

**QUESTÕES DE ESTÉTICA E (AUTO)FORMAÇÃO:
APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E EXPERIÊNCIA**

**QUESTIONS OF AESTHETICS AND (SELF)TRAINING:
NOTES ON EDUCATION, ART AND EXPERIENCE**

Ana Paula Aparecida Caixeta / UnB
Luiz Carlos Pinheiro Ferreira / UnB

RESUMO

O estudo apresenta reflexões que contemplam questões de estética e do processo de (auto)formação discente no contexto da Licenciatura em Artes Visuais. Nesse escopo, apontamos a relevância dos estudos da Estética ao integrar parte da experiência do sujeito, assim como aspectos de uma educação estética, considerando a ação pedagógica de um gesto estético. Repensamos também, a dinâmica conceitual que envolve o campo da Educação e da Arte, no sentido de ponderar de que modo os sistemas de saberes disciplinares sejam vistos sem a rigidez positivista, confrontando conhecimentos sensíveis que coadunam junto às etapas (auto)formativas do sujeito, como possibilidade de conscientização de saberes intuitivos e inteligíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Estética; Gesto estético; Artes Visuais; Educação; (Auto)formação.

ABSTRACT

The study presents reflections that include issues of aesthetics and the process of (self)training in the context of the degree in Visual Arts. In this scope, we point out the relevance of studies of aesthetics to integrate part of the experience of the subject, as well as aspects of an aesthetic education, whereas the pedagogical action of an aesthetic gesture. Also, rethinking the dynamic concept that involves the field of education and art, in order to consider how the systems of disciplinary knowledges are seen without the rigidity positivist, confronting sensitive knowledge that in line with the steps (self)formation of the subject, such as the possibility of awareness of intuitive knowledge and intelligible.

KEYWORDS: Aesthetic; Aesthetic Gesture; Visual Arts; Education; (Self)training.

Percepções iniciais

O presente artigo traz como escopo discussões do contexto formativo de discentes no âmbito das Artes Visuais - Licenciatura, em que ainda se observa certas dificuldades quanto aos processos pragmáticos de ensino da arte, em especial, por se constatar, cotidianamente, ações metodológicas que se mantêm em um terreno inerte de reflexões acerca dos múltiplos conflitos nascidos das experiências sensíveis.

A Estética, considerada jovem disciplina filosófica, ainda ocupa espaço marginalizado nas instâncias conservadoras da Filosofia e, também, acaba por ser diluída nos discursos acerca da sensibilidade poética no campo da arte, em suas principais instâncias, como na ação criativa e/ou receptiva. O que a faz ganhar uma variação de definições que, ora concebe estratégias de estudo da arte e do belo na arte, ora assume o papel de interpretação da forma e sistema histórico da arte, tornando-a, hoje, mais cartesiana que contemporânea, mais metodológica que frutiva.

Unindo a experiência docente junto aos vestígios do espaço ocupado pela Estética no contexto formativo de licenciatura em Artes Visuais é que fomos conduzidos a pensar os olhares cotidianos acerca do ensinar arte e os gatilhos reflexivos que principiam o ato educativo por ações que são, antes de tudo, sensíveis. Desse modo, pareceu-nos importante dedicar um olhar dialógico à educação enquanto ação formativa e à estética enquanto compreensão de uma sensibilidade intrínseca ao contexto educativo. Isso nos leva a uma educação estética preocupada, não só com a forma da arte, mas com o que antecede a forma, dentro e fora do contexto educacional: a experiência sensível e o efeito – presentes nas mais diversas situações e imbricações das relações sujeito/objeto.

Caminhando para a discussão de uma educação estética que contemple nossos anseios, entendemos ser necessário pensar em estratégias educativas que possam nascer de ações conscientes, preocupadas com uma reflexão e autorreflexão acerca de saberes, oportunizando observações mais fecundas no que tangem o contexto de ensino das artes visuais. Nesse trajeto, fomos conduzidos a pensar elementos que nasçam da sensibilidade do sujeito diante do mundo, levando-nos a um gesto que também pode ser educativo e pensado como uma possibilidade estratégica no

contexto formativo: o gesto estético¹.

Fortalecendo debates que incentivam uma (auto)formação preocupada com a consciência de questões que são oriundas de efeitos sensíveis, o gesto estético é também uma forma de provocar olhares atentos às mais variadas tensões no campo da arte, da educação, das culturas e contextos sociais múltiplos.

Questões da estética: o gesto, o efeito e o ato educativo

Marc Jimenez (1999), em *O que é estética?*, é contundente ao apontar o adormecimento desse campo do conhecimento a partir da segunda metade do século XX e como essa marginalização foi construída em torno da ideia de que a estética se enfraqueceu por não mais acompanhar a criação artística, tampouco definir sistemas na arte. Acontece que, enquanto espaço de discussão cujos discursos se fortalecem no berço alemão, uma consideração no que tange o espaço da forma, em especial, da recepção da forma, acaba por ser destaque. Consequentemente, deixa de lado a relevância dos sentidos reconhecidos e interpretados pelo inteligível, que dependem de reflexões da dialética razão X sensação para além do objeto artístico.

Ao esboçarmos a ideia de gesto estético, intencionamos uma ação que contemple questões do sentido como etapas importantes do conhecimento, pois nasce de tensões oriundas de infinitas relações, exigindo oportunidade de consciência e interpretação. Para justificar nosso entendimento e defesa desse gesto, apontamos a ação filosófica (não a filosofia como âncora disciplinar discursiva e interpretativa, mas como uma ação sensível consciente e reflexiva) como algo que permite ao sujeito refletir sobre o sentir diante de seus variados processos empíricos enquanto ser no mundo. É uma ação que antecede o ajuizamento, as definições, conceituações e, conseqüentemente, a formulação de saberes discursivos rígidos levados para sala de aula. Podemos dizer, por hora, que o gesto estético permeia todo e qualquer processo intencional de reflexão acerca, não só da arte, mas também da educação, unindo os dois campos do conhecimento como processos e não como disciplinas.

Desse modo, pareceu-nos importante insistir numa discussão que se esforce em pensar a arte ocupando espaços para além de sua área do conhecimento, mas mais

CAIXETA, Ana Paula Aparecida. FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Questões de estética e (auto)formação: apontamentos sobre educação, arte e experiência, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3312-3327.

do que isso, pensar o estético para além da forma do objeto artístico – exercício este que, para nós, incentiva a busca pela fruição e entendimento das coisas sensíveis, ultrapassando a aparência e artisticidade reveladas.

Aqui, não é discussão primeira o problema maior que funda a Estética, ou seja, esse conflito entre o que o racional contempla diante daquilo que a intuição e a emoção levam a sentir. Este é o problema ontológico da Estética e próprio da condição humana, cujos esforços platônicos e aristotélicos, bem como a trajetória filosófica de questões do belo e do gosto na arte não resolveram objetivamente ou deram a ele um equilíbrio universalizado ao sujeito (ainda bem). Ao contrário, a evocação da estética e de uma educação estética, esferas convergentes ligadas a uma epistemologia esforçada em trazer as sensações provenientes da arte para um espaço antes ocupado pelos saberes hegemônicos, leva a uma pergunta maior, não tão esgotada como se parece: qual o espaço da estética nas ações educativas em artes?

Diante das nossas experiências docentes junto às mais conturbadas discussões acerca da arte e do espaço ocupado por ela hoje, emerge a necessidade de atenção sobre os debates que assumem o contexto educativo e de que forma se tem pensado em estratégias para lidar com situações complexas acerca da recepção da arte. Dessa feita, reflexões nascidas da ideia de efeito estético coadunam com uma preocupação maior, originária dos conflitos interpretativos do público e da arte.

Uma educação preocupada, antes, com a estética, concentra-se nessas relações, pois oferece possibilidades de reflexões que voltam, não para um olhar ético e moral ou para a necessidade de um gosto universal. Ao contrário, uma educação estética é uma educação atenta ao contexto, à história, ao presente e aos conflitos próprios da condição humana.

A ideia de efeito estético, importante conceito para se construir debates em torno de uma educação estética que motiva gestos sensíveis de entendimento das coisas, nasce a partir de leituras de Wolfgang Iser (1996), com *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético*, em que ele descreve a assimilação de textos (aqui, pensando também em imagens) pela relação entre leitor e obra. Nesse processo de leitura e por uma busca de interpretação, há o efeito gerado pela relação sujeito e objeto

(sem uma separação moderna, mas em relação conflituosa), cujo movimento dialético entre texto/imagem diante do leitor e a interação entre ambos formam uma importante tríade do conhecimento sensível.

Transportando o efeito estético para um campo maior de relações interpretativas, vamos ao encontro de processos hermenêuticos relevantes, que contemplam situações educacionais em que o sujeito atuante (docente ou discente) precisa lidar com possibilidades de conhecimentos nascidos, não só do campo teórico e inteligível, mas do intuitivo e sensível. Desse modo, tornam-se necessários artifícios interpretativos que permitam-lhes ultrapassar o campo do efeito estético, que seria o efeito sensível diante das coisas/situações, contextos e possibilidades. Consequentemente, ter-se-á um movimento mais preocupado com o que se pode aprender e compreender com as coisas do mundo (seja a arte ou além dela), que com a burocratização de saberes e manutenção de sistemas fechados em suas abordagens e metodologias.

A estética como gatilho do conhecimento

Não é tarefa simples propor uma superação positivista, em que o caráter disciplinar e cientificista ainda paira sobre as estruturas curriculares ao mesmo tempo em que se propaga a fluidez de informações imediatas, motivadas pelos novos meios comunicacionais, fragilizando qualquer desdobramento reflexivo que se propõe nascer de experiências estéticas.

Parece nebulosa a seriedade da estética enquanto possibilidade de entendimento do sujeito, o que fortalece a ideia de que uma educação estética se preocupa em ensinar meios disciplinares de interpretar as formas. Para considerar um discurso para além das reduzidas definições acerca do tema, vale ressaltar uma trajetória que, historicamente se propõe conservadora, mas enquanto elemento importante do entendimento da estética e sua relevância em ações pedagógicas, ajuda a construir um contexto acerca do que é estética e como ela atua nas instâncias educativas em arte.

Os esforços de Alexander Baumgarten (1993), quando, ainda no século XVIII, propôs seu tratado de estética, *Estética – A lógica da arte e do poema*, dentro daquele contexto e pensado ao seu tempo, foram perspicazes acerca de um campo

do conhecimento sensível que pudesse possibilitar meios de se compreender o que ele chamava de representações claras e obscuras (BAUMGARTEN, 1993, p.15). É compreensível que a dualidade apontada como presente nos processos de representação da forma de arte atue como gatilho de criação e recepção, tal e qual a condição de sujeito no mundo, operado por conflitos próprios da condição humana. Ou seja, já era de compreensão do filósofo a necessidade de discursos inteligíveis que buscassem meios cognoscíveis frente aos efeitos acerca das tensões operadas poeticamente pela arte.

Immanuel Kant (2010; 2015), embora não tenha se reportado diretamente às percepções baumgartenianas, percebeu o espaço importante ocupado pela arte no contexto de compreensão do sujeito, principalmente ao dar a esse sujeito a autonomia do entendimento e do julgamento por meio de processos que são sensíveis, *a priori*. Em diálogo com duas de suas críticas, a *Crítica da faculdade de julgar* (2010) e *Crítica da razão pura* (2015), é possível compreender como aspectos das relações sensíveis entre o *a priori* (efeitos imediatos e sensíveis) e o *a posteriori* (entendimento das coisas) podem ser pensados como ponto importante na proposta de uma educação estética que tenha como princípio ampliar o caráter intuitivo do sujeito para construção de conhecimentos acerca de si e do outro.

Uma das perguntas kantianas de conhecimento é: “o que eu posso saber?” (KANT, 2015, p. 584). Parece extremamente válida como ponto para o gesto estético que assumimos ao início do texto, pois essa pergunta permite ir além dos julgamentos imediatos e sem reflexão e vai ao encontro de formas de entendimento que permitam compreender o efeito proveniente das relações sensíveis entre sujeito e objeto, das suas mais variadas formas e instâncias, em especial, pela arte.

Levar à cabo uma pergunta norteadora como motivação para o gesto filosófico acerca do estético, não mais como substantivo que nomeia uma disciplina e, sim, como um adjetivo acerca das múltiplas questões da estética, conforme propõe Pareyson (1997, p. 3), corrobora para uma educação estética preocupada mais com o que pensar sobre os efeitos estéticos que sobre o estilo e julgamento da forma de um objeto.

Desse modo, compreende-se o que Schiller (2014) apontou em suas cartas como

princípio para uma proposta de educação estética preocupada com a contemplação (reflexão), que é de levar entendimento – o que ele chamará de luz – daquilo que se observa no mundo material. Não negligenciamos o fato de que suas reflexões nascem em um contexto idealista que corroborou para a hegemonia discursiva da construção acerca do pensamento da Estética. Todavia, não há como relevar o princípio sensível por ele trazido como ação que provoca o sujeito a conhecer o mundo sensível, cujos atos pedagógicos contribuem para esse movimento. Diante disso, entendemos que é no conhecimento intuitivo que possibilidades para o inteligível nascem, pois, o intuitivo é da ordem da sensação e o sentir é próprio do ser. Vale dizer, então, que a atividade pedagógica que se preocupa com as nuances provocadas pelo sentir a arte e o mundo é também uma atividade preocupada com o sujeito e sua consciência de si mais que um acúmulo aleatório de saberes disciplinares.

Educação estética para além da forma: arte, educação e conhecimento

Qualquer retomada aos princípios histórico-filosóficos acerca de uma educação estética terá como citação os esforços de F. Schiller (2014), que, diante de novos valores éticos oriundos da Revolução Francesa, pensava, naquele momento, em uma sociedade necessitada de se considerar os sentidos como ação filosófica importante. Em especial, por tratar da difícil reflexão acerca da experiência estética, apontada por Immanuel Kant (2015), enquanto gatilho para o conhecimento, tal como este assinala em “Estética transcendental”, presente em *Crítica da razão pura*. De todo modo, tratar de uma educação que se propõe atuar junto aos conflitos da sensibilidade diante a valores sociais éticos e morais, por si só, já ultrapassa o campo disciplinar que a própria estética possui enquanto reflexão filosófica acerca do Belo, e passa a ser conduzida enquanto ação primeira de possibilidades pedagógicas: tanto no caráter da formação reflexiva quanto autorreflexiva.

Muitas são as discussões que inserem a educação estética como ação junto ao processo formativo do professor. Neitzel e Carvalho (2013) confirmam que, a formação estética interfere na forma do professor atuar em sala de aula ao permitir olhares mais atentos e sensíveis às questões educacionais e suas problemáticas – o que corrobora com nossas intenções. Entretanto, ao permear debates nessa conjuntura, é possível observar um fenômeno: a educação estética é promulgada,

ao que parece, apenas por meio da inserção do objeto de arte no contexto pedagógico, ou seja, só a evocam a partir da arte. Tal estratégia, entendemos, fomenta chances de levar as situações da educação estética para um nível único, que é o da relação sensível sujeito e objeto de arte – o que parece insuficiente, pois a mantém no campo de uma observação preocupada com a forma concreta da arte e sua recepção e não inclui um conhecimento sensível próprio do sujeito, que observa formas plurais. Essa tênue percepção reforça nossa preocupação maior, que é a de lidar com questões sensíveis do cotidiano e contextos variados que funcionam como gatilhos estéticos, sejam eles artísticos ou não. Isso amplia o campo estético para um olhar sobre as coisas do mundo e os conflitos intrínsecos a condição do ser: conflitos morais, éticos, culturais, religiosos, científicos, artísticos, etc.

A noção de forma estética, por sua vez, dirá Friedrich Hegel (2001), não é vazia como uma concha, mas abarca um conteúdo representado por uma figura e um contexto – o contexto é histórico, cultural; é o subjetivo nascido do individual, o que nos leva para um terreno maior de possibilidades sensíveis, para além do objeto definido como artístico. Isso fortalece a ideia de ampliação do campo da estética para um olhar atento e sensível diante das múltiplas facetas linguísticas neste vasto universo de cultura visual, por exemplo. Mas não só isso, a estética pode ser entendida como possibilidade para lidar com o outro, em seu contexto e lugar de fala, aproximando-nos dos debates bakhtinianos acerca de aspectos da percepção sensível enquanto ato de contemplação do outro: “O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e interar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 22-23)

Uma educação estética ligada a aspectos da alteridade permite vivenciar uma experiência atenta à fronteira desse “eu no mundo”, principalmente quando se pensa nas variações da percepção enquanto dados das relações que ultrapassam a relação sujeito e objeto.

Luigi Pareyson (1997) afirma que o primeiro problema da estética é a natureza da própria estética, seus limites e seu método. Ao apontar isso, em especial, a estética e seu caráter filosófico sobre interpretação da obra de arte, a intenção é de não a

colocar como legisladora única do campo artístico. Desse modo, compreendemos que a estética é vista como teoria que ampara ações teórico-reflexivas que promulgam possibilidades de saberes diante dos emblemáticos processos sensíveis no contexto social e escolar. Quais contextos são esses? Qual a função da educação [no âmbito da formação inicial básica e continuada] ao confrontar questões oriundas do sujeito no mundo?

A arte na escola não acontece por uma ocupação natural e fluida e seus debates ainda se mantêm no contexto de discussão disciplinar. Ou seja, cabe à disciplina de arte falar sobre arte; cabe à arte falar sobre estética. Acontece que, diante de grandes esforços para ações interdisciplinares, muitas são as intenções de que essa ocupação seja feita de modo mais plural, mas nem sempre com sucesso. Refletimos aqui, acerca da função do professor de artes. A partir de nossa vivência na educação básica, entendemos que em determinados aspectos e momentos, essa função passa a representar um papel caricatural, colocando-o como o sujeito produtor de um objeto com adjetivação artística. Como exemplos temos: o fazer artístico em sala de aula como culminância de projetos para promoção da escola e a insistência de uma disciplina preocupada com a leitura de imagens legitimadas no cenário artístico e cultural.

É consenso o fato milenar de que a arte está fixa à trajetória humana enquanto possibilidade de expressão, experimentação, experiência e conhecimento. Mesmo assim, não é preciso ir muito longe para notar o distanciamento de questões do ensino da arte com questões próprias da condição humana. Lamentavelmente, ignora-se o contexto artístico e social enquanto uma ponte importante para se lidar com processos sensíveis próprios do sujeito, sobretudo, próprios do caráter formativo no contexto da educação formal. Mais do que isso, nega-se os saberes sensíveis oriundos de outros contextos que nem sempre são artísticos, mas que demandam o mesmo olhar preocupado com a forma e seus efeitos interpretativos.

Também movimentamos nossos debates aceitar que o professor em artes é um “educador” dos sentidos – não no sentido dogmático e doutrinador que tenta sufocar a *aisthesis*, mas enquanto norteador de ações reflexivas que permitam, no contexto de sala de aula, entendimentos acerca daquilo que se sente diante da arte, do outro, do mundo e de si mesmo. Medeiros (2005, p. 116) contribui com nossas conjecturas

ao afirmar que

A produção de arte foi, é, sempre, junto a um todo social. A arte é reflexo e o próprio espelho de um momento histórico, social, econômico, político, tecnológico, científico [...] O artista não é um ser solitário... Ele é, ele mesmo, espectador do mundo, espectador-participante, ele é espectador do outro, do outro membro do grupo e espectador da sua própria obra e de seu público.

Enquanto espectador do mundo, o artista provoca sentidos para além da obra e autoria; movimenta encontros e confrontações desse eu vs. mundo, cujos olhares intuitivos transformam em possibilidades de experiência e conhecimento necessárias para se lidar com tudo o que circunda a subjetividade. E isso vai ao encontro das experiências sensíveis vivenciadas pelo sujeito nos espaços formativos.

Sendo assim, podemos arriscar que o gesto estético antecede qualquer ação interdisciplinar ao entender que se pode pensar a Estética e a Arte não apenas como disciplinas. O gesto se preocupa com uma abordagem que principia toda e qualquer reflexão imediata, por meio dos sentidos, preparando o caminho para um entendimento que nasça desse processo (sensível), ao passo que constrói um conhecimento a partir da experiência.

O processo educativo em arte, nascido de dois campos disciplinares, a Arte e a Educação, ainda são atormentados pelas falhas da sistematização e obrigatoriedade curricular, que nem sempre harmonizam seus discursos em uma convergência envolvente, mas acaba por se tornar fragmentado e assimilado como áreas paralelas e não congruentes. Perissé (2014) trata do debate entre estética e educação como forma de contribuição intelectual e profissional do professor. Até aí, dois caracteres bastante sistemáticos e atuantes por princípios racionais bem evidentes. Os aspectos intelectual e profissional refletem formatos de projetos pedagógicos da licenciatura em Artes Visuais de algumas instituições de ensino superior, que ainda mantém disciplinas pedagógicas operadas pela Educação, enquanto as disciplinas artísticas são ministradas pelas Artes. De fato, entendemos que cada área possui suas especificidades, mas nem sempre os diálogos entre essas características são colocados em ponto de discussão e trazidos para o campo da reflexão. Ao contrário, cria-se um limbo discursivo entre o que um campo propõe quando colocado diante do outro.

Prática pedagógica e processo (auto)formativo: experiência sensível

Esse tipo de endereçamento de uma educação estética voltada para a construção de conhecimentos permite-nos conjecturar que, a dimensão do processo (auto)formativo acontece, justamente, nesse momento de percepção de si, do outro e das instâncias que foram vivenciadas. O outro aqui ampliado para a relação com o próprio objeto, numa perspectiva que não exclui e, sim, considera a relação entre sujeito e objeto. Entendemos que essa operação ocorre, indubitavelmente por atos sensíveis que despertam um olhar reflexivo e questionador, tangenciando posições de ensino, autoria e fruição.

Dessa forma, podemos entender como ponto importante da discussão, a educação estética associada ao gesto estético [ação filosófica de conhecer sensivelmente] a partir dos atos. Temos então, as seguintes possibilidades: **o ato de conhecer** [o entendimento por meio de questões nascidas no campo sensível]; **ato de ensinar** [processo formativo discente]; **o ato de produzir** [criatividade e autoria] e **o ato de apreciar** [fruição]. Isso amplia o olhar discente diante de um processo (auto)formativo e constrói dinâmicas de reflexão acerca da vida. Apresenta-se como uma ponte para compreensões estéticas necessárias diante às múltiplas formas de sentido. E, ao mesmo tempo, acentua o potencial das histórias pessoais que marcam cada um de nós, ressaltando aspectos significativos presentes nos percursos trilhados cotidianamente.

Pensar a sensibilidade como gatilho de ações educativas requer processos de consciência acerca do ensinar arte, bem como do fazer e sentir a arte. Mais do que isso, permite a construção de conhecimentos importantes no transcurso da formação, pois se apropria daquilo que o viés conteudista acaba por negligenciar: as vivências sensíveis e (auto)formativas do sujeito. Desse modo, reforçamos a necessidade de se refletir sobre os aspectos relacionados com a sensibilidade, mas também com a personalidade. Essa perspectiva considera que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida dos discentes contribua criticamente para a reflexão acerca do campo do ensino, da produção e da fruição em arte, logo, coadunam com a intenção de um gesto estético.

Entendemos que a urgência desse conhecer a si mesmo, se reflete em um caminho processual de (auto)formação. Nesse processo, torna-se necessário construir

caminhos para que os estudantes encontrem questões acerca do conhecimento de si e do outro. Essa perspectiva dialógica e processual abarca uma mediação do próprio conhecimento, considerando sua existencialidade e formação ao longo da vida como ponto de reflexão, como tomada de consciência. Esse processo perceptivo, possivelmente será levado para a prática pedagógica, como possibilidade de se entender a arte em constante confronto com o sujeito que experiencia o mundo. Nesse sentido, convida-nos Rancière (2017, p. 100-101), a “sentis a emoção [...] é preciso transmitir a instantaneidade dessas ideias e desses sentimentos que se contradizem e se nuançam até o infinito, fazê-los viajar no maqui de palavras e frases”.

O princípio de um conhecimento de si no contexto da formação docente pressupõe aspectos variados que circundam um olhar autobiográfico, de modo a se pensar, enquanto elementos que corroboram com o caráter formativo, diálogos possíveis entre história de vida e saberes.

A prática pedagógica tem como ponto evidente e, hoje, irrefutável, a necessidade de reconhecer saberes provenientes da experiência. Da mesma forma, demonstrando ser o professor não apenas um profissional cujas ações circundem processos do conhecimento acadêmico, é necessário ampliar o reconhecimento da experiência sensível também como caráter formativo e particular acerca do que se entende como etapas construtoras desse processo elaborado no campo intelectual.

Para tanto, buscar estratégias que dialoguem com esse novo caráter, agora (auto)formativo, convida o futuro profissional a inscrever-se enquanto reconhecedor de sua própria trajetória, levando-o aos gatilhos intuitivos que motivaram a escolha e influenciarão na prática docente. Tal atitude, permitirá compreender e evocar gestos estéticos em seu processo de (auto)formação. Souza defende que, o caráter formativo que se propõe autobiográfico leva à compreensão de que

os saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, porque possibilitam aprendizagens constantes e nascem da inserção da vida humana a partir das representações, crenças, valores e dos conhecimentos acumulados e construídos na história-memória individual e coletiva dos sujeitos sociohistoricamente situados. (SOUZA, 2006, p. 45)

Assumir uma educação estética que negligencia saberes (auto)formativos parece ser um caminho contrário aos empreendimentos que salientam a importância da formação de professores atenta às particularidades quanto aos múltiplos processos de ensino e aprendizagem, de ação e reflexão, de saberes intuitivos e inteligíveis, mas principalmente, quanto à trajetória de vida. Os processos (auto)formativos partem de experiências de vida que são potencializadas a partir da narrativa autobiográfica, em ações de autotransformação do sujeito (SOUZA, 2006), principalmente por provocar possibilidades de aprendizagens múltiplas em variadas formas de se lidar com saberes.

Promover olhares reflexivos no contexto formativo do discente em artes visuais implica, aqui, no incentivo ao gesto estético que leva às possibilidades de (auto)formação como movimentos peculiares e investigativos que observam, fruem, interpretam e refletem acerca de um posicionamento no mundo. Dessa forma, firma-se um compromisso com a busca por um conhecimento sensível como ação primeira no caráter educativo, antecedendo quaisquer discussões e contemplação de obra de arte ou para além da arte. Sendo assim, consideramos urgente pensar em práticas que evidenciem experiências (auto)formativas, como investimento em uma percepção inquieta, que vai ao encontro da pergunta: o que eu posso saber sobre “isso” (sobre mim, sobre o outro, sobre a arte, sobre o mundo)?

Considerações: uma formação mais aberta a experimentar a arte

As reflexões pelas quais nos debruçamos neste texto não nasceram ao acaso e não se encerram aqui. Enquanto docentes, nossa preocupação em lidar com possibilidades do entendimento da e pela arte foi motivada por inúmeros condicionantes do tempo presente, dos quais a ausência de distanciamento ainda nos faz pairarmos juntos às dificuldades vivenciadas cotidianamente. Mas é perceptível o grito imediato de ações educativas em artes para além das abordagens enrijecidas ou programaticamente aplicadas. Há a emergência de se pensar a recepção da obra de arte, dentro e fora dos espaços formais ocupados pelo artístico e pelo artista. Há necessidade de se pensar os efeitos sensíveis das relações humanas diante das mais variadas possibilidades experienciais.

Nesse sentido, apontamos uma situação inusitada, constrangedora para todas as instâncias que atuam no campo da arte, que foi a censura à mostra *Queer Museum* -

Cartografia da Diferença na Arte Brasileira. Inaugurada em 15 de agosto de 2017 na cidade de Porto Alegre e promovida pelo *Santander Cultural*, a exposição tinha em seu conjunto obras de importantes artistas que marcaram e marcam historicamente a arte moderna e contemporânea brasileira. Por um discurso moral, antecedendo quaisquer possibilidades de fruição das obras ali presentes, ações de censura ganharam os debates nas mídias sociais e reforçaram a dificuldade de lidar com questões da forma da arte para além da antiga celeuma da aparência. Fincados à forma julgada como moralmente ofensiva e politicamente incorreta, esforços políticos e religiosos foram depositados a fim de um silenciamento covarde, em que se nega questões da condição humana quando são evidenciadas pela forma da arte. Violentamente (a censura é um ato de violência), antecederam a compreensão e conhecimento provenientes da relação sensível com a obra por meio de julgamentos *a priori*, que arbitrariamente contribuíram com pré-conceitos levando ao distanciamento do entendimento da arte como parte formativa do sujeito no mundo.

A quem cabe a tarefa de lidar com as atuais censuras diante dos efeitos causados por obras artísticas? E quanto as multiplicidades estéticas que circundam o espaço ficcional das redes sociais e dos constructos imagéticos que fortalecem uma cultura cada vez mais visual? Não há como negligenciar que ações pedagógicas preocupadas com esses questionamentos são os meios mais próximos de se despertar saberes e competências que deem conta de tensões dessa envergadura. Desse modo, justifica nossa busca por atos conscientes nos processos de formação discente que visionem uma geração capaz de ter a arte e o efeito sensível proveniente dela e de questões do mundo como parte de um importante processo de entendimento humano. E, por consequência, atos reflexivos dependem, sobretudo, de uma consciência de si, consolidando estratégias (auto)formativas como integrante desse processo de conhecimento sensível, em especial, do discente em Licenciatura em Artes Visuais.

Pensar uma educação estética que, de certo modo, observe as urgências e incidências de um universo cada vez mais estético, imediato e fluido, considerando o que Lipovetsky e Serroy (2014) e Baumann (2001) já evidenciam em seus estudos, parece reforçar o contundente e eterno problema que a Estética carrega: lidar com as percepções sensíveis diante das harmonias e desarmonias que a forma nos

provoca. Mais do que isso, uma educação que invista na provocação de um gesto que anteceda as dificuldades de se ultrapassar o campo frágil e perecível do puro efeito estético, comparece como uma demanda relevante para pensar pedagogicamente no enfrentamento das sensações provenientes de nossas mais complexas experiências sensíveis. Isso já parece ser um pequeno sinal para uma educação em arte que se aproxime das emergências imagéticas da nossa conturbada contemporaneidade.

Notas

¹ A ideia de “gesto estético” é proveniente da relação entre estética e epistemologia, oriunda da teoria Epistemologia do Romance, cujo cerne está na busca por elementos de conhecimento presentes no processo da criação artística e da experiência sensível, em especial, com um olhar para a criação literária romanesca. O termo é a defesa de uma ação filosófica junto ao ato de pesquisa em arte e está presente nas análises de vários estudiosos. Ver: BARROSO, Wilton; BARROSO, Maria Veralice (orgs). Estudos epistemológicos do romance. Brasília: Verbená Editora, 2018.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMGARTEN, Alexandre G. *Estética – A lógica da arte e do poema*. Tradução: Mirian S. Medeiros. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Cursos de Estética I*. Tradução: Marco Aurélio Werle – 2ª edição. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 1999.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade de juízo*. Tradução: Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *Crítica da razão pura*. Tradução: Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Ed. Universitária São Francisco, 2015.
- LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras: 2015.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. CARVALHO, Carla. *A estética na formação de professores*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=12306&dd99=pd> Acesso em maio de 2018.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PERISSÉ, Gabriel. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- SHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução: Roberto Schwarz e Mário Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

Ana Paula Aparecida Caixeta

Doutora e Mestre em Literatura e Práticas Sociais, pela Universidade de Brasília; graduada em Letras e Artes Plásticas. É professora adjunta no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGE da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística/História da Arte pela UERJ. Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.