



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCÍLIA CHAVES DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO ESTÉTICA:
ENTRE A ARTE E A POLÍTICA

GOIÂNIA
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Lucília Chaves de Oliveira

Título do trabalho: Educação e formação estética:
Entre a arte e a política

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28 / 11/ 2018

Versão atualizada em setembro de 2017.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

LUCÍLIA CHAVES DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO ESTÉTICA:
ENTRE A ARTE E A POLÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás / UFG, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Cultura e processos educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Márcia M. Furtado

Goiânia/GO

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Chaves de Oliveira, Lucília
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO ESTÉTICA: ENTRE A ARTE E A
POLÍTICA [manuscrito] / Lucília Chaves de Oliveira. - 2018.
XCIII, 93 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2018.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

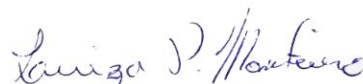
1. Formação docente. 2. Formação estética. 3. Arte e política. I.
Magalhães Furtado, Rita Márcia, orient. II. Título.

CDU 37

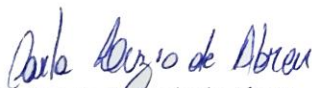
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE LUCÍLIA CHAVES DE OLIVEIRA – Aos vinte e oito dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (28/09/2018), às 9h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Rita Márcia Magalhães Furtado**, orientadora, doutora em **Educação** pela UNICAMP; Prof.^a Dr.^a **Luiza Pereira Monteiro**, doutora em **Educação** pela USP; Prof.^a Dr.^a **Carla Luzia de Abreu**, doutora em **Artes Visuales Y Educación** e Prof.^a Dr.^a **Diane Valdez**, doutora em **Educação** pela UNICAMP para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“Educação e formação estética: entre a arte e a política”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Lucília Chaves de Oliveira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



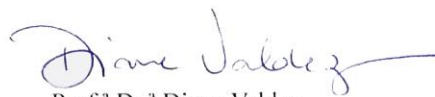
Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado
Presidente – PPGE/FE/UFV



Prof.^a Dr.^a Luiza Pereira Monteiro
Membro – UEG



Prof.^a Dr.^a Carla Luzia de Abreu
Membro – FE/UFV



Prof.^a Dr.^a Diane Valdez
Membro – PPGE/FE/UFV

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, fora Temer! Segundamente, muitos são os sujeitos que fizeram parte dessa trajetória acadêmica e ainda que não sejam nomeados possuem minha gratidão.

Sou grata à minha família e a todo apoio despendido, sobretudo, de minha mãe Jerônima D'ark que muito sonhou com essa conquista e que tem sido o meu porto seguro de todas as horas. Agradeço também a todas mulheres de minha família pelos muitos aprendizados e conselhos, principalmente, minha avó Joana (*in memorian*) que configura os espaços mais bonitos de minha memória, minha avó contadora de causos, fazedora de doces e sobrevivente.

Alguns professores durante a graduação e o mestrado marcaram minha trajetória e contribuíram para minha formação, trago-os comigo com muito carinho, em especial, as professoras Diane Valdez, Ângela Mascarenhas, Virgínia Gebrim, Valdeniza e Daniela Lima.

Quero prestar um agradecimento especial, com muito carinho e admiração a minha orientadora Rita Márcia M. Furtado, pela profissional competente e dedicada, pela pessoa que passei a admirar ainda mais; muito justa e sincera, que a todo tempo se mostrou disposta a me auxiliar, ultrapassando inclusive o espaço da academia para me ensinar também sobre o bem viver aristotélico, da vida que precisa ser bem vivida, do que não cabe no *Lattes*, da vida com suas adversidades e prazeres a qual nos convida e impulsiona a caminhar mesmo quando a gente não quer mais.

Meus agradecimentos aos amigos do antes e dos que foram chegando aos poucos, às meliantes Kethullin, Beatriz e Lara que me acompanham desde a graduação e permaneceram, às que vieram a partir da experiência do mestrado – Mirna, Anna Behatriz e Alanna.

Minha gratidão às companheiras da Frente Feminista Autônoma, parceria iniciada em 2016, da qual faço parte, com a qual a cada dia aprendo mais porque uma sobe e puxa a outra.

Agradeço também à FAPEG pela bolsa concedida.

Incorporo sempre a alegria acadêmica à alegria da vida. Eu sou um homem da alegria. Uma pedagogia que não canta, que não saltita, que não pula; uma pedagogia que proíbe o grito e que proíbe a canção, que proíbe o poema, que proíbe olhar de noite pra lua; uma pedagogia que não estimula o namoro, deve ser fechada, não presta. Eu acredito é na vida enquanto luta e alegria na luta.

(Paulo Freire, 1988)

RESUMO

Essa dissertação se propõe a investigar os processos formativos no âmbito educacional, com vistas a compreender como a estética pode contribuir, ou não, na formação e atuação docente. O propósito é pensar as relações entre estética e formação humana como processo socio-histórico e cultural na especificidade do contexto contemporâneo e os desafios que dele advém. Busca-se analisar a interrelação do sensível com o inteligível, considerando-os elementos constituintes do ser humano em sua totalidade. Aborda também a arte em seu potencial político, como elemento questionador que propicia a reflexão sobre as dominações impostas pelo sistema capitalista, que impõe padrões estéticos visando a manutenção de poderes e privilégios de classe, raça e gênero. A estética é analisada a partir de uma perspectiva da resistência com ênfase no movimento feminista, tomando como referência o movimento artístico feminino contemporâneo. Nesse sentido, a educação é compreendida como um campo político, portanto, não neutro, um espaço de disputas, negociações e interesses, sustentado por concepções epistemológicas as quais, se consideradas em suas perspectivas críticas, podem desconstruir práticas educativas sexistas, edificando práticas que considerem o humano em toda a sua diversidade.

Palavras-chave: Formação docente; Formação estética; Arte e política.

ABSTRACT

This dissertation proposes to investigate the formative processes in the educational scope, with a view to understanding how aesthetics may or may not contribute to teacher training and performance. The purpose is to think about the relations between aesthetics and human formation as a socio-historical and cultural process in the specificity of the contemporary context and the challenges that arise from it. It seeks to analyze the interrelation of the sensible with the intelligible, considering them constituent elements of the human being in its totality. It also deals with art in its political potential, as a questioning element that favors reflection on the dominations imposed by the capitalist system, which imposes aesthetic standards aiming at the maintenance of powers and privileges of class, race and gender. Aesthetics is analyzed from a perspective of resistance with an emphasis on the feminist movement, taking as reference the contemporary feminine artistic movement. In this sense, education is understood as a non-neutral political field, a space of disputes, negotiations and interests, supported by epistemological conceptions which, if considered in their critical perspectives, can deconstruct sexist educational practices, constructing practices that consider the human in all its diversity.

Keywords: Teacher training; Formation aesthetic; Art and politics.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1. O Purgatório, Canto I: O Anjo Caído. Salvador Dalí, 1951.	26
Imagem 2. Operários. Tarsila do Amaral, 1933.	32
Imagem 3. Cérebro x coração. Maicon Soares e Andréa Caetano, s/d.	59
Imagem 4. Guerrilla Girls, 1989.	70
Imagem 5. Guerrilla Girls, versão para o MASP, 2017.	71
Imagem 6. <i>The dinner is party</i> . Judy Chicago, 1979.	72
Imagem 7. Sappho, Judy Chicago, 1979.	73
Imagem 8. Feminismo pra quem? Autoria desconhecida, s/d.	78
Imagem 9. Candomblé. Maria Auxiliadora, 1970.	80
Imagem 10. A outra Vênus. Janaína Ribeiro, 2018.	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSO HISTÓRICO E BASES EPISTEMOLÓGICAS	16
1.1. Mito e ciência	17
1.2. Ciências Humanas: a herança racionalista.....	22
1.3. Epistemologia: de uma teoria do conhecimento para uma teoria da ciência.....	29
1.4. Educação: teorias pedagógicas.....	34
CAPÍTULO 2. ESTÉTICA E FORMAÇÃO	40
2.1. Origem e trajetória da Estética	40
2.2. Sensível e inteligível: impulso lúdico	41
2.3. Formação (bildung)	44
2.4. Arte e política	48
CAPÍTULO 3. ESTÉTICA, ARTE CONTEMPORÂNEA E POLÍTICA: O FEMINISMO.....	61
3.1. Estética, arte contemporânea e política.....	61
3.2. Arte e feminismo	63
3.3. Artistas feministas: interpretação de imagens.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88

INTRODUÇÃO

Os caminhos que me trouxeram até aqui foram permeados por poesias e causos, quadros, fotografias e música, pela arte. Não o quanto gostaria, pois, vivências como visitas a museus vieram tarde, primeiro com a escola e depois na faculdade no curso de pedagogia. Todavia, houve sempre um deslumbramento, de quem não sabia ainda argumentar os motivos, porém intuitivamente sentia que estas experiências culturais eram importantes para a formação acadêmica e para a vida. Diante dessas experiências e desejos pulsantes da formação acadêmica inicial, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), abordei a “Percepção dos graduandos de Pedagogia da FE/UFG quanto a importância da formação cultural para a futura prática docente”. Com esse trabalho, ficou perceptível para mim que a cultura como potência formativa não era vislumbrada, ficando a cargo de poucas iniciativas individuais de alguns professores e estudantes.

Após a graduação cresceu o desejo de aprofundar-me nessas relações entre a formação de professores, a cultura e a arte. Ao adentrar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no envolvimento com os grupos de estudo e disciplinas, o projeto da dissertação de adentramento no programa foi reformulado, pois, a partir dos textos lidos, estudados e debatidos no Núcleo de Estudos sobre Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA), houve o despertar para os textos filosóficos, particularmente, os estudos sobre Estética e Epistemologia que acrescidos ao latente interesse pela formação de professores ressoaram na escrita desta dissertação a qual questiona a possibilidade de uma formação estética nos cursos de formação de professores.

Considerando nosso atual contexto político-social e as recentes propostas de cunho neoliberal que têm alcançado as políticas educacionais, o tema da formação estética de professores torna-se uma discussão necessária e pertinente, mas há de depender dos pressupostos epistemológicos e interesses que dão sustentabilidade às concepções de educação, assumidas pelos diferentes sujeitos, instituições e seguimentos da sociedade. Concepções centralizadas em princípios mercantilistas, positivistas e pragmáticos, dificilmente elencarão o tema da “formação sensível”, estética e cultural como relevante, o que é compreensível nesses moldes, pois importa, na verdade, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, a

competitividade, o lucro, o quantitativo, o prático, pois anseiam por indivíduos capacitados e adestrados, os quais, de preferência, não questionem muito o sistema, as desigualdades e o sentido das coisas.

Interessa-nos compreender os mecanismos epistemológicos que justificam e sustentam essas perspectivas de modo a refletir sobre as possibilidades e impossibilidades de uma formação estética e as possíveis consequências de termos sujeitos formados esteticamente, sujeitos que atuem com consciência crítica e desenvolvam sensibilidade e criatividade.

Temos por objetivo analisar as bases epistemológicas que sustentam a formação de professoras e professores com vistas a compreender as possibilidades de uma formação estética que vise a emancipação dos sujeitos, bem como, conceituar estética e formação estética, expandindo estas concepções para outros âmbitos formadores como a arte e a política.

No primeiro capítulo realizamos um percurso histórico das bases epistemológicas que sustentam as concepções de formação de professores no Brasil, a fim de perceber o viés ideológico que carregam e as bases científicas nas quais se sustentam. Esse levantamento visa compreender a viabilidade de uma formação estética, por vias da arte no cenário político-cultural atual e no cenário educacional em meio a tantas disputas ideológicas e epistemológicas, portanto, em um contexto com projetos educacionais nos mais diversos moldes e interesses.

No segundo capítulo definimos os conceitos de estética e formação com as quais nos vinculamos, são discutidas também as questões sobre a cisão entre sensível e inteligível na formação dos sujeitos, e busca-se fundamentos teóricos que apresentem caminhos para a ruptura dessa cisão.

A pesquisa passou por diversas reformulações do percurso inicial até a sua escrita final, após a qualificação sentimos a necessidade de realizar algumas adequações nos capítulos seguintes, principalmente, no terceiro capítulo que passou por um recorte importante no que concerne a discussão sobre estética, arte e política. Dessa forma, o terceiro capítulo caracteriza-se como um exercício de vislumbrar esses vínculos entre formação, estética e política por meio de interpretações de imagens e análises de perspectivas estéticas, num viés político-feminista.

Situamos a formação educacional no contexto político sustentadas por concepções epistemológicas e paradigmáticas pós-críticas; apresentamos as

concepções de formação com as quais nos vinculamos, que enxergam os sujeitos como históricos, multideterminados e produtores de cultura. A formação que defendemos perpassa uma formação que não separa sensível e inteligível compreendendo a estética como lugar de confluência por meio da arte que possibilita um desenvolvimento integral dos sujeitos.

Essa pesquisa insere-se como uma pesquisa qualitativa, na qual as relações subjetivas e experiências dos sujeitos envolvidos são fontes de dados, assim como pontua Reis (2005, p. 5), esse tipo de pesquisa “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. Foi realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica, a qual

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131).

Portanto, parte de análise, de formulação e reformulação dos dados obtidos por meio de livros, artigos, documentos impressos, imagens e dicionários, com vistas a compreender as possíveis relações entre a formação de professoras e professores e a estética, de modo a vislumbrar as contribuições da estética para a formação de um profissional crítico.

CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSO HISTÓRICO E BASES EPISTEMOLÓGICAS

Tratamos sobre o sentido da formação de professores sob a ótica da formação integral dos sujeitos, formação humanizadora, cuja centralidade considere a complexidade do humano como ser que pensa e sente, portanto, nas relações entre o dito sensível e o dito inteligível, corpo e mente. Importa-nos refletir sobre os processos formativos do ofício do professor para além de apenas capacitá-lo com saberes específicos e pragmáticos da profissão, visto que o entendimento de docência com a qual nos vinculamos é mais amplo; intrinsecamente relacionado com os processos sócio-históricos, culturais, éticos e, principalmente, estéticos. Assim, pensamos que o problema dessa pesquisa centra-se na seguinte questão: é possível pensar a estética como elemento constitutivo da formação profissional do professor?

Os processos formativos estão imbuídos de sentidos, concepções e perspectivas políticas. Não existe apenas um projeto formativo na formação de professores das universidades brasileiras, pelo contrário, os modelos seguidos são os mais distintos possíveis, e mais diversos ainda, são os princípios ideológicos e epistemológicos que os sustentam. Se a nossa compreensão de formação fundamenta-se na estética, no sensível e na arte, não serão todos os projetos formativos, instituições educativas e universidades que conferirão a tais projetos importância e visibilidade. Há concepções epistemológicas que não vislumbram a formação de professores pelo caminho da estética, outras nem conferem a esse caminho validade ou importância, sendo os fundamentos desses processos mais distintos ainda.

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão sobre as noções de mito e ciência a partir da definição de mito compreendido como um processo de desmistificação do conhecimento e legitimação da ciência como conhecimento verdadeiro; também abordaremos o conceito de esclarecimento, as principais correntes teóricas universais, a epistemologia como teoria do conhecimento, sua relação com a ciência moderna e a educação – que em suas teorias pedagógicas – absorveu diversas concepções advindas das teorias epistemológicas.

1.1. Mito e ciência

Um dos primeiros modos de interpretação da realidade e construção dos conhecimentos identificados pela humanidade foram os mitos que buscavam explicar a origem das coisas por meio das narrativas míticas, tomadas como inquestionáveis e verdadeiras, surgidas a partir da influência e poderio dos deuses, cujas ações influenciavam diretamente o cotidiano e o destino das pessoas. De certo modo, podemos dizer que os mitos ainda estão presentes na história da humanidade, principalmente no Ocidente, onde a mitologia grega influenciou teorias, a literatura, a arte, a política e tantos outros âmbitos da cultura. Conforme afirma Marilena Chauí,

um mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (origem dos astros, da Terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos) [...]. Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. (CHAUÍ, 1994, p. 28).

Há na filosofia duas abordagens distintas em relação aos mitos. A primeira concebe o mito como fonte histórica de conhecimento, que auxilia na compreensão do ser humano e da cultura como importante pista que denota traços das experiências passadas, os modos como outras civilizações ou gerações, compreendiam as coisas e as explicavam.

A segunda abordagem compreende o mito como falso conhecimento, advindo de fantasias, com pouco ou nada a ver com a realidade, necessitando ser superado e substituído pelo conhecimento racional científico no qual a crença do mito como interpretação da realidade precisou ser superada para que surgisse a ideia da ciência como conhecimento verdadeiro. A superação do pensamento mítico colocou o ser humano em outro marco civilizatório, não mais como peça a ser manobrada por entidades espirituais, ou pelo destino, mas como senhor de sua trajetória, sujeito às consequências de suas escolhas e ações no mundo.

No dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 1998, p. 673), “mito é considerado um produto inferior ou deformado da atividade intelectual. A ele era atribuída, no máximo, ‘verossimilhança’, enquanto a ‘verdade’ pertencia aos produtos genuínos do intelecto”. Nos estudos posteriores ao século XIX até a atualidade têm-se

atribuído ao mito valor semântico muito diferente daquele que o era destinado na antiguidade. Se antigamente o mito designava uma narrativa sagrada,

um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. Em outros termos o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma criação. (ELIADE, 1972, p. 11).

Na antiguidade grega a crença nos deuses, na mitologia, era algo fundamental e constituinte da sociedade, tão necessário quanto a língua, as vestimentas, os costumes e o sustento; exprimindo o “modo pelo qual os gregos regulamentaram, desde sempre, suas relações com o além. Afastar-se disso significaria já não ser completamente si mesmo, como ocorreria a alguém que esquecesse de seu idioma.” (VERNANT, 2006, p. 7).

Conforme apresenta Vernant (2006), a relação que estabeleciam com os deuses fundamentava suas tradições religiosas e modo de vida, ainda que não houvesse uma escritura que sustentasse os seus preceitos, rituais e liturgias bem definidas, um messias ou profeta, o culto aos deuses unificava os cidadãos que através da voz dos grandes poetas e suas potentes narrativas poderiam se conectar ao mundo dos deuses.

Ainda que a crença nos deuses fosse uma constituinte fundamental dos costumes e religiosidade grega, a qual os poetas eram os seus grandes porta-vozes, aflorava entre eles certas inquietações e questionamentos sobre alguns episódios da mitologia, que pareciam um tanto escandalosos e incompatíveis com a dignidade do divino. Porém, é com o desenvolvimento da história e da filosofia que essa inquietação dos poetas se institui e as explicações mitológicas passam a figurar apenas como fábulas, não possuindo, portanto, qualquer competência para se tratar do divino de modo válido e autêntico. Desse modo, a resolução da descredibilidade do mito transcorreu por diversas vias,

desde a rejeição, a denegação pura e simples, até as múltiplas formas de interpretação [...] substituindo a leitura banal por uma hermenêutica erudita que revela, sob a trama da narração, um ensinamento secreto análogo, por trás do disfarce da fábula, às verdades fundamentais cujo conhecimento, privilégio do sábio, abre a única via de acesso ao divino. (VERNANT, 2006, p. 21-22).

Diante de tantas definições e entendimentos distintos, ainda que haja muitas discordâncias nos estudos filosóficos e semânticos, o mito ainda ocupa um lugar de destaque, principalmente, na cultura ocidental, se mantendo vivo, não mais como explicação verdadeira para a origem das coisas, mas como aspecto cultural, um conhecimento permeado por valores simbólicos os quais caminham com a história da humanidade e que nos lembram quão antiga é a necessidade do ser humano de conhecer a origem das coisas e interrogá-las.

No entanto, podemos questionar uma perspectiva de total abandono dos mitos como fonte de conhecimentos, pois tal posicionamento advém de uma abordagem epistemológica cuja a ciência se constitui como fonte detentora e inquestionável do que se concebe como conhecimento. Essa perspectiva compreende a racionalidade como a única possibilidade de interpretação do real pelo postulado do conhecimento científico, desse modo, não há lugar para os mitos, nem para outras possibilidades de compreensão do real.

Obviamente, a explicação mítica se difere da científica, não estamos defendendo que ambas tenham a mesma validade de constructo no pensamento contemporâneo, endossamos apenas, a importância de se considerar o mito em sua historicidade, mais especificamente a mitologia grega, como fenômeno cultural que muito contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento na filosofia e na educação.

No dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 1998, p. 306) o verbete *educação* é compreendido como *paidéia* e um dos seus significados, o mais recorrente, refere-se à formação do indivíduo, tendo como finalidade a formação cultural dos sujeitos, pois “segundo esse ponto de vista Educação é cultura”. É perceptível nesta definição a influência do pensamento grego que concebe a educação como *paidéia*, formação, na busca pela virtude (*arete*) e excelência, que corresponde tanto a virtudes físicas, destreza guerreira, quanto a elevação moral, espiritual e social, pois “a formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.” (JAEGER, 1994, p. 24).

Para o estabelecimento da Ciência Moderna, o mito, enquanto, explicação para o surgimento das coisas, precisou ser superado. No entanto, outro fenômeno semelhante ocorreu na modernidade. De acordo com Paulo Freire (2007, p. 5), o sujeito moderno foi “dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade

organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões”. Nesse caso, o mito seria a perspectiva que foge a reflexão, a racionalidade, na qual a mulher e o homem moderno abdicam de suas capacidades de decisão e a deixam a cargo de outrem. Sendo assim, encontram-se em um estado de menoridade, contudo, para que alcancem de fato o conhecimento e esclarecimento precisam desenvolver

a capacidade de pensar por conta própria, de formular juízos e, portanto, de agir com autonomia. Essa é uma possibilidade para o sujeito inerente aos direitos da humanidade, uma vez que o homem possui os dons naturais ou a disposição natural (*naturalange*) para a maioridade (*mündigkeit*). (JAEHN, 2005, p. 78, grifos no original).

Conforme Immanuel Kant (1784), a mulher e o homem só alcançarão o esclarecimento quando abandonarem os seus estados de menoridades, dos quais eles mesmos são culpados, pois cabe a eles tomarem a decisão e ter coragem de servirem-se de seus próprios entendimentos, sem que precisem ser guiados por outros, antes, ousem saber. O autor ponta o quanto é cômodo o estado da menoridade, pois se “tenho um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo.” (KANT, 1985, p. 52).

O caminho da maioridade não é um caminho simples ou fácil, pelo contrário, exige que o sujeito arque com as responsabilidades de sua autonomia, pois não é possível se esconder por detrás da opinião de outros ou delegar que alguém pense em seu lugar. O caminho do esclarecimento, portanto, é aquele pelo qual busca-se a agência, reflexão e libertação dos cabrestos e imposições alheias.

A manutenção do estado de menoridade dos indivíduos pode constituir-se em uma relação vantajosa, pois, foge aos interesses das classes dominantes a existência de sujeitos esclarecidos, que possam questionar e/ou criticar o sistema no qual vivem. É mais interessante fabricar indivíduos assujeitados, obedientes que se acomodem e se acostumem, sem questionar, aos moldes pelos quais a sociedade está organizada, com todas suas desigualdades e contradições, acreditando que as coisas devem permanecer como estão e nunca poderão ser de outro modo.

Inclusive, fazem-nos acreditar que é perigoso alcançar o estado de maioridade,

depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes, em seguida, o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. (KANT, 1985, p. 53).

Apesar de dar continuidade ao racionalismo, Kant aponta uma nova possibilidade pautada no que chamou de “sensível”, na experiência como condição primeira para o conhecimento mediado pela categoria da imaginação, estudo que abre margem para a análise da categoria estética. Manter a condição de acomodação dos indivíduos garante o *status quo* dos sujeitos e a manutenção da sociedade de classes sustentada pela desigualdade, na qual uma minoria comanda e desfruta dos privilégios, fazendo crer que as coisas devem ser de tal forma.

Uma das estratégias mais eficazes para a manutenção de poder da sociedade capitalista foi analisada por Michel Foucault (2002), na obra *A verdade e as formas jurídicas*, na qual o autor descortinou o que denominou de sociedade disciplinar – um conjunto de mecanismos que garantem o controle social e a manutenção do poder por meio da vigilância e da punição. É na análise digressiva da criação do *Panopticon* de Bentham que o autor reconhece o mecanismo de vigilância instaurado na sociedade capitalista e o assume, metaforicamente, para explicar as estratégias disciplinares.

O *Panopticon* consiste em um projeto arquitetônico de Jeremy Bentham, idealizado em 1791, cujo campo de experimento foi o sistema penitenciário no qual um único inspetor (vigia) poderia controlar/vigiar um grande número de presidiários. Tratava-se de uma estrutura arquitetônica em forma de anel, onde localizavam-se as celas e uma torre central destinada ao vigilante. A eficiência desse mecanismo explica-se pelo fato dos vigiados não terem acesso aos olhos de quem os olhava, mas, ainda assim, terem a convicção de que seguiam vigiados, pois “o inspetor invisível, reina como um espírito; mas esse espírito, se necessário, pode imediatamente dar prova de sua presença real.” (MURICY, 1988, p. 483). Deste modo, não interessa se os vigias estão mesmo na torre, interessa se os vigiados acreditam que, de fato, estão sendo vigiados. Conforme Foucault, o sucesso desse mecanismo é garantido pela

vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quando de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. (FOUCAULT, 2002, p. 44).

Portanto, além das instituições e seus aparatos ideológicos, somos vigiados e sofremos pelas imposições político-sociais em diversos âmbitos, inclusive nos espaços formais de educação, nos quais a todo tempo nos exigem que sigamos as normativas sociais, ainda que elas nos aprisionem em corpos imobilizados e obedientes, nos condicionem a não questionar o sistema capitalista e as dominações diárias as quais somos submetidos.

1.2. Ciências Humanas: a herança racionalista

Nos moldes da Ciência Moderna, cabe o racional, se encaixa a rigidez, não há lugar para as subjetividades, pois, nessa lógica de pensamento, não se constrói uma ciência válida baseada no campo do sensível. Nos fazem crer que fora da racionalidade não há ciência, produção de conhecimento ou pesquisa. Ainda hoje, fazer pesquisa em ciências humanas é desafiador, porque a todo tempo é posto à prova a validade desse tipo de pesquisa, atribuindo pouca ou nenhuma importância de suas abordagens para o avanço da ciência.

Pensar as ciências humanas nos moldes semelhantes das ciências naturais seria o mesmo que inviabilizar esse tipo de pesquisa, cujos objetos de estudos são de naturezas distintas. O estudo da sociedade e da cultura não pode ser dissecado ou provado apenas com uma fórmula ou lei que sempre se repete. Estão imbricados nesses processos, saberes e fazeres humanos, subjetividades e vivências que precisam ser consideradas. Assim, se a natureza deste tipo de pesquisa é diversa, também deve ser distinta a metodologia empregada, sendo importante pensar-se sobre as categorias, os métodos e as metodologias específicas para as ciências humanas. Conforme Boaventura Santos,

o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acções muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais. (SANTOS, 1989, p. 38).

Boaventura Santos (2002) apresenta um estudo sobre a ciência Moderna, caracteriza a ordem científica hegemônica, analisa os sinais da crise dessa hegemonia e traça o perfil de uma nova ordem científica emergente. Compreender este movimento é importante, pois auxilia no entendimento dos paradigmas que sustentam a ciência e as perspectivas de sociedade, sujeito e educação até os dias de hoje.

A ciência Moderna apresentou a desconfiança sistemática das evidências e necessidade das experiências e comprovações; para este paradigma dominante, conhecer significa quantificar, dividir e classificar, enquanto as qualidades intrínsecas ao objeto são desqualificadas e muitas vezes invalidadas.

Outro aspecto, refere-se a redução da complexidade, ou seja, o reducionismo no qual o objeto é dividido, classificado e reelaborado a fim de constituir relações sistemáticas pelo princípio de leis “com vista a prever o comportamento futuro, seguindo certa ordem e estabilidade, portanto como uma máquina cujas operações se podem determinar, constituindo-se na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.” (SANTOS, 2002, p. 5).

A ciência moderna nos padrões desse paradigma, no plano social, destinou-se aos interesses burgueses e hegemônicos para garantir e manter o poder a favor dessa minoria. Tinha como principal representante o pensador francês René Descartes (1596-1650), cuja ênfase dada ao axioma racional levou a famosa máxima: “penso, logo existo”, na qual o sujeito não era compreendido em sua totalidade, mas como um elemento fragmentado e cindido entre corpo e mente.

Conforme Fritjof Capra (2006), a concepção cartesiana da natureza estendeu-se a todos os organismos vivos, compreendidos como máquinas constituídas de peças separadas. Essa visão fragmentada ainda influencia fortemente nosso sistema de ensino, currículos, práticas docentes e aprendizagens. Ainda de acordo com o autor,

a concepção mecanicista do mundo ainda está na base da maioria de nossas ciências e continua a exercer uma enorme influência em muitos aspectos de nossa vida. Levou à bem conhecida fragmentação em nossas disciplinas acadêmicas e entidades governamentais e serviu como fundamento lógico para o tratamento do meio ambiente natural como se ele fosse formado de peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesses. (CAPRA, 2006, p. 37).

Como resultado da influência do paradigma dominante no nosso sistema de ensino nos deparamos com práticas pedagógicas que castram a imaginação dos alunos, subestima suas inteligências, trata o conhecimento como “coisa” que pode ser transferida e depositada. Nesse contexto, muitas vezes, as escolas impossibilitam o desenvolvimento de um senso crítico, agem a fim de limitar as alunas e alunos ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizando seus movimentos, silenciando suas vozes, a dúvida é censurada, o erro punido, a cópia e a memorização são valorizadas. (SOUZA, 2014).

No sistema capitalista reina a lógica mecanicista, no qual os sujeitos sociais são privados de suas capacidades de pensamento e criatividade. Estamos permeados por concepções de ensino em que o quantitativo prevalece sobre o qualitativo e produz realidades fragmentadas, cujo resultado em termos práticos de produtividade se torna mais importante que a construção dos conhecimentos e a formação humana dos indivíduos.

Não estamos propondo um abandono da racionalidade no concernente ao ensino, pois a razão e a emoção, o sensível e o inteligível são constituintes ontológicos, portanto, constituem o ser humano, os sujeitos. O nosso questionamento incorre na crítica de um ensino que ao incentivar apenas as experiências racionais, deixa de considerar também as questões referentes ao belo, ao sensível e a arte, impossibilitando ou deformando a formação do homem em sua integralidade. Como afirma Ildeu Coêlho (2005, p. 68), no que concerne a formação dos sujeitos, é fundamental “cultivar o rigor da filosofia e das ciências, o domínio da tecnologia, a sensibilidade e a imaginação da literatura e das artes em geral, não como algo justaposto, estanque e paralelo, mas intrínseco ao processo mesmo de formação humana.”

Nas ciências humanas é preciso pensar o sujeito que se move com a história, com a cultura, que não pode ser simplesmente computado, quantificado, muito menos determinado de suas ações futuras. Concordamos com Freire quando afirmou que “o homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” (FREIRE, 2007, p. 49). Ao homem não bastou o que dele a natureza fez, habita nele, como diz Freire, um espírito “interferidor”, que o faz transcender a uma existência puramente

biológica e almejar o conhecimento, a verdade e o entendimento da origem das coisas, intervindo diretamente na realidade objetiva.

Conforme critica Duarte Júnior (1991, p. 13), na maioria das escolas brasileiras ainda é recorrente a compreensão tradicional de que “as emoções devem ficar fora das quatro paredes da sala de aula, a fim de não atrapalharem nosso desenvolvimento intelectual”. A tradição escolar, até o momento atual, majoritariamente, pauta-se em questionamentos tais como: “o que você entendeu?”, “o que fulano quis dizer?” Quando esses questionamentos são direcionados a “interpretação” de obras de arte e textos literários, torna-se problemática.

Como afirma Duarte Júnior (1991, p.14), é necessário que a educação permita “uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós”, pois, a racionalidade não é a única forma de conhecermos da realidade ao nosso redor. A arte e a literatura também se constituem como possibilidades que não servem só para serem compreendidas, explicadas, raciocinadas, mas, também, e principalmente, para fazer sentir, ser vivenciada no corpo por meio dos sentidos.

No entanto, ao dizer “ser sentida no corpo” parece que isso exclui o cérebro, o raciocínio, tal é a fragmentação do nosso modo de conhecer as coisas. Pois, estamos acostumados a uma racionalidade engessada a qual a única possibilidade de conhecer aceitável é aquela que passa pelo crivo da razão. Ao invés de “o que você entendeu?”, por que não perguntamos aos alunos “o que você sentiu?”, ou ao invés de “o que o artista quis dizer?”, não perguntamos “o que o artista por meio de sua obra disse pra você?”, como tentativas de fugir de iniciativas que minam a potência sensível da arte vendo-a apenas com os olhos da razão. Ainda segundo esse autor,

a pergunta mais inconveniente que se pode fazer a um artista é: “o que você quer dizer com o seu trabalho”? Ora, se o sentido que ele busca expressar pudesse ser *dito*, ele o faria através da linguagem [códigos linguísticos], que é o meio por excelência para a comunicação conceitual. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 45, grifos no original).

Segundo os moldes da ciência Moderna, conhecer fundamenta-se no processo de redução da complexidade, consiste em separar e classificar. O conhecimento é visto como fragmento, pois segundo essa tradição “o mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente.” (SANTOS, 2002, p. 26). A realidade, deste modo, é vista de maneira

compartimentada, tais quais ‘gavetas’ que se abrem uma por vez sem considerar a integração entre elas. Assim, atualmente, o conhecimento científico segue cada vez mais para o rumo da especialização, num afunilamento sempre maior no qual cada cientista é expertise na “partícula” de um micro campo do conhecimento, onde dificilmente se relaciona com outras “partículas” neste mar de saberes especializados. O que faz com que nos tornemos, sob essa ótica, ignorantes especializados.



Imagem 1. O Purgatório, Canto I: O Anjo Caído. Salvador Dalí, 1951.
Fonte: catálogo da exposição Dalí: a divina comédia. Caixa Cultural Brasília, 2013.

A reprodução da pintura (imagem 1) do artista catalão Salvador Dalí (1904-1989), ilustração do clássico da literatura mundial *A divina comédia* de Dante Alighieri, pode nos dizer muitas coisas, não só sobre o purgatório ou sobre um anjo caído, mas também sobre uma concepção advinda da Modernidade caracterizada

pela fragmentação do corpo e do conhecimento. Pensar o conhecimento como coisa engavetada, compartimentada, como se fosse possível pensar a realidade social destrinchando-a, de tal modo, que não se percebam as conexões entre as coisas é desconsiderar toda a complexidade presente na realidade social e na produção de conhecimento.

Essa fragmentação dos conhecimentos tornou-se algo recorrente também na contemporaneidade onde se exige um grau de especialização cada vez maior e torna-se comum a presença de profissionais altamente especializados que ao mesmo tempo são incapazes de vislumbrar a realidade como um todo. Assim como, uma concepção de conhecimento altamente fragmentada, nossos corpos são compreendidos nessa mesma lógica, como órgãos tratados separadamente, de forma não sistêmica, compreendidos na cisão entre razão e emoção.

Nas bases dessas teorias, na concepção moderna de ciência está o entendimento que apregoa a separação entre razão e emoção, o mundo social é visto como “mundo-máquina” no qual é possível pensar a partir de leis universais e critérios quantitativos, os mesmos dispendidos aos estudos dos fenômenos naturais. Conforme afirma Capra (2006, p.37), “[...] essa divisão entre mente e corpo é sentida em toda nossa cultura. Na medida em que nos retiramos para nossas mentes, esquecemos como pensar com nossos corpos, de que modo usá-los como agentes do conhecimento”.

Como produto dessas concepções, ainda hoje, nos deparamos com uma educação racionalista cujo o sujeito não é pensado em sua totalidade, no qual os sentimentos e sensações não têm lugar. Diante dessa conjuntura, questionamo-nos quanto a efetividade de novas práticas educativas nas quais o elemento estético seja considerado, para que tenhamos experiências educacionais mais humanas, em que haja espaço para o sensível, para a arte, para a cultura, na movimentação dos corpos, no incentivo a criatividade.

A partir da Filosofia de Kant, o poeta e dramaturgo Friedrich Schiller (1989), trouxe relevantes contribuições ao campo filosófico, ao analisar às relações entre o prazer e o dever, a ética e a estética. Schiller (1989, p. 37), na obra *A educação estética do homem*, denuncia os saberes puramente utilitários e a fragmentação do ser, referindo-se à Modernidade onde “o homem só pode formar-se enquanto fragmento”, cuja vida mecânica traduz-se por uma composição de infinitas partículas sem vida. No equilíbrio entre dever e inclinação o homem pode usufruir da liberdade,

direito régio dos indivíduos. Como princípio ontológico, o autor define que aquilo que faz o homem “é justamente não se bastar com que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele, de transformar a obra de sua livre escolha e elevar a necessidade física a necessidade moral.” (SCHILLER, 1989, p. 25).

No contexto capitalista onde parece reinar um estado de alienação, o sujeito não é pensado em sua totalidade, os sentimentos e sensações não têm lugar, pelo contrário, vemos modelos de educação, predominantemente, que ainda defendem a cisão entre o sensível e o inteligível – corpo e mente; castradores da criatividade e da imaginação em defesa da rigidez vazia, do silenciamento, dos corpos imóveis e da homogeneidade de pensamento.

Segundo Duarte Júnior (1991), temos vivenciado na educação, especificamente nas escolas, processos ainda centralizados em uma visão racionalista que separa a razão e os sentimentos, identificando na primeira, a importância máxima da vida. Nesta lógica racionalista os indivíduos devem ser produtivos e eficientes, por conseguinte a escola submete-nos desde cedo às técnicas de mutilação mental, na cisão entre os sentimentos e a racionalidade, pois interessa a formação de indivíduos com percepções cada vez mais setorializadas e especializadas sobre o mundo.

Faz-se necessário pensar numa possibilidade formadora pela qual docentes e discentes sejam compreendidos como sujeitos históricos, cujos sentidos e sentimentos, corporeidade e intelectualidade sejam respeitadas. Bem como, uma educação escolar que valorize a criticidade, a heterogeneidade de pensamento, o movimento dos corpos, a criatividade, o saber sensível, o questionamento, o debate e o enfrentamento dos desafios do mundo para que façamos emergir práticas educativas mais humanas, visando a emancipação e o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis os quais possam se desenvolver plenamente em uma formação que compreenda a totalidade e complexidade dos processos formativos.

1.3. Epistemologia: de uma teoria do conhecimento para uma teoria da ciência

A epistemologia como teoria do conhecimento advém do campo filosófico e trata do cerne do conhecimento, bem como os modos de concebê-lo a partir de diferentes perspectivas teóricas que surgiram ao longo da história como possibilidades de interpretação do real, nas quais os conceitos de sujeito e objeto, verdade e conhecimento são compreendidos de diferentes maneiras. Dentre as diversas correntes filosóficas do campo da epistemologia, destacaremos o racionalismo e o empirismo por se tratarem de concepções que influenciam, sobremaneira, a atualidade, as teorias pedagógicas e a construção dos conhecimentos científicos.

Conforme Johannes Hessen (2012) em *“Teoria do conhecimento”*, a epistemologia é uma disciplina filosófica e o seu lugar nessa área só pode ser entendido à medida que se retorne à essência da própria filosofia, vocábulo advindo da língua grega, o qual significa amor a sabedoria, em outras palavras, amor ao conhecimento. A essência da filosofia, portanto, coaduna e fundamenta a ideia de epistemologia, pois a mesma como teoria do conhecimento pretende analisar os modos como os seres humanos constroem os conhecimentos e interpretam o mundo, seja no campo espiritual ou físico. Para Runes citado por Boaventura Santos (2002, p. 19), “a epistemologia é o ramo da Filosofia que investiga a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento.”

Os estudos teóricos centrados na teoria do conhecimento, portanto, na epistemologia, nos processos de construção do saber – com o advento da ciência Moderna, passam a compreender não mais uma teoria geral do conhecimento, fundamentada em princípios filosóficos, pelo contrário, empreende-se uma teoria da ciência, pois a partir do século XVII o conhecimento científico ganha força e passa a ser considerado o único saber verdadeiro. Esse processo pode ser compreendido como o caminho de desmistificação do conhecimento, no qual não são mais aceitas interpretações da realidade cuja sustentação não seja a racionalidade, pois somente pela razão seria possível discernir o verdadeiro do falso.

De acordo com Saviani (2013), a palavra epistemologia tem origem grega e se refere ao conhecimento, alude ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico, assim, “entendida nessa acepção específica, a

epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico”. (SAVIANI, 2013, p.61). Desta forma, não há espaço para os mitos como explicação da origem das coisas, faz-se necessário um método rigoroso, que leve a comprovação dos fatos e extirpe toda credence ou explicação mítica.

A teoria do conhecimento, desde então, passou a ser uma teoria da ciência que valida o conhecimento científico e estuda o grau de cientificidade desse saber; este processo continuou se intensificando, pois dos “meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível.” (SANTOS, 1989, p. 28).

A Ciência Moderna se efetivou como detentora da racionalidade científica cabendo a ela ditar quais conhecimentos e métodos eram/são aceitáveis. Assim, como afirma Santos (2002), nos últimos quatrocentos anos a Ciência Moderna se naturalizou como único modo de explicação real, a tal ponto que não conseguimos conceber o conhecimento, senão, nos termos por ela propostos. No entanto, defendemos que

a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. (SANTOS, 2002, p. 81).

Portanto, as bases da educação fundamentadas na Idade Média e nos anos que antecederam o século XVIII, antes centradas numa concepção religiosa cristã, passam a enxergar o ser humano em sua subjetividade, vislumbram o indivíduo na sociedade e preocupam-se com o cidadão e sua civilidade. O século das luzes (séc. XVIII) foi marcado por importantes conflagrações como a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, a Independência Americana e causou grandes transformações não só no âmbito das ciências, mas também na educação.

A educação sofreu nesse período um processo de laicização, o qual, assentado nos princípios iluministas, ocupava-se em “dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da ‘cidade’ e capaz de

assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem –cidadão”. (CAMBI, 1999, p. 326).

A ideia de indivíduo se aflora na modernidade e questões relativas a subjetividade começam a ser tratadas mais objetivamente fomentando-se também os estudos sobre a sociedade. Diante disso, cabe o questionamento: seria a sociedade um aglutinado de indivíduos?

Para responder a essa questão recorreremos a Norbert Elias (1994), em sua obra *A sociedade dos indivíduos*. Para o autor, pensar que a sociedade é resultado da soma dos indivíduos na qual o todo nada mais é que o conjunto das partes, forja uma realidade descomplexada, tratada de forma fragmentada. Diversas notas musicais agrupadas não fazem, necessariamente, uma melodia. É preciso que elas tenham sintonia e intencionalidade para tornarem-se uma canção.

Do mesmo modo acontece com a sociedade. É preciso pensar nas relações entre os indivíduos para que ela se componha no sentido amplo da coletividade. E isso só é possível se for levado em conta os diversos espaços e tempos históricos que denotam diferentes culturas, civilizações, sociedades, no sentido mais plural possível. Como afirma Elias (1994, p. 13):

uma porção de pessoas juntas na Índia e na China formam um tipo de sociedade diferente na encontrada na América ou na Grã-Bretanha; a sociedade composta por muitas pessoas individuais na Europa do século XII era diferente da encontrada nos séculos XVI ou XX”.



Imagem 2. Operários. Tarsila do Amaral, 1933.

Fonte: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obra/social-1933/>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

Ao observarmos a reprodução da obra *Os operários* (imagem 2), da artista brasileira Tarsila do Amaral (1886-1973), o que vemos? Uma pirâmide com cinquenta e um rostos, cada um diferente do outro no tom da pele, cabelos, olhos, adereços... São características que sugerem origens diversas, muitas etnias, que provavelmente têm costumes também diversos, no entanto, o que os une? Estão juntos no quadro, mas não é só isso que os unifica.

A paisagem ao fundo “dá o tom”, não é qualquer cenário, a representação de uma fábrica imponente com suas chaminés funcionando, sugere o lugar social ao qual cada um desses indivíduos pertence no mundo. A imagem nos leva a pensar que pertencem a mesma classe social, são operários, peças de uma grande engrenagem, que ao se mover (no movimento irreflexivo) ignora suas individualidades, suas histórias, anseios e origens – ali, naquele contexto fabril – são mãos, braços, força bruta; não cabe a eles o planejamento, nem a noção do processo, antes, importa que obedeçam e cumpram bem suas funções no fragmentado modo de produção capitalista.

A partir de todas as mudanças e rupturas advindas da Revolução Industrial a educação passa a ser compreendida

como geração do homem por parte do homem e confiada as forças individuais e sociais, fora de qualquer práxis rigorista e autoritária, abre-se também um segundo cenário: as próprias instituições educativas devem laicizar-se, devem transformar-se e tornar-se autônomas em relação aos princípios do *Ancien Régime*. CAMBI, 1999, p. 327).

Juntamente ao processo de laicização da escola, enquanto projeto de escola, encontra-se o princípio da estatização, com isso, a oferta da educação passa a ser responsabilidade do Estado e direito de todos os cidadãos.

A questão fundante para pensarmos as diferentes correntes teóricas no campo da epistemologia gira em torno de saber como o ser humano conhece. As relações entre sujeito e objeto, experiência e pensamento.

A primeira corrente que abordaremos é o racionalismo cujo fundamento é a razão, único modo de conhecer a verdade. Essa visão parte do pressuposto que o conhecimento só é verdadeiro quando passa pelo crivo da razão, se for necessário e se alcançar validade universal. Assim, “se minha razão julga que deve ser assim, que não pode ser de outro modo e que, por isso, deve ser assim sempre e em toda parte, então (e só então), segundo o modo de ver do racionalismo, estamos lidando com um conhecimento autêntico.” (HESSEN, 2012, p. 48). Isso nos possibilita dizer que no racionalismo o conhecimento é alcançado por meio do pensamento, independe da experiência pessoal a qual alguém possa ter com o objeto, importa antes, o rigor, as leis, a universalidade e a racionalidade.

Em Platão (427 a.C) encontramos a forma mais antiga de racionalismo na qual constam os princípios da busca pela validade universal e necessidade lógica do conhecimento genuíno, o qual jamais poderia ser encontrado no mundo das experiências (sensível), somente no mundo das ideias (supra-sensível). (HESSEN, 2012). O termo racionalismo foi utilizado a partir do século XVII. Kant adotou o termo como símbolo de sua doutrina, a Filosofia Transcendental (ABBAGNANO, 1998). De acordo com o Dicionário Houaiss (2001, p. 2373), racionalismo “é o modo de pensar que atribui valor somente a razão, ao pensamento lógico.

Diante destas características é possível perceber como as ciências modernas beberam e ainda bebem na fonte do racionalismo, buscando nele princípios importantes para sua constituição, a desconfiança sistemática, a razão como única possibilidade de se conhecer, a elaboração de leis fundamentadas na lei da universalidade.

O empirismo contrapõe-se ao racionalismo e defende a experiência como meio de conhecer a realidade. Compreende que o espírito humano nasce vazio de conteúdo como uma tábula rasa; só por meio de experiências empíricas com o objeto, ele se constitui como sujeito e pode alcançar o conhecimento. Segundo os empiristas, é por meio das sensações possibilitadas pelos órgãos dos sentidos que o ser humano conhece, pois, “os objetos exteriores excitam nossos órgãos dos sentidos e vemos cores, sentimos sabores e odores, ouvimos sons, sentimos a diferença entre o áspero e o liso, o quente e o frio, etc.” (CHAUÍ, 1994, p. 71-72).

Essa corrente, segundo Abbagnano (1998, p. 326), caracteriza-se pela “negação do caráter absoluto da verdade” e reconhece que toda verdade deve ser posta à prova, reelaborada e corrigida quando necessário, portanto, não considera nenhum conhecimento como inato.

As perspectivas epistemológicas mencionadas influenciaram e ainda influenciam na educação brasileira que a partir dessas influências vivenciou diversas concepções e teorias pedagógicas.

1.4. Educação: teorias pedagógicas

Perpassar por essas perspectivas epistemológicas e tendências pedagógicas vislumbrando um percurso histórico da educação no Brasil suscita uma problemática, pois incorremos no risco de cometer anacronismos, ou seja, analisar o passado sob a perspectiva do presente sem considerar o contexto cultural e social da época em questão. Outro risco é a apresentação destes percursos históricos seguindo uma lógica sequenciada sem compreender que ao tratarmos de fatos históricos precisamos considerar que os mesmos não se dão de forma linear, sendo impossível demonstrar exatamente o início e término de uma tendência epistemológica, por exemplo, pois há sempre rupturas e permanências.

As transformações históricas não ocorrem de uma hora para outra, seguem caminhos graduais de contradições, de lutas ideológicas e como já foi dito, com rupturas e permanências as quais nem sempre acontece de forma progressista como se houvessem “evoluções” históricas; as provas disso são os diversos retrocessos e perda de direitos, principalmente, trabalhistas que temos vivenciado atualmente no Brasil. Outra questão pertinente é a recorrência de leituras equivocadas de certas tendências pedagógicas que tendem a condenar

irrestritamente tudo o que é considerado “tradicional”, porém, corriqueiramente, estas leituras não contextualizam de maneira coerente as perspectivas epistemológicas e pedagógicas, não levam em consideração o tempo histórico, a cultura e a sociedade onde surgiram tais teorias.

Além disso, muitas vezes, essas leituras incorrem no extremismo de abominar o dito “tradicional”, como o quadro-negro e o giz, por exemplo, valorizando as “novas” tecnologias. Mas pode-se também desenvolver uma prática educativa fundamentalmente tradicional utilizando um notebook e um aparelho de projeção de últimas gerações, pois não são os recursos metodológicos que definem a prática contextualizada de um educador.

As metodologias das professoras e dos professores, bem como suas posturas na sala de aula, são desenvolvidas conforme as concepções epistemológicas que possuem, isso vale também para a compreensão que eles têm de suas funções sociais, da educação e dos alunos. A educação não ocorre, de modo algum, num contexto isolado, são diversos os fatores que influem nos processos educativos, do mesmo modo, existem demandas distintas, sempre assentadas em valores, princípios políticos, culturais e econômicos.

O ensino brasileiro advém de um contexto histórico que não deve ser esquecido, mas sim lembrado, questionado, problematizado e reinventado. Nos tempos da colonização, nos meados do século XVI, junto com os navios e caravanas dos colonizadores, embarcou também uma concepção de educação baseada na cultura europeia, seus preceitos civilizatórios e religiosos. Os colonizadores não chegaram ao Brasil interessados em enriquecimento cultural, algo que possuíamos copiosamente, mas sim nos ricos e abundantes recursos naturais. Realizaram aqui uma exploração predatória que visava extrair todos os recursos naturais, porém, não ofereceram nada em troca, trouxeram também, com a pretensa civilização, morte e doenças. Não bastasse o poderio dos corpos, das mortes e escravização dos povos originários, quiseram impor suas crenças e concepções a partir do preceito que os indígenas “não tinham almas” e não eram “civilizados”.

Para esse adestramento dos corpos/mentes dos indígenas a catequização foi o principal meio utilizado, cuja responsabilidade estava a cargo dos membros da Companhia de Jesus. Aos indígenas destinava-se o catecismo para combater seus hábitos “selvagens” e torná-los mais “dóceis”, todavia, a educação destinava-se aos pertencentes das classes dominantes, aos filhos dos donos de terra e senhores de

engenhos, “a instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas.” (RIBEIRO, 2003, p. 79).

De acordo com Sílvia Gallo (2007) a Companhia de Jesus foi importante para o estabelecimento de um sistema de educação no Brasil, ainda que inicialmente tivesse a função original de converter os índios, evangelizando-os conforme os preceitos cristãos, após a afirmação da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, promulgada definitivamente em 1599, consolidou-se sua missão de criar várias escolas ao redor do mundo e “fez com que eles se dedicassem, também no Brasil, à educação em geral e não apenas à catequização dos índios.” (GALLO, 2007, p. 187).

Os teóricos da educação, principalmente, no campo da didática, costumam compreender as tendências pedagógicas em duas vertentes: as de cunho liberal (pedagogia tradicional, pedagogia renovada e tecnicismo educacional) e as de cunho progressista (Pedagogia libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos). Como afirma José Carlos Libâneo (1990, p. 64), “certamente existem outras correntes vinculadas a uma ou outra dessas tendências, mas essas são as mais conhecidas”. No entanto, é importante compreender as linhas pedagógicas, as tendências epistemológicas com as quais se vinculam e o projeto de educação que assumem, pois, nisso consta uma implicação não só pedagógica ou didática, mas, sobretudo, política.

A Pedagogia tradicional que apesar de ser considerada na teoria educacional como “ultrapassada”, ainda se verifica em diversas práticas pedagógicas, principalmente, no que tange a postura do professor, pois nessa perspectiva ele é considerado o detentor verdadeiro do conhecimento, o único que de fato tem “voz”, aos discentes cabe ouvir atentamente, decorar e assimilar o conteúdo sem a necessidade de fazer uma reflexão sobre o mesmo. É por meio da palavra e do uso da oratória que o professor transmite o conteúdo que visa “ensinar”, ainda que os alunos não tenham tido compreensão da matéria estudada o conteúdo é considerado como dado e a ineficiência do aprendizado é atribuído ao aluno sob o argumento de que não houve o esforço necessário. Nesta abordagem, são utilizadas técnicas de memorização e exercícios de repetição para que os conteúdos sejam decorados. O uso do dito material concreto também é “para gravar na mente o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado,

mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com seu próprio pensamento”. (LIBÂNEO, 1990, p. 64-65). Essa linha pedagógica preza pelo disciplinamento dos corpos e mentes, interessa-lhe a formação de alunos obedientes sendo necessários o uso da disciplina e do castigo para alcançar os objetivos.

No entanto, ao mencionarmos essa tendência pedagógica e as demais, precisamos ponderar os contextos históricos nos quais foram vigentes, pois o que hoje consideramos como “antiquado” foi em seu surgimento inovador. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 100) ressalta que o fato de “tudo está em constante movimento é inerente à história, podemos considerar que tudo tem história”.

Em oposição a uma educação mecanicista, balizada por princípios mecânicos, garantidores da hegemonia, produtores de desigualdades e alienação, defendemos uma ruptura com essas posturas epistemológicas para a construção de uma educação para a autonomia e libertadora, que por meio da práxis possibilite a emancipação. Almejamos uma educação compromissada com a formação humana considerando o sujeito em sua totalidade e complexidade, contextualizada historicamente na indissociabilidade entre teoria e prática, intrinsecamente ligada a princípios éticos, culturais, políticos e estéticos, porque o

que justifica, dá vida e sentido à escola, a relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria. (COELHO, 2009, p. 16).

Numa perspectiva crítica, visando a emancipação dos sujeitos, o conhecimento não é considerado inerte e acabado, mas sim, construído, reconstruído, elaborado e reelaborado; não existem saberes absolutos, mas saberes dialeticamente determinados coletivamente, em colaboração. Na escola, se coaduna a uma ação realizada por todos os sujeitos, docentes e discentes, os quais em suas inacababilidades se constituem humanos. Assim, há espaço para o erro, para a reelaboração, para o questionamento e a discordância, nessa perspectiva, o pensamento divergente também é estimulado, por isso, é um saber vivo.

Saber ensinar não se converge com saber “transferir” conhecimento ou tão somente em ter uma boa retórica e dominar técnicas de aprendizagem. Mas está engajado na maneira do professor se relacionar no espaço escolar com os outros

agentes do processo educacional, pois no ato de ensinar espera-se que ele “desenvolva constantemente conhecimentos teóricos-práticos que lhe possibilitem intervir na formação de outros seres humanos, auxiliando-os no desenvolvimento de sua própria humanidade”. (GUIMARÃES; SOUZA, 2011, p. 29).

A partir da compreensão da ação docente como uma atividade teórico-prática implicada na indissociabilidade entre teoria e prática, na qual o ensino é a principal atividade constituidora da identidade profissional do professor e a atividade educativa é considerada como prática social, ou seja, como práxis – atividade teoricamente fundamentada, dialética, ação transformadora e consciente, onde “pensa-se a teoria; recria, inventa-se a prática e se pensa enquanto sujeito”. (GUIMARÃES; SOUZA, 2011, p. 27). Portanto, a práxis é fundamentadora a partir dessa perspectiva, desse paradigma com o qual nos identificamos.

No paradigma da práxis os docentes são concebidos como sujeitos históricos, sensíveis, criativos, críticos, éticos, considerados em sua totalidade, dotados de personalidade e subjetividade, portanto, em suas condições objetivas e subjetivas de existência. (MAGALHÃES; SOUZA, 2016). Entendendo que docentes e discentes por meio do diálogo e cooperação contribuem para o processo educativo, dialeticamente, em colaboração, mediados pela cultura e como sujeitos históricos desse processo. Isto é, agentes que apreendem, constroem conhecimentos, não apenas a partir de suas racionalidades, mas de modo criativo, considerando suas subjetividades e que os encorajem a atuar como protagonistas na sociedade. (SOUZA, 2013).

Em termos formativos, neste paradigma, a ação docente constitui-se como

uma prática complexa o que implica admitir que tenha uma dimensão de totalidade, compõe-se de múltiplos saberes, que, para serem compreendidos em suas relações, exigem uma preparação especial, bem como condições particulares para seu exercício. (SOUZA, 2013, p. 22).

Associamo-nos a concepção de Souza (2012, p. 443) quando afirma que um dos principais fundamentos requeridos a uma educação qualitativa referencia-se a um projeto educativo emancipatório, em um processo político e social propositor de libertação de autoridades impostas, dominação, tutela, servidão, alienação, entrave, portanto, elemento motor “da transformação da sociedade, permitindo libertação e independência.” A autora pondera ainda, que a emancipação como processo político

exige desejo e posicionamento dos sujeitos que anseiam a transformação da realidade e das relações sociais a partir do pressuposto de que não nos emancipamos sozinhos, mas com os outros e nos contextos sócio-históricos.

Reafirmamos que o campo educacional se constitui como espaço de disputas ideológicas, políticas e tensionamentos, no qual educadoras e educadores, devemos nos posicionar, assumir nossos posicionamentos epistemológicos com clareza e enfrentar os diversos desafios que existem no contexto político-educacional atual, assumindo uma postura de luta em prol de uma educação libertadora, comprometida com a emancipação e formação crítica dos sujeitos.

Para isso faz-se necessária uma mudança de paradigma, a emergência de um novo paradigma que combata os pressupostos epistemológicos vinculados ao mecanicismo, positivismo e neoliberalismo. Pois, como afirma Cunha (2010, p. 140), “ou estamos trabalhando para a reprodução e a dependência ou queremos educar para a autonomia e a independência intelectual e social”.

No tocante a esse novo paradigma, Capra (2006) alerta para a necessidade de uma visão sistêmica do mundo, logo, a qual perceba as complexas relações que se estabelecem no universo, em totalidade e integração, cujas propriedades não podem ser pensadas fragmentadas, reduzidas em partes, pois referem-se a um sistema vivo, resultado de integração e interdependência entre as partes que compõe o todo.

Nesta nova visão paradigmática a educação e as práticas formativas são entendidas como práticas sociais situadas historicamente em relação intrínseca com os saberes da cultura, da política, da ética e da estética, onde diversos sujeitos envolvidos no processo, especialmente, discentes e docentes, em colaboração, se constituem compreendendo o ato educativo como ação política, transformadora e consciente; a qual, oposta a uma educação mecanicista e imobilizadora, se faz resistência e combate para a construção de uma educação transformadora.

A partir do entendimento da necessidade de uma educação promotora de sensibilidades, abordaremos no segundo capítulo deste estudo, a formação estética como via para uma educação que ao pensar os sujeitos como dotados de razão e emoção, sensível e inteligível, os proporcione uma formação integral para que tenham condições de se desenvolver com liberdade e autonomia.

CAPÍTULO 2. ESTÉTICA E FORMAÇÃO

O segundo capítulo tem como enfoque os estudos filosóficos sobre a estética perfazendo um percurso histórico dessa tradição filosófica perpassando por seus principais conceitos como o belo, o sublime, o gosto e a arte, fundamentando-os em teóricos como Baumgarten (1750), Kant (1985) e Schiller (1989), correlacionando-os a possibilidade de uma formação emancipatória a qual vislumbra contemplar o ser humano em toda sua complexidade, como ser que pensa e sente, portanto, dotado de razão e emoção, sensível e inteligível, corpo e mente.

2.1. Origem e trajetória da Estética

O termo “estética”, no sentido de uma disciplina filosófica da arte e do belo, foi introduzido no século XVIII a partir da publicação da obra escrita pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762), intitulada *Aesthetica*, datada de 1750, esta obra foi um marco nos estudos sobre o sensível, da arte e do belo. (JIMENEZ, 1999). O autor

defendia a tese de que são objetos da arte, as representações confusas, mas claras, isto é sensíveis, mas ‘perfeitas’, enquanto são objeto do conhecimento racional as representações distintas (os conceitos). Esse substantivo [estética] significa propriamente ‘à doutrina do conhecimento sensível’ (ABBAGNANO, 2000, p. 367, grifos no original).

No entanto, não significa que anteriormente a isso as questões a respeito do belo, do gosto, da arte, do sensível, não foram pensadas.

A doutrina do belo em Platão, por exemplo, está estreitamente ligada à sua filosofia e à teoria das Idéias *sic*. Portanto, ela determina seguramente uma estética. E podemos sem receio de anacronismo, falar de ‘estética platônica’, com uma condição, contudo, é preciso ter presente no espírito não um domínio delimitado, uma disciplina constituída, mas o conjunto das considerações que Platão consagra tanto à determinação da essência do Belo, à definição da imitação, quanto ao papel da arte na cidade. (JIMENEZ, 1999, p. 21).

Anteriormente ao século XVIII, não era possível falar da estética como disciplina filosófica, todavia, já se discutiam sobre o belo, a arte e o gosto. Na antiguidade grega, por exemplo, era possível perceber diversas concepções estéticas. Conforme Abbagnano (2000), podemos falar de uma estética platônica,

pois pensava-se sobre o belo, a imitação e a arte na cidade. “Assim para Platão, o belo é a manifestação das idéias *sic* (isto é, dos valores), sendo, por isso, a via de acesso mais fácil e óbvia a tais valores, ao passo que a arte é a imitação das coisas sensíveis”. (ABBAGNANO, 2000, p. 367). Ou seja, para Platão a arte se constituía como cópia imperfeita da realidade (simulacro), deveria se subordinar a natureza ou a realidade de uma forma ampla; ao artista caberia no máximo o mérito da escolha oportuna do objeto que imitou. Há, no dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2000) mais duas vertentes de compreensão da arte, além da qual já foi mencionada: a arte como “criação” e a arte como “produção”.

Se o objeto da estética é a arte, qual o lugar que a estética ocupa nesse âmbito? É um lugar de poder? Ela determina de certo modo o que é válido em arte, ou não? Ela influencia na produção artística? Se a estética é algo *a posteriori*, ou seja, posterior às obras, ela seria neutra? Conforme afirma Jimenez (1999, p. 11-12),

embora a reflexão sobre a arte seja, por definição, posterior às obras, os estetas, tentaram algumas vezes impor regras aos artistas, seja fixando normas que permitissem julgar o belo ou o feio, o harmonioso ou o desgracioso e mesmo o conveniente ou o inconveniente, estabelecendo critérios adaptados aos cânones promulgados anteriormente.

Essa perspectiva, em que a estética impõe normas e regras à produção dos artistas, se fundamenta no academismo e estetismo.

2.2. Sensível e inteligível: impulso lúdico

Conforme abordamos no capítulo anterior, o racionalismo e o empirismo muito influenciaram nas perspectivas educacionais com as quais nos deparamos atualmente no cenário brasileiro. Referências, essas, que perpassam a formação docente e ressoam nas posturas dos professores em sala de aula reforçando uma cultura de formação que mantém “racionalidade e experiência”, “sensível e inteligível” em polos opostos, forçando que um inicie quando o outro termine, mantendo uma distância discrepante e desequilibrada entre si.

Em nossa cultura esses “ante polos” são utilizados em diversas classificações: na prerrogativa de que hajam sujeitos mais racionais, associando essa característica, principalmente, ao gênero masculino, sendo a mulher,

comumente considerada como mais sentimental e emotiva; alguns campos do conhecimento são também classificados como mais racionais que outros, como demonstra o termo utilizado para designar as Ciências Naturais de “ciências duras”, diferentemente das artes e da literatura, normalmente vinculadas a sensibilidade e a emoção. No entanto, cabem os questionamentos: é possível separar por completo nas pessoas a razão e a emoção? Ao se caracterizar algumas áreas do conhecimento vinculando-as a emoção, ao sensível, há nisso uma tentativa de inferiorização? Por que o gênero feminino é normalmente associado a uma perspectiva mais emotiva?

Entendemos que essa contradição polarizadora da razão e da emoção precisa ser superada para que se vislumbre uma formação integral dos sujeitos. “É preciso encontrar a distância correta entre uma razão que não avance no terreno da sensibilidade e uma esfera do sensível que não afunde no irracional”. (JIMENEZ, 1999, p. 73). Entendemos também que não é só a ciência a responsável por produzir conhecimento, acreditamos que o sensível precisa ter seu lugar respeitado como uma possibilidade, assim como o inteligível, pela qual compreendemos e reformulamos a realidade, a cultura.

De acordo com Jimenez (1999) é necessário encontrar o ponto de equilíbrio entre o sensível e o inteligível – ideia denominada pelo conceito de “razão poética”. Outros autores também formularam teorias relativas a necessidade desse equilíbrio, especificamente, em relação à teoria estética. Schiller (1989), por exemplo, foi um dos teóricos que com mais clareza desenvolveu essas questões, constituindo-se como uma importante referência nos estudos sobre estética.

A primeira publicação de *A educação estética do homem numa série de cartas*, data de 1795 e possui 27 (vinte e sete) cartas, nas quais Schiller pensa sobre questões como a formação do indivíduo, compara a formação e a cultura da antiguidade grega à modernidade. Apresenta também as fragilidades de uma formação fragmentada, cujo alicerce encontra-se na polarização sensível e inteligível como instâncias separadas na constituição dos sujeitos.

Nesse projeto, o autor inicia a primeira carta expondo a sua inclinação aos estudos sobre o belo e a arte, bem como a influência Kantiana na sua defesa da “causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce, e que tomará a si a parte mais pesada de meu encargo nesta investigação que exige, com igual

frequência, o apelo não só a princípios, mas também a sentimentos”. (SCHILLER, 1989, 21).

A obra “schilleriana” situa-se no racionalismo, ainda que com grandes esforços tenha criticado a racionalidade em detrimento do sensível, porém, isso não diminui em nada sua importância na literatura sobre filosofia e estética, apenas demonstra o lugar que advém a sua escrita, dentro das possibilidades do tempo e da cultura a qual ele pertencia. Para os estudos da época, Schiller (1989, p. 21-22) agregou importantes contribuições ao defender a tese que “a arte é filha da liberdade” e “pela beleza que se vai à liberdade”. Ele também apresentou uma crítica sobre o período Moderno, segundo o qual o indivíduo só pode se formar de maneira fragmentada, cuja “utilidade” é o meio e o fim, a grande “divindade” desse tempo que

quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas. (SCHILLER, 1989, p. 23).

Encontra-se na definição de “impulso lúdico” o elemento mediador entre sensível e inteligível, entre impulso sensível e impulso formal, estaria nesse devir o ponto de equilíbrio, a medianeira entre dever e inclinação em que por meio do “livre jogar” o homem pode desfrutar de uma verdadeira liberdade. Para o autor,

o impulso lúdico, entretanto, em que os dois atuam juntos [impulso sensível e impulso formal], imporá necessidade ao espírito física e moralmente a um só tempo; pela supressão de toda contingência ele suprimirá, portanto, toda necessidade, libertando o homem tanto moral quanto fisicamente (SCHILLER, 1989, p. 70).

Livre jogar que se caracteriza pela liberdade entre dever e inclinação, razão e emoção, sensível e inteligível, como afirmativa de uma formação mais fluída e antipolarizada na qual o sujeito possa reconhecer seu corpo de forma integral e totalizante, no exercício do seu intelecto, mas também dos seus sentidos, num todo integrado e não mais como fragmento.

É um consenso na literatura especializada a existência de vínculos entre a estética, a arte e o belo, no entanto, é importante esclarecer o que se entende por belo. Nesta pesquisa, as artes, no âmbito das artes visuais, mais especificamente,

as pinturas, serão instrumentos mediadores para pensarmos em um projeto de formação de professores que contemple a discussão sobre o sensível a partir de uma visão ampliada de beleza.

Compartilhamos da ideia de que por belo não se compreende apenas o que é considerado bonito e agradável aos olhos, mas aquilo que inquieta, desagrada, contesta e choca também compõe essa noção de beleza. São essas diferentes potências do belo que exploramos com mais afinco no terceiro capítulo, no qual construímos âmbitos interpretativos sobre imagens de pinturas que de alguma maneira enfocam temáticas do “corpo feminino”, a arte e o feminismo. Deste modo, o belo constitui-se uma importante categoria do estético, uma força potencializadora que impulsiona as experiências sensíveis por meio da arte.

Entretanto, ao falarmos da arte como elemento potenciador de uma formação integral, cujo sensível tenha seu lugar reconhecido e a liberdade possa ser alcançada, é preciso ter cautela, para não incorrer no risco de adentrar em perspectivas romantizadas da função da arte. Pois, não compreendemos a arte numa perspectiva de “salvadora” dos sujeitos, visto que, a ela não se desvincula das interações sócio-históricas e culturais, sendo assim, pode tomar diversos sentidos, ideologias, interesses e enfoques, estando sujeita a diversas contradições presentes na nossa realidade social.

2.3. Formação (bildung)

A arte, apesar de ter sido utilizada em muitos momentos desse texto no singular, convive com uma infinidade de linguagens, gêneros, possibilidades, aporte teórico e metodologias. Contudo, não é pelo fato de estar inserida nesse universo artístico que uma obra será por excelência emancipatória, libertadora; pode-se encontrar diversas obras caracterizadas como artísticas, mas que nem sempre promovem reflexões críticas. Ao contrário, se forem tratadas de maneira acrítica, deformam muito mais que formam, podem alienar, gerar conformismo e adequação ao invés de transformações.

Não faltariam exemplos de “artistas” para citar que respondem primeiro aos interesses do mercado antes de sua própria sensibilidade. Se no sistema capitalista tudo transforma-se em mercadoria, não seria diferente com a arte, a qual, no seio da indústria cultural, também pode se converter em fetiche, mercadoria ou item

decorativo, fazendo com que a potência da arte enquanto práxis, ação transformadora consciente, se perca.

Conforme aponta Chauí (2011), no contexto da indústria cultural, até mesmo os artistas que produziram obras que questionavam o sistema e apresentavam críticas sociais contundentes, se acomodaram e aderiram a uma perspectiva mercantil. Muitos, em nome da fama e repercussão, abandonaram suas ideias e ideais. Não podemos desconsiderar que a arte, enquanto trabalho, precisa ser paga, pois os artistas não podem seguir como “franciscanos” com tintas e pincéis, sem pagamento algum porque as suas contas também vencem no final do mês. No entanto, há uma grande diferença entre ter o trabalho reconhecido e ser devidamente pago por isso, ao invés de ter apenas o lucro como finalidade.

Na lógica mercantil só importa o lucro, produz-se o que o público quer consumir e ao mesmo tempo se cria esse público para o consumo, incentivando, inserindo “necessidades” a serem buscadas, novos anseios e desejos a serem realizados. Entre a necessidade e o desejo a indústria cultural se equilibra, corrompendo e tornando os desejos em profundas necessidades, vendem-se mercadorias, inclusive a felicidade, nem que seja parcelada em muitíssimas prestações.

O conceito “indústria cultural” foi formulado por Theodor Adorno e Max Horkheimer no livro *Dialética do esclarecimento*, publicado nos Estados Unidos pela primeira vez em 1947. (LOUREIRO; FONTE, 2003). Anteriormente se referiam ao fenômeno da indústria cultural como “cultura de massas”, no entanto, o termo foi reformulado, pois indicava que cultura emergia das massas, tese questionada e refutada na contemporaneidade.

Por indústria cultural compreendemos o fenômeno que ocorre nas sociedades capitalistas nas quais a cultura torna-se mercadoria, cuja finalidade é a obtenção de lucro e para isso são utilizados diversos mecanismos, sobretudo, ideológicos. A reprodução de seus produtos acontece de forma padronizada, seus meios de propagação utilizam uma linguagem muito semelhante, pois “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio, e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113). Esta coerência se sustenta pelo objetivo comum da obtenção de lucro, seria ingênuo esperar que os produtos

culturais fabricados no contexto capitalista tivessem a intencionalidade de formar sujeitos emancipados respeitando suas liberdades.

Nisso se perdem as nuances que revelam a criação do homem, o trabalho, o pensamento. Sobre essas relações, Chaui (2011, p. 363) afirma que “sob o controle econômico e ideológico das empresas de produção artísticas, a arte se transformou em seu oposto: é um evento para tornar invisível tanto o próprio trabalho criador dos artistas e das obras como a realidade, mascarando-a e dissimulando-a”. Transformando as iniciativas de resistência e crítica em modismos,

a Indústria Cultural não só vai eliminando os aspectos críticos, inovadores e polêmicos das obras, mas vai também transformando-as em moda, isto é, em algo passageiro que deve vender muito enquanto é novo e, a seguir, desaparecer sem deixar rastro. (CHAUÍ, 2011, p. 362).

No dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 1998), ao pesquisar o verbete “formação”, constatamos que ao se referir a filosofia e a pedagogia o termo assume o sentido de “cultura” (*Bildung*), portanto, relaciona-se ao “processo de educação ou de civilização”, nas formas de cultura enquanto educação e como sistema valorativo. Uma formação fundamentada na *Bildung* visa a liberdade e emancipação dos sujeitos, por meio de uma consciência crítica. Porém, a emancipação nesses termos parece solidificada, situando-se apenas na esfera da razão, sendo assim, difere daquilo que temos defendido. Precisamos pensar numa emancipação que dê conta, inclusive, de romper com uma formação puramente racionalista a qual não liberte apenas a mente, mas o corpo e o espírito.

Conforme Adorno (1995), apesar da emancipação, por vezes, corresponder como algo demasiado abstrato ou mesmo utópico, é preciso pensá-la a partir das contradições sociais. A primeira contradição refere-se à organização do mundo material e a ideologia dominante, a qual, num contexto capitalista se opõe a uma perspectiva de liberdade e consciência crítica. A segunda é referente a uma função de adaptação para a convivência em sociedade, cumprida pela educação. Para o autor, a

educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se fixasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a

situação existente se impõe precisamente no que têm de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

Desta forma, a emancipação encontra pela frente os entraves das condições estruturais e a dualidade da “adaptação”, pois, ao mesmo tempo que é necessária para dar sentidos a alguns momentos do convívio em sociedade, não pode se reduzir a uma adaptação cega, irrefletida ou mecânica, pelo contrário, deve-se opor a acomodação e visar a liberdade em sua totalidade envolvendo a mente e o corpo, o sensível e o inteligível.

Na interação com o mundo o ser humano o transforma e se transforma em concomitância, pois caracteriza-se como sujeito produtor de cultura ao mesmo tempo em que é produzido por ela, o qual no convívio social se constitui. A educação cumpre uma importante função de manutenção dos hábitos culturais, princípios éticos e sociais, porém, deve visar ainda mais do que isso, pois a realidade social nunca está pronta e acabada, encontra-se em movimento constante,

aberta a possibilidade concreta de mudanças sucessivas no mundo das coisas e no mundo humano, sempre em condições históricos-sociais determinadas, o homem cria cultura, torna-se sujeito de sua obra, faz do mundo natural sua morada, uma morada humana e, portanto sociopolítica. (COELHO, 2009, p. 182).

O ser humano, dentre todos os animais, é o único capaz de transcender uma atividade puramente biológica de sobrevivência, adaptação e manutenção da vida, ansiando por outros universos para além do escopo adaptativo. É na práxis, na possibilidade da criação, da produção de conhecimento e cultura que os sujeitos ultrapassam a capacidade dos outros animais e se caracterizam como humanos. Portanto, cresce no ser humano um desejo por cultura, pelo conhecimento, pela arte, que transforma sua existência, ultrapassa a pura adaptação e o constitui como sujeito histórico, produtor de cultura.

Conforme Coelho (2009) cultura não se traduz por um aglomerado de conhecimentos ou pela soma de criações, saberes e valores estanques. A cultura “é uma totalidade que torna possível a significação, a compreensão e a transformação do mundo e do próprio homem em sua dimensão sociocultural e individual, bem como a transcendência a tudo que possa cercear sua autonomia e liberdade”. (COELHO, 2009, p.182). Nisso, consta o sentido da educação e das instituições

educativas em formar sujeitos que desfrutem de autonomia e liberdade de pensamento e ação no mundo, como seres situados historicamente, numa relação indissociável com a cultura, a ética e a estética.

2.4. Arte e política

Em oposição a uma concepção de arte romantizada, concordamos com Fischer (1959) na sua definição de arte como trabalho na qual a mesma não está imune as contradições de uma sociedade do capital, mas, está imbuída de culturas, significados, contextos e intencionalidades diversas. Para além da romantização da arte e do perigo de recair em juízos de valores equivocados, na polaridade do bem e do mal, convém pensarmos a arte como ação política, pois as obras de arte, os artistas e os apreciadores de arte não estão imunes a realizarem feitos cruéis, violentos e desumanos.

Um exemplo disso foi a relação firmada pelo político alemão Adolf Hitler (1889-1945) com a arte, cuja inclinação para o meio artístico não impossibilitou a barbárie que foi o holocausto³. Esse acontecimento denota justamente o fato de não ser coerente uma análise determinista entre ética e estética, bem como, não podemos negar as implicações e relações entre ambas. Os estilos artísticos pelos quais Hitler tinha apreço coadunavam com as ideologias que ele possuía, na defesa dos ideais arianos, de uma arte erudita, europeia e masculina, fortemente fundamentada nos ideais clássicos de beleza e da moral. Nesse contexto, os ideais modernistas e os movimentos artísticos de vanguarda foram fortemente combatidos sob o argumento de não serem arte e se assentarem em princípios imorais e inadequados. Sendo assim, os

nazistas classificam como “degenerada” (*entarted*) toda manifestação artística que insulta o espírito alemão, mutila ou destrói as formas naturais ou apresenta de modo evidente “falhas” de habilidade artístico-artesanal. Em termos visuais, é degenerada toda obra de arte que foge aos padrões clássicos de beleza e representação naturalista, em que são valorizados a perfeição, a harmonia e o equilíbrio das figuras. Nesse sentido, a arte moderna, com sua liberdade formal de cunho fundamentalmente

³ “Holocausto é uma palavra de origem grega que significa “sacrifício pelo fogo”. O significado moderno do Holocausto é o da perseguição e extermínio sistemático, apoiado pelo governo nazista, de cerca de seis milhões de judeus. Os nazistas, que chegaram ao poder na Alemanha em janeiro de 1933, acreditavam que os alemães eram “racialmente superiores” e que os judeus eram “inferiores”, sendo uma ameaça à autointitulada comunidade racial alemã”. (ENCYCLOPEDIA.USHMM.ORG). Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

antinaturalista, é considerada em sua essência “degenerada”. (ARTE, 2018, p. 1).

Partindo do pressuposto de que sensível e inteligível, são ambos elementos constituintes da formação do ser, como é possível que as pessoas se assujeitem a uma ou a outra esfera, permitindo que uma das duas se atrofie ou apenas deixe de ser relevante? Como ilustração a isso, abordaremos o exemplo de Darwin, conforme um de seus biógrafos revela:

o cientista se preocupou seriamente com a diminuição de sua sensibilidade nos últimos anos. Quando jovem, ouvia música, lia poesia. [...] Segundo Darwin, semelhante atrofia provinha da uniteralidade de sua atividade científica: ‘meu espírito parece ter se convertido numa máquina de extrair leis gerais de grandes acumulações de fatos (...) Se eu tivesse que viver novamente minha vida tomaria como norma ler, ao menos uma vez por semana, algo de poesia, e ouvir música. Concluía: ‘a perda da receptividade para essas coisas é uma perda de felicidade, possivelmente prejudica não só o intelecto, como também o caráter moral, já que debilita a parte aceitável de nossa natureza. (TREVISAN, 2002, p. 19).

O apagamento do sensível, nesse caso, ocorre em nome do perigo de que a sensibilidade “atrapalhe” a atividade considerada “racional”, para não interferir no juízo exige-se de um cientista (sobretudo, das ciências naturais) que faça uma pesquisa séria, ainda que a dureza desse fazer engesse sua sensibilidade, congele seu prazer e destrua a felicidade, que outrora, a arte trouxera.

Têm sido cada vez mais debatida uma arte que, não sendo elitista, alcance um público heterogêneo o qual consiga se sentir representado e que se permita ter vivências estéticas. No âmbito desses debates questiona-se também os espaços dos museus pela necessidade de que estes sejam mais democráticos, tanto no acesso do público quanto a presença de artistas que fujam a um estereótipo de artistas/intelectuais/geniais/eruditos. Nisso, constam diversas reivindicações dos artistas para que o museu seja um lugar de pluralidade onde sujeitos de diferentes etnias, gêneros, sexualidades e classes sociais tenham um espaço para suas manifestações artísticas.

Sob rótulos sagrados, apesar de muitas vezes questionada, principalmente por teóricos e artistas de pensamentos pós-críticos, a arte clássica segue hegemônica, não cabendo desconsiderações sobre o seu valor histórico, todavia, não cabe também negar às questões ideológicas as quais está envolvida, levando-

nos a perguntar a quem ela serve e o que invisibiliza? Conforme Santaella (1995, p. 21),

um dos mecanismos fundamentais de que têm se valido os dominadores para a apropriação dos produtos artísticos localiza-se na consideração de que tais produtos fazem parte de um recinto “sagrado” de objetos “criados” numa esfera imaterial de valores intocáveis.

Portanto, a autora compreende a arte não como produção neutra, a define em sua esfera material e imaterial, como produção histórica, concreta e como produto que carrega ideologias, ideias, ideais e interesses.

Para Marcuse (1986) a arte possui uma função política com potencial de ruptura e protesto no qual a realidade pode ser transcendida e reelaborada, portanto coaduna com uma concepção de arte que incomoda, ao invés de acomodar. Ao transcender realiza uma ruptura com a consciência dominante e desta forma revoluciona a experiência.

Ao abordar o potencial político da arte, Marcuse a concebe no âmbito de uma dimensão estética ultrapassando o que se entende por “arte engajada”, pois não se trata apenas do conteúdo ou de utilizar a arte para alcançar didaticamente uma abordagem ou um tema. Também não diz respeito apenas às técnicas, como se acompanhada de técnicas inovadoras, automaticamente, seria uma arte revolucionária. Então, considerando que, não é por si só, no conteúdo e na técnica que se encontra o potencial político da arte, em que consiste então?

Marcuse (1986) aponta algumas teses que caracterizam esse potencial, tendo como fundamento teórico uma base marxista. Dentre elas, destacaremos duas, a primeira diz respeito a relação entre a arte e a base material no tocante as relações de produção da sociedade. A segunda refere-se a conexão entre arte e classe social, pois conforme o autor, “a única arte autêntica, verdadeira e progressista, é a arte de uma classe em ascensão, que exprime a tomada de consciência desta classe”. (MARCUSE, 1986, p.16).

Se tomarmos esses pressupostos afim de relacionarmos as produções artísticas contemporâneas poderemos identificar nesses novos escopos artísticos referências que têm apresentado contextos periféricos, de memórias e rupturas, os quais, em oposição a uma arte predominantemente de valores clássicos e

eurocentrados, permitem a existência e resistência de modos outros de se produzir arte.

Para Duarte Júnior (2000), o homem contemporâneo encontra-se em um processo de regressão do saber sensível operada pela sociedade industrial na qual sob uma aparência “modernosa” estão sujeitos embrutecidos. O autor acredita que para o crescimento e desenvolvimento necessário aos sujeitos embrutecidos, de modo que adentrem no “reino” da sensibilidade simbólica, a arte é um dos caminhos, porém não é o único. Ele declara também que há urgência e necessidade de uma educação a qual possibilite aos educandos a descoberta das cores, formas, texturas, odores, sons e etc., educando o olhar, a audição, o tato, o paladar e o olfato para que percebam a realidade ao seu redor de maneira mais acurada.

Porém, se a arte não é o único caminho para uma educação do sensível, parece-nos uma rica possibilidade, pois em muitos casos, nas escolas, frente a um currículo extremamente fechado e racionalista, torna-se a única. Desse modo, identificamos cada linguagem artística como “um dos elementos culturais capazes de recuperar a expressão perdida nos equívocos do ensino predominantemente racionalista”. (FURTADO, 2009, p. 139).

Convivemos com uma gama ampla de cursos que formam professoras e professores nas universidades, em sua maioria, desfrutam de ao menos uma disciplina que visa os fundamentos filosóficos, sociológicos, culturais e históricos da educação. Porém, disciplinas que abordem a arte e a estética mais especificamente são mais incomuns, com exceção dos cursos na área de artes e alguns de pedagogia. Pouco se vê sobre a arte, o sensível, o belo, pois, os currículos se centram nas disciplinas que tenham uma correspondência mais direta com a atuação específica da profissão para qual estão se formando os graduandos.

Uma formação que dê condições para as graduandas e os graduandos se desenvolverem integralmente, que não só possibilite saberes específicos de suas áreas, mas também permitam transitarem por outras áreas do conhecimento estabelecendo relações com as diversas expressões culturais, para que questionem suas realidades e tenham condições de interferir nelas, não deveria ser um privilégio de alguns cursos de formação, pelo contrário, o padrão precisa ser de formar sujeitos que tenham autonomia de pensamento e ação no mundo. Só assim teremos uma prática docente que ultrapasse os muros da escola, que pense

o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade. Algo que deve ser feito para que o aluno possa ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal, etc.). (READ, 1986, p. 5).

Os docentes como formadores necessitam, antes, terem sido formados, porém, com uma formação aligeirada ou pouco comprometida, torna-se mais complexa uma prática educativa crítica, emancipatória. Assim, como se veicula no senso comum, “ninguém dá aquilo que não têm”, nisso, surge um ciclo vicioso, pois um professor com uma formação acadêmica e/ou cultural precária, provavelmente, repetirá seu ciclo ao possibilitar aos seus alunos uma formação com precariedades e limitações, assim como a que obteve. Esse ciclo deformativo precisa ser interrompido o quanto antes, mas “onde irá romper a corda”? Se o indivíduo chegou até a idade adulta sem que lhe fossem possibilitadas experiências estéticas e adentra na universidade para se formar como professora ou professor, o mínimo que se espera é que ele tenha seu universo cultural ampliado.

Um docente que não goste de ler, por exemplo, que o faz apenas por obrigação, que não vê muito sentido nos livros, terá condições de formar leitores ávidos e apaixonados pela literatura? A não ser que seus discentes tenham outras referências de sujeitos leitores, isso, provavelmente não irá acontecer. Diante dessas discussões, surgem mais questionamentos: qual a função da escola? Quais as relações entre formação de professores e as práticas escolares? Quais conteúdos cabem na formação de professores, e quais cabem nas escolas?

Estes questionamentos não possuem resposta simples, alguns desses elementos já foram aqui discutidos, para outros, necessitaríamos de mais tempo ou de outra pesquisa. No entanto, há algo em comum nessas questões, a saber, a necessidade de reflexão dos conteúdos e conhecimentos valorizados na nossa sociedade, por conseguinte, como esses conhecimentos são vivenciados nos espaços educativos formais.

Conforme afirma Almeida (2007, p. 93) temos nos deparado com “uma escola que relega ao segundo plano ou até exclui de seu currículo experiências estéticas”. A autora ainda defende “a necessidade de a educação aproximar sensibilidades, práticas e saberes separados pelo tempo/espço ou por ordenações esvaziadas de sentido decorrentes de uma visão de mundo fragmentada”. (ALMEIDA, 2007, p. 93), pois na ótica de uma educação alienadora só é possível “ser” como fragmento.

No livro intitulado “*Formação cultural de professores ou a arte da fuga*”, Nogueira (2008) apresenta os resultados advindos de sua dissertação de mestrado e propicia diversas reflexões sobre a importância de uma formação cultural de professoras e professores, da necessidade, de para além, apenas, do domínio de conteúdos e saberes especializados, que haja uma ligação direta com a prática docente e as disciplinas que estes ministram, que os professores possam ter uma vivência cultural mais intensa, os quais tenham experiências com as artes e os diversos espaços de cultura presentes nas cidades.

A autora aponta ainda, depois da análise de questionários realizados com educadoras e educadores da rede pública municipal de Goiânia no ano 2000, os quais cursavam o primeiro ano de pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG), que as principais dificuldades apresentadas pelos profissionais da educação que responderam as questões se situava na “falta de tempo e dinheiro”. E ainda que seja importante pensarmos que, de fato, esses elementos podem impossibilitar a participação em eventos culturais, não são os únicos fatores impossibilitadores ao acesso a esses bens. Nogueira (2008) constatou que mesmo com a oferta de eventos gratuitos aos finais de semana, poucos professores frequentavam esse tipo de atividade, apesar de terem respondido que consideravam importante para a formação cultural de professores a frequência a atividades artísticas e culturais.

Sabemos que os profissionais da educação enfrentam diversas problemáticas no exercício de suas profissões, nas quais as duplas e até triplas jornadas de trabalho são a regra na tentativa de ter uma renda melhor para suprir, minimamente, suas necessidades, sendo a única possibilidade diante de uma profissão desvalorizada socialmente e monetariamente. No entanto, a não frequência a eventos de cunho cultural e artístico perpassa também pela esfera da formação, pela ausência, em muitos casos, de incentivo e oportunidade, pela carência de percepção dessas atividades como importantes e como dotadas de sentidos.

Todavia, para que experiências artísticas tornem-se não só um hábito, mas uma necessidade, será preciso uma formação nas escolas e nas universidades apoiadas por políticas públicas de incentivo à cultura e a democratização dos bens culturais, acompanhadas por um currículo educacional aberto as questões referentes à cultura, a sensibilidade e a arte. Para que, assim, seja superada a percepção da “Arte como uma atividade não fundamental, que se desenvolve

quando sobra tempo, quando sobra dinheiro, e por isso é supérflua”. (NOGUEIRA, 2008, p. 73).

Discutir sobre essa escola “engessada” e “engessante”, ditadora de normas, que relega ao campo das experiências estéticas um lugar de menor importância, ou de nenhuma, implica em posturas desafiadoras, principalmente, dos docentes em sala de aula. Cabe, então, mais um questionamento: é suficiente ser uma professora ou um professor que domine conteúdos e “saiba de cor” todos os itens do currículo escolar? Defendemos que só isso não é suficiente, se o domínio de conteúdos e do currículo escolar não for somado às outras esferas que também constituem a identidade docente dificilmente avançaremos para uma formação integral.

Faz-se necessário que as professoras e os professores desenvolvam consciência de suas funções políticas, da potência de suas vozes e sejam críticos em relação as diversas contradições vivenciadas numa sociedade capitalista. Só então, o docente poderá cumprir bem sua função e talvez tenha condições de contribuir efetivamente com as transformações sociais necessárias para uma sociedade mais justa. Para isso, precisará aprender a “exercer a desobediência, romper com princípios educativos orientados por uma lógica da verdade centralizadora; [alcançando] um lugar que [...] permita abrir fendas por onde passam outros conhecimentos que não os fixados e autorizados pela escola”. (ALMEIDA, 2007, p.105).

De acordo com Nogueira (2008, p. 72), “há uma hierarquização entre as disciplinas, cabendo à Arte o degrau mais baixo – a ela são destinadas as menores cargas horárias, as piores condições de trabalho, os professores menos qualificados”. O ensino de arte na escola ainda convive com uma realidade precária, sendo considerada como “disciplina menor”, recreativa, na qual não se tratam de coisas sérias e úteis, a esse componente curricular é atribuído uma carga horária menor e ainda se verifica a presença de sujeitos que não são devidamente formados profissionalmente para sua ministração.

No referente ao pensamento que considera a arte como conhecimento de menor importância, Barbosa (1991) assevera criticamente uma contradição vivenciada na modernidade cuja cultura é elencada como símbolo de desenvolvimento e erudição, na defesa da arte como um dos bens mais preciosos da humanidade – valor evidenciado pela construção e manutenção de museus suntuosos, que muitas vezes só são acessados por uma minoria elitizada, e ao

mesmo tempo não é valorizada nas escolas, principalmente, da rede pública de educação. Conforme a autora, é

paradoxal que ao mesmo tempo em que a sociedade moderna coloca na hierarquia cultural a arte como uma das mais altas realizações do ser humano, construindo verdadeiros palácios que chamamos museus para expor os frutos da produção artística e construindo salas de concerto para atingir as mais altas experiências estéticas a que podemos chegar através da música”, despreza a arte na escola. (BARBOSA, 1991, p. 32).

Conforme os estudos referentes ao currículo, reconhece-se a existência de um conteúdo presente na escola que ultrapassa os conhecimentos determinados para a composição dos currículos formais e estruturados, que atua independente de ser percebido ou não, vinculado ou não aos saberes dos livros permitidos e usados na escola, a esse conteúdo, autores como Michael Apple (1989)⁴ e Henry Giroux (1986)⁵ denominaram de “currículo oculto”, o qual é constituído por saberes e conhecimentos “fora” do currículo padrão, mas que estão presentes nas relações sociais que se estabelecem na educação. Muitas vezes, essa organização “oculta” garante a manutenção de poderes e ideologia na escola, é um determinante que age a fim de excluir as camadas da sociedade que não interessam ao capital, ou se interessam, são apenas vistas como mão de obra obediente em empregos irrefletidos.

Deste modo, a escola ensina não só entre “as quatro paredes” da sala de aula, todavia, o faz em todos os espaços escolares e em todas as relações estabelecidas entre os sujeitos escolares, sejam eles crianças ou adultos. Quando se analisa quais os conteúdos estão no currículo, muitas vezes, não se considera o porquê e o motivo de tantos outros não estarem.

Algumas problemáticas que emergentes desta discussão, são: existe neutralidade na composição dos conteúdos do currículo? Os conteúdos ali mencionados são uma realidade na vida dos alunos? São conteúdos sobre os quais eles conheçam ao menos algo a respeito ou para alguns é totalmente alheio as suas vivências? A escola tem sido um agente de transformação social ou de seleção social, um ambiente onde quem não se sente pertencente se retira?

O debate sobre acessibilidade e democratização dos conhecimentos também realiza-se no âmbito dos museus de arte. Questiona-se quais sujeitos têm

⁴ APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

⁵ GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

“permissão” para entrar nos museus em suas diferentes facetas, quantas mulheres estão nos museus? Quais as funções que ocupam? As mulheres nas exposições de arte são as musas inspiradoras presentes nas pinturas ou são também as artistas que as produzem? Esses questionamentos suscitam não só a problemática de como a arte tem sido possibilitada e acessada nos últimos tempos, mas também nos levam a pensar sobre quem está produzindo essa arte e quais os conteúdos ocultos nessa produção, quais vozes têm sido silenciadas nessas seleções ideológicas daquilo que entra ou não nas exposições de arte e museus.

Exemplos de indagações contundentes a temática tratada seriam: por que a mulher negra que está no escopo de funcionários do museu é corriqueiramente confundida com funções ligadas a subalternidade, ainda que ela esteja ocupando outros cargos como de curadora, diretora, museóloga, artista? Por que choca as pessoas a sua figura (de mulher negra) quando ela ocupa cargos de destaque como de diretora de um museu e torna-se aceitável que a mesma desempenhe a função de agente de limpeza? Esse não é apenas um caso isolado, pauta-se numa cultura arraigada que utiliza diversos mecanismos ideológicos para garantir a manutenção de classes e preconceitos, conferindo a uma minoria social, privilégios e oportunidades, enquanto para uma maioria, exige-se que mesmo sem acesso à educação, saúde, moradia e segurança de qualidades, por meritocracia, alcancem a “melhoria de vida”, a ascensão social.

Considerando que a partir da modernidade temos vivenciado grandes transformações as quais têm alterado substancialmente o cotidiano das pessoas e suas experiências, inclusive, as mais corriqueiras ações em que se possa apreciar a beleza e explorar os próprios sentidos, tornam-se cada vez mais raras. Defrontamo-nos com um tempo “sem tempo”, pois numa sociedade capitalista, o único tempo valorizado é o “tempo produtivo”, portanto, nós só somos “valorizados” ao produzir mercadorias potencialmente consumíveis nas ações pragmáticas, mercantis e utilitárias do dia a dia.

Para o exercício de nossa sensibilidade, criatividade e liberdade não há tempo, ao contrário, há pressa. São muitos os mecanismos que nos lembram diariamente o quão produtivos devemos ser. Na universidade (academia), no cenário da pós-graduação principalmente, os números surgem como imperativos, ressoam e exigem que é preciso produzir para pontuar nas plataformas avaliativas. Nisso, perde-se muitas vezes, o caráter qualitativo e crítico das produções teóricas, pois os

prazos tornam-se cada vez menores e as exigências por produtividade se agigantam.

Iniciado da segunda década do século XX, o movimento da proliferação de especialistas, possuidores de conhecimentos fragmentados, exclusivos e parciais, limitou e corroborou para o desaparecimento de sujeitos detentores de uma sabedoria abrangente e integrada. Na atualidade ainda vivenciamos essa realidade de profissionais cada vez mais especializados, “experts”, que, contudo, são incapazes de manter um diálogo de qualidade para além dos seus saberes especializados, principalmente, em assuntos que exijam um conhecimento mais amplo, totalitário e de fundamentos sociais. (DUARTE JÚNIOR, 2000). Tal fenômeno resulta numa visão de mundo fragmentada, na qual nos tornamos “ignorantes” especializados, capazes de falar sobre o micro, mas incapazes de relacioná-lo com o todo, portanto, com uma visão precária da vida e do mundo.

Diversos acontecimentos e fenômenos contemporâneos nas grandes cidades, tornam-se limitadores de um olhar sensível, pois o tempo acelerado, a demanda de compromissos, o trânsito caótico, o estresse, a poluição de toda ordem, e tantas outras demandas parecem anestesiar os nossos sentidos, impossibilitando-nos a olhar para o corriqueiro, para os fenômenos da natureza e para as pessoas ao nosso redor. Vivenciamos um tempo acelerado e um “olho” também acelerado, que olha, mas não vê, “só passasse os olhos”, assim, as infinitas possibilidades de ver algo belo nas “pequenas” coisas e nos emocionarmos com elas nos escapam, pois para isso não há tempo, há sempre pressa!

Tomando como referência a contemporaneidade na qual a racionalidade ainda se denota como imperativa, onde a educação é povoada por discursos tradicionais e as concepções sobre o corpo, em muitos casos, são mecânicas e fragmentadas, nesse contexto, como pensar uma educação estética que valorize a sensibilidade, a criatividade, a essência, o ser, a cultura e a formação humana? Seria uma utopia vislumbrar algo assim? É certo, que sim. Contudo, é exatamente isso o que denota o humano singular que há em cada um de nós – seres inacabados – somos “rascunho de pássaro, não acabaram de fazer”. (BARROS, 2013, p. 142).

Se não houvesse mais o sonho e a utopia, estaríamos acabados, teria vencido a barbárie, o embrutecimento, o anestesiamiento dos sentidos e a vida de aparências. Nos dizeres da poetiza, com o qual concordamos: “a vida só é possível reinventada”. (MEIRELES, 1997, p. 48). É na reinvenção da vida, nos fazeres

humanos, na construção dos saberes, na interação entre homens e mulheres, na luta pela emancipação que a utopia se torna menos utópica, o sonho menos distante e a liberdade possível.

Uma crítica recorrente no cenário contemporâneo é de que “a Arte Contemporânea atravessa uma crise de legitimação [...]”. Os artistas atuais são acusados de ceder à displicência, de produzir qualquer coisa, de privilegiar sua própria reputação mediática em detrimento da criação”. (JIMENEZ, 1999 p. 14). Tenta-se, desse modo, deslegitimar esse tipo de arte dizendo que não é arte, principalmente, quando a comparam à produção artística de outros momentos históricos como o período clássico e o moderno, por exemplos.

No entanto, recaem numa possibilidade injusta, pois, na atualidade vivencia-se outro tempo histórico no qual outras questões são levantadas, surgem outros elementos como a questão do “efêmero e da memória”, por exemplo, com uma discussão que promove a reflexão sobre uma sociedade líquida na qual o nosso tempo é reduzido ao que é produtivo, um eterno “tempo sem tempo”. O capitalismo, nesse contexto, como sistema produtivo, produz mercadorias, inclusive, nós nos tornamos também mercadorias e somos muitas vezes impossibilitados de vivenciar a sensibilidade. Até mesmo nas singelezas coisas da vida, somos castrados, não há tempo para olhar de noite a lua ou para ser aquecido pelo pôr do sol. Assim, a

gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude. (COLASANTI, 2009, p. 48).

A gente se acostuma, mas não deveria. Esse “se acostumar” embrutece nossos sentidos, poda nossa liberdade e autonomia, nos coloca num lugar de produção (alienada) e reprodução, sem que haja a possibilidade da criatividade, da produção (reflexiva) na qual como sujeitos, por meio da práxis, façamos emergir conhecimentos com sentido e que sejam, também, sentidos, e nisso consta o porquê de nossa humanidade, na formação integral de sujeitos, onde os sentidos da vida estejam na integralidade do sentir e do pensar. Falta-nos “tempo” para que a sensibilidade seja acessada e aflorada.

A imagem 3, escolhida para deflagrar inferências e reflexões sobre esta discussão, é um registro de uma escultura intitulada “Cérebro x coração”, o artefato faz parte de uma série que utiliza a sucata, material descartado, objetos enferrujados e considerados “inúteis” para a elaboração de obras de arte. Assina a obra o Estúdio Aramados, composto pelo artista visual goiano Maicon Soares e a engenheira Andréa Caetano, também goiana.

Não haveria melhor material para ilustrar a discrepante máquina separadora de razão e emoção. A imagem nos leva a perguntar para onde pende a balança? O que move as estruturas dessa máquina? De que matérias distintas esses órgãos que carregam um emblema cultural (*razão versus emoção*) são feitos?

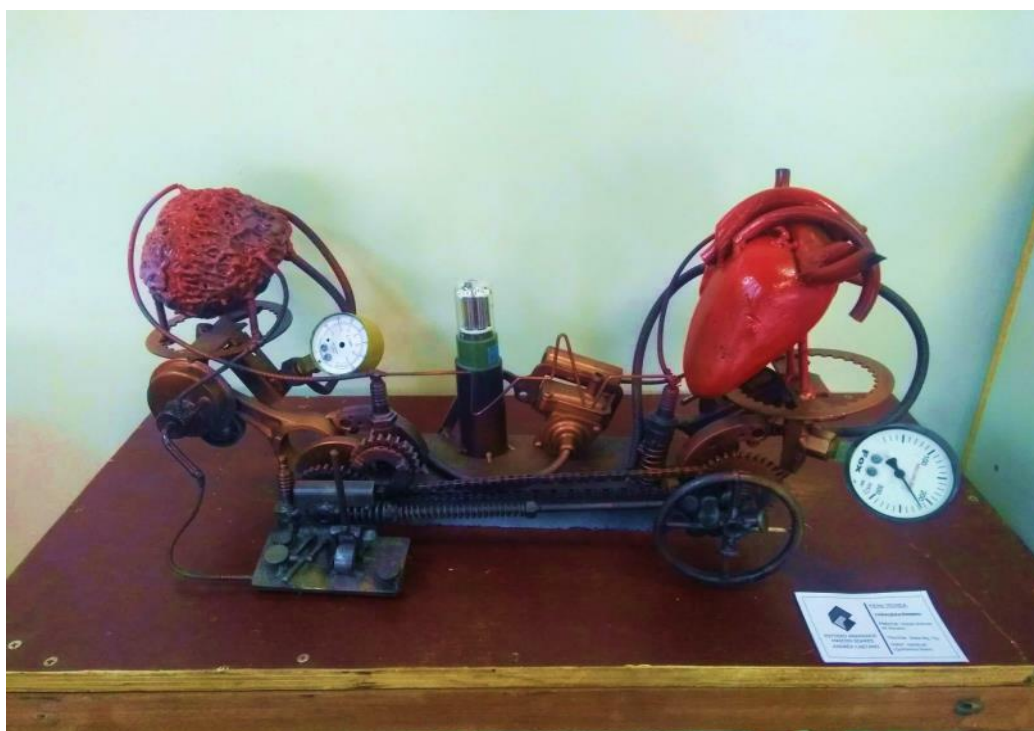


Imagem 3. Cérebro x coração. Maicon Soares e Andréa Caetano, s/d.
Fonte: acervo da autora.

Estão visivelmente arraigadas na nossa cultura as correlações entre coração e emoção, cérebro e razão. Os sentidos dessas relações parecem mais evidentes no segundo caso, em que a estrutura cerebral é responsável por diversos mecanismos ligados ao psíquico, como a memória e o raciocínio. Porém, qual o sentido da correspondência entre o coração e a emoção? Estaria no fato de ser o órgão responsável pelo bombeamento do sangue no corpo? Assim como, por exemplo, nas expressões do senso comum: “fazer o sangue ferver”, “sangue

quente”, o sangue parece responder por aquilo que é realizado de maneira irrefletida, impulsiva, em que os sentimentos e as emoções se exaltam, em ações realizadas “sem pensar”, “no calor do momento”, quando “se perde a cabeça”.

Nesse cenário, consta um desequilíbrio, uma formação que impossibilita o desenvolvimento de um dos dois polos (sensível e inteligível), de tal maneira que se torna incompleta, pois ao “pender para um dos lados da balança” retira do sujeito a possibilidade da liberdade. A respeito disso, Schiller (1989) apresenta os desdobramentos de uma formação humana baseada nas discrepâncias entre razão e emoção, onde ambas são colocadas em ante polos. Quando o ser humano é levado a agir apenas por suas emoções e sentimentos, abdicando das normas sociais, a fim de se auto satisfazer, colocando o prazer e a individualidade como finalidade de sua existência, torna-se um selvagem. De outro modo, caso o sujeito se abstenha de seus próprios sentimentos e subjetividades a fim de se adequar as normativas sociais, “quando seus princípios destroem seus sentimentos torna-se um bárbaro”. (SCHILLER, 1989, p. 31).

Torna-se necessária uma educação que em oposição ao ensino puramente racionalista, mecanicista, tradicional, pense e repense os fundamentos e epistemologias que sustentam os sentidos da escola, os processos educacionais e as relações entre ensino e aprendizagem para que tenhamos práticas pedagógicas mais humanas, nas quais sejam valorizados os saberes da cultura, o ser, a essência, a ética e a estética, numa educação entendida em toda sua complexidade, como processo contextualizado historicamente.

Uma educação que considere os educandos como sujeitos também históricos, cujos sentidos e sentimentos, corporeidade e intelectualidade sejam respeitadas; bem como, uma escola que valorize a criticidade, a heterogeneidade de pensamento, o movimento dos corpos, a criatividade, o saber sensível, o questionamento, o debate e o enfrentamento das dificuldades para que façamos emergir práticas educativas mais humanas visando a emancipação e o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis os quais possam se desenvolver plenamente em uma formação que compreenda a totalidade e a complexidade dos processos formativos.

CAPÍTULO 3. ESTÉTICA, ARTE CONTEMPORÂNEA E POLÍTICA: O FEMINISMO

Neste terceiro e último capítulo tratamos a estética a partir do seu potencial político como possibilidade revolucionária e emancipadora, a qual, por meio da dimensão estética da arte cumpre, no contexto contemporâneo, uma função de denúncia da realidade reificada e das opressões vivenciadas numa sociedade capitalista. Para essa discussão, realizamos o exercício de interpretação visual de algumas reproduções de obras de arte com a finalidade de argumentar sobre a possível conexão entre estética e política, mais detidamente a partir do movimento político feminista e as discussões por ele levantadas.

3.1. Estética, arte contemporânea e política

Conforme afirma Pisani e Klein (2011, p. 193), com os quais concordamos, “a educação estética é política”, pois pode possibilitar o exercício da liberdade, da sensibilidade e da imaginação que se atrofiam nas condições materiais e históricas do mundo contemporâneo. Necessitamos, portanto, de uma formação estética que liberte a sensibilidade e possibilite uma formação integral, sensível e política.

Conforme já foi dito, a arte cumpre sua função crítica quando contribui para a libertação do homem e é autêntica ou verdadeira não apenas pelo seu conteúdo, mas no seu conteúdo tomado em forma. A obra de arte em sua dimensão estética perpassa os caminhos da liberdade e da negação da realidade reificada, na busca pela libertação dos sujeitos e emancipação das opressões as quais são submetidos num contexto capitalista. Opressões que se evidenciam, em tempos contemporâneos, nas desigualdades verificadas não só referentes à luta de classes, mas que se perpetuam, principalmente, por meio dela em correlacionamento. No entanto, faz-se necessário perceber essas opressões em suas especificidades como categorias de opressão que precisam serem analisadas, compreendidas e combatidas enquanto sistemas estruturados de dominação, como o sexismo na forma do machismo, e o racismo, por exemplo.

Como afirma Steven Connor (1996) as dificuldades na compreensão do contemporâneo são bastante conhecidas, fundam-se, principalmente, na prerrogativa de que precisamos nos afastar do objeto de análise para conseguir compreendê-lo, portanto, não poderíamos avaliar o presente, pois, estamos

inseridos nele. No entanto, como demonstra Hegel (1992), o agora deixa de sê-lo a partir do momento que é captado como realidade. Para isso, apresenta a seguinte demonstração: ao considerarmos a sentença “agora é a noite” e a anotamos, esse fato, não perde em nada por ter sido anotado, se guardarmos essa anotação e retornarmos a ela depois de meio dia, aquele “agora” que era verdadeiro, se torna vazio. A questão é que o contemporâneo não se refere puro e simplesmente ao tempo de “agora”, realidade que nem pode ser capturada.

A respeito dessa problemática, de uma aparente discronia temporal, Giorgio Agamben (2009, p. 59) compreende que a contemporaneidade “é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias, mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo”. O autor nos leva a crer na possibilidade de apreensão do tempo presente, na viabilidade de que “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. (AGAMBEN, 2009, p. 62). Portanto, na contemporaneidade, é preciso mergulhar nas obscuridades dos paradigmas encontrados no presente e interpelá-las, questioná-las a fundo, o que exige sensibilidade e esclarecimento sobre as coisas.

No que concerne a arte contemporânea, não se trata de uma categoria meramente cronológica, como se tudo o que é posterior a modernidade fosse contemporâneo, pois a história não se compõe de relações puramente lineares, pode se produzir uma arte, na atualidade, por exemplo, a qual não seja contemporânea e se insira nos moldes modernos ou clássicos, posteriormente, sendo classificada em uma dessas duas categorias.

De acordo com Nathalie Heinich (2014, p. 4), a arte contemporânea “exige que o artista ultrapasse os limites do senso comum, não da figuração clássica, como no caso da arte moderna, mas da própria noção de arte, inclusive a exigência moderna de um vínculo entre a obra e a interioridade do artista”. A respeito da intrigante crítica sobre a noção de arte e das delimitações do que se configura ou não em uma obra de arte, Marcel Duchamp (1887-1968), artista francês, ainda é considerado um ícone contemporâneo que desafiou esses limites e noções estabelecidas. Ao propor em 1917, na exposição no *Salon des Indépendants*, a obra *A fonte*, colocou em “cheque” as ideias pré-estabelecidas sobre a arte até aquele momento, pois aquele objeto proposto como obra de arte não havia sido produzido

por ele, não contava com nenhuma técnica artística e nem se vinculava a nenhuma escola ou padrão estético anterior. E foi exatamente pelo fato de provocar esses questionamentos e por outros fatores exteriores a obra, como a função dos críticos de arte, que aquele objeto inusitado, naquele contexto específico, foi considerado uma obra de arte contemporânea.

A arte contemporânea tem explorado os limites tanto das noções sobre a arte, quanto em relação ao belo e ao estético, pois têm incorporado obras que para além da “contemplação” passiva, provocam e instigam, causam nojo, asco, estranhamento e tantas outras reações, exigindo dos espectadores maior participação e envolvimento. Algumas obras de arte contemporâneas só fazem sentido a partir da interação entre público e obra, ou entre público e artista. Categorias artísticas como as performances e as instalações as quais emergem com força nas produções contemporâneas, não seriam consideradas arte sob o crivo das concepções de arte clássica ou moderna. A partir da inserção dessas e outras modalidades de arte contemporânea, novas mediações técnicas ou sociais se fizeram necessárias,

juntamente com técnicas especiais como fotografia ou vídeo para garantir a durabilidade da obra. Além do mais, essas técnicas fogem, muitas vezes, às regras dos museus, a rotinas econômicas, a restrições de transporte e de seguro ou a técnicas de restauração. (HEINICH, 2004, p. 4).

A arte contemporânea tem contribuído para a visibilidade de muitas realidades, outrora invisíveis, questionando-as e nos instigando a novos modos de percepção do fazer artístico. Ao descentralizar certos discursos hegemônicos, dessacraliza a arte e possibilita que a mesma circule por outros espaços, os quais, a princípio, não eram destinados a ela.

3.2. Arte e feminismo

No âmago de uma sociedade patriarcal e capitalista onde existir se constitui como resistir e (re)existir, torna-se cada vez mais urgente pensar sobre as opressões vivenciadas no sistema capitalista, assim, abordaremos mais especificamente as questões de gênero, no intuito de compreender como o machismo constitui-se em uma estrutura que permeia e fundamenta as relações

sociais, como um imperativo que dita as regras do jogo e a manutenção de privilégios dos homens em detrimento das mulheres.

O machismo só pode ser enfrentado a partir da tomada de consciência de homens e mulheres em relação a dominação do gênero masculino sobre o feminino, assim como esclarece Djamila Ribeiro, o objetivo do feminismo “é uma sociedade sem hierarquia de gênero, uma sociedade na qual o gênero não seja utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão” (COLETIVO, 2016, p. 9). Sobre esse conceito, bell hooks (2017, p. 23, tradução nossa) afirma que “o feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão”⁶. Ambas as autoras pontuam como objetivo do feminismo o enfrentamento das opressões que se sustentam nas relações desiguais de gênero cujas mulheres têm sido submetidas ao longo dos séculos. O machismo, o sistema patriarcal, sustenta na nossa sociedade relações de poder e de submissão que se verificam em todos os âmbitos da vida social por meio das instituições, da cultura, da educação e etc.

Este imaginário social nos é imputado desde a infância como uma cartilha que dita padrões de comportamento para meninas e meninos, considerando como “anormais” as pessoas que “fogem” destes arquétipos. Os padrões que nos são impostos são permeados por questões políticas e funcionam para garantir privilégios e a manutenção de poder, que no nosso contexto dizem respeito as opressões dos homens em relação as mulheres, do masculino sobre o feminino. A própria ideia sobre masculinidade e feminilidade precisa ser questionada, pois como padrões de comportamento instituídos em um sistema patriarcal ditam modelos fechados a partir da ideia de superioridade que não respeitam nem admitem exceções.

Na luta feminista, em dado momento, já foi importante pensar a respeito da natureza feminina como um conceito universal, uma essência comum a todas as mulheres, independente da realidade social a qual pertencessem, que levava em conta apenas o órgão sexual de nascimento. Na contemporaneidade, faz-se necessária a desconstrução dessa concepção, muitas vezes, ligada a ideias essencialistas e biologizantes do entendimento de feminilidade e identidade de gênero. Pois, acreditar numa definição de “mulher” como conceito universal implicaria num apagamento de todas as nuances e especificidades das mulheres, que por se diferenciarem nos diversos âmbitos sociais como a classe, raça,

⁶ HOOKS, bell. *Feminism is for everybody: passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

sexualidade, cultura e geograficamente, possuem experiências distintas, portanto, não cabem em um conceito único, universal e/ou fechado.

No senso comum, a ideia geral que se tem de gênero surge como determinação imutável, estanque, envolta por proibições e concepções fechadas, como: “isso é coisa de mulher” e “isso é coisa de homem”, como dois mundos paralelos que pouco ou quase nada têm de aspectos comuns, de tal modo que “o gênero refere-se às palavras, gestos, aparências, ideias e comportamentos que a cultura dominante entende como indícios de uma identidade masculina ou feminina”. (DIAMOND, 2011, p. 37).

“Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, afirmação de Simone de Beauvoir (1967, p. 9) que se tornou polêmica e inaceitável para muitos, pois, ao postular a constituição do gênero como social, retirando-a do que antes era compreendida apenas na esfera biológica dos órgãos sexuais que se tem ao nascer, abre margem para uma fluidez de gênero que muitos abominam. A autora apresenta a categoria mulher como o segundo sexo, o outro, o qual se constitui na sociedade patriarcal como o contrário do masculino, como inferior, como sujeito castrado. Tal oposição se dá no modo pelo qual as crianças são socializadas e ensinadas a cumprirem papéis distintos, configurações que permitem algumas coisas a alguns e privações a outros, espera-se de meninas e meninos comportamentos opostos, inclusive, no que concerne a própria liberdade.

Para Beauvoir (1967, p. 9) “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”. Portanto, há na sociedade diversos mecanismos que cumprem o papel de coibir, monitorar e construir o que se espera dos indivíduos pertencentes a cada gênero, espera-se de homens e mulheres comportamentos distintos e o trânsito entre esses dois universos (feminino e masculino) é muitas vezes punido.

A defesa de uma essência feminina e do seu oposto, a essência e “virilidade” masculina são formas de manter o poder patriarcal e garantir que o machismo “nosso de cada dia” prevaleça com seus privilégios. Todos os comportamentos que consideramos, costumeiramente, como naturais, são, na verdade, construções sociais resultantes de processos culturais e históricos. Desde crianças, meninas e meninos são ensinados que não podem usar determinadas cores, brincar com

determinados brinquedos, sonhar com certas profissões. Quanto ao serviço doméstico, estes são cobrados de modos diferenciados, pois o mesmo normalmente só é exigido das meninas, enquanto os meninos ganham carros velozes, elas ganham ferros de passar, vassouras, panelinhas, geladeiras e etc.

A sexualidade desde a infância também é (im)possibilitada de modos muito distintos, enquanto ao menino estimula-se sua sexualidade, encarando a exploração do seu corpo, principalmente, de sua genitália como um grande triunfo, as meninas são estimuladas a terem vergonha de sua sexualidade, pois essa é ligada a ideias de moralidade e boa conduta, naturalizando expressões, como “tenha moral de moça”, “cruze as pernas”, “essa saia é muito curta”. Enquanto a masturbação masculina é compreendida como natural e saudável, a feminina ainda configura-se como um tabu, que até inserida no contexto do casamento heteronormativo é visto como inapropriado e desonroso.

A fotógrafa brasileira Nair Benedicto no documentário *Fé menina* (2015) apresenta sua experiência em dois audiovisuais com suas fotografias com temáticas referente às mulheres, em duas situações muito distintas, a primeira referia-se a mulheres que foram vítimas de violência doméstica, principalmente, de seus companheiros, intitulado *Não quero ser a próxima*, a segunda abordava o prazer feminino, o gozo da mulher, com o título *O prazer é nosso*.

Benedicto percebeu que o segundo tema, referente ao prazer e a sexualidade feminina chocava mais o público do que o tema da violência doméstica. Em entrevista, a artista declara que: “*O prazer é nosso* chocava muito mais que o da violência doméstica, uma coisa incrível né, porque no prazer é nosso a gente só fala que a mulher têm direito ao prazer, só isso, a gente não entra em grandes discussões”. (BENEDICTO, 2015). No mesmo documentário a fotógrafa apresenta outros momentos nos quais vivenciou essa contradição no trato da sexualidade de homens e mulheres, cujo machismo tornava-se imperativo para definir vivências e responsabilidades distintas advindas das experiências com a sexualidade. Segue o relato da fotógrafa:

eu trabalhei durante um tempo pra UNICEF fazendo levantamento da questão da mulher e da criança na América Latina e não só fotografava como muitas vezes eu tinha que avaliar projetos que estavam sendo feitos e tal, então na Nicarágua, por exemplo, eu fui surpreendida com um lugar que tinham vários audiovisuais, vários folhetos, livrinhos e tal, que foram feitos a respeito da gravidez na adolescência, aí no lugar que a gente chegou

começaram a me mostrar o vídeo que tinham feito, o livro que tinham feito, o folheto que tinham feito, e todos eles eram voltados pra menina né, era feito pra menina pra ela evitar a gravidez, e aí depois de ver aquele volume incrível de peças me perguntaram ‘e aí o que você achou?’, eu falei: nossa tô boba, vocês estão muito mais avançados do que no Brasil, eles falaram ‘é! Por quê?’, porque aqui a menina faz o filho sozinha, lá no Brasil a gente ainda precisa de um homem pra fazer filho, ‘não, aqui também!’, então por que todo esse trabalho de vocês tá dirigido para a menina? E não a um homem e uma mulher? A homens e mulheres? Quem é o homem que engravida uma menina de doze anos?, ‘bom, em geral é um homem de vinte e cinco anos, vinte e oito e tal’, então vocês não acham que a gente deveria dirigir também uma questão a esses homens?, ‘não, mas aí é uma questão de que pra mulher é mais fácil o controle, pro homem é mais difícil’, daí eu brincava, olha eu posso garantir que para a mulher também é muito difícil, vamos parar com isso, vamos começar a colocar o homem também nessa responsabilidade. (BENEDICTO, 2015).

Como evidenciado no depoimento, apesar do documentário apontar para as experiências da fotógrafa Nair Benedicto ao longo de sua carreira, principalmente, de seus trabalhos realizados nas décadas de 1970 e 1980, o cenário pouco mudou, as mulheres ainda são impedidas de viver sua sexualidade de maneira plena e quando o fazem são julgadas moralmente e responsabilizadas de modo muito mais atenuante do que acontece com os homens.

A justificativa habitual de que para os homens “é muito difícil conter seus impulsos sexuais”, aponta, mais uma vez, para os privilégios que estes experimentam em relação a sexualidade, pois, diferentemente das mulheres, não convivem com a proibição desde a infância, pois, conduzidas pela moral e pela boa conduta são coagidas a conter ao máximo os seus impulsos sexuais e desejos. Vencer essas contradições e garantir que as mulheres possam desfrutar do prazer e experiências sexuais saudáveis, ressoa com urgência e perpassa pelas contradições vivenciadas na educação de meninas e meninos na nossa sociedade.

Lamentavelmente, a violência doméstica evidenciada em um dos trabalhos de Benedicto, não causa grandes estranhamentos, pois está enraizada no imaginário social como realidade dada, algo rotineiro, afinal, como diz o jargão: “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. É preocupante que a violência contra a mulher, principalmente, no contexto do casamento seja vista como algo comum, enquanto o prazer e o desejo feminino sejam abominados. Esse tipo de comportamento também aponta para o fato de que o corpo da mulher, e, inclusive seu desejo, deve se submeter ao poder masculino.

No contexto da educação escolarizada, como atividade historicamente situada, influenciada pelas práticas de uma cultura machista e sexista reproduz-se em suas práticas cotidianas uma concepção de identidade de gênero que

limita nossas escolhas quando crianças, [incentiva] a repreensão social de certos comportamentos tidos como masculinos nos faz interiorizar traços opostos. Além de nos censurar, a sociedade se empenha em ensinar formas de agir consideradas mais “apropriadas” para as moças. (COLETIVO, p. 2016, p. 20).

Para uma educação crítica e que respeite os sujeitos em suas diversidades e subjetividades é necessário desconstruir práticas educativas sexistas. É preciso construir práticas mais humanas que entendam a identidade de gênero como construção social, fluida, multideterminada, sujeita a diversas influências culturais e não só ligada a abordagens puramente biológicas. É importante que o sujeito tenha a liberdade para se identificar de diversas formas, a partir de situações muito mais complexas do que os binarismos essencialistas pautados em “homem” ou “mulher”, “feminino” ou “masculino”, se identificando, inclusive, como não binário. Para isso, é de grande importância que, principalmente, nós, professores e artistas compreendamos a necessidade de tal desconstrução e não fuçamos dos debates que envolvem as questões sobre gênero, feminismo e sexualidade.

No mundo da arte, ainda predominantemente masculino, importantes movimentos, ações, coletivos e artistas, ao longo da história, colaboraram para que as questões de gênero fossem abordadas de um modo mais justo para que as mulheres tivessem as mesmas oportunidades e espaços antes destinados aos homens. Como afirma Carla de Abreu (2015), a história da arte, os modos de ser e perceber as visualidades foram construídos socialmente por homens e mulheres, permeados por experiências e interações sociais nas quais essas duas categorias de sujeitos históricos receberam papéis hierarquicamente distintos em razão de suas diferenças biológicas, prevalecendo uma dominação da perspectiva masculina em relação a feminina. Ainda de acordo com a autora,

o papel protagonista atribuído à categoria “homem” no mundo ocidental deixou silenciada as subjetividades das mulheres que foram olhadas e expostas secularmente em esculturas, pinturas, fotografias, no cinema, em anúncios publicitários e tantas outras formas de ver e perceber as visualidades através do olhar masculino. (ABREU, 2015, p. 3928).

Uma das mulheres pioneiras, que no seu tempo, questionou os espaços destinados as mulheres na história da arte e a falta de reconhecimento das mesmas, foi Linda Nochlin, historiadora que em 1971 questionou: “por que não existiram grandes artistas mulheres?”. A problemática não ocorreu no sentido de simplesmente questionar se as mulheres tinham ou não mais “talento” que os homens, mas pelo contrário, buscou-se verificar os limites disso e analisar o que se escondia por detrás da premissa dos “grandes artistas” e suas supostas genialidades.

A autora apresenta um apanhado histórico dos artistas do século XIX que foram considerados os “grandes artistas” na arte, e quais concepções sustentavam essa premissa de “gênio”, de talento inato. Nochlin (1988, p.178, tradução nossa), refuta essa ideia de artista como “gênio” e instiga: “o que teria ocorrido se Picasso tivesse sido uma menina? Haveria prestado o senhor Ruiz tanta atenção e a teria estimulado a mesma ambição por alcançar o êxito a uma pequena ‘Paulita’?”.

Nochlin (1988) alerta também para a importância de formularmos bem as perguntas, ao invés de, por exemplo, perguntarmos: “por que não existiram grandes artistas mulheres?” Pois, esse questionamento sugere que o problema está nas mulheres, as quais por algum motivo não conseguiram alcançar a genialidade masculina. Talvez fosse mais relevante a questão: só existiram na história da arte grandes artistas homens? Por quê? Assim, teríamos condição de pensar o contexto educacional e social desses artistas e de questionar quais oportunidades tiveram acesso, verificando, inclusive, se as mulheres de suas épocas e classes sociais tiveram as mesmas oportunidades e se poderiam ter as mesmas ambições que eles.

Na década de 1980, outras estudiosas feministas, como Griselda Pollock e Rozsiska Parker foram importantes para a problematização e discussão da ausência da mulher na história da arte, pois para além de questionar somente o apagamento das mulheres, estavam interessadas em se enveredar pelas regras do jogo, desvendar os motivos e mecanismos pelos quais as mulheres eram impedidas de ocupar certos espaços e posições sociais.

Pollock (2013), aponta o apagamento de mulheres da história da arte não como um problema de tradução ou apenas um prejuízo, diferente disto, a autora trata esse apagamento como fruto de um sexismo estrutural o qual institui-se também nos espaços acadêmicos e contribui de maneira ativa para a produção e

perpetuação de uma hierarquização de gênero, seguindo, dessa forma, padrões ideológicos que garantem a ordem social vigente e as opressões que produzem.

Nessa mesma década, um coletivo de mulheres iniciou um movimento conhecido como Guerrilla Girls, surgindo como uma crítica a uma enorme exposição realizada pelo *Museum of Modern Art* de Nova York (MoMA), anunciada como “Levantamento Internacional da Pintura e Escultura Recentes”. As Guerrilla Girls questionavam o fato de que dos artistas selecionados pelo museu para essa exposição apenas 10% eram mulheres, dessas artistas, todas eram brancas. As Guerrilla utilizam máscaras de gorilas, distribuem diversas mensagens, estampam cartazes (imagem 4), ganharam as mídias, intitulavam-se “a consciência do mundo da arte”. Esse movimento, travou importantes debates de como a mulher estava sendo representada na arte, os espaços, visibilidade e desafios que precisavam ser enfrentados, bem como as discussões referentes a inclusão racial e étnica no mundo da arte. (HEARTNEY, 2002, p. 63-64).



Imagem 4. Guerrilla Girls, 1989.

Fonte: <www.tate.org.uk>. Acesso em 10 set. 2018.



Imagem 5. Guerrilla Girls, versão para o MASP, 2017.
 Fonte: <www.sp-arte.com>. Acesso em 10 set. 2018.

Mesmo ao longo de uma atuação artística e política de trinta e três anos as questões levantadas pelo grupo feminista Guerrilla Girls continuam atuais e necessárias. Recentemente, realizaram no Museu de Arte de São Paulo (MASP) uma exposição intitulada *Guerrilla Girls: gráfica, 1985 a 2017*, na qual lançaram um cartaz (imagem 5) analisando o quantitativo de mulheres artistas no MASP e o número de mulheres retratadas nuas no acervo. “É interessante considerar como o discurso humorado das Guerrilla Girls se articula com questões mais abrangentes e profundas como o eurocentrismo, o privilégio branco, a heteronormatividade e o domínio masculino”. (MASP, 2017).

Nesse mesmo contexto de movimentos artísticos feministas, Judy Chicago e Miriam Shapiro desenvolveram na década de 1970 um percurso de pesquisas a respeito das diferenças de gênero na expressão artística, com a intencionalidade de compreender como a “natureza feminina” se diferenciava na produção artística, na procura de uma expressão artística especificamente feminina em pinturas e esculturas feitas por mulheres, o que denominaram “iconologia vaginal”, um imaginário feminino, “justificado por uma experiência social, biológica e sexual essencialmente diferente da masculina”. (MARQUES, 2014, p. 68).



Imagem 6. *The dinner is party.* Judy Chicago, 1979.
 Fonte: Site oficial de Judy Chicago - Galeria de obras.

Essas artistas foram muito criticadas por serem consideradas essencialistas e por relacionarem a questão de gênero somente a fatores biológicos, no entanto, a própria Judy Chicago admitiu que na década de 1970 o diálogo que travavam era realizado de forma incorreta, centrado no biológico e muito simplista em relação a natureza da identidade, pois a identidade é múltipla. Ainda assim, o trabalho desenvolvido por ela foi de grande importância, pois trouxe visibilidade a história de diversas mulheres artistas, não mais como reles coadjuvantes, pelo contrário, como protagonistas, com “lugar de destaque a mesa”, na instalação (imagem 6) que se tornou conhecida como *The Dinner Party*, exibida pela primeira vez no San Francisco Museum of Art, em 1979, atualmente está permanentemente alojada no Centro Elizabeth A. Sackler de Arte Feminista no Brooklyn Museum.

Com uma carga simbólica evidente, o detalhe da instalação *Sappho*, (imagem 7) é composta por uma estrutura em formato de triângulo equilátero simbolizando a igualdade, onde estão reservados 39 lugares a mesa, dispostos cada um com uma peça bordada contendo o nome e referências “a convidada de honra” que representa, um cálice dourado, um prato de porcelana no qual está pintado um motivo central em forma de uma borboleta e uma vulva, e talheres. O piso em que a

mesa está instalada contém o nome de 999 mulheres que foram importantes ícones na história da humanidade, intitula-se *Floor Heritage* (MARQUES, 2014).



Imagem 7. Sappho, Judy Chicago, 1979.
Fonte: Site oficial do Brooklyn Museum.

Além dos questionamentos em torno do lugar da mulher na história da arte as artistas feministas criticavam a hegemonia da visão masculina na arte, que projetava a mulher como objeto, sem identidade, coisificada, amputada, exclusiva para o bel prazer e consumo masculino. Em que o corpo da mulher sempre foi visto como objeto do desejo masculino, cindido, hipersexualizado, evidenciado por uma “assimetria que aí se observa entre o homem, educado como sujeito que olha e a mulher, definida como objeto para ser olhado, [no qual] tornou-se uma das marcas mais evidentes do regime escópico dominante no sistema da arte ocidental”. (MARQUES, 2014, p. 67).

Griselda Pollock (2011, p. 59), a partir da análise de um ensaio do poeta e crítico de arte Charles Baudelaire, de 1863, traça o perfil considerado ideal para o artista moderno, centrado na figura do flâneur/artista, “amante apaixonado das multidões e um incógnito homem do mundo”. No entanto, essa possibilidade do olhar observador, inquestionável, emocionalmente distante, símbolo de posse e

poder era de exclusividade masculina. As mulheres não poderiam desfrutar de tal possibilidade, não tinham o direito de olhar, examinar, observar ou fitar, pois as mulheres não olhavam, eram objetos do olhar do *flâneur*.

No Brasil, sobre as mulheres na história da arte, na *publicação intitulada profissão artista*, Simioni (2015) apresenta uma pesquisa, fruto de sua tese de doutorado, que busca resgatar as artistas brasileiras no período entre 1884 a 1922. De acordo com a autora a motivação para este estudo, defendido em 2004, parte das indagações: existiram artistas mulheres no século XIX? Se sim, quem foram elas? Simioni questiona o processo de apagamento dessas mulheres artistas da história da arte brasileira, que por vezes, tem sido resumida às mulheres do período modernista, como se antes delas não existissem outras artistas “relevantes”.

A autora aponta que durante o século XIX a profissão artista parecia ser uma atividade exclusivamente masculina, contexto em que “as poucas mulheres que ousaram ingressar nesse sistema dominado pela Academia eram julgadas por seus pares de modo pejorativo, como amadoras”. (SIMIONI, 2015, p. 29). Este julgamento carregava a premissa de que as mulheres, por mais que estudassem e se esforçassem, não poderiam alcançar as capacidades intelectuais e artísticas inerentes aos homens.

Concordamos com Simioni (2015, p. 31) quando afirma que a ausência e apagamento das mulheres artistas na história da arte “não deriva, evidentemente de incapacidades inatas, mas de um acesso desigual à instrução artística”. A autora esclarece que essas mulheres eram impedidas de terem uma formação artística nas instituições de forma completa, nos mesmos moldes da ofertada aos sujeitos do gênero masculino. Para as mulheres artistas

estavam vetadas as portas das instituições oficiais. Certos preconceitos sociais, em especial a pudícia que obstruía seu acesso ao ensino do modelo-vivo (etapa essencial na formação dos pintores históricos), privavam as mulheres do conhecimento pleno de todos os segredos do ofício. (SIMIONI, 2015, p. 32).

Por mais que se dedicassem e aprofundassem seus estudos a arte produzida pelas mulheres não conseguia se desvincular do “rótulo ‘amadora’ [que] assombrava como um fantasma a produção artísticas das mulheres em sua totalidade”. (SIMIONI, 2015, p. 43). Somava-se a isso, julgamentos morais sempre que as obras produzidas por essas artistas fugiam ao que compreendiam na época como

“essência feminina” ou “instinto feminino” – espaço destinado apenas aos assuntos relacionados a vida doméstica, pois a vida pública não era lugar para mulher. Pois,

as mulheres, acreditava-se, estavam mais propensas alguns gêneros artísticos, como a pintura de flores, a paisagem, as miniaturas, a natureza morta, os quadros de cotidiano, as pinturas decorativas e, por fim, à profissão de copistas, o patamar mais desvalorizado na hierarquia artística do Oitocentos. (SIMIONI, 2015, p. 62).

Ainda que alcançassem prestígio no mundo, predominantemente, masculino da arte, de alguma forma, eram desqualificadas, sendo computados a outrem os seus méritos, como no caso da figura dos mestres, que ao fim e ao cabo, eram compreendidos pelo sucesso destas artistas mulheres como se nada fossem sem suas técnicas e ensinamentos. Porém, se fracassassem, a elas mesmas eram computadas o fracasso como consequência da incapacidade destinada à época, pois dela era esperado somente que se preocupasse com a vida doméstica, com os cuidados ao marido e a criação dos filhos. Seus “dotes artísticos”, poderiam no máximo, serem demonstrados no piano, no bordado, no corte e costura.

Como tentativa de burlar esses estereótipos destinados as mulheres artistas, muitas delas assinavam suas obras com pseudônimos masculinos, o que lhes davam a chance de serem levadas a sério, sendo julgadas pelo teor e técnica de suas obras e não pelo gênero. Dessa forma, poderiam pintar os temas considerados “maiores”, que fugiam ao escopo permitido às mulheres, como no caso dos temas históricos. Isso demonstra que os esforços ou “talentos” das mulheres artistas eram sempre insuficientes, visto que não possuíam algo de fundamental necessário à época para serem levadas a sério, não haviam nascido com o sexo masculino, portanto, não desfrutariam de seus privilégios.

De outro modo, as artistas que permaneciam assinando as obras com seus nomes verdadeiros, que fugiam ao padrão feminino da época, eram consideradas loucas, imorais, indignas, pois

a artista que com afincos buscava afirmar-se era, portanto, rotulada como uma excrescência social, era a mulher perdida, solitária, abandonada, competitiva e finalmente, que perdera os atributos atrativos do próprio sexo; encarnava o protótipo da decadência dos tempos modernos. (SIMIONI, 2015, p. 63).

A partir da década de 1960, denominada como a segunda onda feminista, o feminismo que havia sido construído até aquele momento foi questionado, pois se “ser mulher” é uma construção social e histórica, não existe uma concepção de mulher, enquanto categoria, que seja única e universal. Ao ignorar isso, o feminismo da primeira onda, surgido no final do século XIX e que perdurou até as primeiras décadas do século XX, recaiu numa contradição, ainda que estivesse na luta pelo direito das mulheres e pela garantia de que suas pautas fossem ouvidas, não foi capaz, na sua época, de perceber que haviam ali pautas diferentes, experiências diversas “de ser mulher”, pois muitas mulheres estavam sendo silenciadas, mesmo dentro dos coletivos feministas.

Surgiu, portanto, uma necessidade de ampliação das pautas feministas a partir de um recorte de raça, classe e sexualidade, no questionamento se haviam privilégios usufruídos pelas mulheres brancas em detrimento de mulheres negras e indígenas, das mulheres burguesas em relação as mulheres pobres, proletárias, das mulheres heterossexuais em detrimento das mulheres homossexuais.

Esse movimento, corriqueiramente, tem sido acusado de segregacionista, no entanto, se essas realidades e as oportunidades advindas delas são tão discrepantes, a segregação já estava presente, não foi criada pelo feminismo, mas deve ser percebido e combatido por ele. Como afirma Audre Lorde (2014), “não há hierarquia de opressão”, portanto, não se trata de categorizar as dores, nem de culpabilizar as mulheres que usufruem de mais privilégios, como se elas fossem as culpadas dessa realidade, antes disso, trata-se de juntas questionarmos qual feminismo temos construído e quantas mulheres ficam de fora dele. “Como mulheres, fomos ensinadas ou a ignorar nossas diferenças, ou vê-las como as causas da separação e suspeição, ao invés de forças para mudança”. (LORDE, 2014, p. 28), esse ensinamento foi dado em muitas lições e inicia-se na infância e perdura até a vida adulta, os quais nos levam a olhar as outras mulheres como inimigas ou a simplesmente ignorarmos outras experiências que fogem das nossas.

Não se trata de ignorar as diferenças vividas pelas mulheres em suas especificidades e nas intersecções de raça, classe e sexualidade, mas, de percebendo essas diferenças, unir forças para que as opressões vivenciadas nesses âmbitos não mais ocorram. Assim como Audre Lorde e Bell Hooks, Angêla Davis também escreve sobre as contradições vivenciadas nas experiências dos

movimentos feministas, apontando para a necessidade de um feminismo interseccional.

Davis (2016), em *Mulheres, raça e classe*, apresenta o feminismo a partir de um recorte de raça apontando diversas contradições vivenciadas no interior dos movimentos feministas desde as primeiras manifestações desses coletivos. A autora inicia essa obra a partir de um mergulho no período escravagista norte-americano e analisa as questões de gênero dessa época, interessa-se em compreender como as mulheres eram tratadas nesse contexto.

Dentre suas análises, Davis descreve como as mulheres em situação de escravidão eram submetidas a seguinte contradição sexista: para o trabalho pesado eram exploradas do mesmo modo que os homens, não havendo nesse caso distinção de gênero. Somados aos castigos físicos, as mulheres eram submetidas a abusos sexuais de toda ordem, que firmavam a exploração e poderio dos “senhores” sobre os corpos de um modo duplamente cruel, primeiro por serem “negras” e segundo por serem “mulheres negras”. A autora denuncia que a

opressão das mulheres era idêntica à dos homens. Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela convivência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 25).

A charge (imagem 8) abaixo é um exemplo de problemática de certas práticas feministas e suas contradições, comuns numa sociedade capitalista, desigual, excludente e competitiva. A pergunta “feminismo para quem?” escrita na charge leva-nos a pensar em quais feminismos estão sendo construídos na contemporaneidade e quem possui “voz” nestes coletivos? Quais são os limites desses alcances e quem tem ficado à margem das discussões?



Imagem 8. Feminismo pra quem? Autoria desconhecida, s/d.
 Fonte: <www.feminnism.tumblr.com>. Acesso em: 05 ago. 2018.

O debate sobre a necessidade de um feminismo interseccional toma mais fôlego com a terceira onda do feminismo, no final do século XX, sendo Judith Butler uma teórica importante nesses debates. No entanto, ele já vinha sendo realizado, segundo Djamila Ribeiro (2017), no interior dos debates levantados por mulheres negras as quais dentro do movimento feminista não se sentiam representadas, questão tratada, por exemplo, no discurso proferido por Sojourner Truth, em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron. Em um momento contundente, Truth se posiciona dizendo:

[...] Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem pra mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? (RIBEIRO, 2017, p.20).

3.3. Artistas feministas: interpretação de imagens

Parafraseado Marcuse (1986, p.11), “o potencial político da arte [está] na forma estética em si”, no conteúdo transformado em forma, que ocorre quando a

arte subverte a consciência dominante e transcende a experiência ordinária. Portanto, não apenas no conteúdo, como comumente se entende por arte conceitual ou engajada, em que o teor político, ideológico aparece mais evidente. O autor parte do exemplo da literatura para esclarecer as relações entre conteúdo e forma. Ele afirma que a literatura não é revolucionária apenas quando é escrita para a classe trabalhadora ou para a revolução, mas somente em referência a si própria, como conteúdo tornado forma, pois “o potencial político da arte baseia-se apenas na sua própria dimensão estética”. (MARCUSE, 1986, p. 14).

3.3.1 *Maria auxiliadora*

Maria Auxiliadora (1938-1974), artista que escolhemos para analisar uma de suas obras, não apresenta um único tema em seu trabalho, muito menos defende uma única bandeira. Onde estaria, então, o caráter político nessa produção? Se o pessoal é político, como afirma Audre Lorde (2014), da própria trajetória e exercício profiss.

ional de Maria auxiliadora podemos encontrar subsídios que evidenciados em sua produção artística firmam um lugar de resistência.

Trata-se de uma artista, autodidata, que não possuiu formação artística acadêmica, não frequentou ateliês com mestres renomados, o seu fazer diluía-se no seu cotidiano, nas suas experimentações técnicas e do seu observar. Mesmo com exposições em vários lugares do mundo não obteve grande reconhecimento no Brasil, com poucas exposições de suas obras. Dentre as exposições mais reconhecidas está a realizada em 1981, após sua morte. Quase quarenta anos depois, rompendo o quase esquecimento de seu trabalho, realizou-se entre 10 de março a 2 de junho de 2018, no MASP, uma exposição individual das obras da artista como parte das iniciativas do museu em abordar a arte afro-brasileira.

Em uma crítica de arte realizada em 1970 publicada pelo Jornal Dia e Noite, foi dito “Empregada doméstica trocou o aspirador pelos pincéis” (GABRIEL, 2018), o enfoque da matéria estava na origem social da artista, no sentido de questionar a relevância da arte produzida por alguém sem instrução e técnicas acadêmicas. Pouco foi mencionado sobre suas obras e sua relevância artística, como se a experiência de ter sido “empregada doméstica” condissesse mais com ela e o seu lugar não fosse na arte. Dentre os temas mais pintados pela artista estão aqueles

vinculados à cultura e a vida no campo, como os que retratam o trabalho nas lavouras e as festas populares; os que remetem a incidências religiosas, sobretudo, as manifestações da umbanda e do candomblé; e as cenas do cotidiano urbano paulista nas cidades de interior.



Imagem 9. Candomblé. Maria Auxiliadora, 1970.

Fonte: Galeria jacques Ardies. Disponível em: <<http://www.ardies.com>>. Acesso em 23 ago. 2018.

A escolha do trabalho artístico de Maria Auxiliadora para essa pesquisa perpassa diversos interesses que compõem um conjunto de significantes envolvendo sua produção, formação, experiências de vida e os efeitos de sua obra no imaginário da sociedade no tempo em que foi produzida. Não encontramos nenhuma tese ou dissertação a seu respeito, apenas um artigo publicado no livro *Mitopoética de 9 artistas brasileiros*, de Lélia C. Frota e um livro de sobre suas obras elaborado por Pietro Maria Bardi intitulado *Maria Auxiliadora da Silva*, e também poucas passagens em dicionários de arte brasileira. Em notícias, reportagens e artigos da internet evidenciamos o quanto sua origem social e econômica, principalmente, sua escolaridade, foram alvos de questionamentos com sentidos pejorativos pela ausência de técnicas advindas das academias e ateliês de arte.

Maria Auxiliadora, uma mulher negra, mineira, retomou os estudos por meio do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), escolaridade que havia sido interrompida aos

12 anos, pois era preciso trabalhar para ajudar a família. Era neta de uma mulher que foi escravizada, filha de uma mãe bordadeira e escultora e de um pai trabalhador braçal. Questionamo-nos se caso ela tivesse tido acesso a outras oportunidades como uma formação escolar de qualidade e as condições materiais para ter permanecido na escola, posteriormente adentrado em uma instituição de formação artística, quais seriam os rumos dessa artista e quais lugares poderia ter alcançado artisticamente?

Sua arte, pelos seus temas e conteúdo, não remete diretamente ao que poderia ser considerada como “arte engajada” ou mesmo “feminista”, no entanto, ao retomarmos o entendimento de que o pessoal é político e a discussão sobre forma e conteúdo, podemos concluir que há muito de político no trabalho de Maria Auxiliadora, a qual mesmo sem estudos e técnicas artísticas acadêmicas produziu uma obra relevante, tornando visível diversas paisagens sociais que, na época, e até os dias atuais permanecem silenciadas.

Dentre os muitos temas que abordou no curto período de produção artística de 1967 a 1974, estão os temas rurais, como o trabalho nas lavouras e as festas populares; os religiosos, nos quais além de elementos cristãos, apresenta também outras religiosidades como as de matriz africana (candomblé e umbanda); os autorretratos; e outros que enfocam “desde o carnaval até a própria morte, passando por procissões, danças populares e cenas da vida doméstica e rural”. (D’AMBROSIO, 2009).

Os temas religiosos que pintou apresentam forte sincretismo, principalmente, os referentes à umbanda, culto que Maria Auxiliadora frequentou por muito tempo. Se por um lado poderíamos pensar que na obra (imagem 9), ao representar orixás, Cristo e santos da igreja católica juntos, estaria a fornecer uma convivência harmônica, portanto, pacífica, sem discriminação e preconceitos. Visto de outro modo, o sincretismo pode agregar algo negativo aos cultos de matriz africana, pode levar ao apagamento dessa cultura, tradições e raízes originárias que aos poucos se subsume, resultando num embranquecimento das religiões africanas de tradição negra, em detrimento de práticas religiosas de origens europeias e cristãs.

Os quadros pintados por Maria Auxiliadora compõem uma produção que demonstra a resistência do povo negro, na cultura, religiosidade e cotidiano. A negritude é retratada de modo protagonista, não como coadjuvantes de uma história “embranquecida”, muito menos em papéis de subserviência. Emergem dos quadros

da pintora figuras que vivem, sorriem, trabalham, brincam, festejam, celebram sua religiosidade e crenças; suas obras contam histórias de povos que resistem, principalmente, contra os seus apagamentos na história oficial. Em muitas das figuras femininas que pintou, a artista as elabora de modo a salientar a sensualidade e desejo, a alegria e a paixão, imputando a elas força e liberdade.

3.3.2. A outra Vênus

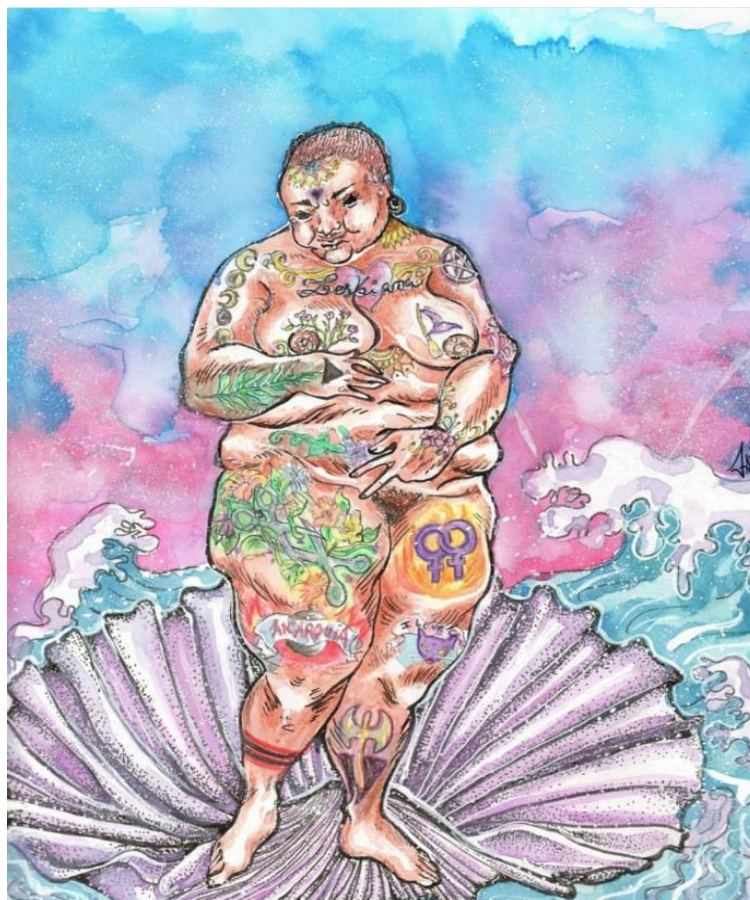


Imagem 10. A outra Vênus. Janaína Ribeiro, 2018.
Fonte: Instagram @furiosaarte. Acesso em: 09 jun. 2017.

A obra “A outra Vênus” (imagem 10), arte de Janaína Ribeiro não está no museu, encontra-se na sua página do Instagram. Incluída na configuração das redes sociais nada impede que a artista se torne um “sucesso”, arraigando muitos seguidores e curtidas, ou que continue como uma internauta anônima usando a sua página *online* para afirmar o seu lugar de fala e sua arte.

Os meios de divulgação e acesso da arte contemporânea têm recaído em algumas contradições, ao mesmo tempo em que as “novas” tecnologias têm

possibilitado um alcance maior, ou seja, mais pessoas tendo acesso a arte, diluem-se e descentralizam-se os espaços tradicionalmente destinados a arte, gerando, conseqüentemente, obras que não permanecem, nem se constituem como “clássicas”. Ao contrário disso, são consumidas/visualizadas e logo desaparecem do imaginário social, em sua maioria, não perduram no tempo. No entanto, esse lidar com o “efêmero”, com o tempo do “agora” e o tempo da “permanência”, se insere nos processos e levantamentos próprios da contemporaneidade, não só no que diz respeito à arte, mas também, nas relações sociais nas quais, de um modo geral, estão presentes as ideias de liquidez, aceleração e superficialidade.

Nesta obra (imagem 10), a artista, por meio da reinterpretação da pintura clássica *O nascimento de Vênus*, do pintor italiano Sandro Botticelli (1445-1510), traz a cena novos elementos, os quais se inserem a partir das experiências contemporâneas, principalmente, a respeito do corpo da mulher. Todavia, os elementos simbólicos evocados pela obra da artista dizem respeito a um modo de “ser mulher”, que, no entanto, não representa todas as mulheres, pois como já foi mencionado, não é possível determinar um único conceito de feminilidade porque as experiências, facetas e possibilidades são diversas. Porém, ao representar esse corpo, ainda que ele não traduza a totalidade das experiências femininas, ele traz à tona discursos que durante muitas décadas têm sido silenciados; visibiliza corpos e histórias de mulheres que conseguem se enxergar e identificam suas próprias vivências na obra.

Ao propor a resignificação de uma obra consagrada, pertencente aos cânones da arte ocidental, Janaína Ribeiro questiona os padrões estéticos da arte clássica e insere outros elementos estéticos referentes a uma experiência contemporânea, pois a própria forma de divulgação e disseminação da obra, usada pela artista – uma rede social da internet – reafirma esse período histórico.

A representação central da obra trata-se de uma figura que pode causar estranheza por ser bastante distinta dos estereótipos de beleza hegemônicos, pois não possui a aparência angelical e propõe uma “feminilidade” questionável se tomarmos como referência um padrão de feminino nos moldes do ideal clássico e até mesmo do imaginário moderno. A pessoa representada na obra possui impressas na pele marcas “marginais”, de um corpo que foge ao padrão e imprime outras inscrições sobre a experiência feminina, sugerindo outras formas de se relacionar política e afetivamente no mundo. Pois se em outros tempos figuras de

mulheres gordas eram valorizadas, na atualidade, elas são refutadas em nome de corpos magros de uma geração “fitness”, termo tão em voga.

Em uma possível interpretação, temos na imagem em questão, uma outra vênus a qual no seu renascimento não se esconde em uma concha, se mostra em sua nudez e não neutralidade, está sozinha, nenhum anjo a acompanha, seu órgão sexual não está encoberto, muito menos sua identidade de gênero e orientação sexual. Pois estão impressos na pele dela símbolos que dizem respeito às suas experiências afetivas e políticas. Verifica-se na obra uma possibilidade de ser mulher que viola em muitos sentidos a concepção mais padronizada de uma figura feminina, vemos uma mulher, a princípio, que foge dos padrões de beleza, de moralidade e de orientação sexual – configurando-se em uma mulher gorda, “pouco feminina” e homossexual, mas que ao mesmo tempo sugere indiferença às opiniões alheias, aos enquadramentos sociais.

Na terceira onda do feminismo, que emerge nos meados da década de 1990, no século XX e perdura até a atualidade, os debates sobre a interseccionalidade se aprofunda e além dos recortes referentes a raça e classe, outros que dizem respeito a identidade de gênero e orientação sexual ganham maior enfoque. Pois, discutir sobre essas questões, tê-las retirado do âmbito apenas da pessoalidade, do espaço “entre quatro paredes” e trazê-las para o público, para a visibilidade e coletividade é um importante passo para o combate das opressões, violências e preconceitos contra pessoas que não se enquadram em padrões heteronormativos.

O Brasil ainda é o país que mais mata pessoas transexuais e travestis no mundo. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA),

no ano de 2017, lembrando incansavelmente da subnotificação desses dados, ocorreram 179 assassinatos de pessoas Trans, sendo 169 Travestis e Mulheres Transexuais e 10 Homens Trans. Destes, encontramos notícias de que apenas 18 casos tiveram os suspeitos presos, o que representa 10% dos casos. (ANTRA, 2018).

O grande desafio para mulheres e homens que não se adequam aos “padrões” sociais de normalidade, em relação a identidade de gênero e orientação sexual, é quebrar os “armários” do enclausuramento, romper os silêncios da invisibilidade e ocupar os espaços públicos. Como afirmam os versos da poetisa Thalita Coelho (2018, p. 103), “minha maior luta é amar a céu aberto”, o pessoal é

político, para além da privacidade dos quartos, as diversas formas de amor e sexualidade precisam ser conhecidas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a formação humana é pensar sobre a complexidade dessa atividade nas múltiplas relações estabelecidas com a cultura, a arte, a política, a ética e a estética, pois trata-se de uma ação historicamente situada. Convém pensarmos também sobre as concepções de sujeito, de humano, de educação e sociedade que sustentam os diversos projetos formativos no campo epistemológico, na compreensão de que eles carregam bases políticas e possuem finalidades diferentes. Nesse sentido, reafirmamos nossa defesa de uma formação integral dos sujeitos, na busca pelo pensamento crítico e emancipado, no exercício do debate e da problematização, no incentivo a criatividade e a sensibilidade, no movimento dos corpos, no respeito à diversidade.

No percurso dessa pesquisa, nas leituras realizadas e nos debates travados, percebemos o quanto nosso sistema educativo, a formação de professores, ainda se centra em perspectivas racionalistas e empiristas, culminando numa tradição que concebe os sujeitos de modo fragmentado, na cisão entre sensível e inteligível, corpo e mente, nas quais as experiências com o belo e a sensibilidade são pouco estimuladas. Assim, temos vivenciado um anestesiamiento dos sentidos, com um tempo acelerado, cuja sensação, principalmente, nas grandes cidades é de estarmos sendo engolidos. O que gera um embrutecimento e afastamento das vivências com o belo, com o singelo, com a natureza, caracterizadas também por relações cada vez mais esvaziadas, nas quais se troca o convívio, o toque e a presença física pela virtualidade, por exemplo.

Vislumbramos a arte como um dos espaços possíveis de uma formação estética que compreenda o desenvolvimento sensível e crítico dos sujeitos, no entremear da arte como política, na sua potência formativa e revolucionária. Como um lugar de resistência as muitas formas de opressão as quais somos submetidos numa sociedade capitalista, que nos acometem de todos os lados por assimetrias entre classe, gênero ou raça, pois, como imperativos, agem a fim calar nossas vozes de tal maneira que não consigamos mais perceber a barbárie presente nessas relações de poder e opressão.

Nosso anseio é por uma formação que prime pela liberdade, que seja integral e humanizadora, na qual os sujeitos possam se expressar e tenham suas subjetividades respeitadas, os quais não sofram agressões e violações dos mais diversos tipos. Defendemos ações formativas que combatam a intolerância e a tentativa sistemática de padronizar os corpos e as vidas dos indivíduos.

Conforme abordamos no decorrer do texto, na concepção de ciência advinda da modernidade, há uma premissa de que somente a ciência produz conhecimentos válidos, destituindo outros modos de conhecer como a arte e a literatura. Esse modo de conhecer, pautado na ciência, apresenta concepções fragmentadoras da realidade social, ao impossibilitar uma visão do todo, mais sistêmica, da realidade. Nisso, consta o desafio de estabelecer outras vias para a produção de conhecimento, que garantam a totalidade do saber e dos sujeitos, cuja sensibilidade seja respeitada e não submetida irrefletidamente a uma racionalidade.

Na escola, nas instituições educativas, de um modo geral, verificam-se posições que coadunam com concepções limitadas do conhecimento, marcadas por posturas rígidas, pouco flexíveis, sem espaço para a sensibilidade, para o belo e a arte, num processo de imposição de regras e normas que cumprem uma função, muitas vezes, de adequação a sociedade, sem, contudo, pensar os sujeitos, suas formações e individualidades.

Assim, como foi mencionado anteriormente, consideramos a arte em sua potência formativa e emancipatória, que não sendo o único caminho, é aquele pelo qual escolhemos caminhar ao longo dessa dissertação, na abordagem das possibilidades e limitações da arte, na sua esfera política e formativa. No contexto capitalista, a arte, como prática historicamente situada não está alheia às contradições e desigualdades sociais, de tal forma, tanto pode servir aos interesses dominantes como acomodação, quanto pode tornar-se instrumento crítico e revolucionário ao romper com os ideais impostos e vislumbrar outras realidades e possibilidades, cuja liberdade seja a sustentação.

Há na sociedade capitalista contradições e desigualdades que agem como garantidores de uma hegemonia arraigada no imaginário social, mantidas pelos meios de produção e distribuição do conhecimento, sustentadas por uma visão estruturada e sistemática de produção da vida. Dentre as muitas opressões vivenciadas nesse contexto, situa-se o machismo, premissa sustentada pela defesa de uma superioridade dos sujeitos do gênero masculino em detrimento do feminino,

portanto, na opressão e imposição marcadas por interesses dominantes para a manutenção de poder e privilégios.

Nesse sentido, propusemos a reflexão de possíveis relações entre a arte e a política por meio de interpretações de imagens, sob um viés feminista, no intuito de explorar como uma educação estética, no campo da arte, pode contribuir na desconstrução de pressupostos sexistas que redimem a mulher ao poderio masculino. Nas obras analisadas no último capítulo, nas quais foi realizado um recorte de gênero, pretendeu-se pensar a possibilidade da arte em seu potencial revolucionário, como crítica aos padrões impostos, especialmente, no que diz respeito ao corpo e a vida das mulheres. Para isso, foi preciso discutir sobre a presença e a ausência da mulher na história da arte, inclusive em relação a um apagamento das mulheres artistas, como pudemos perceber ao longo do capítulo. Diante disso, evidencia-se a importância da resistência de uma arte elaborada por mulheres e que conceba a mulher e o feminino nas diferentes realidades e contextos, combatendo todos os processos de opressão aos quais as mulheres têm sido submetidas no que concerne a uma sociedade patriarcal e autoritária.

Sabemos que ainda há muito por percorrer na construção de práticas educativas que compreendam os sujeitos na complexidade e integralidade, no equilíbrio entre sensível e inteligível, em suas especificidades e em toda diversidade, seja ela de gênero, raça, orientação sexual, cultural, pois só assim poderemos alcançar uma formação emancipadora a qual trilhe o caminho da liberdade, da sensibilidade e do respeito, concomitantemente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DE ABREU, Carla. Imagens que não afetam: Questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. In: SANTOS, N. C., et al. (Org.). *Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015. p. 3927-3928. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla_de_abreu.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

ADORNO, Theodo W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

_____; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113-156.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: ARGOS editora do Unochapecó, 2009.

ALMEIDA, Célia M. de C. Por uma Escuta da Obra de arte. In: OLIVEIRA, M. O. de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

ANTRA. *Mapa de travestis e transexuais no Brasil em 2017*. Brasília (DF), 2018. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ARTE Degenerada. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo328/arte-degenerada>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BARBOSA, Ana M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Vol. 2. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.

BENEDICTO, Nair. *Fé menina*. Entrevista. In: *Canal Imã Foto Galeria*. YouTube, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=06wGXE5uyql>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

COÊLHO, Ildeu M. Filosofia, cultura e formação: uma introdução. In: _____. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 15-27.

_____. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

COELHO, Thalita. *Terra molhada*. São Paulo: Patuá, 2018.

COLASSANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. In: BRASIL. *O pequeno livro das grandes emoções*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/pequeno_livro.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2018.

COLETIVO, Não me Kahlo. *#Meu amigo secreto: Feminismo além das redes*. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

CONNOR, Steven. *Cultura Pós-Moderna. Introdução às teorias do contemporâneo*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

CUNHA, María Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: LOUREIRO, Â. I. de; FREITAS, D. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <www.fae1.fae.unicamp.br/TEMPORARIOS/rp-dialogo.PDF#page=130>. Acesso em: 6 set. 2016.

D'AMBROSIO, Oscar. *Maria Auxiliadora da Silva: um cometa das artes*. 2009. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/maria-auxiliadora-da-silva/>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Hevi Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAMOND, Elin. Teoria brechtiana/ teoria feminista. Para uma crítica feminista géstica. In: MACEDO, A. G.; PASSOS, J; OLIVEIRA, M. (Org.). *Gênero, Cultura Visual e Performance*. Ribeirão: Edições Húmus, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1991.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-a-verdade-e-as-formas-juridicas.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. Entrevista concedida ao Jornal da Universidade Federal de Goiás. Goiânia (GO), 1988.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FURTADO, Rita Márcia M. A experiência estética como experiência formadora. In: COÊLHO, I. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

GABRIEL, Ruan de Souza. *Maria Auxiliadora, uma pintora brasileira*: Uma exposição no MASP revaloriza a obra da neta de escrava, uma das grandes artistas do século XX. Revista Época, 2018. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2018/03/maria-auxiliadora-uma-pintora-brasileira.html>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GUIMARÃES, Valter S.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Docência e identidade profissional do professor. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. (Org.). *Professores e professoras: formação: poiésis e práxis*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

HEARTNEY, Eleanor. *Pós-Modernismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

HEGEL, Georg. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: 1992.

HEINICH, Natalie. *Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico*. Rio de Janeiro: Sociologia & antropologia, 2014.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HOOKS, Bell. *Feminismo é para todos*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017. Disponível em: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAEHN, Lisete. *Educação para emancipação em Adorno*. Passo Fundo: UPF, 2005.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo, RS: ed. UNISINOS, 1999.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? In: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em: <

<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/kant-textos-seletos-bilingue.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LORDE, Audre. *Textos escolhidos*. Herética difusão lesbofeminista, 2014. Disponível em: <<https://apoiamutua.milharal.org/biblioteca/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

LOUREIRO, Robson; FONTE, Sandra S. D. *Indústria cultural e educação em "tempos pós-modernos"*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 1986.

MARQUES, Fernando M. Corpo, gênero e sexualidade nas artes. *Suplemento Exedra de 2014: Sexualidade, gênero e educação*. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-64-72.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

MASP. *Guerrilla Girls*: gráfica, 1985 a 2017. São Paulo, 2018. Disponível em: <www.masp.org.br/exposicoes/guerrilla-girls-grafica-1985-2017>. Acesso em: 30 mai. 2018.

MEIRELES, Cecília. *Melhores poemas*. Sel. Maria Fernanda. 9ª ed. São Paulo: Global, 1997.

MURICY, Katia. Os olhos do poder. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

NETO, Hélio G. F. A posição epistemológica de Norbert Elias e as grandes narrativas: uma mudança paradigmática. In: ROCHA, L. S.; et al. (Coord.). *Sociologia, antropologia e cultura jurídicas*. Recurso eletrônico on-line. Florianópolis: CONPEDI/UFSC, 2014, p. 216-245. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=a48e7b44459db0d4>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

NOCHLIN, Linda. ¿Por que no ha habido grandes mujeres artistas? [Why Have There Been No Great Women Artists?]. In: *Women, Art and Power*. New York: 1988, p. 145-178.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: Editora UFG, 2008.

PISANI, Marirlia M.; KLEIN, Stefan. A educação estética como educação política em Hebert Marcuse. In: HUSSAK, P.; VIEIRA, V. (Org.). *Educação estética: de Schiller a Marcuse*. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2011.

POLLOCK, Griselda. A modernidade e os espaços da feminilidade. In: MACEDO, A. G.; RAYNER, F. (Org.). *Gênero, cultura visual e performance - Antologia crítica*. Minho: Edições Húmus, 2011. p. 53-68. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23585/1/Genero%20Cultura%20Visual%20Performance.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. *Visión y diferencia: feminismo, feminidad e historias del arte*. Buenos aires: Fiordo, 2013.

READ, Herbert E. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. Trad. Nuno Fernando. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1986.

REYS, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, Arilda Ines M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. *(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIMIONI, Ana Paula. *Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras*. São Paulo: Edusp, 2015.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. *Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente*. Linhas críticas, Brasília, DF, n.36, p.433-453, maio/ago, 2012.

_____. Inovações na formação e autoformação dos professores. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de. (Org.). *Docência universitária I: construções, utopias e inovações*. Goiânia: Ed. América, 2013.

_____. Novos paradigmas na educação. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

_____; MAGALHÃES, Solange. M. O. *PNE/2014-2024 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente*. *Revista del IICE*, V. 40. Argentina, 2016. Disponível em: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4135/3735>>. Acesso em: 8 mai. 2018.

TREVISAN, Armindo. *Como apreciar a Arte*. Porto Alegre, RS: Editora AGE, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e religião na Grécia antiga*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.