ferramentas tecnológicas, Canclini (1979, p. 116) já alertava: “Não é legítimo falarmos da comunicação e da integração social como funções universais da arte. Segundo o interesse em função do qual for usada, a produção simbólica pode ser também um recurso das classes dominantes para distinguir-se (portanto, separar-se) e transmitir informação distorcida.”

¹³⁸ O advogado Hélio Costa define, para o site *Jusbrasil*, as bolhas sociais, como espaços virtuais “onde boa parte dos usuários procura um ambiente em que se sinta seguro, distante de informações perigosas que se oponham à sua realidade e contrariem suas opiniões. E é aqui que mora um grande perigo, pois os indivíduos incorrem no erro de achar que o mundo correto é reflexo daquilo que eles pensam. [...] Um outro problema das ‘bolhas sociais’ é a existência de opiniões e informações sem qualquer fundamento, às vezes total ou parcialmente inverídicas, seja qual for a posição ideológica de quem as promove.”

A reconfiguração das habilidades perceptivas espaciotemporais tem implicações diretas sobre a percepção estética das produções artísticas “tradicionais”, uma vez que essas se dão na espacialidade (artes visuais, teatro e dança) e na temporalidade (música, teatro e dança), como paradigmas da própria capacidade perceptiva humana.

No caso da música, por exemplo, compreendemos que essa se constitui, basicamente, de dois elementos, a repetição e o contraste. Músicas mais simples são baseadas em um número muito maior de repetições do que de contrastes (pense-se nas canções populares compostas de estrofes e refrão que se repete inúmeras vezes, de modo a ser facilmente memorizado), e costumam desencadear satisfação imediata e de curto prazo. Em contrapartida, as músicas mais complexas (como uma obra sinfônica ou um jazz contemporâneo) tendem a ter um número maior de contrastes, o que implica um adiamento da satisfação, produzindo, em consequência, um maior envolvimento da memória de longo prazo e desenvolvimento dos processamentos no hipotálamo. (DOTTORI, 2006). Quanto menor for o intervalo entre o estímulo sonoro-musical e a sua repetição, mais rápida e mais superficial é a sensação de satisfação promovida no ouvinte.

Muitas composições sonoras contemporâneas, notoriamente da música eletrônica ou da produzida para trilhas de jogos (há, é claro, exceções), apresentam uma tendência ao minimalismo extremo. O minimalismo¹³⁹ musical se caracteriza por “expor o ouvinte a jogos reiterativos de durações extremamente longas, [...] ignora a pressão do tempo e redefine a escuta.” (RODRIGUES, 2002, p. 117). Na escuta minimal, o “princípio da reiteração do material sonoro desobriga a memória de vasculhar no passado próximo, à procura dos elementos formais de construção de um sentido musical.” (RODRIGUES, 2002, p. 117). Trata-se da imersão em um ambiente sonoro não-temporal, ao mesmo tempo, superficial e satisfatório.

Utilizamos aspectos da especificidade da música, que nos é mais familiar, para introduzir a problemática da superficialização da percepção estética promovida pelas artes acriticamente (ou propositalmente) submetidas aos propósitos da técnica e da tecnologia. Essa mesma superficialização ocorre, no entanto, também no que diz respeito aos demais sentidos, como, por exemplo, a visão, promovida por tecnologias de transmissão de imagem.

¹³⁹ O minimalismo, enquanto gênero musical, desenvolve-se após a segunda grande guerra, foi descrito por Brian Eno, importante produtor musical inglês, como “um afastamento da narrativa em direção à paisagem, de um evento representado a um espaço sônico” (ROSS, 2009, p. 498), e está na raiz do que se convencionou chamar de música ambiente – aquela música que, após alguns minutos, tende a passar despercebida aos ouvintes. Reafirmamos aqui, contudo, que nossa crítica não se volta à música minimalista como um todo, mas ao predomínio forçado e programada desse gênero por grande parte dos sistemas tecnológicos e de entretenimento, que servem, de modo geral, aos interesses dominantes.

Para Kerckhove (1997), a linguagem televisiva – e, por extensão, as demais tecnologias unidirecionais de comunicação imagética – tem sido responsável por redesenhar as formas da sensibilidade e da apreensão de conteúdos das atuais gerações, cada vez mais expostas ao seu domínio. Ocorre que a televisão atua sobre o sistema cognitivo, negando ao expectador o “tempo necessário para integrar a informação a um nível de consciência completo.” (KERCKHOVE, 1997, p. 40).

As tecnologias unidirecionais de comunicação reduzem, ou mesmo eliminam o “efeito de distanciamento – intervalo entre estímulo e reação – e o tempo para processar a informação no nosso consciente. Sugere-se que a televisão nos deixa pouco, se é que deixa algum, tempo para refletir sobre o que estamos a ver.” (KERCKHOVE, 1997, p. 41). Ao não permitir a reflexão consciente das informações projetadas, a televisão inibe as possibilidades de crítica, moldando, sem encontrar resistência, as formas de apreensão da realidade.

O pensamento e a obtenção do conhecimento estiveram, por muitos séculos, vinculados à cultura escrita, que tem por característica a recepção das informações por etapas cumulativas e detalhadas (uma palavra de cada vez, depois cada frase, parágrafo e página, em sequência organizada). A televisão (e a maior parte dos produtos estéticos acessado por meios digitais), por sua vez, impõe sobre a retina as informações dispostas em blocos, em quadros completos, cuja rápida sucessividade impede que a mente se aproprie do todo das informações contidas no referido bloco, sendo conduzida apenas pelas informações que se encontram em destaque.

Desse modo, enquanto a percepção consciente é marcadamente superficial, todo um complexo de informações adentra a mente de forma subliminar e não consciente. Para Kerckhove (1997, p. 47), no texto escrito existem “regras elaboradas e convencionadas para evitar a ambiguidade. Não espanta que precisemos de prática repetitiva para aprender a ler e mais educação ainda para interpretar o texto na totalidade. Ninguém precisa de qualquer instrução para ver televisão.”

A própria moralidade que, segundo visto anteriormente na seção que trata do pensamento de Lukács, pertence ao âmbito do singular (e da subjetividade), em confronto com a lei (vinculada ao gênero), encontra-se em processo de domesticação, pois “a moralidade pública é inventada diariamente em direto na TV. Assuntos selecionados são apoiados por narrativas simples com que qualquer pessoa se pode relacionar.” (KERCKHOVE, 1997, p. 272).

Ao mesmo tempo, a televisão (aspecto extensível às tecnologias digitais em geral) é um canal de ampliação da experiência humana e, nesse sentido, tem aspectos positivos. Kerckhove (1997, p. 283-284) afirma que

[...] graças à televisão e à fotografia, ir à Lua está ao meu alcance, mesmo que eu nunca vá lá com a minha parcela pessoal de substância orgânica a que chamo o ‘meu corpo’. Este sentimento não poderia acontecer sem uma extensão técnica das minhas próprias percepções. [...] A melhor vingança contra as psicotecnologias que nos transformariam em extensões delas próprias é incluí-las dentro da nossa psicologia pessoal.

No entanto, as mídias televisivas e afins se encontram sob a tutela das classes dominantes e, como já afirmado por Adorno, para quem “a arte é receita como vitaminas a cansados homens de negócios” (ADORNO, 2001, p. 12), a indústria cultural cria os produtos midiáticos, gerando nas pessoas a necessidade e distribuindo seus produtos para o consumo irrefletido. Segundo Fabiano (2001, p. 138), portanto, “a indústria da diversão a tudo converte numa forma de lazer planejado para aliviar o espírito do indivíduo, que assim se predispõe à aquisição de inutilidades com as quais suporta um cotidiano que o massacra.”

Do que foi dito até aqui é possível depreender que o desenvolvimento científico e tecnológico, controlado pelo sistema capitalista, apresenta uma dupla face contraditória: por um lado, um potencial avanço nas condições de trabalho, de produção, de comunicação, de sensibilização; por outro, uma maior extração de trabalho não-pago, um consumo predatório dos recursos naturais e sociais, um maior distanciamento social devido à manipulação e perversão das informações, e uma crescente dessensibilização em decorrência da padronização e minimalização dos estímulos estéticos disponibilizados em larga escala.

Essa preocupação com a qualidade das relações humanas, tanto na esfera cognitiva quanto na sensível, transparece no projeto pedagógico T-09, quando nele se afirma que o pensamento crítico, quando integrante da produção artística, tem o papel de

[...] desocultar os dilemas políticos e humanos e os modos de desenvolvimento contraditórios que vicejam no corpo social, põe em questão a promessa de progresso feita pela modernidade e refaz a pergunta pela justiça e autonomia, solidariedade e liberdade, humanidade e igualdade. Resulta, também, por questionar a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia, como também a ausência de uma racionalidade ética-espiritual como dimensões fundamentais do humano e da vida social.

A superficialidade perceptiva é característica, como mais uma das inúmeras contradições¹⁴⁰ das tecnologias digitais na lógica do sistema capitalista, da imersão promovida pelas interfaces.

¹⁴⁰ Contradição porque, como apontado anteriormente, o termo *interface* significa, justamente, interagir com um objeto para além de sua superfície.

O *bios* interfaceado com o mundo digital remete à concepção de uma era pós-biológica. Novamente cita-se a artista e pesquisadora Domingues (19-- , p. 1), que explica que:

[...] no início da era pós-biológica ou da vida humana expandida pelas tecnologias interativas, as cópulas estruturais do corpo com sistemas que conectam sinais naturais e artificiais estão agora ganhando em complexidade. Dentre as situações artísticas de maior apelo sensorial que se inscrevem no quadro da Ciberarte estão os ambientes imersivos de realidade virtual.

Considera-se que, de modo geral, o envolvimento com a ciberarte e com experiências em realidade virtual plenamente imersiva se encontram muito distantes da realidade de vida da imensa maioria da população dos países periféricos. No entanto, versões mais populares de interface tecnológica, como celulares e computadores pessoais, já se encontram em um estágio mais adiantado de consumo. Ainda assim, o momento histórico vivenciado quando da redação do presente texto, a saber, a pandemia de COVID-19 (2020-2021), tornou explícita a desigualdade de acesso aos meios de comunicação e informação digital por parte significativa de estudantes, e também de muitos professores¹⁴¹, no cenário brasileiro.

É no contexto da ainda insuficiente, mas em expansão, disseminação das plataformas digitais de formato mais tradicional (computadores pessoais e celulares com acesso rápido à internet) e das redes sociais que pode ser compreendida a seguinte afirmação, encontrada no documento M-06: “Espera-se que o aluno egresso do Curso de Música da [...] possa fazer diferença na sociedade em sua atuação como músico, sendo capaz de responder aos desafios colocados pelas sociedades midiáticas urbanas que espetacularizam todas as dimensões da vida social e minimizam a experiência estética.”

A problemática da espetacularização da vida que, contraditoriamente, atua de modo reducionista sobre a sensibilidade estética, tema já brevemente abordado no capítulo 2 desta exposição, precisa ser aprofundada, dada sua relevância para a compreensão do atual momento histórico.

Autor de referência sobre a espetacularização da vida é Guy Debord¹⁴² (1931-1994), cujas elaborações teóricas serão abordadas a seguir. No sentido de construir uma crítica ao

¹⁴¹ Durante a pandemia de COVID-19, que, tendo início no ano 2020, estendeu-se ao longo do ano de 2021, muitas cidades e estados brasileiros precisaram impor medidas de distanciamento social, o que forçou a interrupção de diversas atividades presenciais, inclusive as educativas. Tais atividades de ensino foram deslocadas para sistemas remotos, nos quais professores procuraram se conectar e disponibilizar aulas e conteúdos para seus alunos por meio das ferramentas digitais.

¹⁴² Debord é mencionado com referência em 7 PPCs da amostra analisada, sendo eles: AV-03, AV-09, AV-10, AV-15, D-02, M-08 e T-04.

monopólio da cultura dominante, Debord, escritor e filósofo marxista francês, introduz à discussão o conceito de “sociedade do espetáculo”.

O espetáculo, e na sociedade do século XXI quase tudo é espetáculo (pense-se no hábito bastante difundido de fotografar pratos de alimento montados artisticamente, compartilhando as fotos nas redes sociais antes de sua degustação), segundo Debord (1997, p. 28), remete ao “princípio do fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por ‘coisas suprassensíveis embora sensíveis’, [...] realiza-se completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência”, ou seja, o verdadeiro deixa de ser a realidade concreta, com seus aromas e texturas, para se tornar a imagem eternizada na “nuvem”.

O espetáculo, no entanto, “não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.” (DEBORD, 1997, p. 14). Novamente, aqui, é importante recordar que toda relação entre pessoas demanda a mediação da cultura, seja ela verbal, imagética, sonora ou tátil, entre outras possibilidades sensoriais. O problema não se encontra na mediação em si, mas nos meios pelos quais ela se dá e, principalmente, segundo quais interesses ela é moldada. O espetáculo é uma mediação hipertrofiada que acaba por ofuscar as próprias pessoas entre as quais deveria estabelecer relações de troca sensível.

A cultura do espetáculo está intrinsecamente relacionada com as noções de estetização da vida e agenciamento da sensibilidade, discutidas no capítulo 2 deste trabalho, servindo aos interesses de dominação de uma classe sobre outra. É nesse sentido que Debord (1997, p. 23) afirma que “o espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se tornou imagem.”

O espetáculo é a concretização do império da aparência, do cotidiano imediato e do ocultamento das contradições da realidade sendo, paradoxalmente, a invisibilização da luta de classes e a romantização da vida da classe oprimida. Nesse sentido, Debord (1997, p. 16) afirma que

[...] o conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. Suas diversidades e contrastes são aparências dessa aparência organizada socialmente, que deve ser reconhecida em sua verdade geral. Considerado de acordo com os próprios termos, o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda vida humana – isto é, social – como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o descobre como a negação visível da vida; como negação visível da vida que se tornou visível.

As TIC, como domínio privilegiado do espetáculo, são ferramentas de dominação, entretanto, a arte pode fazer um uso “rebelde” dessas tecnologias, uma vez que, nas palavras de

Adorno (2001a, p. 12,13), “a arte incorpora algo como liberdade no seio da não liberdade”, e ainda, “é arte por abrir-se à realidade cuja violência ao mesmo tempo denuncia.”

A realidade volátil e opressora das redes, que vem assumindo características de onipresença na vida cotidiana, dá origem, segundo Lévy¹⁴³, filósofo e pesquisador da cultura digital, a uma “inteligência coletiva”. Nas palavras desse autor, uma inteligência coletiva está

repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipóstasiadas. Una inteligencia repartida en todas partes: tal es nuestro axioma de partida. Nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la humanidad. No existe ningún reservorio de conocimiento trascendente y el conocimiento no es otro que lo que sabe la gente. (LÉVY, 2004, p. 20).

A comunicação desse conhecimento disperso é possível, nos dias de hoje, por meio das redes de comunicação, que conectam pessoas de diferentes lugares e contextos, possibilitando intercâmbios e ações articuladas em escala global. Essas novas redes de comunicação e produção de conhecimento são, naturalmente, desterritorializadas, estando em constante movimento. O trabalho compartilhado, no qual é possível que as pessoas que detêm parcelas diferentes do conhecimento se conectem em prol de um projeto ou causa, apresenta-se como um recurso, potencialmente, humanizador.

Essa articulação ampla e global do conhecimento foi destacada no projeto M-17, onde é possível ler:

O rápido e vertiginoso desenvolvimento de novas tecnologias, a atualização e democratização de novas plataformas interativas de trabalho e a produção/divulgação de materiais das mais diversas naturezas, apontam para um futuro onde a tecnologia e criatividade se conjugam para permitir a abertura de novas possibilidades de contribuições à comunidade por parte de quem pesquisa e ensina.

Além disso, o documento destaca que é necessário que o professor esteja em constante processo de atualização para ser capaz de “contribuir para o universo do conhecimento numa visão ampla, [...] visando a produção de bens e saberes úteis à comunidade.” (M-17).

Os aspectos positivos do compartilhamento global das informações, e da sensação de liberdade gerada nesse contexto, não podem ser negligenciados. No entanto, essa percepção de aparente liberdade, promovida pelas redes, atua sob a capacidade sensível e cognitiva de seus

¹⁴³ Menções a obras de Lévy aparecem em 16 PPCs, aqui elencados: AV-01, Av-03, AB-06, AV-07, AV-09, AV-10, AV-14, AV-15, AV-16, D-02, M-21, T-02, T-04, T-05, T-06 e T-11.

usuários, de modo a ocultar as estruturas de dominação presentes na própria configuração das redes. Sobre esse aspecto, relembramos uma avaliação de Marx, presente em sua análise do trabalho coletivo combinado¹⁴⁴, no Livro I d’*O capital* (MARX, 2013, p. 560):

Também é evidente que a composição do pessoal operário por indivíduos de ambos os sexos e das mais diversas faixas etárias, que em sua forma capitalista, natural-espontânea e bruta – em que o trabalhador existe para o processo de produção, e não o processo de produção para o trabalhador –, é uma fonte pestífera de degeneração e escravidão, pode se converter, sob as condições adequadas, em fonte de desenvolvimento humano.

O que Marx diz aqui é que o trabalho coletivo combinado, realizado por pessoas e grupos que possuem características e habilidades diferentes – trabalho esse hiperdimensionado pelas redes –, poderia ser humanizador não fosse pelas amarras “pestíferas” do sistema de exploração da força de trabalho. Como exemplo, podemos mencionar as vantagens de conferências e congressos científicos, nos quais palestrantes de diferentes partes do mundo podem interagir, ouvir, perguntar, dialogar, sem os custos e o cansaço do deslocamento. No entanto, ao mesmo tempo, o acúmulo de trabalho, o *stress*, e a contração de doenças de ordem físico-emocional têm se tornado cada vez mais comum entre pesquisadores, professores e estudantes¹⁴⁵. Ainda que o contexto tecnológico de Marx tenha sido muito diferente do de Lévy, a base social última permanece a mesma. Trata-se, novamente, da duplicidade mórbida do capitalismo.

Para Grau (2007, p. 322), a rede de conhecimento compartilhado, além disso, tende a gerar uma

[...] utopia (ou distopia, de acordo com o ponto de vista) de um escudo global de informações, que imagina o desenvolvimento de uma gigantesca inteligência coletiva emergente. Essa ‘infosfera’, também denominada ‘noosfera’, de ciberespaço ubíquo cobrirá a esfera terrestre, cada vez mais frágil e danificada, em um nirvana infinito será pura conectividade, como se fosse uma ‘esfera inteligente’ gerando uma alma coletiva.

Grau (2007), portanto, critica as posições dos representantes da cibercultura, que desconsideram e descuidam da base material da existência humana, negligenciando o uso

¹⁴⁴ O “trabalhador coletivo combinado [...] consiste”, segundo Marx (2013, p. 414), de “trabalhadores parciais e unilaterais.” E, ainda que com eles, “produz-se mais em menos tempo, ou a força produtiva do trabalhador é aumentada.”

¹⁴⁵ Para maiores informações sobre esse tópico, conferir os artigos *Distúrbios na academia*, de Andrade (disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/disturbios-na-academia/>), *Evidence for a mental health crisis in graduate education*, de Evans et al (disponível em: <https://www.nature.com/articles/nbt.4089>) e *More than one-third of graduate students report being depressed*, de Evans (disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-018-03803-3>).

predatório dos recursos e a consequente destruição de ecossistemas, entre outros problemas. Esse autor ainda infere que tais ideias não são originais, todavia, se analisadas em perspectiva histórica, “reproduzem padrões comuns. [...] Em simpósios de cultura visionária de imagem virtual, casos de retórica abertamente religiosa não são incomuns.”

Palavras-chave como metarealidade, transcendência, permanência e atemporalidade são recorrentes no contexto ultratecnológico da comunicação e das artes digitais. “O que se prega”, segundo Grau (2007, p. 323), “é o fantasma da união em uma comunidade em rede global, cibergnose, salvação através da tecnologia, desincorporada como uma dispersão pós-biológica de dados que vive para sempre.”

Consideramos de grande valia, portanto, as contribuições de Lévy para as discussões sobre a reconfiguração dos sistemas cognitivos e sensíveis atuais, inseridas nos PPCs. Chamamos mais uma vez a atenção, no entanto, para a ausência de uma postura crítica, por parte desse autor, sobre as causas e as consequências mais amplas dessa reconfiguração.

Vinculada estreitamente à inteligência coletiva, encontra-se a noção de presentividade ou de telepresença. Presentividade consiste, basicamente, em estar presente, virtualmente, em uma realidade distante ou outra em relação ao corpo físico. As tecnologias da telepresença incluem desde as videochamadas e/ou videoconferências até imersões em ambientes virtuais fantásticos¹⁴⁶. A presentividade, em diferentes graus, é um tema recorrente nos PPCs analisados nesta pesquisa, como, por exemplo, em AV-11, que afirma que

as transformações científicas e tecnológicas, que ocorreram de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

A telepresença, que se tornou dominante na maior parte dos ambientes acadêmicos ao longo dos últimos anos, principalmente em decorrência do evento pandêmico de COVID-19, tem se apresentado como um modo de aproximar pessoas distantes, contribuindo para a troca de informações e para a construção de novos conhecimentos. No entanto, o uso intensivo dessas ferramentas também atua como meio reconfigurador da sensibilidade, notoriamente ao

¹⁴⁶ Estritamente falando, a primeira tecnologia de telepresença criada e que encontrou amplo uso ao longo de todo o século XX, já alterando o sistema perceptivo dos seus usuários, foi o telefone. Os sistemas atuais inserem ampliações nos recursos do telefone e aprofundamento nas modificações da sensibilidade. Enquanto o telefone transmitia apenas a voz, as tecnologias atuais transmitem também imagens, e, enquanto o telefone, normalmente, era utilizado por alguns minutos ao dia, na realidade acadêmica e laboral atual as videochamadas podem durar horas, ou mesmo, a maior parte do dia.

modificar a percepção da espacialidade. Uma interessante crítica à telepresença pode ser encontrada no trabalho *Arte virtual: da ilusão à imersão*, de Grau (2007).

Oliver Grau¹⁴⁷ (1965), autor de referência de dois PPCs, é teórico e historiador das artes, com estudos aprofundados em *Teoria das Mídias*. Para esse autor, a telepresença implica uma separação entre a mente e o corpo do sujeito que dela participa. A crítica de Grau (2007, p. 316), é de que a

[...] separação entre mente e corpo, que pode ser reconhecida de imediato como um conceito dualista do ser humano, implica a desvalorização da corporalidade, como na tradição gnóstica. Essa noção, que entende a mente como totalmente incorpórea, com tendência progressiva à simulação, reprime o corpo em sua função de apropriação sensorial do mundo externo, cujo maior e talvez mais intenso órgão sensorial é a pele. No lugar de um corpo biofísico, com sua experiência neurosensorial, temos uma experiência arbitrária, mediada pela máquina, cujos elementos podem, teoricamente, ser armazenados em forma digital.

Não é necessário ir muito longe, adentrando o mundo das realidades virtuais, para exemplificar o exposto por Grau. Em uma simples videochamada, que substitui a reunião presencial, nós nos relacionamos com a imagem plana, fria, inodora e impalpável do interlocutor. Nesse sentido, ainda que a transmissão de dados e de informações conceituais, no âmbito da cognitividade, possa ser em grande parte preservada na passagem do ambiente presencial ao virtual, o mesmo não se dá em relação ao âmbito sensível. Os sistemas perceptivos e sensíveis, que abarcam uma série de relações de caráter não verbal na comunicação entre indivíduos, quando mediados pelas tecnologias digitais, esvaziam-se grandemente.

Isso ocorre uma vez que a videochamada cria a ilusão de uma comunicação direta com o outro, deslocando nossa percepção em relação à máquina que está mediando esse encontro, ou seja, tendemos a imaginar que estamos vendo e ouvindo uma pessoa em sua tridimensionalidade plena, quando, na verdade estamos vendo e ouvindo o resultado de impulsos eletrônicos transmitidos em código binário por grandes distâncias, reconstruídos em uma tela de computador cuja espessura não ultrapassa 0,5 cm. Em termos meramente sensíveis, não faz diferença se a imagem que vemos representa a captura em tempo real da imagem de uma pessoa “de carne e osso” ou se vemos um robô (um avatar, uma criatura imaginada ou o próprio “Zeus no Olimpo”) gerado por computador.

Essa percepção se aprofunda, quando a imersão em ambientes virtuais se efetiva de modo mais incisivo. A interface, por meio de próteses, óculos especiais, entre outros provoca a ilusão de uma telepresença em realidades virtuais completamente distintas da realidade

¹⁴⁷ Grau é apresentado como referência nos PPCs AV-13 e AV-15.

cotidiana corriqueira. No entanto, é legítimo perguntar, o que se espera encontrar em um ambiente virtual? Grau (2007) lembra que, antes da “invenção da arte”, às imagens eram atribuídos poderes ocultos ou mágicos, buscando trazer, por exemplo, o distante e ameaçador animal ao domínio do caçador – uma presença imagética do não realmente presente. Ou, na direção contrária, por meio de narcóticos e alucinógenos, elevar os iniciados a uma realidade mítica, criando a ilusão de uma viagem do espírito para fora do corpo.

As semelhanças, sempre considerando o âmbito do sensível, com as tradições místicas prosseguem. Segundo Grau (2007, p. 325), “é interessante que muitas religiões e doutrinas esotéricas imaginem a parte de uma pessoa que vive para sempre como um corpo ilusório feito de algum tipo de não-material fino, intangível, ainda que por vezes visível sob certas condições – desde o *ka* dos antigos egípcios até o corpo astral dos teosofistas –, uma existência descorporificada.”

As artes, segundo os autores da tradição marxiana, devem contribuir para desmistificar a realidade, desmontando as autoilusões humanas, em direção a um autoconhecimento crescente. As artes digitais, no entanto, moldadas pela ilusão tecnológicas, cumprem essa prerrogativa apenas com dificuldade.

Grau (2007, p. 333), por fim, argumenta que, devido ao declínio das utopias ocorrido no século XX, “não é de estranhar que a identidade da religião e da ética estejam novamente emergindo e que a mais avançada tecnologia midiática seja também a tela de projeção para nossas visões utópicas.” Essa nova “religião” tecnológica, que se apresenta como uma religião sem deus (por não reconhecer o sistema capitalista como tal), autoritária por princípio, não apresenta soluções, ainda segundo Grau (2007, p. 323), que levem além do “escapismo irresponsável para domínios irracionais” frente às “ameaças com que a natureza e a humanidade se deparam hoje.” Por fim, “busca-se em vão por algum tipo de contribuição para resolver problemas diários ou melhorar a desgraça presente; em vez disso, são oferecidas visões transcendentais futuristas, sem rigor e altamente problemáticas em suas implicações – um opiáceo.” (GRAU, 2007, p. 323).

Recorde-se de que, para Lukács (1966, p. 144), a arte é hostil à religião, pois “convierte artísticamente en cismundanía toda trascendencia, la pone, como cosa a representar, al mismo nivel que lo propriamente cismundano.” Arte e pensamento religioso (seja a religiosidade convencional, seja a dogmática tecnológica a serviço do capitalismo) não podem conviver harmonicamente. Essa constatação desvela as raízes de todo o vilipêndio sofrido pelas artes na sociedade contemporânea e que se reflete na escola.

As discussões de Grau estabelecem, portanto, um contraponto significativo aos autores mais otimistas em relação às tecnologias digitais mencionados, anteriormente, ao longo desta discussão.

Em síntese, e retomando nosso argumento do início desta seção, as novas tecnologias não desenvolvem, necessariamente, novas sensibilidades. Elas apresentam o potencial de ampliar as sensibilidades humanas, mas também – devido a sempre subjacente duplicidade perversa da sociedade capitalista – de as fazer recrudescer. Essa gangorra entre processos humanizadores e desumanizadores tem sido uma das mais notáveis características do desenvolvimento artístico, científico e tecnológico da humanidade em suas diferentes fases. No entanto, é a própria Santaella que nos alerta que o capitalismo, em seus estágios avançados, é, mais do que todos os sistemas de gestão social anteriores, totalizador, imiscuindo-se em todas as facetas da vida cotidiana, até seus elementos mais íntimos.

Santaella (2003, p. 23) assim resume:

Se as forças do capital corporativista e os interesses políticos forem bem-sucedidos na introdução sistemática dessas novas tecnologias – da robótica aos bancos de dados, da internet aos jogos de realidade virtual, então a vida social será transformada em quase todos os seus aspectos. O desenvolvimento estratégico das tecnologias da informática e comunicação terá, então, reverberações por toda a estrutura social das sociedades capitalistas avançadas.

Apesar, portanto, da importância dada às TICs nos documentos governamentais, os projetos pedagógicos de curso, de modo geral, não rejeitam as práticas tradicionais (e por tradicional, aqui, denominamos tudo que não seja *ciberarte* ou arte digital), muito pelo contrário.

Compreendemos, portanto, que uma verdadeira transformação qualitativa da sensibilidade humana, tanto na ciência como na arte, só será possível quando ela puder ocorrer como reflexo da e em relação dialética com uma transformação qualitativa dos fundamentos das relações de trabalho, ou seja, quando forem superadas as relações de exploração e opressão, que se encontram na essência no sistema capitalista de reprodução social. Quanto à inserção das novas tecnologias como meios para a produção artística e científica, portanto, vale a conclusão de Martí (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 21): “Las redenciones han venido siendo formales; – es necesario que sean esenciales.”

Encerramos este capítulo com uma provocação: a arte é, desde sua origem, um mundo irreal ou falso (pense-se em Platão), no qual as coisas não são o que parecem, ou apenas parecem o que de fato não são, distinguindo-se da religião, justamente, pelo fato de nunca ter afirmado

o contrário. A arte nunca quis ser a verdade, porém, por meio da brincadeira e da ilusão, como seu essencial paradoxo, ela revela ao homem verdades que seriam inalcançáveis por outros meios. Nesse sentido, a epígrafe que abre esse capítulo, atribuída ao sofista Górgias, deve ser interpretada. Segundo Górgias (apud REALE, 2003), na arte, e apenas nela, “quem engana está agindo melhor do que quem não engana, e quem é enganado é mais sábio do que quem não é enganado.”

Considerando-se as agruras, censuras e amputações que o sistema capitalista derrama sobre tudo o que toca, incluindo as políticas e diretrizes norteadoras da educação brasileira, sábios são aqueles capazes de burlar e ludibriar o próprio sistema, capazes de, por meio da subversão, abrir lacunas para o desabrochar da humanização e da esperança. Sob muitos aspectos, todas as ciências e humanidades presentes na escola podem, em alguma medida, contribuir para o desvelamento das mentiras (fetiches) do sistema de opressão e exploração social vigente. No entanto, uma vez que o sistema capitalista se sustenta sobre ilusões, e sendo as artes, pela sua natureza, a própria objetivação da ilusão e da metáfora, elas têm o potencial de “levar a disputa ao campo do adversário”. Enquanto a ciência é um espaço para a formação da resistência a arte é uma arma de ataque. É por isso que, em sociedades onde impera o totalitarismo de qualquer espécie, a ciência é desprezada, todavia, a arte é temida e odiada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza,
Só ficou no muro tristeza e tinta fresca.”
(Gentileza, de Marisa Monte)

O mito arecuná¹⁴⁸, que narra a origem das cores e das vozes dos pássaros, ilustra de forma curiosa a relação entre o caótico e múltiplo singular e o processo de formulação dos universais. O mito tem como primeiro personagem a grande serpente Arco-Íris, que representa o *continuum* do espectro cromático, carregando em si, sem delimitações claras, todas as cores possíveis. Trata-se, no entanto, de uma narrativa de sacrifício, na qual a serpente d'água é morta pelos pássaros, criaturas ordinárias até então desprovidas de cor e voz, tendo sua reluzente pele cortada em um sem número de pequenos pedaços. Em seguida, cada pássaro se apossa de um pedaço de pele e ganha, junto com ele, um som característico que passa a distingui-lo dos demais animais. Lévi-Strauss (1964 apud WISNIK, 1989, p. 36) reconta da seguinte forma parte desse mito:

A garça branca pegou seu pedaço e cantou: ‘ã-ã’, grito que é seu ainda hoje. O maguari (*Ciconia maguari*) fez o mesmo e lançou o seu grito feio: ‘á(o)-(á(o)’. O socô (*Ardea brasiliensis*) colocou seu pedaço sobre a cabeça e sobre as asas (onde se encontram as plumas coloridas) e cantou: ‘koró-koró-koró’. O martim-pescador (*Alcepo sp.*) pôs seu pedaço sobre a cabeça e sobre o peito onde as plumas se tornaram vermelhas, e cantou: ‘sê-txê-txê-txê-txê’. Depois foi a vez do tucano que cobriu seu peito e sua barriga (onde as penas são brancas e vermelhas). Ele disse: ‘kión-hé, kión-hé-hé’. Um pedaço de pele ficou preso no seu bico, que se tornou amarelo. Então veio o mutum (*Crax sp.*); ele pôs seu pedaço sobre a garganta e cantou: ‘hm-hm-hm-hm’, e um retalho de pele que ficou fez o seu nariz amarelo. Em seguida veio o kujubim (*Penelope sp.*) cujo pedaço fez brancas a cabeça, o peito e as asas, e que cantou: ‘krrr’, como, a partir daí, toda manhã. Cada pássaro ‘acha sua flauta bonita e a guarda’.

Assim, pelo sacrifício das matizes colorísticas entrelaçadas no movimento rastejante e ondulante da serpente Arco-Íris, fez-se possível identificar o vermelho, o amarelo, o azul e o branco. A sabedoria do povo arecuná, provavelmente muito antes de qualquer contato com a cultura europeia, já intuía que, para compreender a realidade, é preciso interromper o movimento e fracionar suas partes até seus menores pedaços. É preciso escapar, por meio da abstração, do fluxo caótico e indefinido da realidade e ascender às generalizações. É apenas pelo sacrifício (momentâneo) do *continuum* da realidade mesma que as aves ganham sua voz, que a humanidade supera sua mudez e avança em sua racionalidade, por meio da linguagem, dos conceitos e dos universais.

¹⁴⁸ Tribo do norte do Brasil e da Guina.

Desconhecendo o mito arecuná, os filósofos europeus buscaram elaborar uma terminologia própria, e muito menos emocionante, para explicar o processo humano do conhecimento. Em sua pequena *Introdução ao estudo do método de Marx* (2011, p. 43-44), Netto escreve que a abstração “é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um processo intelectual sem o qual a análise é inviável”. No entanto, diferentemente do que ocorre no mito, o interesse de Marx e dos pensadores que se associam ao seu pensamento é manter a serpente (a totalidade) viva ao final do processo, não mais como um mistério caótico, mas como uma realidade compreendida (ainda que sempre parcialmente compreendida, pois a totalidade nunca se esgota).

Ao longo desta exposição, buscamos apresentar nossa interpretação de um fragmento da totalidade natural, social, histórica e inesgotável, na qual existimos e nos movemos, tendo como foco **as concepções estéticas na formação de professores para as artes no contexto brasileiro**. Partindo desse recorte inicial da totalidade, no decorrer dos três capítulos que constituem este texto fomos realizando novos recortes, com a intenção de nos aprofundarmos e nos aproximarmos mais e mais do cerne de nossas indagações, sintetizadas nas questões: Quais concepções teóricas sobre arte e estética fundamentam a formação de professores para as artes no contexto brasileiro e como elas se articulam como o todo social regido pelo neoliberalismo?

Recordamos os objetivos que colocamos de início, são eles: Analisar os principais fundamentos teórico-epistemológicos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em âmbito nacional (Geral); Identificar as teorias da estética que fundamentam a formação de professores para as artes no Brasil a partir de um estudo teórico das obras de seus principais representantes; Desvelar as concepções estéticas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como suas consequências para a formação estética da sociedade; e, Indicar como os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas nas especificidades da arte se relacionam com os documentos governamentais e os interpretam em relação à necessidade de formação estética dos professores, a fim de evidenciar os seus principais fundamentos teórico-epistemológicos (Específicos). Nos parágrafos seguintes, portanto, apresentamos uma síntese dos principais elementos teóricos que foram sendo descobertos/revelados em nosso processo de pesquisa.

O primeiro capítulo foi organizado de modo a introduzir e problematizar a primeira fração de nosso objeto, **as concepções estéticas**. A filosofia ocidental, em intercâmbio com a produção artística e o mundo sensível, legou-nos uma grande variedade de concepções sobre a

percepção sensorial, sensibilidade, sentidos externos e internos (ou espirituais), emoções, formas de apreensão da realidade, e, também, sobre produções de caráter artístico. Estética, portanto, é um termo ao qual foram atribuídos muitos significados ao longo dos séculos. Um elemento, no entanto, parece conectar todos esses sentidos: sua imersão na realidade concreta fenomênica.

É essa vinculação direta com o mundo, tal qual ele se apresenta aos sentidos, que torna a estética – seja enquanto teoria da apreensão sensível, seja enquanto teoria da produção artística – um apanhado de ambiguidades quando dela tratam os pensadores que articulam suas argumentações a partir de uma perspectiva idealista, ou seja, que ancoram os começos e as finalidades da realidade em alguma instância de caráter metafísico. Tome-se, como exemplo, os diálogos de Platão: a percepção e o âmbito das sensações são, para esse autor, ilusões nas quais não é possível confiar para se atingir a compreensão da realidade¹⁴⁹. Em relação às produções da poesia e da música (ou das artes, de modo geral), Platão as credita como “sombra da sombra”, mero simulacro de uma realidade primordial e eterna, tendo como função social unicamente seu papel de auxiliar na educação dos mais jovens¹⁵⁰.

Na perspectiva kantiana, por sua vez, a estética é vista como uma ferramenta que serve à cognição intelectual, um meio para o desenvolvimento, por meio dos juízos sintéticos apriorísticos, da racionalidade prévia do homem. Em Hegel, adentrando ainda mais na racionalidade pura, a percepção sensível perde sua finalidade primordial, uma vez que o ambiente sensível, natural ou social, como produto dessa mesma racionalidade, já é conhecido de antemão – pois, em Hegel, conhecer é simplesmente reconhecer. Nesses dois autores, a obra de arte é tratada como uma manifestação da razão, um exercício quase lúdico, por meio do qual a razão autocontida se expressa e desdobra.

A perspectiva estética marxiana e sua sistematização por Lukács, no entanto, apesar de sua fundamentação inicial no solo idealista da filosofia germânica, introduzem argumentos novos à discussão, tendo como ponto de partida o fenômeno e a materialidade concreta. Para Marx, a sensibilidade não é um subproduto do homem racional. A vida sensível, as ações e reações do corpo e da pele são, justamente, a chave e o impulso básico para a constituição, na história, de todo o âmbito da racionalidade. A razão, portanto, segue, constrói-se sob e depende da existência material. A abstração, nesse sentido, é a transposição das formas e estruturas básicas da realidade para o âmbito do pensamento, e a relação com o fenômeno é o único caminho para a compreensão dos nexos que sustentam a totalidade, para que possamos

¹⁴⁹ Como pode ser verificado no diálogo *Teeteto*. (PLATÃO, 19--).

¹⁵⁰ Como disposto n' *A República*. (PLATÃO, 2009).

apreendê-la em sua essência. A sensibilidade é, assim, elevada por Marx de ilusão ou mera ferramenta para fundamento de todas as demais realizações humanas.

Essa inversão completa de eixo, introduzida pelos autores materialistas, tem como consequência uma modificação significativa no *status* da produção artística. As obras de arte, não mais sombras ou caprichos de uma razão supostamente autônoma, são concebidas por Marx e Lukács como o ápice da produção humana. As obras de arte, para esses autores, são o ponto alto das realizações humanas, justamente porque são o momento em que o homem amplamente mediatizado por suas abstrações científicas, religiosas e políticas redescobre a si mesmo e a suas raízes, enquanto ser que nasce do sensível – ou seja, nas obras de arte o homem se compreende como ser ao mesmo tempo racional e sensível e se vê em sua plenitude.

Se pensarmos em termos hegelianos, termos que, aliás, Marx adaptou aos seus propósitos e nunca realmente os abandonou, o primeiro momento humano (ou ainda pré-humano) é o do sensível, natural e instintivo. A ele se opõe sua negação, o caminho, por meio do trabalho, da abstração e da ciência, à racionalidade. Nesse segundo momento, a humanidade nega sua dependência do mundo animal (como ser meramente biológico) e busca construir seu próprio destino (como ser social e histórico). A produção artística, em seu longo processo de maturação, é o momento da negação da negação por incorporação – nela, o homem retorna à alegria de suas experiências sensíveis, fazendo-o, no entanto, enquanto homem dotado de racionalidade e habilidade de abstração¹⁵¹. Daí dizerem os autores do materialismo histórico e dialético que as artes são a memória da humanidade, e o momento do seu autoconhecimento.

Consideramos que a perspectiva materialista marxiana é muito mais condizente com a dignidade humana e também mais favorável aos processos de humanização do homem, bem como à produção artística como parte desse processo. Reconhecemos, no entanto, e isso nos leva ao disposto no segundo capítulo desta exposição, que, na história dos embates políticos brasileiros, notadamente no que condiz ao mundo do trabalho, à educação e às artes, predominam os discursos fundados em perspectivas idealistas e pragmáticas, que desconsideram a integridade racional-sensível dos indivíduos e, em decorrência, negligenciam a produção artística.

No segundo capítulo, portanto, damos mais um passo em direção à elucidação de nosso objeto, a saber, as concepções estéticas **no contexto brasileiro**, tal como elas se objetivam em

¹⁵¹ Embora pareça óbvio que a ciência é a representação abstrata de um homem naturalmente sensível, precisamos compreender como igualmente óbvio que a arte só pode ser a experiência sensível de um homem social e racional. As artes, portanto, não pertencem à mesma esfera dos instintos, pois, para sua produção, a capacidade de abstração do homem precisa estar previamente desenvolvida e disponível. Esse aspecto, dentre outros, diferencia a *práxis* artística do trabalho, em suas origens ontológicas.

políticas públicas educacionais. Consideramos, primeiramente, a partir de nossa compreensão da distinção entre os reflexos cotidiano, científico e estético da realidade, tal como descritos por Lukács, que o ensino das artes na escola brasileira ao longo do século XX, conforme disposto nos documentos governamentais que regem esse período, fragilizou grandemente a produção e a fruição artística em nossa sociedade. Chegamos a essa conclusão pois, em nossas leituras, observamos que o ensino das artes foi tratado alternadamente de duas formas distintas: ora como preparação técnica para o trabalho útil (nesse caso, sobressai a racionalidade), ora como expressão espontânea da criança (quando à produção se atribuem unicamente suas relações com os aspectos sensíveis e instintivos do indivíduo). Essas duas abordagens são, no entanto, pseudoartísticas, pois rompem a anteriormente mencionada unidade racional-sensível daqueles que se pretende educar. As artes são, sempre, produtos de um indivíduo social, mas, ainda assim, sensível. Tal constatação nos ajuda a construir nossa argumentação, nessas considerações finais, de que historicamente as artes têm sido compreendidas, nas políticas públicas brasileiras para a educação, ou pelo viés das perspectivas idealistas ou legadas a um tratamento meramente empírico, ou seja, como objetos de uma racionalidade aparentemente autônoma que se manifesta sistematicamente ou como “experiências” e “vivências” de menor importância, próprias ao mundo infantil.

Em segundo lugar, observamos que esse quadro, já dramático no que concerne à humanização dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade, tende a se agravar nas duas primeiras décadas do século XXI. Em nossa análise dos documentos governamentais para a educação brasileira, propostos entre os anos de 1998 e 2015, vimos que a Estética da Sensibilidade separa, por meio dos currículos, das tecnologias, da gestão do mundo do trabalho, entre outros, os indivíduos “fazedores” dos mecanismos de proposição e de condução do todo social.

A Estética da Sensibilidade tem por fim último moldar as sensibilidades individuais para sua adaptação não crítica ao mundo social regido pelo neoliberalismo. Nesse sentido, ela se apresenta como um mecanismo de recrudescimento das habilidades humanas de produzir abstrações e descobrir os nexos essenciais e contraditórios da realidade social atual. Contribuindo para o desenvolvimento de racionalidades individuais frágeis e rasas, as propostas governamentais, ancoradas nos princípios da Estética da Sensibilidade, também levam, como resultado, a concepções e produções artísticas (se é que as podemos chamar assim) superficiais e irrelevantes. Quando lemos, portanto, nos documentos oficiais, que “tudo é arte”, só podemos compreender, à moda idealista, que tudo é sombra, simulacro ou ilusão, e essa talvez seja a

grande verdade oculta sob a fachada brilhante dos enunciados redentores oriundos do sistema de gestão social capitalista em sua fase neoliberal.

Consideramos que a situação se tem agravado nessas primeiras décadas do século XXI porque o desastre que representa a formulação e incorporação de mecanismos como os da Estética da Sensibilidade, da Ética da Identidade e da Política da Igualdade à lógica da gestão educacional brasileira, no âmbito da produção/fruição artística, também se alastra, de forma cada vez mais perceptível, sobre o âmbito da produção científica. A evidência que apresentamos em referência a essa afirmação é a proposição, em anos recentes, do “Novo Ensino Médio” – Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), da BNCC (BRASIL, 2018) e da BNC-Formação (BRASIL, 2019). Não podemos, nesse momento, debruçarmos-nos sobre os detalhes desses documentos, o que intentamos fazer em pesquisas futuras, todavia, admitimos que, em nossa prática profissional cotidiana, estamos nos defrontando, apreensivamente, com os imperativos desses documentos governamentais que, entre outras coisas, privam os estudantes de uma formação humana ampla, profunda e omnilateral.

O cenário nacional, descrito nos parágrafos anteriores, conduz-nos ao ponto mais específico de nossa investigação, retratado no terceiro capítulo do presente texto, e que integra à discussão o terceiro fragmento de nosso objeto, qual seja, as concepções estéticas **na formação de professores para as artes** no contexto brasileiro. Para compreender essa formação específica, no entanto, julgamos necessário elucidar, de início, o que caracteriza uma obra ou manifestação artística. Afinal, qual é o objeto último da formação de professores para as artes?

Nosso *corpus* de dados, constituído de 61 projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em artes visuais, dança, música e teatro, revelou-se como muito rico em informações sobre formação profissional e sobre produção artística. Nosso esforço inicial, no terceiro capítulo, foi o de delinear os contornos externos e refletir sobre as coerências internas das obras de arte para, em seguida, observar como as obras de arte se relacionam com a formação de professores. Consideramos, assim, que cada obra de arte singular pode ser descrita como uma totalidade única e fechada, não-natural, mas criada intencionalmente por um indivíduo (ou um grupo de indivíduos em uma comunidade culturalmente coesa) racional-sensível. Essa totalidade fechada possui suas próprias leis internas, mas, ainda assim, existe no interior de uma totalidade mais ampla, aberta e inesgotável (a totalidade constituída pelo mundo físico-natural e social), com a qual se relaciona dialeticamente.

A obra de arte, como totalidade fechada, apresenta-se como um universal-singular particularizado e, nesse sentido, diferencia-se dos universais conceituais da ciência¹⁵². Ainda assim, ela está sujeita, quando vista “de fora”, aos imperativos da discriminação científica, da técnica e da história. A formação profissional dos licenciados em artes visuais, dança, música e teatro precisa contemplar a sua sensibilização e humanização por meio da direta produção e fruição de obras de arte. Ao mesmo tempo, essa formação não pode prescindir dos aspectos científicos que delimitam as obras de arte, ou seja, sua historicidade, as técnicas e tecnologias nela sintetizadas, os objetivos (religiosos, políticos, ornamentais, comerciais) que moldam sua conformação, os materiais utilizados e, fundamentalmente, o meio sensível (visão, audição, tato, movimento, etc.) sob o qual atuam. Trata-se, portanto, de duas dimensões formativas justapostas e que, em nosso parecer, encontram-se em relação dialética: a formação humana e a formação para o exercício da profissão. Essa relação é dialética pois consideramos que apenas um indivíduo sensibilizado e humanizado pode ser um educador competente e, ao mesmo tempo, no processo permanente de tornar-se e formar-se educador, o indivíduo amplia sua humanização.

Consideremos, finalmente, o âmbito que delimita nosso objeto, ou seja, o sistema de reprodução social capitalista neoliberal. O neoliberalismo, como objetivação dos interesses da classe dominante capitalista, tem sido, enquanto modelo de gestão, o grande propositor e impositor das concepções teóricas, nas ciências, nas artes ou em quaisquer outros campos da educação e da cultura, no atual momento brasileiro. Como um fragmentador por excelência (separando a sociedade em classes, em pensadores e fazedores, etc.), as concepções estéticas e científicas neoliberais também tendem a fragmentar, nos homens, os momentos da racionalidade e da sensorialidade. Essa tendência, amplamente preconizada pelas DCNs (BRASIL, 2001; 2015), transparece direta ou indiretamente nos PPCs analisados, sendo característica do pensamento idealista e também, em grande medida, do pragmatismo (com seu empiricismo implícito). Ainda assim, a maior parte dos projetos procura introduzir, em ementas específicas, formulações teóricas de autores de perspectivas materialistas, marxiana ou não.

¹⁵² O universal científico, enquanto conceito, é sempre generalizável (*uma* cadeira, *uma* nuvem) e remete a uma variedade de singulares (*esta* ou *aquela* cadeira, *essa* ou *aquela* nuvem), caracterizando-se, fundamentalmente, por possibilitar a evocação mental de um objeto concreto ausente. A obra de arte se apresenta como universal não conceitual (ou seja, não generalizável), que sempre se refere a um único objeto singular. Nessa relação universal-singular não faz sentido falar em *esta* Guernica ou *uma* Guernica, mas apenas *a* Guernica, ou ainda, *aquela* Taj Mahal ou *um* Taj Mahal, mas somente *o* Taj Mahal. Guernica e Taj Mahal são, simultaneamente, singulares particularizados em virtude de sua irrepetibilidade, e universais particularizados, uma vez que, para quem já se apropriou do significado de seus nomes, são objetos concretos evocáveis mentalmente na ausência do objeto, mas não generalizáveis. Ainda assim, Guernica é *uma* pintura, entre tantas outras pinturas, e Taj Mahal é *um* monumento arquitetônico, entre outros. *Pintura* e *monumento* são universais conceituais que remetem às classificações científicas (que, em nosso texto, inserimos sob o âmbito da estilística).

A partir do exposto até aqui, podemos, agora, retomar nosso problema de pesquisa, e procurar dar a ele resposta. Afinal, quais concepções teóricas sobre arte e estética fundamentam a formação de professores para as artes no contexto brasileiro e como elas se articulam com o todo social?

Na pesquisa que realizamos, observamos que as teorias de estética se encontram alinhadas às principais correntes de pensamento que se encontram em disputa da contemporaneidade. Nesse sentido, as concepções sobre a estética dialogam com perspectivas conservadoras e críticas de interpretação da realidade. A escolha de uma teoria estética, na elaboração de um currículo para a formação de professores para as artes, informa, objetivamente, uma visão de mundo, de sociedade e de humanização, com ênfase em determinações conservadoras, reformistas ou revolucionárias.

Identificamos, ao longo de nosso processo de pesquisa, que os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura nas quatro especificidades da arte (artes visuais, dança, música e teatro) estão fundamentados, predominantemente, em concepções estéticas idealistas, apresentando, ocasionalmente, concepções oriundas do pragmatismo e do materialismo. No entanto, e muitas vezes contraditoriamente, esses projetos são enfáticos na apresentação da formação de professores para as artes por meio da própria produção/fruição artística, e nisso reside, em nossa opinião, sua mais forte característica. Sejam quais forem as concepções teóricas dos filósofos que embasam a fundamentação teórica dos PPCs, averiguamos que em todos os documentos, quando esses se voltam para as obras de artes, fazem-no a partir de sua concretude material e histórica (exceção feita, talvez, para alguns entusiastas das tecnologias no ensino e na produção artística). Portanto, embora a maioria dos projetos se encontre alicerçada em preceitos idealistas de autores clássicos ou contemporâneos (que rompem a unidade racional-sensível humana), é importante observar que esses projetos em momento nenhum admitem que as obras de arte são simulacros ou caprichos. Concluimos, assim, que a própria natureza dos objetos artísticos, quando assumidos com seriedade e elevados a uma posição de relevância, impõe sobre os projetos um certo materialismo, ainda que de configuração empiricista ou sensualista, muitas vezes paradoxalmente às perspectivas teóricas assumidas conscientemente por seus elaboradores.

Esse materialismo intrínseco às obras de arte, que vigora nos projetos pedagógicos mencionados, entra em choque com os imperativos neoliberais para a educação brasileira na atualidade (pautados no utilitarismo e na adequação dos indivíduos às necessidades do mercado), tornando a escola um espaço hostil às artes e à atuação dos professores para as artes. Nesse sentido, a desconexão entre a formação de professores em licenciaturas específicas (artes

visuais, dança, música e teatro) e as demandas do Ensino de Arte, na Escola Básica, não é a causa, mas mero sintoma da intencional negligência estatal sobre a educação sensível dos estudantes.

Consideramos, enfim, que, na elaboração de seus Projetos Pedagógicos de Curso para a formação de professores para as artes, as instituições de ensino superior precisam superar o idealismo hostil às artes e à formação humana. No entanto, faz-se necessário, também, superar o materialismo meramente empírico, em prol de uma concepção teórica verdadeiramente materialista dialética e crítica. Para assumirem posição de relevância na transformação social humanizadora, que vise superar a desigualdade entre as classes sociais, instituições, colegiados de curso, professores de graduação e licenciados nas especificidades das artes precisam reassumir a unidade teórico-prática, própria ao ser humano (por meio da reconexão dos extremos racional-sensível), em suas proposições políticas e pedagógicas, indo de encontro aos modelos empresariais e interesses privados que, no atual momento histórico, sufocam as instituições de ensino brasileiras, da Escola Básica ao Ensino Superior.

A epígrafe que escolhemos para emoldurar essas considerações nos ajuda a articular e a explicitar esse projeto desumanizador neoliberal, que se impõe sobre a educação e a cultura de modo amplo. Marisa Monte, na canção *Gentileza*, refere-se a um fato ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1990, quando os murais-poesia do artista José Datrino (conhecido como Profeta Gentileza) foram apagados e recobertos com tinta cinza pela prefeitura da cidade. Ações como essa, de apagamento da arte urbana, não são incomuns no Brasil, basta lembrar a destruição dos grafites d'Os Gêmeos, na cidade de São Paulo, no início da década de 2010. O vandalismo estatal (sempre lembrando que o Estado é, como já pontuava Marx, o gestor dos interesses das classes dominantes) sobre as produções artísticas não se dá somente em ações deliberadas, como as mencionadas, mas também por abandono e negligência. Recordamos as cinzas a que foram reduzidas coleções de obras de arte e artefatos históricos em desastres culturais recentes, como o incêndio do Museu da Língua Portuguesa (em 2015), do Museu Nacional da Quinta da Boa Vista (em 2018) e da Cinemateca Nacional (em 2021). Além disso, por omissão, falta de incentivos e de políticas adequadas, muitos projetos de interesse para a produção artística brasileira nunca saem do papel.

O vandalismo do Estado, para além da destruição de obras de arte e museus, alcança também as políticas educacionais, na medida em que essas reduzem as possibilidades de formação humana dos estudantes e limitam-se a propor um modelo educacional que forneça trabalhadores adequados, tanto no que diz respeito a suas habilidades técnicas quanto sua sensibilidade, às necessidades e demandas do mercado.

Consideramos, finalizando esta exposição, e reafirmando os limites da pesquisa realizada, a saber, o âmbito dos documentos governamentais e os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura nas quatro especificidades da arte, que o discurso *sobre* a educação e *sobre* os professores (nas DCNs e nos PPCs) não é o discurso *da* educação e *dos* professores. Dirigimos, portanto, nossos olhos para os professores e professoras reais, que, cotidianamente, pisam o chão das escolas brasileiras – da Educação Infantil às Universidades –, e, mesmo diante do cenário sombrio apontado por nossa exposição, enfrentam com coragem as dificuldades resultantes dos imperativos capitalistas que se querem, mas não são, hegemônicos. Sobre esses profissionais, sua resiliência, capacidade de resistência e criatividade repousam, em última instância, nossas esperanças.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, v. 14, 2008. (Coleção Arte & Comunicação).
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 11-18.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A arte e as artes: primeira introdução à teoria estética**. Trad. Rodrigo Duarte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teses sobre religião e arte. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001^a, p. 19-26.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Três estudos sobre Hegel**. Trad. Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- AGOSTINHO. **Confissões**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- ALANO, Elsi do Rocio Cardoso. Introdução ao pensamento complexo. **PRACS**. Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v. 12, n. 3, p. 141-148, dez. 2019.
- ALDRICH, Virgil C. **Filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005.
- AMARAL, Michele Pedroso. **Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abib. (org.) **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- ANDERY, Maria Amália Pei Abib; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib. (org.) **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 393-419.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcos Vinícius da. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 2, jul/dez.2016, pp. 301-319.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2014.

BANFI, Antonio. **Filosofia da arte**. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Ensino de arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008a. (Coleção Estudos Educação e Pedagogia).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, v. 14, 2008. (Coleção Arte & Comunicação).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOZA, Jair. Apresentação. In: SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do belo**. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARROS, Anna. Arte: um tecido de luz. In: BARROS, Anna; SANTAELLA, Lucia. (org.) **Mídias e artes**: os desafios da arte no início do século XXI. São Paulo: Unimarco Editora, 2002, p. 33-58.

BASSIE, Ashley. **Expressionismo**. Trad. Gil Reyes. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2017.

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. **O processo de construção da estética da sensibilidade no ensino da literatura**: proposta de intervenção. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2016.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGMAN, Pär. Breve panorama do movimento futurista. **Revista Ágora**. Vitória. n. 20, 2014, p. 215-243.

BIBEL text. Disponível em: <https://biblescan.com/searchgerm.php?q=paul>, consultado em 12 de abril de 2021.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BORTULUCCE, Vanessa Beatriz. O manifesto futurista “Por uma Sociedade de Proteção das Máquinas” de Fedele Azari. **Revista de Italianística**, vol. XIX-XX, 2010, p. 249-266.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 540, de setembro de 1977**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Resolução CNE/CP no. 2, de 20 de dezembro de 2019**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Parecer CNE/CES nº 195, de 05 de agosto de 2003**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. **Parecer CNE/CES nº 208, de 06 de dezembro de 2007**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. **Resolução CNE/CEB nº7, de 14 de dezembro de 2010a.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Parecer CEB nº 04, de 29 de janeiro de 1998a.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer CEB nº 15, 02 de junho de 1998b.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CEB nº 22, 17 de dezembro de 1998.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Lei nº 11.769.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, de 18 de agosto de 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Leis do Império.** Decreto nº 1.603, de 14 de maio de 1855.

BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior.** Brasília, maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** Brasília, 1997. (Área de Arte).

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae).** Brasília, MEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae).** Brasília, MEC, 2014.

BRECHT, Berthold. **Teatro dialético.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CALVINO, Italo. **O cavaleiro inexistente.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo; Companhia das Letras, 2005.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

CAMUS, Sébastien. **100 obras-chave da filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **A produção simbólica: teoria e metodologia em sociologia da arte**. Trad. Gloria Rodríguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CARVALHO, Igor Leandro Alves de; ROCHA, Tânia Regina Souza; ROCHA, Marcelo Borges. Os sete saberes necessários à educação do futuro: reflexões e um novo olhar sobre o tema. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 103-119, 2016.

CASTRO, Genivaldo Macário de. **Trilhas poéticas do ensino de artes: o experimento artístico e estético como base para a formação docente em artes visuais no ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CENCI, Adriane. Trabalho em Marx/Engels e a apropriação desse conceito por Vygotski. In: **Anais do Seminário Regional e Fórum de Educação I**. Santa Maria: UFSM, 2013.

CHARLES, Victoria. **Arte Déco**. Trad. Gil Reyes. São Paulo: Folha de São Paulo, 2017.

COSTA, Belarmino César Guimarães da. Indústria cultural, mediação tecnológica e o potencial crítico da arte. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 147-160.

COSTA, Hélio. O perigo das bolhas sociais à construção de um novo país. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://helioscosta.jusbrasil.com.br/artigos/558977532/o-perigo-das-bolhas-sociais-a-construcao-de-um-novo-pais>, acessado em 19/07/2021.

COTRIM, Ana Aguiar. **Contribuições de Karl Marx ao problema da mimese artística**. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Trad. Samuel Ramos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1949.

DICIONÁRIO da língua brasileira. Academia brasileira de letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DOMINGUES, Diana. A humanização das tecnologias pela arte. In: DOMINGUES, Diana. (org.) **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 15-30.

DOMINGUES, Diana. Desafios da ciberarte: corpo acoplado e sentir ampliado. In: BARROS, Anna; SANTAELLA, Lucia. (org.) **Mídias e artes: os desafios da arte no início do século XXI**. São Paulo: Unimarco Editora, 2002, p. 59-82.

DOMINGUES, Diana. O sujeito interfaceado imerso em espaços virtuais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO - COMPÓS. **Anais [...]**. Documento digital, 19---. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_965.pdf. Acessado em 23 de setembro de 2020.

DOTTORI, Maurício. De gêneros, de macacos e do ensino da composição musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006, p. 145-162.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papirus, 2002.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE, Rodrigo. Mundo “globalizado” e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 27-42.

DUROZOI, Gérard. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Trad. Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte-educação: leitura do subsolo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-91.

ENGELS, Friedrich. Carta a Heinz Starkenburg. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Global Editora, 1986.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Bufonices culturais e degradação ética: Adorno na contramão da alegria. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 135-146,

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Manifesto de Diamantina**. Disponível em: http://www.faeb.com.br/textos/documentos/manifesto_diamantina_200785.swf. Acessado em 27 de agosto de 2019.

FAGUNDES, André Luis de Oliveira; TREVISAN, Amarildo Luiz. A reificação da formação docente diante da onipresença das competências. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 201, n. 1, p. 110-131, jan./jun. 2014.

FERNANDES, José Nunes. Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (org.) **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 61-98.

FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: o nacionalismo na educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (org.) **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 27-60.

FERRAZ, Maria de Toledo. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria de Toledo; FUZARI, Maria de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria de Toledo; Maria de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGURELLI, Roberto Caparelli. A estética de Mikel Dufrenne. **Veritas**, Porto Alegre, v.45, n. 2, jun. 2000, p. 195-204.

FIGURELLI, Roberto Caparelli. **Estética e crítica**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FOERSTE, Gerda Margit. **Licenciatura em artes visuais**: uma reflexão sobre o currículo e a prática de ensino. Universidade Federal do Espírito Santo/Pró-Reitoria de Graduação, 19--.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (livro digital)

FUBINI, Enrico. **Estética da Música**. Trad. Sandra Escobar. Lisboa: Edições 70, 2012.

GARAUDY, Roger. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1983.

GARCEZ, Maria Helena Nery. **A estética de Luigi Pareyson**: alguns princípios fundamentais e alguma aplicação de articulista. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2021.

GIANFALDONI, Mônica Helena Tienppo Alves; MICHELETTO, Nilza. As possibilidades da razão: Immanuel Kant (1724-1804). In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOLDSCHMIDT, Irene Leonore. Augusto Boal: teatro para a transformação. **Ouvirouver**. Uberlândia, v. 7, n. 1, jan/jun 2011, p. 34-45.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GRAU, Oliver. **Arte virtual**: da ilusão à imersão. São Paulo: Senac, 2007.

GRIFFITHS, Paul. **A música moderna**: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GUIMARÃES, Marianne Vieira. **Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa**: conexões e tensões. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2018.

GUYER, Paul. As origens da estética moderna: 1711-35. In: KIVY, Peter. **Estética**: fundamentos e questões de filosofia da arte. São Paulo: Paulus, 2008.

HARTMANN, Hélio Roque. Adorno: arte e utopia. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 75-92.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da lógica**: 1. A doutrina do ser. Trad. Christian Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis: Vozes, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da lógica**: 2. A doutrina da essência. Trad. Christian Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Curso de estética**: o belo na arte. Trad. Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética**: textos selecionados. Trad. Cláudio J. A. Rodrigues. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Menezes. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: USF, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, RS: Editora Unijuí. 2010.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais**: caminhos percorridos e a percorrer. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

HUME, David. Do padrão do gosto. In: **Ensaio morais, políticos e literários**. Trad. Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Trad. Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2009.

HUXLEY, Aldous. **The Ultimate Revolucion**. Tavistock Group, Califórnia, 1961. Disponível em: <https://ahrp.org/1961-aldous-huxleys-erie-prediction-at-tavistock-group-california-medical-school/> Acessado em 04 de fevereiro de 2020.

JESUS, Cristian Arão Silva de. Resenha: A nova razão do mundo – ensaios sobre a sociedade neoliberal [Pierre Dardot e Christian Laval]. **Crítica Marxista**, n. 47, São Paulo, 2018, p. 213-216.

JUNIOR, William; MAUÉS, Olgaíses. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar**. Trad. Daniela Botelho B. Guedes. São Paulo: Ícone, 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Lucimar A. Coghi Anselmi e Fulvio Lubisco. São Paulo: Martin Claret, 2009a.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KANT, Immanuel. **Manual dos cursos de lógica geral**. Trad. Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004, p. 43-51.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Trad. Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte**: um breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Trad. de Joao Wanderley Geraldi, n. 19, p. 20-28, 22 jan./fev./mar./abr. 2002.

LEFEBVRE, Henri; GUTERMAN, Norbert. Introdução. In: LÊNIN, Vladimir Ilich. **Cadernos Filosóficos: Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2018.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas visuais em construção**: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LÉVY, Pierre. **Inteligencia colectiva**: por uma antropología del ciberespacio. E-Book. Biblioteca Virtual em Sapude, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 10. ed.– São Paulo: Cortez, 2012.

LÖWITH, Karl. **De Hegel a Nietzsche**: a ruptura revolucionária no pensamento do século XIX. Trad. Flamarion Caldeira Ramos, Luiz Fernando Barrére Martin. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LUKÁCS, György. **Estética I**: La peculiaridad de lo estético, vol.1. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo S.A., 1966.

LUKÁCS, György. **Estética I**: La peculiaridade de lo estético, vol.2. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo S. A., 1966a.

LUKÁCS, György. **Estética I**: La peculiaridade de lo estético, vol.3. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo S. A., 1967.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. **Marx e Engels**: historiadores de literatura. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUKÁCS, György. Meu caminho para Marx. Trad. Luiza L. S. Sakamoto, Marilene G. Pottes e M. Dolores Prades. **Verinotio revista on-line**, n. 12, ano VI, out. 2010.

LUKÁCS, György. **O jovem Hegel e os problemas da sociedade capitalista**. Trad, Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. 2. Trad. Nélío Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. **Um capítulo da história da modernidade**: debate sobre o expressionismo. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MACHADO, Simone Cristina. **As contribuições da teoria da complexidade de Edgar Morin para formação dos princípios éticos**. Monografia (Especialização em Filosofia da Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 26-43.

MARINETTI. Filippo Tommaso. **Manifesto Futurista**. Disponível em: <https://entrelinhas.livejournal.com/53219.html>, acessado em 10/07/2021.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon. Trad. Paulo Roberto Banhara. São Paulo: Escala, 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leandro de Deus. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Trad. Mário Duayer; Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capita. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Global Editora, 1986.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MENESES, Paulo. **Para ler a fenomenologia do espírito**. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Rev. Econ. do Centro-Oeste**, Goiânia, v.2, n.1, pp. 40-56, 2016.

MORAES, Vinícius de. **Operário em construção e outros poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. Ed. Revista e modificada pelo autor. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver- Manifesto para Mudar a Educação**. 1ª Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 4. ed. São Paulo: Bertrand Brasil; 2003a.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. **Boletim da SEMTEC-MEC**. Secretaria de Educação Média e Tecnologia, ano 1, n. 4, jun./jul. 2000.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIM, Angela M. R. (org.) **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 65-86.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2012a.

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Monique Andries. Arte e experiência estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. (org.) **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas**. Campinas: Editora Amínea, 2013, p. 119-126.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.

OLDRINI, Guido. **György Lukács e os problemas do marxismo do século 20**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte: uma introdução histórica**. Trad. Octavio Mendes Cajano. São Paulo: Cultrix, 1993.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PALLAMIN, Vera. Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière. **Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo**, RISCO-USP, n. 12, 2010.

PALHANO, Angela Maria de Andrade. **Os sentidos da teoria estética na licenciatura em artes visuais**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2014.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENNA, Maura. Apresentação. In: MATEIRO, T; ILARI, B. (org.) **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 9-24.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo; LANÇA, João André Alves. A linguagem estética como dano político em Jacques Rancière. **Revista de Direito, Arte e Literatura**. Minas Gerais, v. 1, n. 2, jul/dez. 2015, p. 1-22.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico**. Joinville: Univille, 2005.

PLATÃO. **A república**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2009.

PLATÃO. **Fedro ou da beleza**. Trad. Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

PLATÃO. **Teeteto**. Versão eletrônica do diálogo platônico “Teeteto” Tradução: Carlos Alberto Nunes Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia).

RABELLO, Rafaelle Ribeiro. O corpo como interface na geração de imagens em ambientes interativos. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, ano V, no. 1, maio/2013.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental; Editora 34, 2005.

RANIERI, Jesus. **A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2001.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: de Nietzsche à Escola de Frankfurt**, vol. 6. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2005.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: de Spinoza a Kant**, vol. 4. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2004.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: Filosofia pagã antiga**, vol. 1. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

REICHER, Maria Elisabeth. **Introdução à estética filosófica**. Trad. Monika Ottermann. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP – Mercado de Letras, 2003.

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca. A experiência da música e as escutas contemporâneas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, no. 19, dez/2002, p. 115-121.

ROSS, Alex. **O resto é ruído**: escutando o século XX. Trad. Claudio Carina, Ivan Weisz Kick. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 22, dez/2003, p. 23-32.

SANTOS, Cristiane Silva. **Análise discursiva das novas diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018.

SCHAFER, Raymond. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente – a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SCHAFER, Raymond. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph. **Sistema del idealismo transcendental**. Trad. Jacinto Rivera de Rosales e Viginia Lopes Domíngues. Barcelona: Anthropos Editorial, 2005.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Trad. Anatol Rosenfeld. São Paulo: EPU, 1991.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do belo**. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SEINCMAN, Eduardo. **Estética da comunicação musical**. São Paulo: Via Lettera, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Neotecnicismo – a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018.

SILVA, Gidalti Guedes. **A estética da sensibilidade como princípio curricular: modernidade, estética e educação sob uma perspectiva dialética**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

SOUSA, Jesus Maria. Os Jesuítas e a *Ratio Studiorum*: as raízes da formação de professores na Madeira. **Revista Islenha**, n.32, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

STRONG, Eugénie; FAURE, Élie. **Arte Romana**. Trad. J. P. Calosse. São Paulo: Folha de São Paulo, 2017.

SUBTIL, Maria José Dozza. Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p.897-916, v.11, n.3, set/dez. 2016.

TERTULIAN, Nicolas. **Lukács e seu contemporâneos**: coletânea de textos. Organização de Pedro Campos Araújo. São Paulo: Perspectiva, 2016.

THE PROJECT Gutenberg. Repositório de textos filosóficos. Disponível no seguinte link: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/6698/pg6698.html>, consultado em 13 de abril de 2021.

THIENGO, Lara Carlette. A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 38, p.59-68, dez. 2018.

THOMAS, Henry. Pós-fácio. In: KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2003.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TORRES, Fabiano Ramos. **A estética da sensibilidade nas diretrizes curriculares nacionais**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 34, n. 122, p. 425-443, 2004.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; MEC, 1998.

VASCONCELOS, Rafaella Lira de. **Arte-educador no ensino médio**: desafios e proposições estéticas em tempos de crise. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VERONESE, Marília Veríssimo; LACERDA, Luiz Felipe Barboza. O sujeito e o indivíduo na perspectiva de Alain Tourraine. **Soc. e Cult.** Goiânia, v. 14, nº 2, p. 419-426, jul./dez. 2011.

VYGOTSKY, Lév. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZENI, Eleandro Luis. **Conhecimento e linguagem**: um estudo do Teeteto de Platão. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Dissertação de Mestrado, 2012.

APÊNDICE A – REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Revisão da Produção Acadêmica

Para realizar a revisão da produção acadêmica necessária a esta pesquisa, foram utilizados quatro grupo de descritores, são eles: (1) Estética, (2) Estética + Arte, (3) Estética + Educação e (4) Formação + Professores + Arte¹⁵³. Tais descritores foram empregados para a pesquisa nas bases de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, do Portal de Periódicos da CAPES, e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), fez-se uso também dos recursos do Google Acadêmico.

1 Considerações sobre o descritor “Estética”

Os primeiros descritores utilizados (“Estética”, com suas derivações “Estética + Lukács”, “Estética + Kant”, “Estética + Hegel”, e “Estética + Adorno”) tiveram por objetivo observar como se organizam e quais são as pesquisas mais relevantes no contexto brasileiro, no que diz respeito aos estudos da *Estética* de Lukács, primeiramente, mas também das teorias estéticas de Kant e Hegel, que fundamentam a obra lukacsiana. Por fim, foram incluídas pesquisas sobre a estética de Adorno, considerando-se que esse autor, contemporâneo de Lukács, estabelece um interessante contraponto ao seu pensamento.

Foram encontrados 32 (trinta e dois) trabalhos que podem ser classificados da seguinte forma:

TABELA 02 – Descritores “Estética + Kant”, “Estética + Hegel”, “Estética + Lukács” e “Estética + Adorno”

Autor de referência	Quantidade de trabalhos			Total
	Teses	Dissertações	Artigos	
Kant	1	5	4	10
Hegel	1	6	0	7
Lukács	2	7	0	9
Adorno	1	5	0	6
Total	5	23	4	32

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

¹⁵³ Os descritores utilizados em cada um dos grupos foram: (1) “Estética”, com suas derivações “Estética + Lukács”, “Estética + Kant”, “Estética + Hegel” e “Estética + Adorno”; (2) “Estética + Arte”, com suas derivações “Estética + Artes Visuais”, “Estética + Dança”, “Estética + Música” e “Estética + Teatro”; (3) “Estética + Educação”, “Estética + Formação + Humana” e “Estética + Formação + Professores”; (4) “Formação + Professores + Arte”, com suas derivações “Formação + Professores + Artes Visuais”, “Formação + Professores + Dança”, “Formação + Professores + Literatura”, “Formação + Professores + Música” e “Formação + Professores + Teatro”; “Projeto Pedagógico (PP) + Licenciatura em Artes Visuais”, “Projeto Pedagógico (PP) + Licenciatura em Dança”, “Projeto Pedagógico (PP) + Licenciatura em Música” e “Projeto Pedagógico (PP) + Licenciatura em Teatro”.

Quanto às áreas e subáreas, pode-se observar a predominância dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia, no que diz respeito aos trabalhos que têm por autor de referência Kant e Hegel, e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Sociologia e Ciências Sociais, quando os trabalhos tem por base as teorias de Lukács e Adorno, conforme demonstrado na tabela abaixo:

TABELA 03 – Áreas e subáreas destacadas na produção dos trabalhos selecionados a partir do descritor “Estética” e suas derivações

Área	Autores de referência				Total
	Kant	Hegel	Lukács	Adorno	
Ciências Sociais	0	0	1	0	1
Educação	0	0	3	2	5
Educação Escolar	0	0	1	0	1
Educação Física	0	0	1	0	1
Estética	1	0	0	1	2
Filosofia	9	7	2	2	20
Sociologia	0	0	1	1	2
Total	10	7	9	6	32

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

A estética Marxista/Lukacsiana, situada no âmbito teórico do materialismo histórico e dialético, ocupa a centralidade nas discussões teóricas que fundamentam esta investigação. No entanto, considerando o caráter filosófico da pesquisa, observou-se a necessidade de estudar e conhecer as diversas Teorias da Estética que se encontram em discussão na produção acadêmica brasileira na atualidade. Além dos estudos sobre a *Estética* de Lukács, portanto, foram buscados trabalhos sobre Kant e Hegel, responsáveis por introduzir no pensamento filosófico europeu dos séculos XVIII e XIX, importantes conceitos como “Reflexo”, diferenciando a percepção estética da mimese aristotélica, “Totalidade enquanto Movimento”, “Relação dialética entre Reino da Necessidade e Reino da Liberdade” e “Arte como Mediação”, entre outros. Todos esses elementos se encontram, de algum modo, suprasumidos (no sentido de *Aufheben*, conceito hegeliano que significa, simultaneamente, superação e incorporação) na *Estética* lukacsiana.

Foram selecionados dez trabalhos sobre o pensamento estético de Kant, a partir de sua relevância ao apontar temas necessários a esta discussão. Central, para a presente exposição, é a relação entre singular e universal, a partir da lógica das mediações, que se apresenta de forma diferenciada nos âmbitos da razão teórica (*Crítica da Razão Pura*) e da razão prática (*Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade de Julgar*), no pensamento kantiano. Rego (2010), Santos (2008) e Sena (2017) refletem sobre a passagem dos juízos lógicos (sintéticos *a priori* e analíticos) aos juízos de gosto, uma vez que, enquanto os primeiros produzem conhecimento, sendo característicos da razão teórica (científica), os segundos realizam a ponte entre o

conhecimento e a razão prática (moral), o que implica finalidade. Para Sena (2017) e Araújo (2011b), é a própria Beleza que realiza esta ligação entre natureza (reino da necessidade) e razão (reino da liberdade).

Barbosa (2013), Araújo (2011) e Rego (2001) discorrem sobre a relação entre Razão/Vontade (alma e ânimo, elementos não-materiais) e Corpo/Sentidos (elementos materiais) tendo por mediação os juízos de gosto, caracterizados pelo sentimento de agrado e desagrado. O Belo Natural e o Belo Artístico, ambos mediados pelo gosto, diferenciam-se, no entanto, pela sua conformidade com um fim, ausente no primeiro e presente no segundo. Os autores apontam, ainda, que o gosto, apesar de ser mera *forma* sem conteúdo próprio, pode produzir juízos de validade universal (ainda que se considere que os universais, em Kant, são sempre subjetivos). Para Kant, no entanto, nada é comunicável a não ser o conhecimento. Desta forma, o gosto admite a indução de uma universalidade e necessidade *a priori* por vincular-se, necessariamente, a alguma forma de conhecimento.

Melo (2015) contribui ao introduzir no debate as proposições de Eduard Hanslick (1825-1904), crítico de arte austríaco, que observou algumas incongruências no desenvolvimento das *Críticas* kantianas. Por exemplo, em sua *Crítica da Faculdade de Julgar*, Kant desconsidera a música como Arte uma vez que, afirma ele, essa não pode ser determinada como *forma*. Hanslick, no entanto, rebate essa afirmação a partir da própria filosofia kantiana, que, em sua *Estética Transcendental*, apresenta as formas *a priori* da sensibilidade como espaço e tempo. Entretanto, em sua teoria do gosto, Kant atesta apenas para as artes da forma espacial, enquanto a música é a exata relação da arte com a forma temporal.

Santana Júnior (2015) aponta a distinção kantiana entre ciência e gosto, ao afirmar que a razão teórica, por seu aspecto escolástico e analítico, é possível a poucos homens. Já a razão prática, incluindo a apreciação da beleza, é exequível a todo e qualquer homem que o queira. E, justamente, por essa abrangência da razão prática, Lino (2015) observa a validade, ainda na atualidade, das deduções kantianas dos juízos estéticos, que elaboram o gosto universal (ainda que subjetivo), na compreensão da arte contemporânea.

A revisão de literatura revelou, em seguida, sete trabalhos referenciados nas concepções estéticas hegelianas. Almeida (2016), Alvarez (2014) e Zanardini (2012) aprofundam as questões relacionadas às três formas da arte – simbólica, clássica e romântica. Ferreira (2016) e Grava (2017) avançam em sua análise da arte romântica apontando que, para Hegel, esta teve seu apogeu na arte cristã medieval. Ao fim deste período, com o advento da racionalidade moderna, a forma artística perde sua relevância como momento do desenvolvimento do Espírito Absoluto, é o fim da arte.

Ao fim da Idade Média o Espírito Absoluto avança do plano sensível (arte) ao plano racional (filosofia). Neste sentido, Rodrigues (2015) informa que o advento da modernidade marca, segundo Hegel, o nascimento da individualidade subjetiva, o indivíduo particular e livre se sobrepõe à coletividade e surge a sociedade civil burguesa. Enfim, Parente (2016) destaca os aspectos históricos e contextuais da obra hegeliana, que o levaram a redefinir a Estética como *Filosofia da Arte*, ou seja, reconhecendo os processos históricos de produção e a apreensão da arte como disciplina filosófica passível de ser estudada e compreendida.

De grande importância para a presente pesquisa são os trabalhos referenciados na *Estética* de Lukács, em número de nove. Oliveira (2017) elabora um estudo das reverberações da Teoria da Arte hegeliana na *Teoria do Romance* de Lukács, apontando suas continuidades e rupturas. Para Barros (2015), a passagem da estética burguesa à estética proletária se dá na obra de Dostoiévski, principalmente em *Os Irmãos Karamazov*. É a partir do estudo de Dostoiévski que Lukács começa a trilhar seu percurso filosófico da maturidade, imbricando indissolivelmente ética e estética.

As relações entre trabalho, arte e formação humana, anteriormente apontadas (mas nem sempre desenvolvidas) por Marx, Engels e Lenin, são recuperadas e rediscutidas por Lukács em suas obras *Para uma Ontologia do Ser Social e Estética*. Essas questões são abordadas por Moraes (2014) e Araújo (2013) em suas pesquisas. Assumpção (2014), por sua vez, destaca Vygotsky, como um dos autores que dialoga com Lukács, a partir de sua pedagogia histórico-cultural, contribuindo para a ampliação das discussões teóricas ora realizadas.

Um aspecto muito interessante da obra de Lukács, destacado no trabalho de Dias (2014), é a valorização da herança da grande cultura de outras épocas e povos para a classe trabalhadora revolucionária. Essa herança (inclusive da literatura e da arte clássica burguesa) não é, para Lukács, um mero classicismo conservador, aspecto criticado pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht (1889-1956), muitas vezes antagonista de Lukács nos círculos acadêmicos. Sua importância se mantém em virtude do reflexo correto de uma realidade objetiva histórica. Para Lukács, toda a grande arte reflete de forma progressista a sua época, não existindo arte (no sentido mais profundo da palavra) conservadora, podendo, portanto, ser de proveito para a sensibilização e educação do povo.

A arte genuína e suas possibilidades na sociedade capitalista são estudadas por Teófilo (2016), em sua pesquisa das determinações impostas à criação artística na atualidade, a partir das reflexões de Lukács. E, por fim, Massuia (2013) traz uma reflexão sobre a sociedade brasileira e a penetração do pensamento estético marxista/lukacsiano nos círculos acadêmicos no Brasil.

Apesar da centralidade da *Estética* lukacsiana assumida nesta investigação, certos elementos e conceitos elaborados pelo filósofo alemão Theodor Adorno (1903-1969) contribuíram para a discussão de algumas características específicas da realidade estudada. Nesse sentido, aponta-se também uma breve revisão da produção acadêmica que aborda as concepções estéticas desse autor.

Cinco pesquisas chamam a atenção para aspectos relevantes do pensamento adorniano. Kihl (2013), Martin (2013) e Romeiro (2015) discutem a formação humana a partir do conceito de Indústria Cultural. A arte tem seu espaço na escola na medida em que a experiência estética não trata apenas de sensação, porém, fundamentalmente, aprimora a reflexão, o conhecimento e a formação humana e emancipatória. Adorno, segundo esses autores, denuncia a racionalidade técnica do neopositivismo, que conduz à barbárie e à semiformação. Em oposição à racionalidade técnica, Adorno propõe a racionalidade estética, que atua negativamente, no sentido de despadronizar o gosto capturado pela Indústria Cultural, que se encontra a serviço da dominação social. A “Maioridade Estética” é um modelo para a emancipação humana, em aberta oposição à padronização da cultura sob o capitalismo. Estas questões são elaboradas por Mavezzi (2014) e Silveira (2015) em suas pesquisas.

As pesquisas que remetem a Kant, Hegel, Lukács e Adorno foram retomadas, de modo mais detalhado, nas discussões apresentadas no capítulo 1 que versa sobre o referencial teórico-epistemológico deste relatório.

2 Considerações sobre o descritor “Estética+ Arte”

Na segunda etapa da revisão da produção acadêmica, buscaram-se pesquisas que relacionassem a estética à arte (de modo geral e nas especificidades das artes visuais, dança, música e teatro). O resultado dessa busca demonstrou uma grande pluralidade de autores de referência fundamentando as discussões da área, a partir dos descritores: “estética + arte”, com suas derivações “estética + artes visuais”, “estética + dança”, “estética + música” e “estética + teatro”, sendo que a maior parte dos trabalhos analisados pertence à área da Filosofia (18 trabalhos), mas também podem ser mencionadas as seguintes áreas: Educação (10 trabalhos); Estética (5 trabalhos); Psicologia (2 trabalhos); Educação Física (1 trabalho); Artes Visuais (1 trabalho); e, Multidisciplinar (3 trabalhos). Foram localizados 40 (quarenta) trabalhos acadêmicos que possuem como suporte filosófico as teorias dos autores relacionados a seguir:

TABELA 04 – Principais autores de referência mencionados nos trabalhos selecionados a partir do descritor “Estética + Arte”

Autor de referência	Quantidade de trabalhos			Total
	Teses	Dissertações	Artigos	
Baumgarten	0	1	0	1
Benjamin	0	2	1	3
Bourdieu	1	0	1	2
Deleuze	1	0	2	3
Descartes	0	1	0	1
Dewey	0	1	1	2
Freud	0	1	0	1
Gadamer	0	3	0	3
Heidegger	2	1	0	3
Hume	0	1	0	1
Kierkegaard	0	0	1	1
Lacan/Freud	0	1	0	1
Lyotard	0	1	0	1
Marcuse	0	1	2	3
Marx/Vygotsky	0	0	1	1
Merleau-Ponty	0	2	0	2
Nietzsche	2	3	1	6
Pareyson	0	1	0	1
Schiller	1	0	0	1
Schopenhauer	0	1	0	1
Vygotsky	0	0	2	2
Total	7	21	12	40

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

O trabalho de Silva (2015) se fundamenta na concepção de ciência do sensível, de Alexander Baumgarten, enquanto Lima (2014) analisa a obra *Cartas sobre a formação estética da humanidade*, de Friedrich Schiller, que apresenta a educação estética como fundamento da liberdade humana. Arthur Schopenhauer discorre sobre pessimismo, genialidade e superação em sua obra *Metafísica do Belo*, sendo apontado como referência teórica principal por Oliveira (2013), em sua dissertação de mestrado. As reflexões de Friedrich Nietzsche, por sua vez, dão sustentação aos trabalhos de Bentes (2015), Cardoso (2015), Cruz (2013), Gama (2008), Pereira (2015) e Sodré (2015). Esses pesquisadores abordam a experiência artística a partir do conceito de dionisíaco, da tragédia, da amoralidade e da destruição na arte.

Os escritos sobre a *Psicologia da Arte*, de Lev Vygotsky, fundamentam as discussões sobre educação estética e apropriação cultural nos trabalhos de Chiste (2015), Silva (2011) e Wendekin (2016), enquanto Walter Benjamin desponta como referência nos estudos de Cardoso (2015), Silva (2013) e Souza (2015), que discorrem sobre a educação da sensibilidade artística e política, bem como sobre a arte em contextos fascistas. Por sua vez, é a estética de Herbert Marcuse, que apresenta a arte como força organizada na luta pela transformação do mundo, o fundamento dos estudos de Gomes (2014), Kunz (2013) e Baroni (2017).

Luigi Pareyson, com sua retomada do Belo natural e da natureza, a partir de uma perspectiva comumente nominada de pós-moderna, fundamenta a pesquisa de Pereira (2016).

Por fim, Viegas (2013), Farina (2017) e Damasceno (2017) escrevem sobre estilística a partir das obras de Gilles Deleuze.

Uma série de outros filósofos importantes, que, no entanto, não desenvolveram propriamente uma estética, são também mencionados, dentre eles, encontram destaque: René Descartes (arte como estudo das regularidades e da agradabilidade); David Hume (beleza e percepções empíricas); Soren Kierkegaard (ética); Sigmund Freud (arte como sublimação); Martin Heidegger (arte como verdade e essência); John Dewey (arte como fazer); Pierre Bourdieu (capital cultural e massificação); Hans-Georg Gadamer (ontologia e experiência subjetiva do belo); Jean-François Lyotard (contra-estética e pós-modernidade); e, Maurice Merleau-Ponty (expressão por meio do fazer arte, fenomenologia). Esses autores dão sustentação aos trabalhos de Alves (2013), Andrade (2016), Bardelli (2015), Dorsa (2013), Eusse (2015), Gama (2013), Keuchegerian (2016), Moreira (2016), Novais (2017), Oliveira (2013), Pontes (2016), Rabello (2017), Ribeiro Filho (2013), Silva (2011), Silveira (2015), Souza (2011), Souza (2017), Veloso Filho (2015).

3 Considerações sobre o descritor “Estética+ Educação”

Em sua terceira etapa, a revisão da produção acadêmica buscou trabalhos que relacionassem a estética diretamente à formação de professores e à formação humana. O terceiro grupo de descritos utilizado (“Estética + Educação”, “Estética + Formação + Humana” e “Estética + Formação + Professores”) revelou 43 (quarenta e três) trabalhos. Diferentes teorias têm fundamentado as pesquisas acadêmicas a partir desses temas, no entanto, a “Abordagem Triangular”, introduzida no contexto brasileiro por Ana Mae Barbosa, aparece com destaque, conforme pode ser observado na tabela abaixo (obs. muitos dos trabalhos apontam mais do que um autor de referência principal):

TABELA 05 – Principais autores de referência mencionados nos trabalhos selecionados a partir do descritor “Estética + Educação”

Autor de referência	Quantidade de trabalhos			Total
	Teses	Dissertações	Artigos	
A. M. Barbosa	1	4	4	9
Adorno	2	2	1	5
Bachelard	1	0	0	1
Bakhtin	2	1	2	5
Bauman	0	0	1	1
Benjamin	2	0	1	3
Bourdieu	0	1	0	1
Cassirer	1	0	0	1
Deleuze	0	2	0	2
Dewey	1	2	2	5

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

TABELA 05 – Principais autores de referência mencionados nos trabalhos selecionados a partir do descritor “Estética + Educação” (continuação)

Eagleton	0	1	0	1
Foucault	2	1	3	6
Gramsci	0	0	1	1
Guattari	0	3	0	3
Heidegger	1	0	0	1
Horkheimer	2	0	1	3
Jung	1	0	0	1
Lukács	0	1	0	1
M. Apple	1	0	0	1
M. Freire	0	0	1	1
Marcuse	2	0	0	2
Marx	0	3	0	3
Merleau-Ponty	2	0	0	2
Mészáros	0	0	1	1
Morin	1	0	0	1
Nietzsche	1	0	3	4
Ostrower	1	0	0	1
P. Anderson	0	1	0	1
P. Freire	1	0	0	1
Pineau	0	0	1	1
Ranciére	0	1	0	1
S. Ball	1	1	0	2
Saviani	0	3	1	4
Snyders	0	0	1	1
Vygotsky	1	2	1	4

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

Dos trabalhos avaliados, 26 (vinte e seis) estão vinculados a revistas ou a programas de pós-graduação em Educação e 6 (seis), à área das Artes. Os demais estão vinculados a diferentes áreas como Sociologia, Psicologia, Educação Física, Tecnologia, Física e Ciências.

Hardt et all. (2014), Vitória (2014) – único trabalho desta fase da revisão de literatura que tem, como fundamentação teórica, a obra de Lukács –, Castro (2015), Lago e Vani (2015), Luz (2015) e Corrêa (2016) discutem, em seus trabalhos, a formação estética como elemento essencial à formação e emancipação humana, articulando estética e ética.

Por sua vez, Amorim (2008), Loponte (2013), Barcellos (2014), Ferreira (2014), Rodrigues (2014), Santos (2014), Silva (2014), Silveira (2014), Lima (2015), Oliveira (2016), Bezerra (2017), Daitx (2017), Loponte (2017), Marchan (2017) e Rodrigues (2017) discorrem sobre a relação da arte com a prática docente, por meio da educação estética na formação de professores. As abordagens dessas pesquisas vão desde a formação para a atuação nos anos iniciais, nos cursos de pedagogia, até a formação para a atuação na educação para jovens e adultos (EJA) e no ensino superior. Esses autores refletem sobre cursos de formação inicial e continuada, presencial e a distância, e também sobre documentos oficiais como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores”. Tais trabalhos contribuem

substancialmente para a compreensão do campo da educação estética e da educação para as artes, no contexto brasileiro, e foram retomados na seção de análise documental da exposição.

Além disso, temas relevantes, como: instrumentalização da formação de professores (tecnicismo), experiência estética, arte e democracia, tecnologias contemporâneas, transdisciplinaridade, arte na escola e hibridização cultural são discutidos por Carvalho (2003), Parode (2010), De Lucca (2012), Pereira (2012), Crochik (2013), Pontes (2013), Santana (2013), Braga (2014), Lemos (2014), Macêdo (2014), Mendonça (2014), Pillar (2014), Pinheiro (2014), Sales (et all. 2014), Amado (2015), Fischer (2015), Iared (2015), Kerlan (2015), Portela (2015), Serpa (2015), Vaz (2015) e Zanetti (2017).

4 Considerações sobre o descritor “Formação + Professores + Arte”

O último grupo de descritores tem relação direta com os cursos de licenciatura em artes (artes visuais, danças, música e teatro), tendo sido incluídos também alguns trabalhos sobre a especificidade artística da literatura.

Foram pesquisados os seguintes termos: “Formação + Professores + Arte”, com suas derivações “Formação + Professores + Artes Visuais”, “Formação + Professores + Dança”, “Formação + Professores + Música”, “Formação + Professores + Teatro” e “Formação + Professores + Literatura”, “Projeto Pedagógico (PP) + Licenciatura em Artes Visuais”, “Projeto Pedagógico (PP) + Licenciatura em Dança”, “Projeto Pedagógico (PP) + Licenciatura em Música” e “Projeto Pedagógico (PP) + Licenciatura em Teatro”.

A partir dessas indicações foram localizados apenas 32 (trinta e dois) trabalhos, demonstrando a necessidade de mais pesquisas sobre esse tema, que apresentam os seguintes autores de referência:

TABELA 06 – Principais autores de referência mencionados nos trabalhos selecionados a partir do descritor “Formação + Professores + Arte”

Autor de referência	Quantidade de trabalhos			Total
	Teses	Dissertações	Artigos	
A. Berleand	0	1	0	1
A. M. Barbosa	2	7	1	10
Adorno	2	1	0	3
Althusser	0	1	0	1
Bakhtin	0	1	0	1
Bauman	0	1	0	1
Bourdieu	1	0	0	1
Chomsky	0	1	0	1
Csikszentmihalyi	0	1	0	1
Dewey	0	1	0	1
Fonterrada	1	0	0	1
Foucault	0	1	0	1
Gardner	0	1	0	1

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

TABELA 06 – Principais autores de referência mencionados nos trabalhos selecionados a partir do descritor “Formação + Professores + Arte” (continuação)

Gramsci	0	1	0	1
Heidegger	1	1	0	2
Jung	0	0	2	2
Kant	1	1	0	2
Lukács	0	2	1	3
M. Apple	1	0	0	1
Marx	1	1	1	3
Mészáros	0	0	1	1
Morin	0	2	0	2
Ostrower	1	0	0	1
P. Freire	1	1	1	3
Pareyson	1	0	0	1
Saviani	1	2	0	3
Shafer	1	0	0	1

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

Apesar da busca exaustiva nas bases de dados, foi encontrado um único trabalho sobre a especificidade artística do teatro, um artigo publicado no ano de 2008, na Revista Científica da FAP (Faculdade de Artes do Paraná, atual UNESPAR – Curitiba), a saber, Cavassim (2008), que avalia os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de teatro. Esse fato aponta para a urgência de pesquisas na área da formação de professores de arte no Brasil, um campo ainda em constituição.

Considerando a especificidade das artes, os trabalhos encontrados podem ser classificados da seguinte forma:

TABELA 07 – Especificidades da arte mencionados nos trabalhos selecionados a partir do descritor “Formação + Professores + Arte”

Especificidade da Arte	Quantidade de trabalhos			Total
	Teses	Dissertações	Artigos	
Artes Visuais	2	3	5	10
Dança	0	2	3	5
Literatura	0	2	0	2
Música	5	3	1	9
Teatro	0	0	1	1
Artes em geral	0	4	1	5
Total	7	14	11	32

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

As propostas introduzidas e sistematizadas no Brasil pela professora e artista brasileira Ana Mae Barbosa, a partir da Abordagem Triangular¹⁵⁴, encontram destaque entre as pesquisas analisadas, asseverando sua importância como definidora dos parâmetros de construção, discussão e avaliação da arte-educação no contexto nacional.

¹⁵⁴ A Abordagem Triangular, na arte-educação, constitui-se de contextualização histórica da obra de arte, fruição/apreciação (leitura da obra) e fazer artístico.

Dez trabalhos se referem à formação em cursos de Licenciatura em Artes Visuais, e apresentam temas como leitura de imagem, articulação teoria-prática, professor-artista ou artista-professor, formação inicial, formação à distância, ensino médio, currículo e PARFOR (WEISS, 2010; BUZZI, 2013; HILLESHEIM, 2013; RACHEL, 2013; AMARAL, 2014; SAMPAIO, 2014; ALVARENGA, 2015; CASTRO, 2015; BATTISTI, 2016; FOERSTE, 19--).

As pesquisas de Gomes Júnior e Lima (2002), Molina (2008), Ostetto (2009), Ostetto (2010) e Barboza (2015), discorrem sobre a especificidade das Licenciaturas em Dança e abordam temas como: currículo, projeto pedagógico, danças circulares e educação física.

Dois trabalhos sobre Literatura, embora essa não seja uma das especificidades abordadas na pesquisa e não possua licenciatura específica, foram incluídos devido às temáticas discutidas. Batista (2016) discute a estética como sensibilização, fundamentado em Mikhail Bakhtin e em Paulo Freire, e Costa (2014) aborda a fruição estética como possibilidade de humanização a partir da estética Marxista/Lukacsiana.

Mateiro (2009), Lima (2013), Latorre (2014), Benvenuto (2015), Campos (2015), Galon (2016), Coelho (2017), Costa (2017) e Daenecke (2017), em suas pesquisas, abordam os cursos de Licenciatura em Música, trazendo à discussão temas como: campo profissional, educação básica, música e processo social, indústria cultural, transdisciplinaridade e projetos pedagógicos.

Os trabalhos que remetem diretamente aos cursos de Licenciatura, e serão fundamentais no momento da análise dos dados, podem ser agrupados em quatro categorias, são elas:

QUADRO 03 – Categorização das pesquisas sobre Licenciaturas nas quatro especificidades da arte no contexto brasileiro

<p>1. História do ensino de Arte no Brasil (5 trabalhos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - História do ensino de Arte no Brasil (AMARAL, 2014). - História do ensino de Artes Visuais no Brasil (CASTRO, 2015; FOERSTE, 19--). - História do ensino da Dança no Brasil (BARBOZA, 2015). - História da constituição do campo da Educação Musical no Brasil (BENVENUTO, 2015).
<p>2. Análise das DCNs para a formação de professores de arte (5 trabalhos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise das DCNs para a formação de professores em Artes Visuais (ALVARENGA, 2015; PALHANO, 2014). - Análise das DCNs para a formação de professores em Música (CAMPOS, 2015). - Análise das DCNs para a formação de professores em Dança (MOLINA, 2008). - Análise das DCNs de 2015 para formação de professores (SANTOS, 2018).

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

QUADRO 03 – Categorização das pesquisas sobre Licenciaturas nas quatro especificidades da arte no contexto brasileiro (continuação)

<p>3. Reflexões sobre arte e ensino (9 trabalhos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a desvalorização da Arte frente às demais disciplinas (prioritariamente as de caráter científico) do currículo tradicional (CAVASSIM, 2008; GALON, 2016). - Reflexão sobre a estética negativa em Adorno e a formação de professores em Música (COSTA, 2017). - Reflexão sobre a relação do ensino de Artes Visuais com as diferentes concepções pedagógicas (tradicional, Escola Nova, tecnicismo, libertadora, libertária, histórico-crítica, crítico-social) (BUZZI, 2013). - Reflexão sobre o conceito de Estética (como teoria da sensibilidade) presente nas DCNs (BATISTA, 2016). - Reflexão sobre o descompasso entre a formação específica de professores de Arte e a atuação ainda polivalente esperada pelos órgãos gestores (SUBTIL, 2016; VASCONCELOS, 2016). - Reflexão teórica sobre a arte em Marx e Lukács (COSTA, 2014). - Reflexões sobre ensino de Artes Visuais e sociedade de classes em Gramsci e Lukács (HILLESHEIM, 2013). 	
<p>4. Análise de Projetos Pedagógicos de Curso (11 trabalhos)</p> <p>a) Artes Visuais</p> <p>Análise das matrizes curriculares de treze cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Paraná: UEL, UEM, UEPG, UFPR, UNICENTRO, UNICESUMAR, UNOPAR, UTP, FURB, UFES, UNIVILLE, UNIMES e CLARETIANO (ALVARENGA, 2015IO, 2014).</p> <p>b) Dança</p> <p>Análise do desenvolvimento histórico da; BATISTTI, 2016; FOERSTE, 19--; PALHANO, 2014; SAMPA s matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Dança da UFPEL (BARBOZA, 2015).</p> <p>c) Música</p> <p>Análise da matriz curricular de vinte e quatro cursos de Licenciatura em Música da UFC, UFG, UFMS, UFMT, UNB, UFMG, UFRJ, UFSJ, UFPB, UFU, UDESC, UFSM, UFRGS, UECE, UFAL, UFES, UFPEL, UFRN, UFSCAR, UDESC, UEL, UEM, UEMG e FMCG (BENVENUTO, 2015; CAMPOS, 2015; DAENECKE, 2017; LIMA, 2013; MATEIRO, 2009).</p> <p>d) Teatro</p> <p>Não foi encontrado nenhum trabalho sobre Projetos Pedagógicos de Curso concernente à Licenciatura em Teatro.</p>	<p>Temáticas abordadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre prática artística e prática pedagógica; - Concepções de formação teórica e prática; - Crítica ao tecnicismo; - Ensino à distância; - Experiência estética; - História e cultura afro-brasileira e indígena; - Lei 11.769/2008; - LIBRAS; - Tecnologias contemporâneas; - Teorias estéticas; - Transdisciplinaridade.

Fonte: Dados de pesquisa (2019), organizados pela autora.

REFERÊNCIAS: Revisão da Produção Acadêmica

ALMEIDA, Patrick de Oliveira. **Humor objetivo e aparência estética**: uma leitura sobre a questão da dissolução da arte na *Estética* de Hegel. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. **Formação inicial de professores de artes visuais**: reflexões sobre os cursos de licenciatura no estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ALVAREZ, Anelise Valls. **O conceito de ideal nos Cursos de Estética de Hegel**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALVES, Fabíola Cristina. **Indivisibilidades entre natureza, homem e expressão artística**: a reflexão estética de Merleau-Ponty. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

AMADO, Ana Cristina da Silva. **A instrumentalização na formação de professores e o eclipse da formação cultural**: a pseudoformação na licenciatura. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

AMARAL, Mário Eduardo Ribeiro Alves Gandra do. **Criatividade e educação artística**: lugares de arte, estética, formação e criatividade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2005.

AMARAL, Michele Pedroso do. **Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pró-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS, 2014.

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set.-dez. 2008, p. 1167-1184.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinícius da. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, Espanha, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2016, p. 301-319.

ARAUJO, Adele Cristina Braga. **Estética em Lukács**: reverberações da arte no campo da formação humana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

ARAUJO, Ana Monique Moura de. **Natureza, gênio e arte no terceiro momento da crítica kantiana**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2011.

ARAÚJO, Romeld Bustamante. La experiencia de lo bello y los talentos del artista: acerca de la reflexión kantiana sobre estética y arte. **Estudios de Filosofía**, Lima-Peru, vol. 9, p. 11-26, 2011.

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2014.

BARBOSA, Fabiano Geraldo. **Estatuto ontológico do conhecimento em Lukács: uma análise a partir da obra *Prolegômenos para uma ontologia do ser social***. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **O projeto de formação de professores do curso de dança – licenciatura da UPEL: uma trajetória em movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

BARCELLOS, Ana Carolina Karstein. **A experiência estética na formação do docente da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2014.

BARDELLI, Mariana de Campos. **Lyotard: entre o pensamento e a arte**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARONI, Vivian. **Por um outro princípio da realidade: o sentido formativo da estética em H. Marcuse**. Educação, Santa Maria, v. 42, n. 1, jan.-abr. 2017, p. 123-134.

BARROS, Douglas Rodrigues. **O jovem Lukács e Dostoiévski**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, 2015.

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. **O processo de construção da estética da sensibilidade no ensino da literatura: proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade estadual Paulista, Assis/SP, 2016.

BATISTTI, Taíze dos Santos. **As concepções de experiência na formação dos licenciandos de artes visuais PARFOR/FURB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2016.

BENTES, André Luiz. **Nietzsche: a arte e o poder de criar valores**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **A constituição do *Habitus* docente pelos egressos do curso de licenciatura em música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BEZERRA, Adriana Mamade de Carvalho. **A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRAGA, Jonathan Taveira. **Formação-Arte-Escrita: contribuições estéticas para a noção de experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2014.

BUZZI, Scarlet Karen. **A articulação entre teoria e prática na docência de professores de artes visuais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2013.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CARDOSO, Adriano Costa. **História e crítica ao neokantismo em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

CARDOSO, Sandro Melo Batalha. **O dionisíaco em Nietzsche: da “metafísica do artista” à “fisiologia da arte”**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CARVALHO, Ana Maria Sá de; PONTES, Rute Batista de. Por espaços democráticos de aprendizagem. **Transinformação**, Campinas, v. 15, set.-dez. 2003, p. 339-350.

CASTRO, Genivaldo Macário de. **Trilhas poéticas do ensino de artes: o experimento artístico e estético como base para a formação do docente em artes visuais no ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza/CE**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CASTRO, Uelinton. **Ensino de arte: concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2015.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista científica FAP**, Curitiba, v. 3, jan.-dez. 2008, p. 39-52.

CHISTE, Priscila de Souza. Leitura lenta da obra de arte como proposta para educação estética: contribuições de Marx e Vigotski. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, jan.-jun. 2015, p. 276-302.

COELHO, Cecília Maria Valentim Teixeira. **A experiência estética tecida pelo canto no processo social: sensibilidade tempo e pertencimento**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CORRÊA, Jordana da Silva. **As contribuições da educação estética para a formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2016.

COSTA, Cristiano Aparecido da. **Educação estética, música e formação humana: contradições da cultura à luz da teoria adorniana**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

CROCHIK, Leonardo. **Educação e ciência como arte: aventuras docentes em busca de uma experiência estética do espaço e tempo físicos**. Tese (Doutorado em Física) – Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, 2013.

CRUZ, Raimundo José Barros. **Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DAENECKE, Elaine Martha. **A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DAITX, Rosa Virgínia Rosalino. **O lugar da arte no contexto da formação da EJA: percepções de professores no sul catarinense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma/SC, 2017.

DAMASCENO, Verônica. **Pensar com a arte: a estética em Deleuze**. Viso – cadernos de estética aplicada, Rio de Janeiro, n. 20, jan.-jun. 2017.

DE LUCCA, Lisie. **Arte na escola: a experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o “ser mais”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS, Fábio Alves dos Santos. **Do realismo burguês ao realismo socialista: um estudo sobre a questão da herança cultural no pensamento de Lukács nos anos 1930**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DORSA, Ana Daniele de Godoy. **Continuidade entre estética e investigação na teoria da arte deweyana: a educação entre arte e ciência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

EUSSE, Karen Lorena Gil. **A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista**, Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FARINA, Cynthia. Arte y vida en Deleuze: formación estética y políticas de lo sensible. **Educación**, Santa Maria, v. 42, n. 1, jan.-abr. 2017, p. 113-122.

FERREIRA, Guilherme. **Hegel e o fim da arte na letra e no espírito**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2016.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educación estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

FISCHER, Deivis Alexandre. **Educación e sensibilidade: tensões e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FOERSTE, G. M. S. **Licenciatura em artes visuais: uma reflexão sobre o currículo e a prática de ensino**. Universidade Federal do Espírito Santo/Pró-Reitoria de Graduação, 19--.

GALON, Lucas Eduardo da Silva. **Estética e contemporaneidade: por uma outra filosofia da música nova**. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GAMA, Luis Eduardo. Los saberes del arte: la experiencia estética en Nietzsche. **Ideas y Valores**, Bogotá, Colombia, n. 136, abr. 2008, p. 69-103.

GAMA, Weksley Pinheiro. **Consciência estética e experiência com a arte na hermenêutica gadameriana**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira; LIMA, Lenir Miguel de. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Pensar a prática**, v. 6, jul.-jun.2001-2002, p. 31-44.

GOMES, Daniel Amorim. **A dimensão política da arte, na obra de Herbert Marcuse**. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2014.

GRAVA, João Paulo. **A interioridade absoluta nos Cursos de Estética de Hegel**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana Silva de; BARBOSA, Heloiza Helena. As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação. **Conjectura: Filosofia da Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, jan.-abr. 2014, p. 89-108.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

IARED, Valéria Ghislotti. **A experiência estética no cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental.** Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

KERLAN, Alain. A experiência estética, uma nova conquista democrática. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, mai.-ago. 2015.

KEUCHEGERIAN, Lis Helena Aschermann. **O estranho e o familiar na noção de habitar de Martin Heidegger: uma conversa entre arte e filosofia.** Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

KIIHL, Raniely do Nascimento. **Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2013.

KUNZ, Cibele Saraiva. Marcuse e teoria estética: a relação entre eros, arte e revolução. Kalagatos, **Revista de Filosofia**, Fortaleza, Ceará, v. 10, n. 19, abr. 2013.

LAGO, Clênio; VANI, Andressa Cristina. A experiência estética como acontecimento formativo ético. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, jul.-dez. 2015, p. 461-484.

LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carozzo. **Sonoridades múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. **O sujeito descentrado e a educação como estética.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, Dalton Walbruni. **Schiller, educação e o Estado estético.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidade formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, mai.-ago. 2015, p. 343-358.

LIMA, Hebe de Medeiros. **Formação docente transdisciplinar: uma proposta curricular nos cursos de licenciatura em música da UECE e da UFC de Fortaleza-CE.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LINO, Alice de Carvalho. **Kant e a crítica de arte**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 25, mar. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n.69, abr.-jun. 2017, p. 428-452.

LUZ, Ney Barros. **Educação física e educação estética**: a formação humana, a (de)formação humana e uma proposta de sua superação pela educação dos sentidos. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MACÊDO, Luiz Filipe Barcelos. **Imagem dissenso**: rastro digital como potência estético-política. Dissertação (Mestrado em Arte e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MALVEZZI, Amarildo Muniz. **Maioridade estética em Theodor Adorno**: da dialética negativa do gosto à defesa da arte hermética. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MARCHAN, Geisiele da Silva. **Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente**: a configuração do perfil pedagógico. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2017.

MARTIN, Enrique Marcatto. **Arte, liberdade e reconciliação**: o papel da arte na rememoração da natureza e o problema da racionalidade instrumental em Theodor Adorno. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Estética e Filosofia da Arte, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto-MG, 2013.

MASSIUA, Rafael da Rocha. **A recepção das ideias estético-literárias de Lukács em Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho**: análise de suas produções teórico-críticas. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2013.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, set. 2009, p. 57-66.

MELO, Victor Doi Francia Alves de. **Música como Tonkunst**: sobre o belo musical de Immanuel Kant e Eduard Hanslick. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MENDONÇA, Samuel; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. O conceito de verdade e a dimensão estética na arte e no ensino de filosofia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, jul.-dez. 2014, p. 471-486.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORAES, Danielle Batista de. **Lazer e estética: as possibilidades de Lukács para o debate da educação física**. Dissertação (Mestre em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

MOREIRA, Eliana Henriques. **A desconstrução da estética e o lugar da arte a partir do pensamento de Martin Heidegger: da vivência à existência, da formação à *Bewahrung***. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa Integrado de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

NOVAIS, Diego Bertanha. **A criação artística e a experiência estética na obra de Sigmund Freud**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2017.

OLIVEIRA, Flávio Cunha Dias de. **A prosa do mundo e a poesia do coração: aspectos do legado hegeliano na *Teoria do romance* de Lukács**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, 2017.

OLIVEIRA, João Roberto de. **A música como superação do pessimismo na estética de Schopenhauer**. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2013.

OLIVEIRA, Nara Thaís Guimarães. **A dimensão afetiva-cognitiva da arte na educação: em uma experiência de mediação artística na formação estética de estudantes de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Rodrigo de Abreu. **Do gosto como princípio universal do juízo estético e moral em David Hume**. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, jan.-abr. 2009, p. 165-176.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, jan.-abr. 2010, p. 40-55.

PALHANO, Angela Maria de Andrade. **Os sentidos da teoria estética na licenciatura em artes visuais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2014.

PARENTE, Geovani Pantoja. **Filosofia da arte e estética em Hegel**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2016.

PARODE, Valquíria Pezzi. **Consciência cósmica: educação transdisciplinar e estética biocósmica** – configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. **Escola e estetização: possíveis aproximações**. Anais XVI ENDIPE, Campinas, 2012.

PEREIRA, Camilo Lelis Jota. **A fisiologia da arte: considerações sobre a estética de Nietzsche**. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Artes) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2015.

PEREIRA, Igor Leonardo Romeiro. **Arte e natureza na estética de Luigi Pareyson**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PILLAR, Analice Dutra; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência**. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set.-dez. 2014, p. 412-422.

PINHEIRO, Meline Lopes. A reflexão estética como o ponto de partida para entendimento da importância da arte na escola. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 35, set.-dez. 2014, p. 95-110.

PONTES, Clara Machado. **Da estética à hermenêutica: modelos da compreensão em Gadamer**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PORTELA, Maria Brígida Valentim; SANTOS, Genivaldo de Souza. **O ensino de arte e as hibridizações culturais: novas perspectivas para a educação estética do século XXI**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, abr.-jun. 2015, p. 110-118.

RABELLO, Juliano. **Verdade e arte: a concepção ontológica da obra de arte no pensamento de Martin Heidegger**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2017.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013

REGO, Pedro Costa. **Conhecimento gosto e dedução: uma explicação comparativa do projeto dedutivo de Kant na *Crítica da Razão Pura* e na *Crítica do Juízo***. O que nos faz pensar, Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-RJ, Rio de Janeiro, vol. 28, p. 169-187, dez. 2010.

REGO, Pedro Costa. O gosto e a fundação estética dos juízos na 3ª crítica de Kant. **Studia Kantiana**, vol. 3, n.1, p. 141-159, 2001.

REIS, Arthur Octávio Dutra Carvalho. **Produção e recepção da música popular em Theodor Adorno e Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2016.

RIBEIRO FILHO, Paulo Sérgio Calvet. **Percepção, corpo e pintura em Merleau-Ponty**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, Leandro J. **Reflexões referentes à relação entre alma, ânimo e prazer nos juízos estéticos em Kant**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2013.

RODRIGUES, Eduardo Andrade. **Em torno de Hamlet: o herói do drama moderno e a particularidade da sociedade civil burguesa em G. W. F. Hegel**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2005.

RODRIGUES, Isabela Barbosa. **Os ateliês de artes nos polos de apoio presencial da universidade aberta do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RODRIGUES, Luciana Azevedo; FARIAS, Marcio Norberto. **Formação estética de professores: uma leitura do filme “La nuit américaine”**. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 2, jun.-ago. 2017, p. 384-397.

ROMEIRO, Artieres Estevão. **Dialética negativa, teoria estética e educação: experiência formativa e racionalidade estética em Theodor W. Adorno**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

SALES, José Albio Moreira de; ARRAIS, Gardner de Andrade; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O museu virtual de arte como espaço de educação estética. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, jul.-dez 2014, p. 487-514.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. **O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?** Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTANA JÚNIOR, Paulo Borges de. **Kant e Schiller: conflitos e diálogos entre entendimento e sensibilidade**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTANA, Ricardo Alexsandro. **Sociologia da arte e os paradoxos do valor estético: uma discussão metodológica**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS, Cristiane Silva. **Análise discursiva das novas diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018.

SANTOS, Odirlei Paulino dos. **O ensino da arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

SANTOS, Rone E. Sobre o lugar do juízo de gosto na estética kantiana. **Existência e Arte**, Revista Eletrônica do Grupo PET, São João Del Rei, ano 3, n. 3, jan./dez. 2008.

SENA, Carolina Miranda. **Beleza como símbolo estético da moralidade na Crítica da Faculdade do Juízo**. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto-MG, 2017.

SERPA, Leandro. **A monotopia no campo expandido: reflexões sobre arte e arte/educação contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro. **A dimensão estética na formação das educadoras e dos educadores da infância: todos os tons do mundo**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014.

SILVA, Priscilla Stuart da. **Educação estética: corpo, experiência e memória em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, Sérgio Pereira da. **Estética e ética em Kierkegaard: inferências para a cultura pedagógica do Sudeste goiano**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 2, mai.-ago. 2011.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA; Sueli. **Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 16, n. 2, abr.-jun. 2011, p. 219-228.

SILVA, Vinícius Vieira. **A poética filosófica e a ciência do sensível: Baumgarten e o nascimento da estética**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015.

SILVEIRA, Harrison. **O sublime e a música em Adorno**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2015.

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. **Bourdieu e o papel de legitimação social do discurso filosófico sobre a autonomia da arte**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SODRÉ, Fernando dos Santos. **Filosofia dionisiaca**: Nietzsche e as máscaras de Dionísio. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Carlos Weiner Mariano de. Contribuições de Pierre Bourdieu para o ensino contemporâneo de Arte – cultura e educação estética no contexto da massificação do acesso a escolarização no Brasil. **Ouvir ou ver**, Uberlândia, v. 7, n. 1, jan.-jun. 2011, p. 102-117.

SOUZA, Rui Bragado. Estetização da política e politização da arte: a estética do fascismo nas obras de Walter Benjamin. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 171, ago. 2015, p. 44-61.

SOUZA, Vinícius Barbosa Carlos de. **Entre o ético e o estético**: uma abordagem do conceito freudiano da sublimação na perspectiva de Jacques Lacan. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2017.

SUBTIL, Maria José Dozza. Possibilidades e limites da formação do professor de arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, set.-dez. 2016, p. 897-916.

TEÓFILO, Rafaela Maria Teixeira. **A particularidade como categoria central na estética de Lukács**: aproximações às determinações da decadência da arte no capitalismo contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.

VASCONCELOS, Rafaella Lira de. **Arte-educador no ensino médio**: desafios e proposições estéticas em tempos de crise. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VAZ, Ana Beatriz Campo. **Arte contemporânea**: cotidiano e experiência estética em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2015.

VELOSO FILHO, Isaú Ferreira. **A estética cartesiana entre a Teoria dos Afetos e o Gosto subjetivo**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

VIEGAS, Rogier da Silva. **O conceito de estilo em Gilles Deleuze**: entre a filosofia e a literatura. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

WEDEKIN, Luana Maribele; ZANELLA, Andrea Vieira. L. S. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. **Proposições**. v. 27, n. 2, mai.-ago. 2016, p. 155-176.

WEISS, Luise. Artes visuais nas universidades: um espaço para fazer, experimentar, pensar e aprender a ver. **Ars**, São Paulo, v. 18, n. 15, 2010.

ZANARDINI, Darice Alessandra Denkmann. **O caráter formativo da pintura na estética hegeliana**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.