

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANA CAROLINA KASTEIN BARCELLOS**

**PIRACICABA, SP  
2014**

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANA CAROLINA KASTEIN BARCELLOS**

**ORIENTADOR: PROF. DR. BRUNO PUCCI**

**Tese apresentada à Banca Examinadora  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UNIMEP como exigência  
parcial para obtenção do título de Doutor  
em Educação.**

**PIRACICABA, SP  
2014**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

- Barcellos, Ana Carolina Kastein.**
- B242e A experiência estética na formação do docente da educação básica. / Ana Carolina Kastein Barcellos. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.  
107 f.; il.
- Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2014.  
Orientador: Dr. Bruno Pucci.  
Co-orientador: Dr. Mateu Cabot Ramis  
Inclui Bibliografia
1. Experiência Estética. 2. Autonomia. 3. Teoria Crítica. I. Pucci, Bruno. II.

**BANCA EXAMINADORA****PROF. DR. BRUNO PUCCI****PROF. DR. MATEU CABOT RAMIS****PROF. DR ALEX SANDER DA SILVA****PROF. DR. BELARMINO CESAR GUIMARÃES DA COSTA****PROF. DRA. LUZIA BASTITA DE OLIVEIRA SILVA**

*AGRADEÇO AOS MEUS PAIS ALBERTO/ NERITA E  
AO FERNANDO,*

*AGRADEÇO AO MEU AMIGO E ORIENTADOR BRUNO  
E A TODOS QUE FAZEM PARTE DE MINHA VIDA,*

*AGRADEÇO AO PROGRAMA PPGE- UNIMEP  
EM ESPECIAL À CAPES, À BANCA,  
AO MATEU E*

*À PRIMAVERA MEDITERRÂNEA*

*“Que a arte, por um lado, se oponha à sociedade na sua autonomia e, por outro, também ela seja social é uma das leis da sua experiência” (ADORNO, 2008, p. 528)*

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo investigar a importância da formação estética nos cursos de Pedagogia cuja problematização se dá a partir do questionamento das relações entre educação e estética, perpassando temas como a infância, a experiência, a autonomia e a formação. Entende-se que a formação estética contribui para o processo educativo, especificamente, para a formação docente, sendo de grande relevância para a não *reificação* do sujeito diante da ‘onipresente’ indústria cultural que pode condicionar os sentidos. A hipótese é que, ao mesmo tempo em que contribui para o processo formativo, ela não recebe a devida atenção nos cursos de formação de professores. Os objetivos da pesquisa são: 1. Investigar o potencial formativo da estética; 2. Observar e analisar, a partir de levantamento empírico, os currículos e as manifestações de uma formação estética nos cursos de Pedagogia. A pesquisa se fundamenta em pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente T. W. Adorno, H. Marcuse e W. Benjamin, bem como em alguns críticos contemporâneos que com eles dialogam. Sem intenção de perpassar todos os temas e obras dos autores pesquisados, o objetivo é investigar como suas teorias podem contribuir para compreender o fato de a realidade ser uma projeção tão distante da almejada por pensadores que viam na Educação, em particular, na estética, potencialidade para a emancipação do homem; e, mais especificamente, se ela ocorre na formação dos futuros professores a partir dos cursos pesquisados.

Palavras-chave: experiência estética; Pedagogia; autonomia; Teoria Crítica

## **ABSTRACT**

The research aims to investigate the importance of aesthetic education for future primary school teachers. It focus on the relationship between education and aesthetics, passing themes like childhood, experience, autonomy and education. It is understood that the aesthetic experience contributes to the educational process. The hypothesis is that at the same time that aesthetic education is contributing to the educational process, it is not receiving the necessary attention during the graduation course. The research objectives are: 1. To investigate the potential of the aesthetic studies to education 2. To observe and to analyze aesthetic activities at Education course, considering an empirical study. The research is based on the Frankfurt School thinkers especially T. W. Adorno, H. Marcuse and W. Benjamin, as well as some contemporary authors. We are concerned to investigate and try to understand the fact that reality is a projection so far from desired by thinkers who saw in education, particularly in the aesthetic, the potential for the man emancipation.

Key words: aesthetic experience; Education; autonomy; Critical Theory

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Disciplinas na instituição estrangeira.....	59
Tabela 2 – Disciplinas da instituição pública.....	63
Tabela 3 – Disciplinas da instituição confessional.....	66
Tabela 4 – Disciplinas na instituição privada .....	70
Tabela 5 – Disciplinas destacadas em cada uma das instituições.....	71
Tabela 6 – <i>Background</i> dos participantes.....	79
Tabela 7 – Atuação como docente.....	81
Tabela 8 – Atividades estéticas desenvolvidas como docente.....	82
Tabela 9 – O conceito de estética.....	84
Tabela 10 – O objeto artístico.....	87
Tabela 11 – Sobre a importância de atividades estéticas.....	91
Tabela 12 – Atividades estéticas desenvolvidas durante o curso de Pedagogia.....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 A CONTRIBUIÇÃO DA ESTÉTICA PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 2 A PRESENÇA DA DIMENSÃO ESTÉTICA EM DOCUMENTOS QUE NORTEIAM CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 3 MATERIAL, MÉTODO E ANÁLISE.....</b>	<b>54</b>
3.1 As instituições pesquisadas .....	54
3.1.1 Instituição estrangeira.....	55
3.1.2 Instituição pública.....	61
3.1.3 Instituição confessional.....	65
3.1.4 Instituição privada.....	67
3.2 O questionário e a análise dos dados.....	73
3.2.1 Sobre o background dos participantes.....	78
3.2.2 Sobre a atuação como docente e atividades estéticas desenvolvidas como docente.....	81
3.2.3 Sobre o conceito de estética.....	83
3.2.4 Sobre o objeto artístico.....	86
3.2.5 Sobre atividades estéticas desenvolvidas durante o curso.....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

*“A experiência estética deve ultrapassar-se a si mesma”* (ADORNO, 2008, p. 529)

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES- Brasil.

A pesquisa tem como objetivo investigar a importância da formação estética nos cursos de Pedagogia cuja problematização se dá a partir do questionamento das relações entre educação e estética, perpassando por isso, temas como a infância, a experiência, a autonomia e a formação.

O curso de Pedagogia se volta para os estudos das ciências da educação de forma que ela não se limite a ser um curso de habilitação profissional ou apenas de procedimentos pedagógicos. Para além da redução do curso de Pedagogia a habilitações profissionais ou procedimentos pedagógicos, espera-se que ela se ocupe de campos do conhecimento sobre a problemática educativa.

Os cursos de Pedagogia no Brasil e os equivalentes, em outros países, ao formarem seus graduandos, buscam não apenas torná-los aptos para a prática docente ou para a administração e a coordenação escolar, mas, também, capacitados para atuar na educação no âmbito da orientação, do planejamento, da pesquisa, da avaliação, na formulação de políticas educacionais e outros; objetivam formar pedagogos capazes de realizar uma reflexão teórico-prática a respeito da educação formal ou informal, sobre o processo ensino-aprendizagem como um todo. Enfim, formar profissionais que se tornem pesquisadores da própria prática, independentemente de ser um trabalho pedagógico ou docente. Conforme Libâneo (2010, p.39), profissionais capazes de compreender que “todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente”. É relevante enfatizar que serão os pedagogos aqueles que se tornarão aptos a ministrar aulas nas séries iniciais da educação básica, sendo, inclusive, os responsáveis pela inserção das crianças, adolescentes ou adultos no mundo letrado.

Paralelamente à educação formal e à educação informal, que ocorre o tempo todo, há que se destacar, também, o senso comum, amplamente explorado pela mídia, que passa, muitas vezes, a ideia de que os incautos cidadãos são *mercadorias*, tornando-os, assim, cativos *alienados* no *mundo administrado*.

Para a pesquisa, a formação estética contribui para o processo educativo, especificamente, para a formação docente, sendo de grande relevância para a não *reificação* do sujeito diante da ‘onipresente’ indústria cultural que pode condicionar os sentidos. A hipótese é que, ao mesmo tempo em que contribui para o processo formativo, ela não recebe a devida atenção nos cursos de formação de professores.

Assim, o fato de a pesquisa se ocupar da contribuição da estética para a formação do docente nos cursos de Pedagogia, impõe uma reflexão sobre a concepção de estética que é fundamentada na discussão teórica. Para fazer essa reflexão, o estudo parte dos seguintes questionamentos: 1. Quais contribuições a estética e, também, a obra de arte, podem trazer para a formação do docente? 2. Estão os cursos de Pedagogia se servindo da experiência estética (das atividades estéticas) para a formação dos educadores?

Os objetivos da pesquisa são: 1. Investigar o potencial formativo da estética; 2. Observar e analisar, a partir do levantamento empírico os currículos e as manifestações de uma formação estética nos cursos de Pedagogia.

Parte-se da compreensão da educação como *resistência* e caminho para a *emancipação*. A pesquisa se fundamentará em pensadores da Escola de Frankfurt que estudam a Educação e a Estética, especialmente T. W. Adorno, H. Marcuse e W. Benjamin, bem como em críticos contemporâneos, como Z. Bauman, autor que dialoga com a Teoria Crítica da Sociedade; também buscará contribuições de F. Schiller, dado que suas obras convergem no campo de uma educação crítica e emancipadora e com ela dialogam.

Na discussão teórica, a partir dessas obras, são abordados temas que se voltam à modernidade e às implicações inerentes ao processo formativo a partir da contribuição da estética, como a obra de arte, a experiência estética e a *semiformação*. Além desses autores e temas, alguns documentos que normatizam o curso de Pedagogia e tratam das diretrizes nacionais para a educação básica são consultados.

Teorias sobre a estética não faltam, contudo, é somente a partir da experiência com o objeto estético que a teoria pode ter sentido e seu estudo, a contribuição que se busca; o movimento de buscar o “quem das coisas” nas obras. É isso o que interessa não importando se ele existe; se há uma verdade ou uma inverdade. Para tanto, entende-se que a contribuição da estética para o processo formativo envolve uma reeducação dos sentidos prezando os elementos sensitivos e intelectivos.

A prática docente, na atualidade, tem apresentado, cada vez mais, seja na Educação Básica, seja na Superior, conceitos absolutos, conteúdos programados de estudos que não partem do objeto e se perdem em abstrações. Nesse sentido, atuam, normalmente como condicionantes dos alunos à adaptação social, voltando-se ao mercado de trabalho e enfatizando, nesse processo, apenas os resultados. Entende-se, a partir da pesquisa, que a adaptação é, sim, necessária, mas não o conformismo, a convivência. Diante do objetivo de educar sujeitos não *reificados* para os quais (eles mesmos) a natureza e a sociedade sejam mais do que meras mercadorias, é fundamental a reflexão e a resistência.

Não é a troca de uma corrente pedagógica por outra – os tão famosos ‘modismos’, que vão e vêm na educação e se agregam às práticas pedagógicas vendendo ideias de métodos infalíveis como a erradicação do analfabetismo, o desenvolvimento do pensamento lógico abstrato, por exemplo – que pode cooperar, ajudando a solucionar os problemas do processo educativo. Esses problemas não podem ser tratados como se existissem fórmulas mágicas, respostas objetivas, imediatas e até milagrosas. Mudam-se os referenciais teóricos, as técnicas empregadas, cada vez mais acopladas às mídias, mas não se muda o processo ensino-aprendizagem, qualitativamente. O ‘que ensinar’ e ‘como ensinar’ precedem o ‘para que ensinar’, que se perde. E o “para que ensinar”, nesse contexto, se relaciona a questões que envolvem a estética e, portanto, a formação de conceitos já que

A problemática da teoria do conhecimento retorna imediatamente na estética, pois o modo como esta pode interpretar os seus objetos depende do conceito de objecto que ela tem por princípio. (...) o motivo da falta de interesse pelas questões estéticas, é, antes de mais, o temor da ciência institucionalizada perante o que é incerto e contestável. (ADORNO, 2008, p.p504-505).

Não se pode encaixá-la em uma teoria sobre o conhecimento que se apoie em conceitos genéricos e fixos, classificações, transformando em regras universais, pois “reteria apenas algo de diluído.” (ADORNO, 2008, p.508) já que o belo agrada universalmente sem o conceito.

A leitura de textos simplificados de adaptações de grandes obras sobre os cânones da literatura, por exemplo, não permite que o leitor ativo se entregue ao desconhecido e ou à angústia de estar diante de uma página a ser lida, de algo a ser desvendado por meio dos códigos que surgem diante dele. E espera-se que ele leia, sem julgamentos preestabelecidos, para que possa se perder nos labirintos propostos pela mimese. A arte só pode ser percebida quando não participa do processo de identificação que exclui as diferenças e violenta a individualidade, com a compulsão à identidade produzida pela sociedade administrada e que, por isso, dificulta a fruição estética.

Para que a fruição estética possa ocorrer e ser contemplada na Educação Básica, são diversos os elementos envolvidos, incluindo a presença de atividades estéticas no processo de formação do futuro docente, levando-o a compreender que a obra de arte afirma a sua própria autonomia, sendo o *outro* da sociedade e necessita de mediação.

Nesse processo de mediação, ao dialogar com a obra, empregam-se as próprias experiências e pressupostos culturais ao interpretá-la, podendo ocorrer um *Erschütterung* (estremecimento) no espectador, o qual reflete sobre sua própria identidade, produzindo a experiência. Dessa forma, como a música que existe no momento de sua execução, a obra se relaciona com a fruição estética que advém também do espectador que a interpreta.

Compreende-se o ato educativo como dialético, opondo-se a si mesmo em um movimento reflexivo em que pensar é também intervir na própria prática. A educação estética do homem pode levá-lo à emancipação de forma que ele consiga ver, além de um céu cinza e sempre igual, o instante do arco-íris, que se mostra e, depois, se esvai no horizonte. E esse instante fugidio só surge no momento em que a obra acontece; em que o mosaico se constrói, compondo-se de fragmentos. E é a partir de reflexões sobre a contribuição da estética para o processo formativo, para uma reeducação dos sentidos, que se busca afastar a compreensão da estética como algo vinculado ao prazer imediato, à contemplação passiva, a crenças e a outros interesses, que impedem que esse mosaico se construa.

Sem intenção de perpassar todos os temas e obras dos autores pesquisados, ocupamo-nos de investigar como suas teorias podem contribuir para compreender o fato de a realidade ser uma projeção tão distante da almejada por pensadores que viam na Educação, em particular, na estética, o potencial para a emancipação do homem. E, mais especificamente, se ela ocorre na formação dos futuros professores a partir do curso pesquisado.

O trabalho se estrutura da seguinte forma: o capítulo primeiro visa investigar o potencial formativo da estética considerando que a formação estética contribui para o processo educativo e para a não *reificação* do sujeito. Ele é fundamentado em pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente T. W. Adorno, H. Marcuse e W. Benjamin, bem como em alguns críticos contemporâneos que com eles dialogam. O capítulo segundo destaca e analisa alguns documentos que normatizam a Educação Básica e o curso de Pedagogia. No capítulo terceiro, é apresentado o levantamento de dados do curso de Pedagogia a partir de quatro instituições superiores distintas observando-se as manifestações de uma formação estética. O trabalho se encerra com as considerações finais sobre a pesquisa.

## CAPÍTULO 1 A CONTRIBUIÇÃO DA ESTÉTICA PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM

*“A estética não evolui na continuidade do pensamento científico” (ADORNO, 2008, p.535).*

Ao discutir a contribuição da estética para formação do homem e, mais especificamente, para a formação de professores da Educação Básica, supõe-se sua relação com a obra de arte e a experiência estética.

A formação estética, para a pesquisa, se opõe a compulsão à identidade gerada pela sociedade administrada e ao antiesclarecimento com sua cultura afirmativa e conformadora. Ela pressupõe a valorização do particular, do pensamento crítico reflexivo, da resistência e da busca pela emancipação.

Segundo os autores da Teoria Crítica da Sociedade, os ideais do *Aufklärung*, apesar de buscar a autoconsciência filosófica e a emancipação (*Mündigkeit*), resultaram em uma cultura da heteronomia. Em seus estudos, esses autores apresentam reflexões sobre os caminhos percorridos pelo homem na sociedade moderna que o levaram às guerras, ao aniquilamento da subjetividade, ao progresso estigmatizado dentre outras consequências. Assim, se, por um lado, o domínio da natureza, com o uso da razão, tirou a humanidade das trevas, dando sentido ao uso de toda técnica (com a ciência ao superar o medo do desconhecido desencantando a natureza), por outro lado, essa ação tornou o homem escravo do princípio de realidade por ele criado e de suas infinitas compulsões.

De acordo com Marcuse (1999), a obra de Schiller “A Educação estética do Homem” (2011) visa à reconstrução da civilização “em função da estética, sendo que esta função foi considerada como contendo a possibilidade de um novo princípio de realidade”( MARCUSE, 1999, p.162). Segundo Marcuse, Schiller “define o novo princípio de realidade e a nova experiência que lhe corresponde, como ‘estético” (MARCUSE, 1999, p.162). Assim, é a estética que torna possível que o homem seja humano, sendo essa categoria responsável pelo pensar e agir criativamente.

Para Marcuse (1999), citando Schiller,

A disciplina estética instala ‘a ordem da sensualidade contra a ordem da razão’. Introduzida na filosofia da cultura, essa noção almeja uma libertação dos sentidos que, longe de destruir a civilização, dar-lhe-ia uma base mais firme e incentivaria muito as suas potencialidades. Operando através de um impulso básico – nomeadamente o impulso lúdico – a função estética ‘aboliria a compulsão e colocaria o homem, moral e fisicamente em liberdade’. Harmonizaria os sentimentos e afeições com as idéias da razão, privaria as ‘leis da razão de sua compulsão moral’ e ‘reconciliá-las-ia com os interesses do sentido. (MARCUSE, 1999, p.163).

Contudo, a categoria estética foi reprimida diante da ação do antiesclarecimento que, com seu processo de objetivação do mundo, separou a ciência da arte. Há hegemonia da ciência em um contexto em que mimese e racionalidade não são vistas como unidade. Em Perissé,

A experiência que tenho ao ler uma obra literária de qualidade, ao ouvir uma canção comovente, ao deter meu olhar sobre um desenho engenhoso, ao acompanhar os diálogos de uma peça teatral... pode me levar a uma nova compreensão de mim mesmo, a uma compreensão lúdica, isto é, a uma interpretação que supera reducionismos, calculismos e outros ismos limitantes. (2009,p.37).

Contrariamente ao pensamento cartesiano que entende a natureza puramente matemático-espacial da substância e a indubitabilidade do *cogito* como abstração de toda a realidade, entende-se na pesquisa que os conceitos e os fins não podem ser igualáveis. Eles não são facilmente sintetizados, são abertos, e forma e conteúdo não se igualam.

No aforismo *Expressão e Mimese*, Adorno (2008, p.179) afirma que “a aporia da mimese e da construção torna-se para as obras de arte uma necessidade de unir o radicalismo com a ponderação, sem acrescentar de maneira apócrifa hipóteses auxiliares”. De acordo com o autor, a objetivação da obra passa por extremos: por um lado, a objetividade racional é resultante da necessidade de expressão, sem se vincular ao gosto ou ao juízo; por outro, não se deve orientar o resultante de uma obra de arte pela irracionalidade.

Mimese e racionalidade, portanto, são duas noções complementares para o estudo da estética de forma que o aspecto racional e mimético nas obras de arte constitui o conhecimento e se opõe à ação da razão instrumental, consequente do processo capitalista. “A aporia da arte, entre a regressão à magia literal ou a transferência do impulso mimético para a racionalidade coisificante, prescreve-lhe sua lei de movimento; tal aporia não pode remover-se” (ADORNO, 2008, p.90). Para o autor, “a arte é racionalidade, que critica esta sem lhe subtrair; não é algo de pré-racional ou irracional, como se estivesse antecipadamente condenado à inverdade” (p.90). A

reflexão filosófica, a partir da dimensão estética, valoriza os elementos miméticos reprimidos, buscando dar sentido à ação humana e à filosofia, ao buscar a possível verdade, ciente de que não há coincidência entre verdade e linguagem e dos limites do conceito.

Marcuse aponta que

A arte desafia o princípio de razão predominante; ao representar a ordem da sensualidade, invoca uma lógica tabu — a lógica da gratificação, contra a da repressão (...) Como valor estético, a verdade não conceptual dos sentidos está sancionada e a liberdade, em face do princípio de realidade, é consentida ao "livre jogo" da imaginação criadora.(MARCUSE, 1999,p.164).

De acordo com Marcuse, o *animus* que direciona a estética se vincula ao sensível ou ao ‘outro’ da razão, que, nesse caso, é suprimido e repudiado na sociedade moderna em consequência de uma razão instrumental ressequida.

Assim, destaca-se, na pesquisa, o valor formativo da produção artística, que é capaz de dizer ‘sem dizer’, como afirma Perissé (2009): “Quixote, Gregor Samsa, Fausto são personagens mais vivos do que as pessoas que nos rodeiam. Mais vivos e instigantes. Inesquecíveis professores da existência” (p.33). Os elementos que envolvem esses personagens, objetos, os tornam atemporais, como se o leitor pudesse viver muitas vidas, conhecendo e se articulando em vários contextos. Eles permitem muitas reflexões contribuindo para a formação de seus leitores.

De acordo com López Quintás, em seu livro *La formación por el arte y la literatura* (2004) apud Perissé (2009),

Uma obra de arte interpretada converte-se numa lição que não é lição, numa aula que não é aula. Ler/ interpretar as obras de arte para ver melhor em que consiste a condição humana, com toda a sua ambigüidade, com toda a sua desconcertante realidade. Não se trata de ‘didatizar’ a arte, mas de descobrir na trama de um romance, nas imagens de um poema, na força expressiva de uma escultura, num quadro, numa sinfonia, uma percepção reveladora do ser humano. (2009, p.36).

Não significa didatizar a arte, mas refletir a partir dela. Na passagem “a gente não vê onde o vento acaba”, diz Nhinhinha no conto de Guimarães Rosa (2001, p.67), ‘A menina de lá’, vê-se a dificuldade de definir, com precisão, muitos fenômenos, como a vida, que segue seu fluxo do nascimento até a morte. Por envolver a razão formal ou científica e os elementos da mimese, a produção artística é muito importante para a constituição do sujeito que interpreta e reflete sobre o mundo em que se insere.

O conceito de estética se relaciona com o movimento da produção artística ao longo da história e esta não tem a mesma conotação no transcorrer do tempo, mas, na medida em que é

uma crítica. Baumgarten (1714-1762) empregou, pela primeira vez, a palavra “estética”, termo grego *aisthetiké*, “conhecimento sensorial, a experiência sensível, sensibilidade” na concepção moderna, por volta de 1750, para se referir às artes. Ele estabelece o uso moderno do termo, e de acordo com Marcuse, em *Eros e a Civilização*, (1999) “a mudança de significado ‘de pertencente aos sentidos’ para pertencente à beleza e à arte’ tem um significado muito mais profundo do que uma simples inovação acadêmica.”(MARCUSE, p.161).

Antes da concepção moderna, o termo estética se restringia ao estudo das obras a partir dos cinco sentidos, ou enquanto criações de sensibilidade para se atingir o belo. Nos estudos que antecedem Schiller (2011), a estética é entendida como algo inferior ao conhecimento lógico ou associada a sentimentos/valores da moral ou da sociedade, sem clara diferenciação. Além disso, as teorias anteriores não tratavam com rigor o conhecimento do sensível, como são associados a valores estéticos e da arte.

Ao analisar a sensibilidade e a razão, Schiller, em sua obra “A educação estética do homem” (2011), afirma que há, no homem, um impulso sensível e um impulso formal, propondo um terceiro impulso, ‘impensável’. Esse impulso se relaciona com o lúdico do objeto, a forma viva, as qualidades estéticas dos fenômenos, a beleza. No texto de Schiller, os conceitos apresentados não são absolutos, bem como a tensão entre os reinos formal, sensível e lúdico. É evidente, porém, que, segundo ele, “para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade.” (SCHILLER, 2011, p.24). A beleza pode fazer a ponte no abismo que separa razão e sensibilidade, ponte que pode possibilitar a formação de uma nova sociedade.

A produção artística é entendida como composição/conjunto de elementos formativos, e para a pesquisa, como visto, ela está viva se não for apenas deleite, fruição, entretenimento. Ela é mais que um artefato. Se, anteriormente, era vinculada a uma dimensão mítica, posteriormente, ela passa a vincular-se ao culto, à corte, ao entretenimento e é só com o surgimento da burguesia, enquanto classe social, é que se torna autônoma, como, também, o artista. O conceito de estético se manifesta nas produções artísticas ao longo da história, em suas discontinuidades. Assim, as obras não buscam elementos que as tornem vivas por razões conceituais do período, elas copiam o ente empírico com mais ênfase que outros elementos. Para Adorno (2008, p.17), as obras são

vivas “enquanto falam de uma maneira que é recusada aos objetos naturais e aos sujeitos que as produzem. Falam em virtude da comunicação delas de todo o particular”. E toda obra de arte

aspira por si mesma à identidade consigo, que, na realidade empírica, se impõe à força a todos os objetos, enquanto identidade com o sujeito e, deste modo, se perde. A identidade estética deve defender o não –idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade. Só em virtude da separação da realidade empírica, que permite à arte modelar, segunda as necessidades, a relação do Todo às partes é que a obra de arte se torna Ser à segunda potência. As obras de arte são cópias do vivente empírico, na medida em que a este fornecem o que lhes é recusado no exterior e assim libertam daquilo para que as orienta a experiência externa coisificante. (ADORNO, 2008, p.16)

O particular é visto pelos olhos do artista e, aos seus olhos, os objetos são mais que objetos, são caminhos para a criação, já que uma produção artística surge da empiria e é transformada, formada/composta de elementos sintetizados, para se tornar um novo elemento, não apenas uma cópia, uma reprodução, diferenciando-se de um artefato. Por exemplo: uma pedra não é apenas uma pedra, mas um elemento material que permite que o artista empregue seu conhecimento e expresse suas ideias, sua vontade. E logo, a pedra não é mais a mesma pedra, ela ressurge e pode, de alguma forma, se comunicar. A racionalidade empregada, nesse processo, pelo artista, é tanta que parece que o momento mimético fica de lado, já que a expressão é fruto de técnica, da razão. Essa tensão constitui o enigma da obra, de forma que uma produção artística não é uma justaposição de fragmentos estéticos irracionais. Ela é muito mais que isso.

Os elementos miméticos em uma obra, portanto, são trabalhados racionalmente e apresentam uma dimensão enigmática que exige ser interpretada: “a imagem enigmática da arte é a configuração da mimese e da racionalidade” (ADORNO, 2008, p.196). O objeto artístico elaborado a partir da tensão da mimese com a racionalidade pode revelar um enigma, um conteúdo de verdade. Assim, supõe-se que a estética seja uma reflexão filosófica sobre esse possível conteúdo de verdade e enigma presentes em uma produção artística. Segundo Adorno, “o conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objetiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão filosófica. Isto e nada mais é o que justifica a estética”. (ADORNO, 2008, p.197).

De acordo com Rodrigo Duarte, em seu artigo “O que está vivo na estética de T.W. Adorno” (2010), o caráter de enigma de uma obra de arte “torna obrigatória sua interpretação,

observando-se que o resgate do seu teor de verdade só estará assegurado se o aporte for não apenas filosófico, mas também crítico.” (p.241)

O juízo estético é quem interpreta a reação à produção artística. Essa interpretação difere do juízo científico e metafísico, pois não se aplica ao belo, à dedução ou à indução para atribuição de valor. Para Kant, discutir sobre o gosto permite que o juízo estético seja compartilhado, e a experiência estética, que é individual, possa ser despertada em cada um, pela beleza. A beleza, para ele, é uma ideia universal da razão, e o valor da obra, portanto, se encontra em sua originalidade, em seu caráter particular, sua singularidade dentro de um valor universal.

Nesse sentido, a arte não é mais vinculada ao útil ou ao prazer, como havia sido outrora, mas ao belo capaz de aproximar o homem do infinito. Para Kant, o belo é o que agrada universalmente sem necessitar do conceito e propõe a finalidade sem fim da obra de arte. Essa finalidade pode contribuir para retirar o sujeito da reificação, na medida em que é capaz de produzir um estremeamento no sujeito, abalando sua identidade, levando-o à reflexão. Contudo, essa reação é difícil diante da ação da indústria cultural e da repressão dos instintos sofrida pelo sujeito desde seu nascimento, já que exige reflexão crítica.

De acordo com Bauman, em sua obra “Vida para consumo” (2008), desde a infância, a sociedade exerce uma ação coercitiva, condicionando seus membros a se ajustarem ao sistema que é criado, em que as mercadorias ditam as suas necessidades. Ao discutir sobre a civilização, enquanto um sistema centralizador de coerção e doutrinação, ele afirma que

o que de fato ocorreu, contudo, foi a descoberta, a invenção ou emergência de um método alternativo menos incomodo, menos custoso e menos tendente ao conflito, mas acima de tudo proporcionando mais liberdade, e portanto mais poder, aos detentores deste de manipular as probabilidades comportamentais necessárias para sustentar o sistema de dominação reconhecido como ordem social. Outra variedade de ‘processo civilizador’ (...). Essa nova maneira praticada, pela sociedade líquido-moderna de consumidores, provoca quase nenhuma dissidência, resistência ou revolta, graças ao expediente de apresentar o novo ‘compromisso’ (o de escolher) como sendo a liberdade de escolha. (BAUMAN, 2008, p.97-98).

Essa ação torna os sujeitos aptos para fazerem parte do sistema, nos moldes apresentados, enquadrando-se eles em uma posição de conformismo e abandono das próprias particularidades, vontades, experiências, por se acreditarem livres e responsáveis pelas próprias escolhas, o que dificulta a tomada de consciência.

Para Marcuse,

Essa organização repressiva dos instintos a partir do domínio dos monopólios econômicos, políticos e culturais começa ainda no nível pré-escolar “, as turbas, o rádio e a televisão fixam padrões para a conformidade e a rebelião; os desvios de padrão são punidos não tanto no seio da família, mas fora e contra a família. Com a educação a família deixou de estar em condições de competir(...). Com a racionalização do mecanismo produtivo, com a multiplicação de funções, toda a dominação assume a forma de administração. No seu auge, a concentração do poder econômico parece converter-se em anonimato; todos, mesmo os que se situam nas posições supremas, parecem impotentes ante os movimentos e leis da própria engrenagem (...), a responsabilidade pela organização de sua vida reside no todo, no ‘ sistema’, a soma total das instituições que determinam, satisfazem e controlam as necessidades. (MARCUSE, 1999, pp. 97-98).

A ‘sociedade sólida’, construída a partir de uma economia sólida, descrita por Marcuse (1999), criou determinadas necessidades ao longo do tempo. De acordo com Bauman (2008), continua criando, com a diferença de que a economia passou a se aplicar em tempo de especulação, porém, o domínio que exerce sobre o sujeito é o mesmo. Essa dominação padroniza e reprime os sentidos, valorizando mais uns que outros.

Os sentidos se submeteram ao progresso na civilização. O prazer de cheirar e saborear é físico, mais próximo ao prazer sexual do que ao prazer sublime suscitado pela música ou a visão de algo belo. Olfato e paladar permitem um prazer não sublimado sem perpassar as formas generalizadas e convencionalizadas de consciência, moralidade, estética. Tal imediatismo é incompatível com a efetividade da dominação organizada. (MARCUSE, 1999, p. 54).

Ao atribuir importância aos sentidos – à sensibilidade, como possível caminho para a supressão da dominação –, Marcuse (1999) realiza estudos sobre a estética e destaca Eros e Tánatos. Para ele, todas as classes exploradas, economicamente, como consequência de uma sociedade constituída pela imposição de uma ética ao servilismo, vão sentir ódio que se manifesta por Eros – generosidade consigo mesmo e autopreservação, – e por Tánatos, representando a pulsão pela morte.

Na sociedade descrita, os valores do mercado são mais importantes que os valores humanos, que se conformam reprimidos, razão da importância da contribuição da estética. De acordo com Perissé (2009, p.27), “ É preciso possuir adequada disposição interior para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos/ ouvimos. Essa disposição se liga à educação estética”. A partir dessa contribuição, dessa educação estética, talvez o sujeito consiga se deixar

tocar por uma obra de arte. Esse ‘se deixar tocar’ é como perder-se em um labirinto e ressurgir em busca de um caminho a ser reinventado. E esse caminho pode conter elementos de um tempo fragmentado, de um tempo perdido.

Desde que nasce, o homem é dotado de sentidos, como a audição. Para Adorno, a música representa um papel muito importante para a formação do sujeito. De acordo com ele, para ouvir não basta ter ouvidos, pois uma música pode remeter a outras músicas já ouvidas, pode despertar memórias involuntárias, pode levar à experiência estética genuína. Para tanto, ao ouvir uma música, a escuta precisa ser atenta, ouvindo-a como algo em si. Ele analisa composições musicais em sua obra “Introdução à sociologia da música” (2011) e descreve o trabalho de Schönberg, como representante de uma escuta progressiva, e Stravinsky, como escuta regressiva.

Para exemplificar, ele cita *The Rake's progress*, ópera tardia de Stravinsky. Ainda, segundo ele, a obra é um “pastiche, uma imitação que desmantela as convenções desacreditadas e que se desenrola tão à margem destas últimas quanto seus balés mais vanguardistas, despindo-se de todo efeito de ingenuidade” (2011, p.167). A música de Stravinsky apresenta, em geral, uma constância, isto significa ser sempre igual e para ele seria injusto com o público

e impróprio eliminar, por isso, sua capacidade latente de diferenciar. Mesmo os mais ineptos sabem, nos recônditos de sua alma, o que é verdadeiro o que não é. Como explosões, as obras de grande dignidade libertam esse saber inconsciente e sobrecarregado por ideologias e pelos hábitos dos consumidores (ADORNO, 2008, p.169).

Assim, Adorno aponta o potencial da música, e para a pesquisa, a dimensão estética (em seus diversos aspectos) pode contribuir para combater a reificação do sujeito.

Para os autores da Teoria Crítica da Sociedade da escola de Frankfurt, a consciência reificada pela ação da sociedade administrada despotencializa o sujeito no fazer uso da experiência própria, de gozar de autonomia em relação às coisas e pessoas, devido ao agenciamento de sua sensibilidade e de seu pensamento promovido principalmente pela ação da indústria cultural. Logo, deixar-se tocar não é tarefa fácil. Essa consciência reificada é a condição básica para, no caso da educação, promover a barbárie. O processo de formação do sujeito deveria se basear na existência de relações espontâneas entre o mundo interno e o externo, afastando o sujeito da realidade fossilizada, ao refletir sobre si mesmo. Esse, talvez, seja um caminho para se evitar a repetição da barbárie de Auschwitz e de tantas outras.

Portanto, parte-se da premissa de que educar é propiciar caminhos ao buscar o conhecimento sem se deixar limitar pelos conceitos, em um movimento dialético. Nesse sentido, as produções artísticas contribuem para esse processo, já que não se limitam aos conceitos para que possam produzir sentido.

A sociedade dita esclarecida e sua razão instrumental produziram a Segunda Guerra Mundial. Assim, estiveram, a serviço dela, doutores, engenheiros, enfermeiros e maquinistas, aqueles que foram capazes de exterminar seres humanos ao som de Beethoven. A violência contra a subjetividade, contra o potencial criativo dos indivíduos, gerado pela organização da sociedade administrada, sugere uma razão formativa, uma vez que essa violência empobrece e aniquila a experiência ao mesmo tempo em que produz ódio e ressentimento contra tudo o que não se molda a ela: ‘Narciso acha feio o que não é espelho’. Como na música de Caetano Veloso, Narciso se posiciona, metaforicamente, contra tudo o que não é ele mesmo, já que há uma compulsão à identidade; como exemplos: a guerra, a briga entre gangues, tribos urbanas que não se aceitam – barbáries embebidas no ódio e no ressentimento. Como já destacavam em suas obras, Adorno, Marcuse e Bauman, essa compulsão produz uma identidade fixa que visa ao consumo e se crê mercadoria.

A literatura, por exemplo, não pode ser considerada apenas como um artefato em sua materialidade. De acordo com Perissé,

Os livros não são fechados em si mesmos. Na realidade, a literatura porque põe em xeque nossas concepções de mundo, porque abre portas e janelas, desencadeia a memória, cutuca a imaginação, provoca abalos em nossas certezas, propõe valores, questiona outros, oferece a chance de repensarmos no sentido da vida. (PERISSE, 2009,p.34).

Não só a literatura, ou a música, mas a produção artística, qualquer que seja a matéria empregada, é fundamental para pensar a estética, nesse caso, de forma autocrítica, como expressão de uma resistência.

A arte possui uma função dialética em relação ao social, por isso, pode opor-se à razão instrumental. Ela se torna o outro da sociedade, a não mercadoria, o não idêntico quando autônoma. Pode negar a crítica e não seguir a ‘tendência política correta’ e, sim, a ‘tendência artística correta’. Ela recusa conceitos prévios e universais, também recusa a síntese redentora de uma sociedade burguesa em que tudo se enquadra no sistema produtivo.

É a partir do século XVIII que o artista passa a ter um papel importante na elaboração da obra, passando a expor-se diante de sua produção, com autonomia, ao empregar a racionalidade em sua técnica. Ele vende seu trabalho como outro trabalhador qualquer. E a própria teoria estética tem um momento histórico de surgimento de seu conceito, em um momento em que havia luta de classes, e, de acordo com Cabot (2010), logo, há uma perspectiva do materialismo histórico em que se pode pensar a estética a partir do objeto, e não apenas das ideias. Segundo ele em ‘La estética es ya sociología. La dimensión sociológica de la teoría estética de Th. W. Adorno’,

La teoría estética en sentido adorniano es ya sociología en cuanto para la constitución del objeto estético se precisa desentrañar su realidad social sedimentada en sus formas, sus códigos, sus materiales e instrumentos, y no por la aplicación extemporánea, desde fuera, al objeto estético de una serie de categorías provenientes de otros ámbitos y aptas para otra función que no es la de la comprensión de los hechos singulares que son siempre las experiencias estéticas. (CABOT, 2010, p.20)

Assim, quando a arte passa a refletir a partir dos objetos, estabelece-se uma distância entre a estética de outrora e a reflexão dos objetos. Essa reflexão, essa ida ao objeto, é necessária, e a filosofia, por isso, é necessária. Essa ida ao objeto se vincula à experiência estética, que é fundamental nesse processo ‘e deve ultrapassar a si mesma’ (ADORNO, 2008, p.529). E ele continua ao dizer que a experiência estética

Percorre extremos, não se estabelece pacificamente na sua média medíocre. Nem renuncia aos motivos filosóficos que ela transforma, em vez de deles tirar conclusões, nem em si exorciza o momento social de uma sinfonia de Beethoven, compreende-a tão pouco como alguém que nela não percebe o eco da Revolução Francesa; e o modo como os dois momentos estão ligados no fenômeno conta-se entre os temas tão pedantes como inevitáveis da estética filosófica. A experiência só não basta, é preciso que seja alimentada pelo pensamento. A estética não tem que se adaptar aconceptualmente ao fenômenos estéticos. A consciência do antagonismo do exterior e o interior imanente à arte faz parte da experiência estética. (ADORNO, 2008, pp.529-530)

A estética é uma reflexão imanente, uma reflexão da reflexão. A análise externa é necessária, mas a reflexão sobre a arte tem que partir da obra de arte e deve ser profunda e interna. A crença na imediatidade da experiência artística deve considerar que a contemplação não é ingênua, existe, já implicitamente, a consciência da arte, da filosofia. Por essa razão, se deve considerar a ideia de constelações históricas, em todos os momentos envolvidos no

processo, “ a arte existe apenas no seio de uma linguagem artística já desenvolvida, e não na *tabula rasa* do sujeito e das suas pretensas vivências”. (2008, p. 534).

Na experiência estética, não há equivalência dos termos vivência e experiência. Em uma sociedade reificada, sob o domínio da sociedade administrada, há muita vivência e pouca experiência. No aforismo “Não bater à porta” (19), na obra *Minima Moralia* (ADORNO, 1951), o tema experiência é abordado na passagem abaixo, ao tratar da morte da experiência em nome da efemeridade:

Da morte da experiência é em grande parte responsável o facto de as coisas, sob a lei da sua pura utilidade, adquirirem uma forma que restringe o trato com elas ao simples manejo, sem tolerância por um excesso, ou de liberdade de acção ou de independência da coisa, e que pode subsistir como gérmen de experiência, porque não pode ser consumido pelo instante da acção. (ADORNO, 1951, p.29).

Em nome do utilitário e do efêmero, a experiência se perde. A perda da experiência interfere, diretamente, na experiência estética, no deslocamento do sujeito diante da obra e, para a pesquisa, se vincula ao processo formativo, dada a contribuição da estética para a formação do homem.

Ao desvincular a contribuição da estética para a formação do sujeito, a sociedade, nesse sentido, produz excelentes consumidores, passivos diante do bombardeio desenfreado, gerado pelo capitalismo globalizado. A formação, desse modo, se afasta da emancipação ao levar o sujeito, diretamente, para a efemeridade do objeto, desprovido de qualquer reflexão, tornando a ação de atribuir valor ao não efêmero diante desse processo, muito difícil.

Benjamin, em seu texto ‘Experiência e Pobreza’ escrito em 1933, sob o impacto deixado pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), discute a destruição da experiência ao tratar da relação entre desenvolvimento da técnica e a incapacidade do homem em produzir narrativas, ou seja, o processo de tecnificação extinguiu o legado da experiência, impedindo o sujeito de construir sua própria história.

Benjamin, nesse ensaio, se volta a questões como o valor de todo o patrimônio cultural e o conseqüente prejuízo à formação, “se a experiência não mais se vincula a nós”, se não faz parte da formação do indivíduo, qual seria, então, seu sentido? A pobreza da experiência é de toda a humanidade, e a barbárie que surge a partir dela é conseqüência da não interioridade do sujeito que se torna *res*.

A incapacidade para a experiência (*Erffahrung*) representa, portanto, um grande desafio, já que a experiência se relaciona, diretamente, com a capacidade para a experiência estética. É a experiência estética que permite o ingresso em um universo que não repete as normas, a moral, tudo o que é padronizado e exige certa submissão. Contudo, a submissão exigida é um outro tipo de submissão: trata-se da entrega do sujeito à descoberta traçando caminhos por si próprio. Nesse sentido, ele pode sofrer perdas, solidão, mas pode haver fruição, superação da repressão, prazer e gozo – Eros e sua consequente ligação com Tánatos, sem enganação, sem justificar, sem criar verdades absolutas, senão a de um eterno *continuum* em oposição ao começo, meio e fim determinados e previsíveis. Perda e solidão também fazem parte da formação do ser humano, e

O postulado de Brecht de um comportamento reflexivo converge notavelmente com o de uma atitude de conhecer objectivamente, que as obras de arte autônomas e importantes esperam dos espectadores, dos ouvintes e dos leitores, como a atitude adequada. Contudo, o seu *gestus* didáctico é intolerante em relação à ambigüidade, a cujo contacto o pensamento se incendeia: é autoritário. (ADORNO, 2008, p.365).

Se o objetivo, ao educar, é possibilitar ações que encaminhem à emancipação, é importante trabalhar com músicas, textos, imagens, peças que não contenham esse cunho autoritário. Considerando que, como propõe Adorno,

A cultura (*Bildung*) estética conduz para fora da contaminação pré-estética da arte e da realidade. A distanciação, o resultado, não é apenas o carácter objectivo da obra de arte. Diz também respeito ao comportamento subjectivo, interrompe identificações primitivas, põe fora de acção em favor enquanto pessoa empírico-psicológica. A arte precisa subjectivamente da alienação; Brecht também pensava nela na sua crítica da estética da empatia. Mas ela só é arte (...), da mesma maneira que a arte é, por seu turno objectivamente práxis enquanto formação da consciência; ela porém só se torna tal ao não impor nada. (ADORNO, 2008, p.355, 366).

E é ao não se impor, ao se distanciar de um objetivo além dela mesma que a arte deve permanecer para que possa propiciar a experiência estética genuína. Ela difere da vivência estética, uma vez que esta se relaciona, mais diretamente, com o estar vivo, com elementos como satisfação e necessidade, como pode se visto na passagem:

A ideia das obras de arte quer romper a troca eterna de necessidade e satisfação insaciadas. Toda a teoria estética e sociológica das necessidades se serve daquilo que uma característica expressão passada de moda qualifica de vivência estética (...) A suposição de tais vivências artísticas significa aceitar uma equivalência entre o conteúdo da vivência – em termos grosseiros: a expressão emocional – das obras e a experiência subjetiva do receptor. Este deve estar emocionado quando a música traduz a emoção ao passo que, na medida em que compreende alguma coisa, deveria permanecer tanto mais indiferente quanto mais importante a coisa (*Sache*) gesticula. Dificilmente a ciência poderia imaginar algo de mais antiartístico do que aqueles experimentos em que, a partir da tensão arterial, se julgava poder medir o efeito e a vivência estéticos. A fonte desta vivência não é muito clara. O que aí pretensamente deve ser vivenciado ou revivido, a saber, segundo a representação popular, os sentimentos dos autores, são por seu turno apenas um momento parcial nas obras, e, certamente não o decisivo. (ADORNO, 2008, p.367)

Diante dessa situação, o sujeito ativa suas vivências. Está, contudo, distante do contexto estético, distante de uma experiência estética genuína, em que é movido com o objeto, por sua ‘verdade ou inverdade’. O objeto artístico não deve ser empregado a fim de provocar emoções, sentimentos.

A experiência estética genuína é diferente da suscitada pela emoção e se liga ao prazer. Dessa forma, as “emoções psicológicas imediatas pelo conceito de excitação desconhecem a modificação da experiência real pela experiência artística” (ADORNO, 2008, p. 250). A experiência estética não se interrompe quando o momento passa e não se esgota nele: “a vivência é apenas um momento de tal experiência e um momento falível, com a qualidade da persuasão” (ADORNO, 2008, p. 369).

O sentimento estético não é o sentimento de excitação. É o momento em que sujeito se volta à sua subjetividade, negando-a para poder perceber o que se encerra nos objetos. Ele se aproxima e se afasta do objeto em um movimento dialético, negando e afirmando, em busca, talvez, da compreensão do conteúdo de verdade da obra.

Para Adorno, na sua obra Teoria Estética, em “Experiência estética como compreensão objetiva” (2008, p.523), a experiência estética é

falsa ao identificar-se e ao não identificar-se com as obras de arte (...); ao aproximar-se aconceptualmente da obra de arte, ela permanece prisioneira da esfera do gosto e sua relação com a obra é tão errônea como a utilização abusiva para exemplo de preceitos filosóficos (...). A experiência pré-artística necessita da projeção, mas a experiência estética -- justamente por causa do primado apriorístico da subjetividade nela -- é movimento contrário ao sujeito. Exige algo como a autonegação do espectador, a sua capacidade de abordar, de perceber o que os objetos por si mesmos dizem ou calam. (ADORNO, 2008, pp. 524-525).

Pode-se dizer, portanto, que a experiência é um processo em que o sujeito se percebe inserido em um contexto temporal do presente e que este se relaciona com passado e futuro. É o processo de formação da consciência e a possibilidade das experiências serem vividas, bem como de novas experiências que estão por vir. É a formação da consciência segura de si, capaz de autoconsciência.

De acordo com Adorno (2008), se, por um lado, o momento da experiência estética “é antes um momento da liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites da finitude”, por outro lado, “esta experiência é contrária ao enfraquecimento do eu, que a indústria cultural promove. (...). As vivências não são nenhum *como se*. (...): o que passa por vivência é sucedâneo culturalmente provocado.”(ADORNO, 2008, pp. 369- 370).

Para que seja considerada experiência estética, há necessidade de um estremecimento da consciência sem a qual ela é ‘consciência reificada’ (2008, p.501). Ela é estremecida ao ser tocada pelo outro. Ser tocado pelo outro é o ponto de partida para o comportamento estético. Ao educar-se, espera-se que sujeito passe de vivências para experiências, contudo, a perda da experiência é constante, principalmente, diante de um sistema econômico capitalista que exclui e mutila. A obra de arte é uma janela que vai em direção contrária à imposta pela reificação da sociedade administrada e contém valor formativo.

Pedro Hussak van Velthen Ramos, em seu artigo ‘Arte experiência e não identidade em Theodor Adorno’ (2011,p.157), discute sobre a perda da experiência e a formação, a partir do diálogo radiofônico de Adorno, de 1967, intitulado ‘Educação para quê?’ e de outros estudos de Adorno que remetem à incapacidade para a fruição estética e à regressão da audição diante da música de entretenimento. Segundo Ramos, Adorno propõe “que uma dialética centrada no elemento de contradição sem uma síntese unificadora, recusando e resistindo ao mundo administrado (*Verwaltete Welt*) deveria se pautar na experiência estética.” (2011, p.159).

Ainda nesse diálogo radiofônico, Adorno relaciona a “perda da experiência” com a *formação*, atribuindo, dentre outras razões, ao empobrecimento da linguagem e da expressão, bem como do repertório de imagens desde a infância. Por exemplo, sem leituras, sem se arriscar ao desconhecido, sem se aventurar pelas linhas de um texto autêntico, como não restringir o próprio universo? Quanto à tarefa de educar “seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia

não conseguem apreender: o indiscutível empobrecimento do repertório das *imagines* sem o qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 2006, p.146). Pucci, ao se referir à constituição da aptidão à experiência, em seu artigo “Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje” (2010, p.41), também destaca a importância da experiência para o processo formativo.

No texto “A doutrina da semelhança” (2011), Benjamin trata, dentre outros temas, da fragilidade da faculdade mimética e destaca que os livros infantis, filmes, programas de TV destinados a esse público são pobres em linguagem, em imagens, o que vai refletir no empobrecimento da criatividade da criança, de sua potencialidade linguística. A brincadeira infantil é entendida como escola dessa faculdade. Ela não se limita à imitação de pessoas, mas de objetos como o ‘moinho de vento’ e ‘trem’. Se a ‘linguagem é a mais alta aplicação da faculdade mimética’, vê-se, assim, a importância da infância, dos jogos e brincadeiras no desenvolvendo do sujeito.

Para os autores, de acordo com esses textos, ocorre uma aproximação entre a crise da formação e a perda da experiência, vinculando-se com a incapacidade para a experiência estética. Em outras palavras: para que a experiência estética seja possível, necessário se faz existir experiência.

Adorno, em um aforismo (72) extraído da *Minima Moralia* (1951) intitulado *A segunda colheita* (p.109) dentre outros temas, remete-se à infância:

Numa tarde de inapreensível tristeza, surpreendi-me a mim mesmo no uso do conjuntivo ridiculamente incorrecto de um verbo, já desusado em alemão, peculiar ao dialecto da minha cidade natal. Desde os primeiros anos da escola, não mais voltara a ouvir esse familiar barbarismo, e menos ainda a empregá-lo. A melancolia que, irresistível, descia ao abismo da infância despertou, bem no fundo, a velha voz que, impotente, me reclamava. A linguagem devolveu-me, como um eco, a humilhação que a desventura me causava, esquecendo-se do que eu era. (ADORNO, 1951, pp. 109-110)

Possivelmente, ao refletir sobre sua própria infância, o sujeito narrador faz novas colheitas – nesse caso, reflexivas – sobre a experiência da perda ao descer ao ‘abismo da infância’. A linguagem que tão fortemente se vincula às experiências, à representação, à subjetividade, foi ‘desencadeada’, involuntariamente, com o emprego do verbo já em desuso (peculiar ao dialeto de sua cidade natal). O verbo atuou como porta de acesso a essas lembranças, nesse aforismo. Na

memória do sujeito narrador, se encontram ‘vocábulos’ não ativos, mas tampouco mortos como o verbo em desuso.

Benjamin, em seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900” (2012), aponta o fato de que existe um universo infantil que é encantado, do qual a inocência e a felicidade fazem parte. Para Benjamin, esse universo deve ser desconstruído pelo adulto e, ao escrever ou recordar, exilado da sua infância, sobre a infância, o sujeito deve combater não a saudade, mas a possível melancolia gerada por essa ação. Ele propõe que haja uma espécie de demolição da construção dessas imagens.

Ao falar da experiência, pontua também a perda da experiência (*Erfahrungverluste*). E, segundo Bock, em seu artigo “A felicidade da escavação no solo da lembrança”, sobre a construção da infância e da juventude em Walter Benjamin” (2011, pp. 125-126), ele acrescenta a figura de uma reflexiva experiência da perda (*Verlusterfahrung*), que se vincula ao combate à saudade melancólica do passado. Benjamin propõe, ao recordar o tempo da infância, que ele não seja idealizado, que isso seja feito de forma crítica sobre a infância e sobre a própria infância, traçando caminhos para o presente em um diálogo interior, convidando a refletir, de forma articulada, sobre o tempo passado, presente e futuro.

Gagnebin, em seu artigo ‘Leitura da infância e infância da leitura’ (2009, p.219), analisa os textos de Benjamin voltados à infância, buscando encontrar propostas pedagógicas. A autora diz não ser fácil encontrá-las nesses escritos, já que eles se voltam a uma questão mais ampla que percorre a filosofia, a antropologia, sendo os textos “pedagógicos e literários, pedagógicos e políticos, pedagógicos e estéticos”. De acordo com eles, segundo ela, a verdadeira pedagogia deve considerar a criança e o aprender, o brincar em si a partir da relação das interações entre crianças e adultos e adultos e crianças.

No trecho do texto de Benjamin ‘Rua de Mão Única’ (2012):

Mas, porque a avidez de lucro da classe dominante pensava expiar nela sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue. Dominação da natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda a técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre – escola (*Prügelmeister*) que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação das crianças pelos adultos como sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é dominação da relação entre natureza e humanidade. (BENJAMIN, 2012, p.70).

Tanto para Adorno quanto para Schiller e Kant, a Educação não é apenas a ordenação das relações entre gerações, tal qual aponta Durkheim em seus estudos sociológicos e, aparentemente, Benjamin nesse fragmento. É muito mais que isso, e para além disso. Também para Benjamin, a educação, entendida como ‘indispensável ordenação de relações entre as gerações’, é a prática do ideal burguês.

O conceito de *Semiformação*, proposto por Adorno em 1959, explica o processo educacional consequente das sociedades tardo-capitalistas geradoras de consumidores, ávidos por serem, eles próprios, mercadorias. Esse processo educacional se torna um obstáculo à formação, impedindo a autorreflexão e a emancipação do sujeito.

De acordo com Newton Ramos de Oliveira, “o professor de primeiro e segundo graus é visto como um mero repetidor de fatos já conhecidos e aceitos pela comunidade em geral. (...). Além disso, há um ‘cheiro’ de simplificação indevida, de superficialidade, de formulações estratégicas no ensino que ele ministra.” (RAMOS- DE – OLIVEIRA, 2007, p.131). E continua: “o fato é que o conceito adorniano da semicultura ou da semiformação não se limita simplesmente à dimensão do intelectual (...) adultera a vida sensorial”. Assim, um sistema do ensino com enfoque na instrumentalização atua de forma que o homem “se torna presa indefesa e inconsciente não só da semicultura no sentido intelectual mas, realmente e de fato, de um empobrecimento insuplantável quanto às demais formas de fruição e criação” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, pp.136-137). A *semiformação*, portanto, é considerada como um impedimento à formação, um impedimento à ação educativa e, em lugar de

contribuir para emancipar o homem, aprisiona-os nos moldes de pensar e agir típicos do capitalismo. Dá sua aprovação e incentivo ao alheamento dos seres humanos diante da natureza e da história, diante do trabalho como atividade vital, diante de seus semelhantes e diante de si mesmo. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p.136).

Um exemplo de trabalho pedagógico é destrinçar um texto permitindo que o conhecimento se propague para além do universo acadêmico. Um texto literário, nesse caso, é o indicado, aberto, contínuo, em movimento mostrando-se, aos poucos, a cada mudança de olhar, a cada nova leitura. Bem diferente de leituras simplificadas e, muitas vezes, fragmentadas e didatizadas, presentes em muitos livros e apostilas que fazem parte da educação básica. Eles mostram caminhos já traçados, sem risco de perdas e tampouco de descobertas além disso,

“nada do que de fato se chame formação pode ser apreendido sem pressupostos” (ADORNO, 2010, p.19). Adorno propõe renúncia às simplificações didáticas, à ‘pedagogização’ a fim de buscar uma reflexão autônoma, desprendida de um único contexto, desprendida de qualquer falsidade.

Resistir é também ser capaz de ir além do que se encontra nas páginas dos livros, além daquilo que se apresenta como absoluto, ser capaz de não ser sábio se for essa a sabedoria e; ser capaz de não se entregar ao feitiço da mercadoria. A educação, nesse sentido, “é antes de tudo esclarecimento” (PUCCI, 2007, p.46). A função do ensino, é promover a reflexão de maneira que a educação/ formação cultural ocorra pela autorreflexão crítica que “significa para Adorno a busca da autonomia, da autodeterminação kantiana, do homem enquanto sábio fazendo uso público da sua razão, superando os limites da liberdade trazidos pela barbárie, pela semicultura” (PUCCI, 2007, p.47).

A prática pedagógica considerada pela pesquisa é a de que, para ensinar, é necessário que o educador, egresso do curso de Pedagogia, tenha definido questões sobre o ‘para quê ensinar’ e esta ação se relaciona com a pedagogia negativa na medida em que, ao buscar respostas em sua reflexão, o educador age como um ‘educador negativo’, como sugere Gruschka em ‘Pedagogia Negativa como crítica à Pedagogia’ (2009). O educador ensina e se recusa a ensinar, ao mesmo tempo em que define a quem ensina e a quem não vai ensinar, a razão de ensino ser uma e não outra.

Em seu livro, Gruschka fundamenta-se em Rousseau ao se referir às crianças. Ele considera a infância como um período singular e que não se deve educar com base na moral a partir de uma moralidade edificante, com prêmio e punição. Dessa forma, essa confiança no autodesenvolvimento do sujeito propõe que a criança aprenda fazendo, refletindo, conjecturando. Ela é compreendida como sendo diferente de um adulto e inserida em uma prática social em que se valorizam a liberdade dos indivíduos e a igualdade de direitos.

Entende-se que o fim último da educação é a maioridade (*Mündigkeit*). E Schiller, como Kant, propõe em seu texto: “ousa ser sábio. É necessário ânimo forte para combater os empecilhos que a inércia da natureza e a covardia do coração opõem à instrução” (2011, p.46). E continua:

o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento. (SCHILLER, 2011, p.46)

Do processo educativo, espera-se que ofereça condições para que seja possível que o homem se desenvolva completamente, a partir da autonomia do pensamento e da liberdade. É assim que, talvez, possa sair da menoridade.

Em *Sobre a Pedagogia* (2010), já na Introdução, Kant afirma que o processo formativo deve levar o homem a alcançar seu destino, e essa ação tem efeito sobre as novas gerações.

Um princípio da pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveria ter ante os olhos é: não se deve educar crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e de sua inteira destinação. (FONTANELLA, 2006, p.22)

Para o autor, a arte de educar deve ser aperfeiçoada por várias gerações e deve-se educar segundo a ideia de um futuro melhor para a humanidade. Para tanto, ele também destaca a importância da disciplina, valorizando o exercício da razão, do pensamento crítico com base na autonomia do sujeito, e, como Schiller, educando para as próximas gerações.

Esses autores estão, evidentemente, presentes nos ideais de educação da atualidade em diversos campos do conhecimento como na psicopedagogia, didática, política, currículo e tantos outros, bem como, na concepção da escola de *Summerhill*, em autores como Rogers, Montessori, Herbart, Piaget, Vygostky. Em 1946, um ano após o término da Segunda Grande Guerra, ocorre a criação da UNESCO e de sua manifestação sobre o papel da educação, da cultura; e sua relação com uma humanidade mais justa, livre e em paz, também reflete essa presença.

Pode-se dizer que a pertinência da contribuição da estética para a formação se reafirma nos dias atuais. Supõe-se que o ato educativo, como busca pela emancipação, tem como objetivo propiciar experiências significativas, para além do efêmero, ao preparar a criança, o homem, para a vida, vislumbrando cenários incertos. Cenários em que a criatividade e autonomia são fundamentais. Afinal, como agir diante de tantas incertezas, de situações inesperadas que surgem e estão por surgir, senão pensando de forma crítica, autônoma e criativa? Dessa forma, dois aspectos são considerados quando se evidencia a importância da experiência estética para a formação do homem e, sobretudo, para a formação dos futuros educadores nos cursos de Pedagogia. Em primeiro lugar, espera-se que os futuros professores sejam conscientes de si e do outro, reconhecendo-se e reconhecendo o outro como não idêntico. Em segundo, espera-se que

esses profissionais propiciem, às futuras gerações, condições que as conduzam à emancipação; condições para que, diante de uma possível experiência estética, sejam capazes de experienciá-la de forma genuína ao trabalhar com o objeto artístico autêntico.

Este primeiro capítulo se preocupou em caracterizar, teoricamente, o que se entende por estética, por experiência estética e sua contribuição para formação do sujeito. Também foi discutido o fato de que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p.39).

No capítulo segundo, são destacadas, a partir dos documentos referentes à educação, a necessidade e a importância da experiência estética nos cursos de Pedagogia para uma formação mais sólida dos futuros educadores das crianças bem como jovens e adultos.

## CAPÍTULO 2 - A PRESENÇA DA DIMENSÃO ESTÉTICA EM DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O CURSO DE PEDAGOGIA

*“Sempre que as obras de arte, na senda de sua concreção, eliminam polemicamente o universal, um gênero, um tipo, um idioma, uma fórmula, o que eliminaram permanece nelas contido mediante a sua negação; este estado de coisas é constitutivo da modernidade” ( ADORNO, 2008 p. 532)*

Neste capítulo, são apresentadas algumas normatizações para o curso de Pedagogia e documentos que orientam a educação básica no país. Observa-se a importância da formação estética para o processo educativo e para a formação do pedagogo. Os documentos são a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 96), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 1997 (PCN 97), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 1998 (DCNF 98), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio Gerais de 2010, e finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006 (DCNP 2006). Ao apresentar esses documentos, considera-se também sua relação com alguns documentos de instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Há quase vinte anos, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e a partir dela surge o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que reitera o estabelecido no artigo 62 da Lei 9.394/96, ao tratar do campo de atuação do egresso do curso de pedagogia, no que se refere à docência no Ensino Infantil e Fundamental I:

a formação mínima dos professores dos anos iniciais, far-se-á em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior. O referido parecer orienta que os professores devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar e que se admite portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político pedagógico. (BRASIL, 2008, p.3)

Essa formação para a docência também pode ocorrer da seguinte forma:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de

educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p.35)

Ao analisar os documentos que regulamentam os cursos de Pedagogia, que habilitam os profissionais a atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, constatou-se a importância da Filosofia e das disciplinas que fazem parte do chamado “Componentes de Formação Geral”.

O curso de Pedagogia, desde sua implementação, em 1939, a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril do referido ano, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, é alvo de tensões diversas, principalmente em sua organização curricular. Dadas as tensões, o curso, desde então, passa, constantemente, por alterações na sua estrutura e organização. Em 2006, a partir da aprovação da Resolução CNE/CP (n.1 de 15 de maio de 2006), temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia.

De acordo com as Diretrizes, a licenciatura em pedagogia passa a exigir uma sólida formação teórica, bem como o estudo das práticas educativas escolares e não escolares. O desenvolvimento do pensamento crítico se respalda na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que dialogam com a Pedagogia.

Para que essa formação teórica fosse possível, tornou-se necessário que o currículo e sua organização fossem reestruturados. Nele, é proposto um trabalho multidisciplinar para o desenvolvimento de competências, tornando flexíveis os conteúdos e os currículos oficiais. Assim, a organização curricular se fundamentou nos *princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética* (BRASIL, 2006, p. 1) e, a partir de núcleos, esses temas são trabalhados.

Os *núcleos* definem a estrutura do curso de pedagogia e não mais são divididos em disciplinas isoladas/fragmentadas. Esses núcleos devem se articular, integrando-se. São eles: a. *núcleo de estudos básicos*; b. *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*; c. *núcleo de estudos integradores*.

Com essa implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (2006), de acordo com um breve levantamento da estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia, disponíveis na internet, no país, verificou-se que existe uma grande variedade de

designações para as disciplinas (que variam de acordo com os projetos pedagógicos), como também uma grande diversificação das disciplinas entendidas como obrigatórias e optativas.

Percebe-se que os cursos, de certa forma, destacam no *núcleo básico* disciplinas entendidas como de fundamentos da educação (filosofia, história, sociologia, psicologia) e no *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*, disciplinas específicas relacionadas às práticas de ensino. E os saberes são desenvolvidos nesses núcleos integradores.

O *núcleo de estudos básicos*, de acordo com o documento, sob o ponto de vista da multiculturalidade da sociedade brasileira e de seu estudo acurado, a partir da “literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará” dentre outros:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;(…) i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. (BRASIL, 2006, pp.3-4).

A educação é entendida como uma prática social que visa formar o ser humano, e a formação estética faz parte, de acordo com o documento, dos diversos componentes curriculares ou das áreas de conhecimento. Na Educação Básica, os saberes são articulados e distribuídos nos componentes curriculares específicos, trabalhadas de forma multidisciplinar.

Esses saberes, em muitos documentos, são compreendidos enquanto vinculados a um ‘saber fazer’, um saber prático e, ao se apresentarem os objetivos propostos ao trabalhar com a dimensão estética, vê-se que, muitas vezes, se relacionam ao termo ‘competência’. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, não se objetiva abordar a discussão que envolve o ensino por competências, e, sim, como visto, verificar a ocorrência da importância da estética nesses documentos.

De acordo com Zabalo & Arnau (2011,p.43), a competência no âmbito educativo é compreendida como a capacidade, habilidade, domínio e atitude do sujeito de atuar, de forma eficaz, a partir de seus esquemas cognitivos, em uma situação política, social e cultural da sociedade ou qualquer outra.

La competencia há de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá em la intervención eficaz em los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones em las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (2011, p.45)

Assim, qualquer conteúdo de aprendizagem pode ser classificado como conceitual (saber), procedimental (saber fazer) e atitudinal (ser); e ter uma competência significa ser capaz de colocar em prática um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes de forma inter-relacionada.

Essa concepção do termo competência faz parte das preocupações de várias organizações internacionais, como a ONU, a UNESCO, a União Europeia entre outras. Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI, por Delors, em seu informe “A educação encerra um tesouro”, aponta, como pilares da educação, o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver. Surgem, também, outros documentos nesse mesmo sentido. Em todos esses documentos, independentemente da terminologia empregada, é proposta uma educação em que o sujeito seja capaz de responder aos problemas da vida e não apenas aos da vida acadêmica.

O ensino proposto nesses documentos entende que, por mais que se procure simular situações reais, não se impede que o aluno, fora da escola, se depare com situações não previstas. Nesse momento, supõe-se que ele tenha desenvolvido esquemas de atuação diversos que lhe permitirão buscar a atitude mais adequada em cada situação. Nesse sentido, os documentos valorizam a formação estética que, dentre outras competências, permitiria uma atuação criativa e autônoma nos mais variados contextos. E para tanto, os documentos também propõem que o processo educativo e a formação docente ocorram em espaços dinâmicos, envolvendo investigação, pesquisa, inovação, criatividade, imaginação dentre outros, em oposição aos espaços estáticos com uma perspectiva linear, uniforme e reduzida.

Os documentos normatizadores da educação no Brasil se articulam com alguns textos internacionais, e todos eles abordam os âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional para que ocorra o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Eles propõem uma perspectiva de formação integral e igualitária diante da vida para melhora da sociedade e apontam a dimensão estética como muito relevante para se atingirem esses objetivos.

Para melhor compreender os âmbitos: social, interpessoal, pessoal e profissional destacados em vários documentos, recorreremos à definição proposta por Zabalo & Arnou (2011,

pp.91-97), em que, na dimensão social, espera-se que o sujeito esteja preparado para participar, ativamente, na transformação da sociedade, para que ela seja mais justa, solidária e democrática; na dimensão interpessoal, espera-se que o sujeito esteja preparado para se relacionar, se comunicar e viver, de forma cooperativa, solidária e tolerante com os demais; a dimensão pessoal diz respeito ao sujeito estar preparado para praticar sua autonomia de forma responsável e crítica, com criatividade e liberdade, compreendendo a si mesmo, a sociedade e a natureza. E a última dimensão, a profissional, se refere ao sujeito estar preparado para atuar, profissionalmente, de acordo com sua capacidade, com responsabilidade, flexibilidade, rigor, satisfazendo suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal.

De acordo com os documentos, observa-se que o desenvolvimento de atividades que contemplem os objetivos do componente curricular de arte é também de responsabilidade do pedagogo. E é nessa área de conhecimento que se encontram indicações sobre a pertinência da formação estética para o processo educativo com maior ênfase. Por se vincular ao ensino de arte na educação básica, alguns documentos têm como foco esse componente curricular.

No estado de São Paulo, sob a denominação de educação artística, o ensino de arte deixou de ser uma disciplina para ser entendido como uma atividade, após a reforma educacional empreendida pelo regime militar, em 1970 (Lei 5.692/71). Com essa reforma, a música deixa de existir no ensino de arte legalmente. Posteriormente, com as reformas educacionais da década de 90, seu ensino passa a ser denominado arte e não mais educação artística e torna-se um componente obrigatório para a educação básica, contemplando as linguagens de artes visuais, teatro, música e dança.

De acordo com o Art. 2º da Resolução CEB Nº 2, de 7 de Abril de 1998, se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL,1998,p.1)

E continuam as Diretrizes:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao

bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 1998,p.1)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, contudo, não são obrigatórios, mas norteadores para a elaboração do currículo na Educação Básica.

Em 2012, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, aprovou a DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/12, homologada como Resolução SE de 14/3/12. Nesta Deliberação é fixada as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, que são oferecidos por estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual de ensino.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia, no artigo 5<sup>a</sup>, parágrafo VI lê-se que a “utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e ferramenta para o próprio desenvolvimento intelectual e profissional;” deve ocorrer na grade curricular e no parágrafo VII desse mesmo artigo que a “ampliação e enriquecimento da cultura geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com instituições e manifestações culturais, artísticas e científicas” precisam fazer parte do currículo do curso.

Já no artigo 6<sup>a</sup>, encontra-se o no parágrafo IV o “conhecimento e análise das diretrizes curriculares, nacionais e estaduais, para a educação infantil e o ensino fundamental, em seus fundamentos e dimensões práticas que orientam e norteiam as atividades docentes” (CEE – 111, p.2). Dessa forma, esses documentos, que já faziam parte do currículo apresentado pelos cursos, têm, com esta Deliberação, reforçada sua importância.

Assim, na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I (1997), parte comum a todos os componentes curriculares, ao abordar os Princípios e Fundamentos que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais, lemos:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber

tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1997, p.24)

E o texto continua discorrendo sobre o tema no tópico ‘Escola e a Construção da Cidadania’, presente também nos documentos dos demais componente curriculares:

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. (BRASIL,1997,p.31).

Ao apresentar os objetivos, nota-se que eles “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.” (BRASIL, 1997, p. 44). E o texto apresenta uma justificativa logo abaixo: “A capacidade estética permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos.”

Observa-se que, nesses documentos, a estética ora contribui para as relações interpessoais e inserção social, ora como capacidade de produzi-las e de apreciação de produções artísticas diversas. Nos documentos, é destacada a importância da obra de arte; não é, contudo, definido o papel dela no processo de formação estética, mesmo quando observada, mais especificamente, no ensino de Arte, como pode ser visto na passagem abaixo:

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. (PCN ARTE, 1997, p.19)

Em outro trecho, o documento reafirma a questão da integração do fazer artístico e a apreciação e, nesse caso, da obra de arte e sua contextualização histórica, o que é muito importante para esta pesquisa. Outro ponto interessante a destacar é que o texto também expressa a dificuldade do entendimento da área de estudo devido à má formação dos profissionais com relação ao tema, dentre outros motivos, propondo caminhos para uma prática pedagógica em que

ocorra “a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos”. Essa integração poderá “contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.” (PCN de ARTE, 1997, p.22). A passagem, portanto, demonstra essa preocupação ao apontar para a questão da integração entre a aprendizagem racional e estética. Apesar de evidenciar essa importância, o texto não define, detalhadamente, o que seria uma e outra ou como integrá-las.

Para compreender alguns conceitos presentes nos documentos nacionais e internacionais, como visto, destacam-se a importância da racionalidade e a da mimese, na produção artística, e algumas questões referentes à obra de arte (mencionada no PCN de Arte).

Na pesquisa, a compreensão da contribuição da estética ao processo formativo se articula com a intervenção da filosofia e “a experiência artística exige, correspondentemente um comportamento cognitivo e não afectivo em relação às obras”. (ADORNO, 2008, p.538).

O ‘pensar-se a si mesma’ da obra de arte exige que a racionalidade estética esteja presente na sua composição e no trabalho do artista. A junção da mimese com a racionalidade resulta em tensões, contradições, dissonâncias, que tornam um objeto em um objeto artístico. Dessa forma, a produção artística não representa alívio de tensões e formação de conceitos absolutos, como pode ser visto neste trecho do PCN de Arte (1997):

Quando Guimarães Rosa escreveu: “Nuvens, fiapos de sorvete de coco”, criou uma forma artística na qual a metáfora, uma maneira especial de utilização da linguagem, reuniu elementos que, na realidade, estavam separados, mas se juntaram numa frase poética pela ação criadora do artista. Nessa apreciação estética importa não apenas o exercício da habilidade intelectual, mas principalmente, que o leitor seja capaz de se deixar tocar sensivelmente para poder perceber, por exemplo, as qualidades de peso, luz, textura, densidade e cor contidas nas imagens de nuvens e fiapos de sorvete de coco; ao mesmo tempo, a experiência que essa pessoa tem ou não de observar nuvens, de gostar ou não de sorvete de coco, de saber ou não o que é uma metáfora fazem ressoar as imagens do texto nas suas próprias imagens internas e permitem que crie a significação particular que o texto lhe revela. A significação não está, portanto, na obra, mas na interação complexa de natureza primordialmente imaginativa entre a obra e o espectador. (p.36)

Ao dialogar com seu próprio eu, o artista recorre, em sua obra, à ficção. O resultado desse diálogo interior se exterioriza e se reflete numa obra de ficção, na qual, a partir da empiria, apresenta o resultado das sensações, ao dirigir-se ao outro, ao não eu, do qual participa o leitor ou o espectador, posteriormente. O artista busca encontrar a expressão universal do particular. O

espectador, segundo a passagem acima, deve “deixar-se tocar sensivelmente”. Nesse caso, ‘deixar-se tocar sensivelmente’ não exclui a importância da ‘habilidade intelectual’, que também contribui para que ‘se crie a significação particular’.

‘Deixar-se tocar sensivelmente’ supõe reflexão, pois, as obras são vivas “ enquanto falam de uma maneira que é recusada aos objetos naturais e aos sujeitos que a produzem. Falam em virtude da comunicação nelas de todo o particular”(ADORNO, 2008, p.17).

A reflexão faz parte de um dos eixos dos Parâmetros Curriculares de Arte (1997, p.36), uma vez que os conteúdos estão articulados “dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão”, sendo que cada eixo tem seu próprio objetivo:

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (PCN ARTE, 1997,p.36).

Assim, no ensino de arte, os conteúdos se distribuem nos eixos de produção, fruição e reflexão e devem ser trabalhados em conjunto.

Nos documentos normatizadores, é também dada grande ênfase ao fenômeno artístico presente nos “acervos de cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias”, e a arte estaria presente no cotidiano não apenas como obra de arte, podendo ser observada, segundo o PCN de Arte ( 1997),

na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções; ressalta-se assim a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade. (p.37).

Nessa passagem, é possível perceber que a manifestação artística de diferentes culturas pode relacionar-se com a associação dos comportamentos ético, afetivo, estético, político que possibilitem a autoconfiança para o exercício da cidadania dentre outros.

Na passagem abaixo, extraída do PCN de Arte, o discurso se volta para o reconhecimento da ação da escolarização e das relações fora da escola que reforçam a cultura de massa ao aniquilar a experiência imaginativa que a criança desfruta e perde por força dessa ação:

Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias. Mas esse lugar da atividade lúdica no início da infância é cada vez mais substituído, fora e dentro da escola, por situações que antes favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massas em detrimento da experiência imaginativa. (p. 49)

Para a formação estética, os momentos não intencionais são tão importantes para as crianças pequenas, como a imitação. Eles são fruto de resíduo mimético que surge da contraposição entre o momento lúdico e uma dimensão mais lógica e racional.

Para Perissé “A nossa experiência estética como receptores ativos se realiza no encontro entre nós e a obra de arte. Nossos ‘recantos’ e ‘desvãos’ são invadidos pela claridade da obra... mas é preciso abrir os olhos e a inteligência.”(2009, p. 29). Para a compreensão de uma produção artística – neste caso, obra de arte –, isto é compreender sua ‘verdade ou inverdade’, pressupõe que o receptor, como visto, não seja um ‘bronco’ já que

Quem não sabe aquilo que vê ou ouve não saboreia o privilégio da atitude imediata frente às obras, antes é incapaz de as perceber (...) Muitas vezes, a compreensão do sentido de uma passagem musical fugidia depende do conhecimento intelectual do seu valor posicional num todo não presente; a pretensa experiência imediata depende, por seu turno, de um momento que vai além da pura imediatidade. (ADORNO, 2008, pp.512-513).

Ser um objeto artístico é ter um certo enigma e, no fundo, uma transcrição histórica inconsciente e sem finalidade externa, diferentemente de um simples artefato que busca fim nele mesmo. Gabriel Perissé (2009) em seu livro “Estética & Educação” afirma que

Autores como Guimarães Rosa ( 1908-1967), Dante Alighieri ( 1265-1321), Samuel Beckett ( 1906-1989), Thomas Mann ( 1875-1955), Franz Kafka ( 1883-1924) e tantos outros nos ensinam, ao seu modo, ao modo poético, teatral, dramático, enfático, ao modo

ficcional, o que os antropólogos, sociólogos, e filósofos também procuram nos dizer empregando a terminologia filosófica, sociológica, antropológica. (2009, p.35).

E eles – escritores, poetas e dramaturgos - levam vantagem ao lidar com as palavras e suas infinitas formas de expressão por não estarem presos a uma disciplina científica ou outra, presos aos seus conceitos e pré-conceitos. Quanto às obras, deve-se considerar que o artista está ‘enformado’; sendo que o “ sopro que delas emana é o que está mais perto do seu conteúdo de verdade”. (ADORNO, 2008, p.199).

De acordo com Mario Quintana, em seu texto “Primeiras leituras” (2008), o eu lírico narra as primeiras histórias que leu e afirma:

Não, vou dizer que, quando estiver para ir-me, quero que me arranjam os dois volumes completos de cada obra. Parece que, desde então, compreendi que o enredo é o pretexto, e o essencial a atmosfera. É que a insatisfação faz parte do fascínio da leitura. Um verdadeiro livro de um senhor autor não é um prato de comida, para matar a fome. Trata-se de um outro pão, mas que nunca sacia... E ainda bem! (2008, p.157)

Para além da materialidade, da forma e do conteúdo, o conteúdo de verdade, a chave de um possível enigma só pode ser decifrado pelo leitor/espectador a partir das partes que revelam o todo e que se relacionam com sua experiência estética. E para que a experiência estética possa existir, a educação desempenha um papel muito importante na formação do sujeito, e a escola não pode, como apresentado no documento, aniquilar/ reprimir a fantasia, a imaginação que as crianças já apresentam na primeira infância.

Países desenvolvidos como os que fazem parte da União Europeia e países em desenvolvimento, como no Brasil, diante de um cenário instável e de interdependência global, como visto, têm em comum, no campo da educação, uma preocupação com o desenvolvimento da formação estética e, mais especificamente, com a formação cultural e artística.

Buscando compreender os aspectos que se relacionam com a formação estética apontados nos documentos normatizadores brasileiros, tomou-se a obra espanhola *La competencia Cultural y artística* (2012), que recorre a documentos internacionais. A obra é coordenada por Alsina e Giráldez e se baseia em experiências de diversos autores que realizaram pesquisas, estudos e propostas sobre a competência cultural e artística. De acordo com a obra,

la competencia cultural y artística es un potente elemento para la inclusion social y para repensar la educacion en escenarios de participaci3n a trav3s de pr3cticas artísticas comunitarias. Para ello es determinante una formaci3n permanente del profesorado que debe ir acompaãada de necesarios c3mbios en el imagin3rio docente. (ALSINA & GIRALDEZ, 2012, p. 13).

O desenvolvimento da compet3ncia cultural e artística presente nos documentos produzidos pela UNESCO, pela Uni3o Europeia dentre outros, a partir da obra citada, destaca tamb3m a compreens3o da relaã3o entre arte, cultura e educaã3o como compet3ncias fundamentais a serem desenvolvidas na educaã3o b3sica. “La competencia cultural y artística (denominada ‘ expression cultural’ em el marco europeo de educaci3n) se presenta como una de las compet3ncias b3sicas que debe desarrollar y adquirir todo el alumnado.” (2012, p.9).

Nela, a dimens3o artística “compreende la apreciaci3n el disfrute y la expresi3n artística, que debe considerar todo tipo de arte: del culto al popular, del eterno al ef3mero”, como foi apresentado no documento brasileiro ( PCN de arte, 1997).

Para a Uni3o Europeia (2009), de acordo com obra “ La competencia cultural y artística” (2012), o ensino de educaã3o artística (no Brasil, denominado arte) deve ser obrigat3rio em todos os nív3is educativos e tem como objetivo:

favorecer o acceso a cultura; proporcionar la creatividad; contribuir a la innovaci3n en la sociedad y la economia; configurar las ideas y la realizaci3n personal em los planos intelectual, afectivo y corporal; potenciar la cultura y la educaci3n artística como factor de integraci3n y de salvaguarda de los valores culturales. (ALSUNA & GIRALDEZ, 2012, p.16).

Assim, a formaã3o para a arte e cultura pode levar à n3o exclus3o uma vez que prop3e a integraã3o, ao mesmo tempo em que se preservam os valores culturais e se valoriza a diversidade. De acordo com a obra, na educaã3o das sociedades modernas, há necessidade de se formar, com ênfase em alguns aspectos como

Em um mundo cambiante, em el que casi a diario surgen desafios difíciles de resolver, vamos tomando conciencia de que el futuro depende cada vez más de la formaci3n de individuos sensibles y creativos, con fuerte sentido de la identidad combinado con el respeto por la diversidad y el entendimiento intercultural. (...). La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior que favorece la confluencia intergeneracional e intercultural, y abre espacios de comunicaci3n y di3logo ideol3gico, político, artístico, cultural y social. (ALSINA & GIRALDEZ, 2012, p.9-10).

No texto, a realidade é percebida, principalmente, a partir da exploração dos sentidos com as produções audiovisuais, como a linguagem visual articulada ao veículo de comunicação dentre outros, bem como é destacada a importância do respeito a partir do diálogo intercultural. Nesse cenário, é valorizada a criatividade como requisito essencial para o sujeito se articular no mundo e aspecto a ser desenvolvido no processo educativo tendo, como aliado para tanto, o uso das tecnologias (como também é apresentado nos documentos nacionais).

Nos Brasil, em 2008, a música e, em 2010, a expressão regional, foram temas incorporados à redação LDB de 1996, tornando-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, seu ensino no componente curricular de arte. Considerando essa mudança, no ensino de Artes, a LDB passa a ser redigida da seguinte forma:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.(...). § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). (...). § 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo - Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008. (BRASIL, 1996).

Nesse documento, é reafirmado o ensino de arte como promotor do desenvolvimento cultural do aluno, valorizando as experiências regionais. Observa-se que, quanto à obrigatoriedade do ensino de música, no que diz respeito aos professores de arte (licenciados), grande parte dos que atuam no ensino fundamental e médio não é formada em educação musical e, quando licenciados em arte, dão preferência às artes plásticas ou visuais.

A arte, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é entendida como um tipo de conhecimento que envolve tanto experiência e apropriação de produtos artísticos, como, também, capaz de configurar e apreciar formas artísticas. Em outras palavras:

Entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo.

Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (PCN ARTE, 1997, p.37).

Assim, o ensino de Arte configura-se como área de conhecimento com conteúdos específicos e “deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno”. (PCN de arte, p. 37). E, nesse trecho, chama atenção o fato de que essa área do conhecimento não tem como objetivo distrair os alunos cansados das outras áreas do conhecimento uma vez que

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (1997, p.14)

Apreciar, conhecer e sensibilizar-se refletindo como quando se ouve uma música que faz parte da cultura popular, da forma que é proposta nos documentos, não fica explícito que seja, por exemplo, uma escuta atenta, como foi discutido no capítulo primeiro, bem como a vivência e a experiência e sua relação com a formação estética.

Para a pesquisa, a arte estará viva se não for apenas deleite, fruição, entretenimento; ela é mais que um artefato. É importante, portanto, indagar questões como o fato de ela poder ser um objeto de culto, fetiche, e ou ser autônoma em uma época em que há supremacia da razão (nesse caso, instrumental).

Conhecer os artefatos e valorizar a cultura popular, respeitando as diversidades, como, por exemplo, propõem os recortes extraídos dos PCN 1997 em muitas passagens, não significa deixar, por si só, evidente a importância da reflexão crítica, ou a compreensão como no trecho:

A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana. “*Até mesmo asa branca/ Bateu asas do sertão/ Então eu disse adeus Rosinha/ Guarda contigo meu coração*” (Luís Gonzaga e Humberto Teixeira). No exemplo da canção “Asa Branca”, o voo do pássaro (experiência humana universal) retrata a figura do retirante (experiência particular de algumas regiões). Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana, cujo valor é universal. (p.23).

No texto do PCN, de forma geral, não se fala da obra de arte como elemento que representa crítica social, mas seu enfoque se volta mais à questão da apropriação da cultura a partir das obras, já comentado anteriormente. No caso do trecho acima referido, não foi, por exemplo, mencionado que a canção ‘Asa Branca’ representa uma crítica imanente à sociedade, à vida no campo, às condições de vida do nordestino e que o enfoque dado àquilo que se refere à compreensão da estética, nesses documentos, não contempla, necessariamente, uma reflexão crítica.

Nesse sentido, a pesquisa se opõe, por exemplo, à valorização da dimensão estética apenas enquanto mercantilização da educação, como reprodução da cultura ao tratar dos valores, da diversidade, da inclusão social para o desenvolvimento de possíveis ‘cidadanias privatizadas’ que se adaptam e se incorporam ao sistema produtivo como mercadorias. Entende-se que a arte não tem o mesmo sentido/ significado no transcorrer da História, mas, sim, à medida que ela se torna crítica.

Nos documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no Ensino Médio (Parecer CNE –CEB n.15/98), apontam a tríade: política, ética e estética. A estética, nesses documentos, ora é apontada como valor, princípio, ora como procedimento, atitude, não sendo clara a definição que se atribui à ‘estética da sensibilidade’. Em muitos momentos, é possível compreender a estética da sensibilidade como um valor que se coloca em prática como quando os alunos respeitam os colegas, fazem trabalhos em equipe, e seu conceito também se relaciona com a percepção, a forma, a sonoridade, a intuição, o sentimento.

Em 2010, foram elaboradas, com finalidade de adaptar as Diretrizes Curriculares às mudanças ocorridas na organização social, as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10.).

De acordo com o documento, no sub item sobre referências conceituais, ao tratar da relação entre cuidar e educar, assim se refere o texto à estética:

relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem a experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco aquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética,

que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito a alteridade e a liberdade. (BRASIL, 2010, p.12).

E, novamente, retoma o tema *estética*, como associado à ética e valores. Logo em seguida, enfoca-se essa relação com o uso da técnica ao falar da qualidade da educação na “ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética.” (BRASIL, 2010, p.17)

Ainda nesse documento, com fundamento no artigo 3<sup>a</sup> da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, de 1996, ao tratar da valorização do profissional da educação, é explicitado que “O significado de escola aqui traduz a noção de que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.” (2010, p.54).

E quanto à formação do profissional que atua na educação fundamental, nesse caso, o conceito de estética se articula não apenas com a ética ou a técnica, mas com a política, no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, em sua concepção, elaboração e execução, “porque a formação profissional em educação insere-se no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens de ordem pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética, estética.” (2010, p.55). A estética da inovação é apontada no documento ao se elaborarem os conteúdos e métodos com a finalidade de ampliar a visão política diante das técnicas e seu emprego imediato.

O documento de 2010 também não faz apontamentos mais específicos sobre a forma com que emprega o termo *estética* nas diversas esferas em que o coloca. Há pesquisas que apontam essa arbitrariedade permitindo interpretações que visam à não emancipação e autonomia do sujeito, mas à estetização presente no processo educativo ao tratar da invenção, do lúdico, como finalidade voltada para o adestramento, à conformação e ao exercício de uma suposta cidadania.

Pode-se dizer que, diante da leitura dos documentos, observando-se a contribuição da formação estética, dois aspectos necessitam ser considerados: a arbitrariedade de alguns conceitos e a formação docente. Nesse caso, se, por um lado, não se espera uma definição completa sobre o entendimento de estética, já que seu emprego, ao relacioná-la com tantos outros conceitos e em diversas esferas de atuação, não é claro; por outro lado, é evidente o reconhecimento, nesses documentos, do potencial da estética para o desenvolvimento do sujeito diante da preocupação em formar-se para a vida e portanto da importância para a formação do docente.

Observa-se contudo, que a dimensão estética, é tratada de forma instrumental//operacional para o desenvolvimento de competências, do domínio de técnicas, da capacidade para apreciação e respeito às diversas culturas, dos objetos artísticos entre outros. Apreciar, conhecer, sensibilizar-se não significa que ocorra o refinamento dos sentidos, tampouco a experiência estética. A forma instrumental como se apresentam os textos normativos sugere, em alguns momentos, que as brincadeiras sejam desenvolvidas apenas como atividades diretivas, de forma autoritária e seu enfoque é nelas mesmas, com objetivos imediatistas, tanto na formação do futuro professor, como das crianças por eles a serem educadas. As vivências estéticas não levam a uma reflexão imanente, a uma reflexão da reflexão.

A partir da apresentação deste capítulo, pode-se dizer que o trabalho com a dimensão estética no contexto escolar infelizmente (muitas vezes) se volta apenas ao divertimento, desenvolvimento de técnicas/ habilidades, ênfase apenas no papel histórico e social, na aquisição da cultura sem refletir sobre ela, no domínio dos recursos midiáticos. Segundo Costa:

A educação para uma leitura suspeita sobre a relação automática entre difusão do conhecimento e ação mediadora das tecnologias de comunicação passa pelo reconhecimento de que as formas de mistificação se acentuam com a hibridização dos suportes técnicos e suas linguagens, em meio às possibilidades mais sutis de simulações da realidade, do frenesi da velocidade informativa e do culto ao descartável. Educação para o esclarecimento, em boa medida, quer dizer tornar consciente os mecanismos que atrofiaram não só a imaginação, mas a percepção. (COSTA, 2004, p.188).

A dimensão estética trabalhada desta forma, valoriza o culto ao descartável e a mistificação dos recursos e essa ação muito se diferencia do entendimento que se tem da estética como contribuição para o desenvolvimento e o lapidar dos sentidos, para criação de significados, de ressignificações, entre outros, que interferem na reflexão do sujeito e na sua ação sobre o mundo.

Assim, estetização da realidade sugerida, em parte, pelos documentos normativos (reproduções, mídias como recursos motivacionais, apreciações etc), está presente nas comunicações de massa (propagandas, filmes, músicas etc) da sociedade de consumo atual. Ela visa, com o entretenimento, com o prazer momentâneo, a alienação. Essa estetização, com a compulsão à repetição que a alimenta, reafirma uma cultura afirmativa e não promotora de uma formação para o audiovisual, uma formação para a vida, para além da menoridade.

Para a pesquisa, essa formação deve ser desprovida de interesses imediatos e de finalidades utilitaristas ao buscar aprimorar e refinar os sentidos, tanto os do aluno como os do professor, dando sentido à experiência estética. Entende-se que a formação estética, no que diz respeito ao docente, contribui para a construção de uma identidade consciente de si, do grupo ao qual pertence e do valor de sua própria experiência, relacionando-a com o passado e futuro; capaz de reconhecer processos de dominação refletindo sobre a sua complexidade de forma autônoma.

A análise dos documentos normativos considera, portanto que, se, por um lado, a dimensão estética é destacada e muito valorizada, por outro lado, a forma como ela é apresentada não é clara e se distancia muito da forma proposta no capítulo primeiro da pesquisa.

No próximo capítulo, investigar-se-á, a partir de uma pesquisa empírica, se os cursos de formação de professores estão, realmente, atentos à formação estética de seus educandos e se neles é percebida a importância da experiência estética.

## CAPÍTULO 3 – MATERIAL, MÉTODO E ANÁLISE

*“Analisar as obras artísticas equivale a perceber a história imanente nelas armazenadas” (ADORNO, 2008, p.135)*

Conforme, previamente, apresentado na Introdução, o estudo partiu dos seguintes objetivos: 1. Investigar o potencial formativo da estética; 2. Observar e analisar, a partir do levantamento empírico, os currículos e as manifestações de uma formação estética nos cursos de Pedagogia.

Assim, neste momento, a parte empírica é caracterizada da seguinte forma: 1. Apresentação dos dados referentes às instituições que participaram da pesquisa; 2. Apresentação e análise do questionário aplicado no último semestre do curso de Pedagogia; 3. Sobre os dados analisados: a estética, o objeto artístico, a autonomia e a formação nas instituições pesquisadas.

### 3.1 As instituições pesquisadas

Foram quatro instituições que participaram da pesquisa; uma localizada na Espanha e três no interior de São Paulo. A instituição estrangeira que participou da pesquisa se situa na Catalunha, onde foi desenvolvida parte desta pesquisa a partir do estágio de doutoramento (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES) sob orientação do Prof. Dr. Mateu Cabot Ramis.

A escolha das instituições brasileiras que participaram da pesquisa ocorreu observando-se alguns aspectos: ser uma instituição confessional, uma privada e uma pública. O objetivo com essas escolhas foi buscar evidenciar, a partir da representação social de cada uma delas, alguns critérios que pudessem refletir na elaboração dos objetivos do curso, na distribuição da grade curricular ou outros elementos não esperados. Essas escolhas permitiram comparar e analisar os dados, observando a relação de interdependência dos sistemas de ensino, as particularidades, as

aproximações e diferenças diante de cenários distintos e um mesmo objetivo – formar professores.

Para verificação do currículo das instituições que participaram da pesquisa, observa-se: a apresentação do curso; os objetivos do curso; a grade curricular, todos disponíveis nos sites das instituições. Cabe justificar que, com o objetivo de manter a privacidade das instituições pesquisadas, as citações extraídas dos sites das mesmas são identificadas apenas com o ano e o tipo de instituição, neste caso, pública, privada, confessional ou estrangeira.

Os cursos de Pedagogia no Brasil podem formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como, também, em outras áreas; por exemplo: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Planejamento e Gestão Escolar, diferentemente da graduação na Espanha. Lá, o curso de graduação é chamado de Educação Primária e não habilita para outras atuações como no Brasil.

A seguir, são elencadas algumas características dos cursos em que foram aplicados os questionários considerando a apresentação geral do curso, os objetivos e a grade curricular.

### **3.1.1 Instituição Estrangeira**

O curso que habilita para formação para as séries iniciais, na Espanha, como visto, é chamado de Educação Primária. A instituição em destaque é uma instituição autônoma e se situa em Maiorca, Catalunha. No *campus* onde funciona o curso, há, também, cursos de diversas áreas, cada uma com seu próprio prédio. O prédio onde está o curso de Educação Primária tem cantina e restaurante próprios. Há uma linha de metrô funcionando durante todo o dia (até as 23 horas) ligando o *campus* ao centro da cidade e, também, linhas de ônibus para o acesso dos estudantes a ele. Existem várias bibliotecas distribuídas no campus, sendo que a do prédio do curso de Educação Primária apresenta um excelente acervo bibliográfico. O curso tem aulas pela manhã e tarde e a estrutura curricular é um pouco diferenciada. Na graduação, ocorre o ensino de três línguas: catalão, castelhano e inglês. A língua inglesa, como língua estrangeira, é obrigatória,

e o aluno só conclui o curso se, dentre outros créditos e aprovações obrigatórias quanto ao curso em si, obtiver aprovação em uma avaliação que o classifica com o nível intermediário de conhecimento (concluído B2) de acordo com o que é estabelecido pela União Europeia.

Segundo as informações gerais disponíveis no site da instituição, o estudo tem como objetivo formar os futuros professores que trabalharão na etapa educativa primária, ou seja “En cuanto a la profesión de maestro, la sociedad actual demanda profesionales cualificados que no sólo sepan enseñar conocimientos, sino que en su forma de enseñar transmitan unos valores y unas actitudes.” Observa-se, aqui, o destaque para que sejam transmitidos valores e atitudes, como propõem os documentos internacionais, apresentados no capítulo segundo, que norteiam os documentos brasileiros, principalmente, os relacionados ao nosso Ensino Médio.

Os objetivos do curso visam o desenvolvimento de

Competencias transversales que incluyen competencias instrumentales, personales e interpersonales y sistémicas; Competencias sociopsicopedagógicas relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad, los procesos y contextos educativos y la sociedad, familia y escuela; Competencias didácticodisciplinarias relacionadas con la didáctica y los conocimientos específicos de las diferentes áreas curriculares de primaria: ciencias experimentales, ciencias sociales, matemáticas, idiomas (catalán, español e inglés), educación musical, plástica y visual y educación física. Finalmente, el alumnado también deberá alcanzar unas competencias prácticas relacionadas con todas las indicadas anteriormente. (2013, Instituição Estrangeira)

As competências para o curso de Educação Primária como descrito, são chamadas de **básicas, didático disciplinares e transversales**, envolvendo mais especificamente cada uma delas: **Competencias Básicas** - *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y escuela.* **Competencias didático disciplinares** - *Ciencias experimentales; Ciencias Sociales; Matemáticas; Lenguas; Educación musical, plástica y visual; Prácticas.* **Competências tranversales** - *instrumentales; personales e interpersonales; sistémicas.*

As *competências transversales* são destacadas neste momento; elas também estão presentes nos documentos legais brasileiros, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997). Elas devem estar presentes em todas as disciplinas, como é proposto no Brasil; e foram descritas, acima, como *competências instrumentais, pessoais e interpessoais e sistêmicas*. Veja a descrição:

**Instrumentales:** Capacidad de análisis y síntesis; Capacidad de organización y planificación; Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio (documentación y comunicación); Capacidad de gestión de la información: obtención y análisis de diferentes fuentes (documentación y comunicación); Resolución de problemas; Toma de decisiones; Capacidad de identificar necesidades; Capacidad de investigarla propia práctica; Capacidad de crear y adaptar estrategias y materiales medios didácticos; **Personales e Interpersonales:** Trabajo en un contexto internacional; Habilidades en las relaciones interpersonales; Habilidades comunicativas y lingüísticas; Asumir la dimensión ética y deontológica propia de la función docente y actuar responsablemente en consecuencia; Capacidad de crítica y autocrítica; Capacidad de trabajar en equipo; **Sistémicas:** Aprendizaje autónomo; Adaptación a nuevas situaciones; Creatividad; Iniciativa y espíritu emprendedor; Motivación por la calidad; Conocer los recursos disponibles y saber buscar ayuda; Liderazgo. (2013, Instituição Estrangeira)

Essas competências são fundamentais para que a educação possa, na atualidade, cumprir seu papel, de acordo com Zabalo & Arnau (2011). O ensino por competências, nesse sentido, se opõe ao ensino baseado na memorização de conhecimentos e reprodução passiva impedindo que os conhecimentos sejam aplicados na vida real.

No que se refere às *competências didático disciplinares - Educación musical, plástica y visual* os objetivos são

Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes musical plástica y visual; Conocer el currículo escolar de la educación artística en sus aspectos plástico, audiovisual y musical así como la creación de recursos a partir de los contenidos del currículum que permitan fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela; Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los Estudiantes; Conocer, valorar y seleccionar **obras musicales y artísticas** de diferentes estilos, tiempos y **culturas y los fundamentos de la cultura y patrimonio popular**; Promover y mejorar la sensibilidad estética y auditiva mediante la práctica de la **observación de las obras de arte y de la práctica del canto** y educación del oído y la vista en el reconocimiento de las características de los diferentes obras y textos musicales; Conocer y dominar los principios de expresión y **comunicación corporal**, más directamente relacionados con el hecho musical y con la rítmica y danza, así como los fundamentos del lenguaje musical, sus técnicas de representación y los fundamentos de armonía y ser capaz de utilizar referencias variadas para la improvisación individual o em grupo; Conocer y dominar los principios de expresión y comunicación plástica, así como los fundamentos del lenguaje visual y plástico, sus técnicas de representación y desarrollo de la creatividad, las características de las manifestaciones artísticas y sus procesos estéticos; **Desarrollar y utilizar estrategias para garantizar el conocimiento, cuidado y higiene de la propia voz; Capacidad para conocer, comprender y valorar las manifestaciones perceptivas, estéticas, creativas, interpretativas, comunicativas, expresivas y representacionales en el ámbito plástico, visual y musical, del alumnado de diferentes culturas, en relación a su desarrollo y su contexto social, familiar y cultural, con sus características y diferencias individuales**<sup>1</sup>. (2013, Instituição Estrangeira)

Observa-se, nos objetivos da competência didática disciplinar - *Educación musical, plástica y visual*, a preocupação com o olhar e o ouvir – o que se vê? o que se ouve? – assim como a menção à obra de arte. Percebe-se uma grande ênfase dada às disciplinas relacionadas ao desenvolvimento da sensibilidade estética, e valorização das diversas culturas, o respeito às diferenças e o processo criativo; bem como ao estudo da música.

A partir da análise dos objetivos do curso, constata-se que os documentos internacionais e nacionais que regem a educação no Brasil, citados no segundo capítulo, bem como as obras citadas quanto à competência artística e cultural e o ensino por competências, norteiam toda a estrutura do curso. A grade curricular do curso é a seguinte:

---

<sup>1</sup> Os grifos foram apenas para destacar determinadas passagens e não estão grifados no documento original.

Tabela 1 – Disciplinas na instituição estrangeira.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Pensamiento y Contextos educativos Contemporâneos, <u>Lengua Catalan,</u> <u>Lengua Española,</u> <u>Estrategias para la comunicación,</u> TIC Aplicadas a la Educación Primaria, Organización y Gestión Educativas, <u>Sociología, Convivencia y Educación,</u> Psicología del Desarrollo em la Edad Escolar, Matemáticas de la Educación Primaria, <u>Lengua Inglesa y su Didáctica I</u>	Psicología de la Educación y Acción Tutorial, Educación Inclusiva, Lectura y Escritura Iniciales, Didáctica de las Matemáticas I, Ciencias Sociales y su Didáctica I ( Geografía) Educación Física y su <u>Didáctica,</u> <u>Educación Artística: Plástica y Visual.</u> Didáctica em la escuela primaria, <u>Lengua Inglesa y su Didáctica II,</u> Dificultades Específicas del Aprendizaje, Intervención Psicoeducativa em las Dif. Del Lenguaje em el contexto.	<u>Educación Artística: Música. Didáctica em la escuela primaria,</u> Medios y Recursos Tecno. Em el Processo de Enseñanza y Aprendizaje em la EP, Ciencias Experimentales y su Didáctica I ( Biología – Química), Ciencias Sociales y su didáctica II ( Historia), <u>La Enseñanza de la Lengua Española em la Educación Primaria,</u> Prácticas I de Educación Primaria.	Ciencias Experimentales y su didáctica II ( Geología – Física), Didáctica de las Matemáticas II, Prácticas II de Educación Primaria, <u>Literatura Catalana y Universal para la Educación Primaria,</u> Habilidades Lingüísticas para la E.P.: Enseñanza-Aprendizaje de la L.L.C., Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria, Prácticas de Mención: Orientación y acción tutorial, Prácticas de Mención: apoyo educativo, <u>Prácticas de Mención: Audición y lenguaje</u> Prácticas de Mención: Educación Física, <u>Prácticas de Mención: Educación Musical y Artística,</u> <u>Prácticas de Mención: Lengua Extranjera (inglês)</u>

Tabela 1 – Disciplinas da instituição estrangeira.

Além das disciplinas obrigatórias apresentadas na tabela 1, há também as disciplinas optativas.

São elas:

Didáctica de la Religión Católica

Acción Tutorial y Orientadora en la Educación Primaria

Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Trabajo en la Educación Primaria

Tutoría y Técnicas de Gestión

Estrategias Educativas en Inadaptación Social en la Escuela

Educación Intercultural

El Alumnado con Necesidades Especiales y Otras Capacidades  
Atención a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural en la Escuela  
 Interv. Educ. desde el Contexto Familiar y Social de la Persona con  
 Dicapac  
 Trastornos del Lenguaje en Educación Primaria  
 Intervención Educativa en los Problemas del Lenguaje y la Audición  
 Prevención de las Dificultades del Lenguaje y la Audición  
 Sistemas Alternativos de Comunicación  
 Gestión de Proyectos TIC  
Diseño de Materiales Didácticos  
Diseño y Gestión de Entornos Virtuales de Aprendizaje  
 Medios de Comunicación y Educación  
 Educación Física, Ocio y Recreación  
 Juegos y Deportes Alternativos  
 Educación Deportiva  
 Educación para la Salud  
Formación Musical  
Agrupaciones Vocales  
Agrupaciones Instrumentales  
Educación de la Voz  
Metodología de la Enseñanza del Inglés  
Lengua Inglesa: Aspectos Formales y Comunicativos  
Lengua y Literatura Infantil Inglesa  
Lengua y Cultura Inglesa

A graduação no curso de Educação Primária é de quatro anos; no primeiro ano, são 10 disciplinas obrigatórias (5 por semestre); 10 no segundo, e 6, no terceiro e 4, no último. Destacam-se, no curso, para a pesquisa, disciplinas como: *Educación Artística: Música. Didáctica em la escuela primaria, Literatura Catalana y Universal para la Educación Primaria, Prácticas de Mención: Educación Musical y Artística, Atención a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural en la Escuela, Formación Musical, Agrupaciones Vocales, Agrupaciones Instrumentales, Educación de la Voz*, dentre outras.

### 3.1.2 Instituição Pública

As instituições que participaram da pesquisa no Brasil se situam no Estado de São Paulo e pertencem a três municípios distintos. Todas elas apresentaram nota quatro no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2011. O Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes) tendo como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, verificando suas habilidades e competências.

O curso da instituição pública selecionado é noturno e ocorre em um *campus* onde também existem outros cursos, de outras áreas. Há uma única biblioteca central com um grande acervo e um espaço para estudos bem amplo. Ela se vincula a outras bibliotecas podendo o aluno solicitar um livro de outro campus, e retirar em alguns dias na instituição em que solicitou. Existe um refeitório universitário e uma lanchonete central que atende a todos os cursos. São muitas linhas de ônibus que interligam o espaço universitário à cidade. As aulas são distribuídas em prédios que se harmonizam com árvores e plantas. Quase todas as paredes tem uma face de vidro que permite que os jardins estejam de certa forma integrados às classes.

No site da instituição encontra-se o Projeto Pedagógico do curso que “dialoga com o contexto sócio-educacional brasileiro e encontra sua justificativa nas promulgações legais, nas condições educacionais do estado de São Paulo.” (2013, Instituição Pública). Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico, o curso de Pedagogia desta instituição, juntamente com as Universidades Públicas Paulistas, tem o compromisso com a formação de professores de qualidade, adotando também o curso de Pedagogia, capaz de aliar ensino e pesquisa de forma eficiente, com possibilidade de formação extra-curricular. No projeto são enfatizados as atividades práticas, os estágios supervisionados e a pesquisa acadêmica.

De acordo com o projeto, algumas disciplinas caracterizam a formação do pedagogo sendo, portanto, necessário “contemplar elementos de sólida fundamentação teórica, essencial ao exercício da profissão, com desenvolvimento intelectual que inclua dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, políticas, sociológicas e didático-pedagógicas.” (2013, Instituição Pública)

O curso se estrutura com disciplinas obrigatórias em grande parte, e poucas optativas. As disciplinas são distribuídas em núcleos: núcleo de estudos básico, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. **O núcleo de estudos básico** é composto pelas disciplinas obrigatórias Filosofia da Educação; História da Educação; Psicologia da Educação; Didática; Sociologia da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Política Educacional Brasileira; Teoria e Prática do Currículo; Gestão Educacional; Coordenação Pedagógica; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática; Linguagens em Educação; Educação Infantil e Pedagogias da Infância, além das diferentes modalidades de Estágio Curricular Supervisionado.

No **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** estão as disciplinas: Ação Pedagógica Integrada; Sócio-Antropologia, Cultura e Escola; Educação Especial; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia para Crianças; Desenvolvimento de Identidade e Escolarização; Desenvolvimento e Educação Infantil. Neste núcleo também estão presentes três disciplinas que são optativas.

De acordo com o site, o núcleo de **Estudos Integradores** é composto por atividades acadêmico-científicas a partir de projetos de pesquisa e/ou extensão, de eventos científicos, Programa de Iniciação Científica entre outros.

A grade curricular do curso de Pedagogia da Instituição pública está distribuída por semestres, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 2 – Disciplinas da da instituição pública

<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>
<b>1ª semestre</b>	<b>3ª semestre</b>	<b>5ª semestre</b>	<b>7ª semestre</b>
Psicologia da Educação I, Filosofia da Educação I, Sociologia da Educação I, Estrutura e Funcionamen- to da Educação, Básica História da Educação I.	Psicologia da Educação III, Filosofia da Educação III, Ed. Infantil: Creches, Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: creches, Desenvolvimento e Educação Infantil, História da Educação III.	Didática II, Política Educacional Brasileira, Teoria e pratica do Currículo, Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização, Ação Pedagógica Integrada.	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, Linguagens em Educação, Educação Fundamental: Anos Iniciais I, Estágio Curricular Supervisionado: Anos iniciais do ensino fundamental I, Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa
<b>2ª semestre</b>	<b>4ª semestre</b>	<b>6ª semestre optativas</b>	<b>8ª semestre</b>
Psicologia da Educação II, Filosofia da Educação II, Sociologia da EducaçãoII, Pedagogias da Infância, História da Educação II.	Psicologia da Educação IV, Didática I, Educação Infantil: Pré-Escolas, Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: pré-escolas, Educação Especial, Sócio-Antropologia, Cultura e Escola.	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia, Gestão Educacional, Estágio Curricular Supervisionado: Gestão Educacional, Filosofia para crianças, Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I.	Formação de Identidade e Escolarização, Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação da infância, Coordenação Pedagógica Educação , Fundamental: Anos Iniciais II, Estágio Curricular Supervisionado do ensino fundamental II, Optativa III ( não nomeada)

Tabela 2 - Disciplinas por semestre da instituição pública. (2013, Instituição Pública)

Destacam-se as disciplinas ‘Formação de Identidade e Escolarização’, ‘Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação da infância’, ‘Linguagens e educação’, ‘Filosofia para crianças’, ‘Cultura e escola’ dentre outras como também o oferecimento de disciplinas optativas. O Projeto

Pedagógico disponibilizado no site da instituição é longo e completo, incluindo todo o ementário empregado com os planos de curso. No caso da disciplina por exemplo, ‘Filosofia para crianças’ é muito interessante, ele propõe a :

Elaboração de material didático para a disciplina filosofia para crianças, tais como histórias, poesias, músicas e jogos filosóficos, atividades que desenvolvem habilidades de escrita, argumentação, criatividade e autonomia frente ao processo ensino-aprendizagem; preparação de aula a ser ministrada na própria disciplina filosofia para crianças, momento no qual o aluno passará pela experiência de coordenar uma aula com o seu próprio material, evidenciando aspectos teóricos e práticos dessa coordenação. (2013, Instituição Pública)

Observa-se que a ementa da disciplina contempla diversos aspectos pertinentes a dimensão estética como o trabalho com a filosofia, poesia, atividades lúdicas dentre outros, inclusive, enfatiza a autonomia frente ao processo de ensino. Na disciplina “ Linguagens e educação” vê-se como conteúdo programático:

Corpo: instrumento lúdico e passível de percepções, emoções, sentimentos, conhecimentos, que podem ser expressos com liberdade, prazer utilizando-se de suas diferentes linguagens potenciais; A arte e a educação; A arte como base epistemológica para uma Pedagogia que considere à Infância e seu desenvolvimento de 0 aos 12 anos; Criatividade e construção de cultural: o ser humano como produto e produtor de cultura. (2013, Instituição Pública)

Nessa disciplina, é apontada, literalmente, como parte do conteúdo programático, a arte como base epistemológica para o ensino.

A distribuição das disciplinas por semestres e a organização curricular apresentada é resultado, de acordo com o Projeto Pedagógico, da relação do curso com as:

determinações legais, da composição e especificidade de seu corpo docente, da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da análise e reflexão sobre documentação de políticas educacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre outros, e da bibliografia específica produzida. (2013, Instituição Pública)

O curso busca desenvolver seu programa de acordo com os documentos legais, valorizando as disciplinas entendidas como visto, de fundamentos da educação. Diferentemente da instituição estrangeira, não há disciplinas específicas sobre música ou o ensino de língua estrangeira e materna.

### 3.1.3 Instituição Confessional

O curso de formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental dessa instituição é ministrado em um *campus* onde as salas de aulas são distribuídas em blocos (prédios), e há muitos cursos funcionando nesse mesmo espaço. Existem vários ônibus que ligam o *campus* à cidade facilitando o acesso até ele. Há um restaurante central, algumas cantinas distribuídas em um espaço centralizado bem como uma espécie de área de alimentação comum (restaurantes, lanchonetes e cafeteria), contando com algumas lojas. Há um prédio próprio para a biblioteca central com um grande acervo contemplando todos os cursos. Ela está interligada a outras bibliotecas, o que permite também ao aluno, desde que faça uma solicitação prévia, retirar, de uma dessas bibliotecas, o livro que desejar como se este estivesse, ali, na biblioteca central.

O curso de Pedagogia é de quatro anos (8 semestres) e é noturno. De acordo com o site, os objetivos do curso são:

Formar, prioritariamente, o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para atuar de forma competente na Educação Básica; Formar o profissional competente para atuar no ensino, no planejamento, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em distintas áreas da Educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais; Promover ações educativas que contribuam para a ampliação dos referenciais culturais (filosóficos, estéticos e científicos), possibilitando o desenvolvimento do pensamento autônomo, criativo, interrogativo e propositivo; Possibilitar a realização de prática investigativa e profissional que favoreça o domínio e a incorporação de recursos do desenvolvimento científico e tecnológico; Pautar-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto concepção político-metodológica, e como espaço estratégico para a construção e redefinição das práticas pedagógicas emancipatórias. (2013, Instituição Confessional)

Os objetivos, aqui, estão mais sintetizados com relação à instituição anterior, contudo, de certa forma, se aproxima dos objetivos propostos no curso de Educação Primária. Também, há menção de formar o profissional ‘competente’, ou de desenvolver competências. De acordo com o site da instituição, o principal diferencial do curso está “na sua estrutura curricular interdisciplinar, organizada em núcleos de estudos temáticos, propiciando articulação e diálogo dos saberes necessários à formação do conhecimento pedagógico”, o que inclui:

Laboratório de Práticas Pedagógicas projetado para atender à elaboração de materiais pedagógicos, pesquisa sobre brinquedos e desenvolvimento de aulas práticas; Estágios em escolas públicas, espaços culturais e projetos sociais, com a supervisão em campo do professor-supervisor das áreas específicas de formação do curso. (2013, Instituição Confessional)

Essa estrutura interdisciplinar contempla os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) apresentadas no capítulo 1. Sua matriz curricular é:

Tabela 3 – Disciplinas por da instituição confessional

<b>1<sup>a</sup> ano</b>	<b>2<sup>a</sup> ano</b>	<b>3<sup>a</sup> ano</b>	<b>4<sup>a</sup> ano</b>
<b>1<sup>a</sup> semestre</b>	<b>3<sup>a</sup> semestre</b>	<b>5<sup>a</sup> semestre</b>	<b>7<sup>a</sup> semestre</b>
Educação e Processos Culturais, Estudo Orientado, Filosofia e Pedagogia, Fundamentos da Educação I, Introdução à Pedagogia, Leitura e Produção de Texto Sociologia	Educação Especial II, Filosofia e Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica I, Política Educacional e Educação Básica,	Avaliação Educacional, Didática e Processos Metodológicos I, Educação e Comunicação, Educação Especial III, Estágio I, Fundamentos da Educação V.	Educação Infantil III, Estágio III, Pesquisa e Prática Pedagógica IV, Planejamento e Gestão Educacional, Prática de Ensino e Formação em Gestão Escolar, Seminários de Pesquisa e Práticas Educacionais, Teologia e Cultura, Trabalho de Conclusão de Curso I.
<b>2<sup>a</sup> semestre</b>	<b>4<sup>a</sup> semestre</b>	<b>6<sup>a</sup> semestre optativas</b>	<b>8<sup>a</sup> semestre</b>
Didática I, Educação Especial I, Educação Infantil I, Estatística Aplicada à Educação, Fundamentos da Educação II, Fundamentos da Educação III, Fundamentos da Educação IV.	Alfabetização, Arte Educação, Didática II, Educação Infantil II, Pesquisa e Prática Pedagógica II.	Didática e Processos Metodológicos II, Educação de Jovens e Adultos, Estágio II, Fundamentos da Educação VI, Pesquisa e Prática Pedagógica III, Prática de Ensino e Formação em Eja.	Atividades Complementares Estágio IV, Filosofia- Ética, Libras Língua Brasileira de Sinais, Prática de Ensino e Formação em Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do E.F., Prática de Ensino e Formação em Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso II

Tabela 3 – Disciplinas da instituição confessional. (2013, Instituição Confessional)

Observa-se, nessa instituição, que há disciplinas como *Arte e educação*, *Filosofia e ética*, *Filosofia e pedagogia*, *Educação e processos culturais*. O ementário do curso é muito resumido,

pode-se, porém, conhecer um pouco mais sobre as disciplinas: Disciplina – *Educação e processos culturais*; trata-se de “Educação e Cultura: multiculturalismo e diversidade Experiências culturais no processo educativo”. Mas não faz mais especificações; Disciplina – *Arte e educação*: “As relações e interfaces da arte com o desenvolvimento humano. O processo artístico. Características e significados das artes. Arte como conhecimento. Campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade. As linguagens da arte. Ensino e aprendizagem em arte”; Disciplina – *Filosofia e Ética*: “a emergência dos valores como invenção humana. Perspectivas históricas da ética: modernidade e contemporaneidade . Ética e educação e suas relações.”

Pode-se dizer que, de alguma forma, essas disciplinas tratam do tema estética de maneira, mais ou menos, específica. Na disciplina *Arte e Educação*, não é mencionado obra de arte. Se comparados com a instituição estrangeira, os objetivos não são tão definidos, provavelmente, por estarem reduzidos, bem como os nomes das disciplinas não sugerem contextualizações específicas como ocorre na instituição estrangeira. Contudo, afirma-se que a teoria é apresentada articulando as aulas com o uso dos laboratórios. Também, não há destaque para o tema música que, de acordo com a apresentação no capítulo segundo, é obrigatória na educação básica inicial, recaindo a responsabilidade sobre o pedagogo. Nesta instituição também há ênfase nas disciplinas de fundamentos, não havendo uma disciplina específica para o ensino de língua estrangeira, porém há uma disciplina que se chama ‘Leitura e produção de texto’ que se relaciona com o ensino da língua materna.

### **3.1.4 Instituição Privada**

A instituição está situada em uma cidade próxima à cidade da instituição confessional. A instituição foi classificada como a melhor faculdade privada de sua cidade, segundo o Índice Geral de Cursos, divulgado pelo MEC, por duas vezes.

De acordo com o site, o curso é de licenciatura plena em Pedagogia (Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão escolar) oferece o desenvolvimento no estudante

da capacidade de reflexão e espírito crítico, bem como a formação de um pesquisador. O curso tem a duração de três anos (6 semestres). O prédio em que o curso é ministrado está localizado na região central da cidade e, nele, são oferecidos outros cursos. Se comparado com o de outras instituições, é um espaço menor: um prédio em que há vários cursos acontecendo ao mesmo tempo, mas não é um *campus* como nos outros casos. A biblioteca é reduzida se comparada com as de outras instituições; há uma cantina única, mas não há refeitório. Os cursos, em sua maioria, são ministrados no período noturno, como o da turma de Pedagogia que participou da pesquisa. Por estar localizado na região central da cidade, há muitos pontos de ônibus facilitando o acesso até o *campus*.

De acordo com o site, os objetivos do curso são:

Formar o profissional para atuar de maneira crítica e transformadora no processo educativo, a fim de atender às necessidades, expectativas e interesses desejáveis em um contexto sócio-econômico-cultural "privilegiado", e, portanto, bastante exigente em termos de conhecimentos gerais amplos, de habilidades técnicas e de atitude científica; Capacitar o aluno para atuar como docente e gestor em parceria com os demais membros da equipe pedagógica que compõe a instituição (escolar ou não-escolar) nas situações de ensino e de aprendizagem; Proporcionar ao aluno experiências em instituições de ensino público ou privado, organizações não governamentais e/ou empresas; Fornecer ao estudante uma formação teórica consistente que lhe permita avaliar a realidade onde irá atuar, constatando as necessidades nela existentes e propondo alternativas para satisfazê-las; Desenvolver no aluno a capacidade de elaborar projetos sócio-educacionais de forma que possa atuar como gestor educacional em contextos formais, não-formais e informais com diferentes populações (crianças, jovens, adultos, idosos, excluídos socialmente); Fornecer instrumentos para que o aluno possa planejar e implementar atividades de diferentes tipos como: artísticas, recreativas e culturais como parte de seus projetos educativos; **Desenvolver no estudante a capacidade de reflexão e o espírito crítico, a fim de que possa apreender e compreender as contradições existentes na sociedade assumindo uma postura coerente em relação a ela; Criar no estudante o hábito de pesquisa para conhecer a realidade concreta em que irá atuar, bem como para construir o marco referencial teórico que lhe permita estabelecer diagnósticos e propostas educacionais; ser capaz de assumir uma postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária,** ao exercer suas atividades nas da docência, no planejamento, organização, avaliação e gestão dos sistemas de ensino, em escolas ou outros espaços educativos, na produção e difusão do conhecimento no campo da Educação. (2013, Instituição Privada)

Os grifos visam destacar alguns objetivos propostos para o curso, de acordo com o site. Não se faz menção ao desenvolvimento de competências. Tem-se a impressão de que os objetivos, nesse caso, estão voltados para a realidade, para a contextualização de todos os conhecimentos desenvolvidos. De acordo com o site, foi criado, em 2006, um espaço para

formação de profissionais dos cursos oferecidos pela instituição, a Brinquedoca. Esse espaço é mobiliado com estantes com brinquedos e livros infantis, jogos e materiais lúdicos diversos, mesas e cadeiras. Desde a criação dele, busca-se “mudar padrões de conduta em relação à criança, abandonar métodos e técnicas tradicionais e acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento do ser humano.” De acordo com o site, quanto aos objetivos, a Brinquedoteca pretende,

Em relação ao ensino, colaborar na formação de recursos humanos, oportunizando aos acadêmicos do curso de Pedagogia, em especial, experiências educativas mais integradoras e humanas; Valorizar o ato de brincar, respeitando a liberdade, a iniciativa, a criatividade, a autonomia e possibilitando a formação do auto conceito positivo; Em relação à pesquisa, funcionar como um laboratório, onde professores e alunos dedicar-se-ão à exploração do lúdico no sentido de valorização e reconhecimento desta área como veículo do desenvolvimento, proporcionando aos participantes a construção do conhecimento, utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras. Em relação à extensão, prestar serviço à comunidade em forma de orientação e assessoramento a escolas e instituições infantis, casas de acolhimento a idosos, centros comunitários e no desenvolvimento de mini cursos, palestras e orientações para instalação de novas brinquedotecas e também um local apropriado para as práticas educativas das diversas licenciaturas. (2013, Instituição Privada)

Observa-se que a Brinquedoteca não funciona somente para os alunos da instituição, ela também realiza empréstimos de material, e as atividades desenvolvidas relacionadas à utilização do espaço são abertas para a comunidade de escolas e outras instituições. Percebe-se o reconhecimento e valorização do emprego do lúdico no processo ensino aprendizagem. A grade curricular do curso é a seguinte:

Tabela 4 – Disciplinas na instituição privada.

<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>1º semestre</b> História Contemporânea, Educação Social: espaços formais e não formais, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação – Desenvolvimento, Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Científico.	<b>3º semestre</b> Corporeidade e Motricidade Humana, Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Conteúdo e Metodologia de História, Brinquedoteca, Didática I, Inclusão Educacional	<b>5º semestre</b> Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos e Prática da Educação Infantil II, Educação e Novas Tecnologias, Conteúdo e Metodologia de Geografia, Alfabetização e Letramento, Pesquisa Educacional II, Estágio Supervisionado II, Docência em Séries Iniciais
<b>2º semestre</b>  Psicologia da Educação – Aprendizagem, Currículo e Planejamento Educacional, Saúde da Criança, Educação Especial, Tecnologia da Comunicação e Instrumentação das Práticas Educacionais.	<b>4º semestre</b>  Didática II, Pesquisa Educacional I, Temas Transversais, Linguagens Artísticas e Culturais, Fundamentos e Prática da Educação Infantil I.	<b>6º semestre optativas</b>  Avaliação Educacional, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa , Projeto Político Pedagógico, Trabalho de Conclusão de Curso, Gestão Educacional, Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, Atividades Teórico-Práticas.

Tabela 4 – Disciplinas na instituição privada. (2013, Instituição Privada)

Não foi encontrado o ementário disponível no site. Pode-se constatar que há disciplinas como *Linguagens artísticas e culturais*, *Temas transversais*, *Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena* que, possivelmente, trabalhem de forma que a contribuição da estética esteja presente. No caso das duas últimas disciplinas, como os próprios títulos delas mostram, elas buscam atender às determinações da legislação brasileira apresentadas no capítulo segundo. Quanto à Brinquedoteca, nota-se que, como na maioria das respostas dos participantes, a partir do questionário, como será visto, as atividades estéticas, descritas como, por exemplo, envolvendo o lúdico, se vinculam à valorização do desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do respeito ao outro, dentre outros aspectos.

Nessa instituição também não há ênfase nas disciplinas chamadas de fundamentos como na confessional e pública, bem como não há um disciplina específica sobre música ou de língua estrangeira, por outro lado, há a disciplina de Língua Portuguesa.

Observando a grade curricular dos cursos, destacam-se as seguintes disciplinas em cada uma das instituições como pode ser visto na tabela 5.

Tabela 5 - disciplinas destacadas em cada uma das instituições.

Instituição Estrangeira	Instituição Confessional	Instituição Privada	Instituição Pública
Língua espanhola.	Educação e processos culturais;	Literatura Infanto-Juvenil;	Sociologia da Educação;
Sociologia, convivência e educação	Filosofia e Pedagogia;	Temas Transversais;	Filosofia da Educação;
Língua catalã;	Sociologia;	Linguagens Artísticas e Culturais;	Linguagens em Educação;
Língua inglesa I,II,	Leitura e Produção Textual;	Brinquedoteca;	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa;
Educação artística: Plástica e visual, didática na escola primária	Filosofia e Educação; Arte e Educação;	Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena;	Cultura e Escola;
Educação artística: musica e didática na escola primária	Filosofia e Ética;	Filosofia da Educação;	Filosofia para Crianças;
Literatura catalã e universal para a escola primária	Teologia e cultura	Língua Portuguesa. Metodologia da Língua Portuguesa	Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia para Crianças;
Práticas de audição e linguagem	Filosofia e Ética		Sócio-Antropologia
Práticas de educação musical e artística	Educação e Comunicação		Linguagens e educação;
<u>Educação Intercultural</u>			Metodologia da prática de ensino de língua portuguesa;
<u>Atenção a diversidade social, linguística e cultural da escola</u>			Formação de identidade e escolarização;
<u>Desenho de materiais didáticos</u>			Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação da infância;
<u>Formação musical</u>			
<u>Agrupações vocais</u>			

---

Agrupações instrumentais

Língua e literatura infantil inglesas

Língua e cultura inglesa

---

Tabela 5- Disciplinas destacadas das instituições

Observa-se que o curso de graduação em Educação Primária oferece muitas disciplinas que, de alguma forma, se voltam ao trabalho diretamente com elementos artísticos. São várias disciplinas, contudo, as grifadas são caracterizadas como optativas e não obrigatórias no curso. Cabe destacar que o estudo da língua envolve, também, o estudo da cultura, do contexto histórico e social em que ela surge, sendo muito importante para a formação cultural.

De acordo com o questionário, com relação à instituição europeia, os alunos apresentam mais pressupostos, formação cultural mais privilegiada (leituras, visitas a museus etc.) do que os alunos das instituições de ensino brasileiras pesquisadas. Os alunos que participaram da pesquisa, em sua grande maioria, também não trabalham, já que o curso é diurno, com um número grande de disciplinas e exige muitas leituras.

A instituição oferece um vasto número de disciplinas; todas elas preocupadas em estar articuladas com as práticas que serão vivenciadas ou com os objetivos da formação como, por exemplo, “Sociologia, convivência e educação”. O curso que foi estruturado com o objetivo de formar o professor apenas para o magistério, nas suas séries iniciais, (o que é muito!) não contempla tantos outros temas como os das instituições brasileiras que precisam formar profissionais para vários campos de atuação além deste.

Na instituição pública, o curso de Pedagogia é oferecido em dois períodos, e a grade curricular é ampla. Assim, como na instituição estrangeira, há algumas disciplinas optativas, o que enriquece o currículo e, conseqüentemente, a formação dos alunos.

A instituição confessional, embora demonstre preocupação com aspectos práticos ao articular as aulas teóricas com as de laboratórios, dá destaque a algumas disciplinas como: Fundamentos da Educação I,II,III,IV, mais teóricas.

No caso da instituição privada a grade curricular se inicia com menos disciplinas e é menor, como um todo, por ser apenas seis semestres. Dá-se ênfase à aplicação das teorias como ocorre no caso dos temas transversais que leva o nome da disciplina. Em outras palavras, a análise permite perceber que a graduação, nessa instituição, está preocupada em formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho oferecendo modelos, práticas que poderão ser utilizados posteriormente e disciplinas específicas contemplando a legislação recente para o desenvolvimento de competências instrumentais.

Cabe, ainda, ressaltar que todas as instituições apresentam espaços como anfiteatros, contudo, a confessional, a europeia e a pública possuem maior estrutura, tendo as duas primeiras um prédio próprio para o teatro, bem como o teatro de arena. A pública possui dois grandes anfiteatros.

### **3.2 O questionário e a análise dos dados**

Ao refletir sobre os possíveis instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, optou-se pelo questionário, por entender ser ele capaz de estar em consonância com os objetivos da pesquisa, que apresenta três momentos fundamentais para que seja realizado – elaboração, aplicação e análise – detalhados a seguir:

- a. quanto à elaboração do questionário, a opção foi por perguntas abertas e não estruturadas, sendo as respostas discursivas. Partiu-se de perguntas mais gerais para perguntas mais específicas em uma estrutura lógica considerando-se a reciprocidade entre o conceito e o público-alvo, ou seja, o *background* dos respondentes. Foram doze perguntas.
- b. quanto à aplicação do questionário, levaram-se em conta três elementos: *quem, onde e duração*. *Quem* – Grupos específicos de alunos do curso de Pedagogia para a coleta da amostragem, os quais, além de serem alunos de Pedagogia, estão no último semestre do curso. Participaram da pesquisa alunos de uma instituição pertencente à União Europeia e de instituições brasileiras situadas no interior do estado de São Paulo: uma confessional,

uma privada e uma pública. *Onde* – O ambiente da aplicação do questionário foi a própria sala de aula de cada uma das instituições, na presença de um professor da turma. O professor permitiu que a pesquisadora orientasse os alunos a responderem, individualmente, as questões e sem consulta. Foram citados, brevemente, o *background* da pesquisadora e o contexto da pesquisa. *Duração* – Houve um tempo de planejamento para a aplicação do questionário em que foram contatados o coordenador do curso, o professor e, posteriormente, agendada a aplicação. O tempo gasto para responder as questões: entre trinta e quarenta minutos.

- c. quanto à análise dos dados coletados, consideraram-se a delimitação do tema, o contexto em que foi aplicado o questionário, a estrutura do curso, o período do curso, criação de categorias ou agrupamento de representações comuns a partir das questões formando unidades de sentido, criação de subcategorias a partir dos dados obtidos. Em seguida, discussão e reflexão ao analisar as respostas.

Entende-se que não é apenas o instrumento de pesquisa empregado, nesse caso, que pode representar limitações para a coleta de dados e, conseqüentemente, para a sua análise, mas a perspectiva em que o instrumento é empregado. É a partir do enfoque que o pesquisador atribui à elaboração, aplicação e análise que é determinada a abordagem quer seja ela quantitativa, qualitativa, e para esta pesquisa, esses elementos não são antagônicos. O instrumento aplicado objetiva coletar informações sobre a presença ou não da estética no curso de Pedagogia, observando-se se ocorrem atividades estéticas durante o curso de graduação como um todo. Essa é a delimitação do tema. Para saber se atividades estéticas ou atividades que se voltam à formação estética são trabalhadas, as questões aplicadas no questionário envolvem temas que se voltam à teoria e temas que se voltam à contextualização dessa teoria, entrecruzando-as em um processo reflexivo.

Além disso, o enfoque da pesquisa também é percebido nas próprias questões que foram elaboradas: pela seqüência em que são apresentadas, pela análise dos dados ao distribuir as categorias. As categorias estabelecem coerência entre as questões e a discussão teórica adotada permitindo uma ordenação. Essa ordenação ou agrupamento também supõe as representações sociais do grupo pesquisado, a reelaboração pelos pesquisados das questões propostas, e

elaboração de subcategorias, o contexto acadêmico (sala de aula) em que o questionário foi aplicado. A escrita, portanto, é compreendida como pontual e não se propõe, em nenhum momento, que o resultado da aplicação constitua uma verdade científica, mas, sim, como dito, uma verdade aproximada, uma verdade enquanto parte de um processo de formação que é contínuo.

No início do questionário, há uma breve apresentação, contextualizando a pesquisa, antes da introdução da primeira questão:

As questões de natureza qualitativa representam valiosa contribuição para essa pesquisa. O trabalho se desenvolve no eixo temático de História, Filosofia e Educação e o seu tema é *A contribuição da formação estética para o curso de Pedagogia*. Supõe-se que a experiência estética possa contribuir para formação de sujeitos críticos e autônomos. Essa ação, nesse caso, se diferencia de uma formação para o consumo, capaz de anular a subjetividade e condicionar os sentidos.

As perguntas aplicadas foram as seguintes:

1. O que você compreende por estética?
2. Você frequentou ou frequenta atividades artísticas que considere relevantes para a sua formação (museu, espetáculos, concertos, recitais, outros)? Quais? Onde?
3. A partir das participações em atividades artísticas, responda: quando um objeto se converte em um objeto artístico?
4. Escolha as cinco principais obras literárias que leu durante sua vida. Escreva os seus títulos.
5. De que forma a produção artística pode se relacionar com o conhecimento no contexto escolar?
6. Descreva uma atividade estética que contribuiu para sua formação e que foi desenvolvida em alguma aula no curso de Pedagogia. Caso não se lembre, descreva uma atividade estética que contribua para a formação de um futuro educador.

7. Durante o curso, que tipo de atividade foi mais frequente? Aproximadamente, quantas vezes ela se realizou?
8. Você acredita que devam ocorrer mais atividades estéticas durante o curso?
9. Todas as disciplinas trabalham ou trabalharam com atividades estéticas?
10. Você já trabalha como professor? Trabalha com qual faixa etária?
11. Você faz/realiza atividades que considere estéticas nas suas aulas? Com que frequência?
12. Descreva uma atividade que desenvolveu com sua turma e que considere uma atividade estética.

Para introduzir a aplicação deste instrumento, optou-se por iniciar com um teste-piloto com o objetivo de observar possíveis fragilidades. Assim, foi selecionado um público-alvo com 37 alunos do segundo semestre do curso de Pedagogia. O teste-piloto permitiu constatar que os alunos, de início, tiveram alguma relutância em responder as questões reflexivas e conceituais, solicitando orientação por parte da pesquisadora para que redigissem suas respostas discursivas e abertas. Diante da negação a esse pedido e solicitação para que respondessem conforme compreendessem, sem interferências, os alunos do teste se voltaram ao texto sem maiores delongas.

O teste-piloto foi aplicado na Catalunha, e foi solicitado aos alunos que respondessem em castelhano – com o que todos concordaram – e não em catalão, já que, para a pesquisadora, o catalão poderia representar alguma dificuldade durante a leitura das respostas. O tempo de duração e a adequação também foram avaliados posteriormente. Dessa forma, a partir do teste-piloto, verificou-se que os dados coletados com as perguntas não estruturadas, representavam o material necessário para contemplar os objetivos da pesquisa; em outras palavras, os dados coletados poderiam atender, de forma adequada, aos objetivos planejados previamente. Pode-se dizer que o teste-piloto contribuiu, satisfatoriamente, para que o instrumento fosse aplicado aos públicos-alvo: os alunos do último semestre do curso de pedagogia no Brasil e na Catalunha, o objeto da análise e interpretação feitas por esta pesquisa. Vale observar que, nos ambientes em que foi aplicado o teste-piloto, o público-alvo, em sua maioria, demonstrou interesse em dialogar sobre o tema e conhecer, ao término do questionário, a opinião/a avaliação da pesquisadora sobre tema.

Para a análise dos dados, as perguntas foram classificadas e distribuídas em tabelas apenas para melhor visualização. Além disso, algumas poderiam ser classificadas, em mais de uma forma. Para a classificação, considerou-se o conhecimento prévio e, nesse caso, a relação desse conhecimento com a empiria, como também, parte da empiria, para esse conhecimento. A classificação aponta, também, perguntas literais a fim de conhecer, um pouco mais, o sujeito e sua relação com o tema; há, também, uma pergunta cuja resposta deve ser pessoal.

Assim, algumas perguntas exigem: 1. conhecimento prévio, como: ‘o que você compreende por estética?’; 2. conhecimento prévio e estabelecimento de relação entre a empiria e esse conhecimento, como: ‘a partir de participações em atividades artísticas, responda: quando um objeto se converte em um objeto artístico?’; 3. conhecimento prévio e relação entre esse conhecimento e a empiria: “Descreva uma atividade que desenvolveu com sua turma e que considere uma atividade estética”; “de que forma a produção artística pode se relacionar com o contexto escolar?”; Escolha 5 argumentos (começando por aqueles que considere mais importante) que reforcem a contribuição da estética para o processo formativo”; 4. respostas literais nestes casos: a. relacionadas com o *background* do respondente “Você participou ou participa de atividades artísticas que considere relevante para o sua formação (museu, espetáculos, concertos, recitais, outros)? Quais? Onde” – “escolha cinco obras que leu durante sua vida.”; ou b.com o curso de graduação: “Durante o curso, que tipo de atividade foi mais frequente? Aproximadamente, quantas vezes, se realizou?”; “Todas as disciplinas trabalham ou trabalharam com atividades estéticas?” c. com o fato de o respondente já estar inserido no mercado de trabalho “Você já trabalha como professor? Trabalha com qual faixa etária?”; “Você emprega atividades que considere estéticas nas suas aulas? Qual frequência delas?” 5. resposta de cunho exclusivamente pessoal “Você acredita que devam ocorrer mais atividades estéticas durante o curso?”

Entende-se que, para se fazer a análise dos dados coletados, é necessário se considerar a delimitação do tema de forma que a discussão se volte para a verificação do objetivo que se deseja conseguir. De forma geral, as respostas obtidas demonstram que as atividades estéticas estão, de alguma forma, presentes em algumas disciplinas do curso.

O que se pretende, neste momento, é buscar conhecer, a partir das respostas, um pouco sobre: o *background* desses alunos; se trabalham como professores; sobre como é compreendido

o conceito de estética e de um objeto artístico; o que se entende por atividade estética bem como o que ela representa para os futuros professores.

A seguir, são apresentadas as categorias e subcategorias que serviram de suporte para a análise das respostas. Foram 18 participantes da instituição confessional, 25, da privada, 26 da pública e, 65, da estrangeira. Para a elaboração das tabelas foram distribuídas as respostas entre as subcategorias e a porcentagem é feita a partir do total de alunos participantes de cada instituição. Todos os alunos que participaram da pesquisa estão cursando o último semestre do curso de Pedagogia, ou seja, no próximo semestre poderão estar inseridos no mercado de trabalho, atuando como professores das séries iniciais.

As subcategorias visam contemplar as diversas respostas obtidas e permitir que, com as tabelas, elas possam ser visualizadas e comparadas. São apresentadas seis tabelas sendo elas: Tabela 6 – *Background* dos participantes; Tabela 7 - Atuação como docente ; Tabela 8 – Atividade estética desenvolvida como docente; Tabela 9 – O conceito de estética; Tabela 10 – O objeto artístico; Tabela 11 – Sobre a importância da atividade estética e Tabela 12 – Atividades estéticas trabalhadas durante o curso.

### **3.2.1. Sobre o *background* do participante**

- a. *Visitou museus, teatros, concertos, outros* - Os alunos relatam se ocorrem as participações.
- b. *Não visitou museus, teatros, concertos, outros* - Os alunos relatam que não participaram.
- c. *Leitura de livros para vestibular* – Os livros citados são livros que fazem parte das listas de leituras obrigatórias para o vestibular.
- d. *Leituras diversas* – Os alunos citam obras diversas em suas respostas
- e. *Menos de cinco livros citadas* - Os alunos não citam cinco obras que já tenham lido e que foram significativas para a sua formação.
- f. *Branco* - Não responderam a questão: *Escolha cinco principais obras literárias que leu durante sua vida. Escreva os seus títulos.*

Veja tabela 6 - o *background* dos participantes.

Tabela 6 – *Background* dos participantes.

<i>Background do estudante</i>	<b>Confessional</b>	<b>Estrangeira</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
Visitou museu/teatro/ concerto outros	78%	79%	69%	72%
Não visitou museu/ teatro/ concerto outros	22%	20%	15%	32%
Leituras de livros para vestibular	33%	97%	38%	8%
Leituras diversas	50%	16%	42%	76%
Menos de cinco livros citados	61%	20%	19%	28%
Branco	17%	1%	4%	24%

Tabela 6 – *Background* dos participantes.

Pode-se dizer que a maioria dos participantes, com exceção da estrangeira, declarou que visitou ou visita museu/teatro/concertos/outros, contudo, somente quando o evento foi promovido pela instituição; esses eventos ocorrem, cerca de duas vezes durante todo o curso.

Os alunos da universidade da Catalunha apresentam um diferencial quanto à formação cultural. Por pertencerem a um contexto em que a história da humanidade se configura, também, na arquitetura das casas, na projeção das ruas, nas igrejas e catedrais, nos castelos – em outras palavras, os traços da história da humanidade estão presentes por toda parte, a quantidade de museus, salas de exposições, eventos artísticos e culturais acontecendo ao mesmo tempo é grande – eles ‘dialogam’ com esses elementos rotineiramente. Outro fator que deve ser citado é a curta distância entre as cidades e países. Muitos participantes declararam que visitaram muitos museus, incluindo museus de outros países; dentre eles, da França. Em sua maioria, os museus citados pelos participantes são museus reconhecidos no mundo. Nas instituições brasileiras, os museus foram: Museu da Língua Portuguesa (localizado na Praça da Luz, em São Paulo), Masp (Museu de Arte de São Paulo) e museus e exposições pertencentes ao local onde vivem.

No que se refere aos livros, o alto índice de leitura dedicada aos livros obrigatórios para quem pretende ingressar na universidade evidencia uma prática de leitura ‘por obrigação’ e tem, possivelmente, motivação utilitária – ingressar no ensino superior.

Na Catalunha, a maioria dos alunos citou obras consagradas e declarou que é muito importante conhecer a história a partir dessas leituras. Eles se mostraram cientes da importância da leitura, mas não necessariamente é percebido nas respostas a consciência da experiência estética nas mesmas. Observa-se ainda que eles têm disciplinas obrigatórias durante o curso

incluindo língua e literatura catalãs, inglesa e literatura universal. Foram 97% de obras consagradas pela humanidade citadas na instituição estrangeira, 38% na pública, 33%, na confessional e apenas 8% na privada.

Com relação à capacidade para citar cinco obras, vê-se que 61% dos alunos da instituição confessional não foram capazes de citar até cinco obras, 28%, na privada, 20% na estrangeira e 19% na pública deixaram de citar 5 obras.

Na instituição estrangeira, de acordo com diálogo com a professora que permitiu que fosse aplicado o questionário, muitos alunos estão no curso de Educação Primária porque não é muito concorrido (por ser um curso de licenciatura não muito valorizado). No Brasil isso também ocorre e de acordo com alguns relatos, eles trabalham; por isso, participar de visitas a museus e de outras atividades durante a semana, mesmo as promovidas pelas instituições, é mais difícil.

Sobre a instituição privada, em que a maioria citou obras diversas; as obras citadas foram: contos infantis e outras histórias infantis. Destaca-se que, de acordo com a matriz curricular, há uma disciplina, ministrada durante o curso, que se chama *Literatura infanto-juvenil*. Os alunos dessa instituição, na sua maioria, trabalham em campos de atuação diversos e declararam que não têm tempo para leituras, como também, aparentemente, não desenvolveram o hábito da leitura antes de ingressar no ensino superior sendo os livros infantis e juvenis lidos para a disciplina. Ainda nessa instituição, pelo que se pôde observar, é possível que os alunos apresentem baixo histórico de leitura (24% de respostas em branco), pouco acesso ou estímulo a ela. Por isso, a instituição se voltou para obras específicas que poderão ser trabalhadas em salas de aula, como os contos infantis, ou histórias infantis, mencionados pela maioria dos respondentes, 76%; apenas 8% citaram obras obrigatórias.

Se por um lado, conhecer essas histórias é muito importante; por outro, saber ler as entrelinhas dessas histórias é fundamental. Pelos livros citados, percebe-se a intenção do curso para alcançar as finalidades educativas em curto prazo, passando aos alunos modelos estereotipados de leituras a partir de textos simplificados. É possível perceber, na análise das respostas, nuances de uma cultura reprodutivista e imediatista, ao tratar do tema estética de forma geral e se pensarmos nas respostas obtidas quanto ao *background* dos alunos. Na instituição confessional os livros diversos (50%) incluíram histórias infantis, *best Sellers* e livros de auto ajuda. Na instituição pública o mesmo ocorreu: 42%.

### 3.2.2 Atuação como docente (tabela 7) e atividade estética desenvolvida como docente (tabela 8)

- a. *Já trabalha* - Nesse caso os participantes declaram que já trabalham ou trabalharam
- b. *Realizou atividades estéticas* - Os alunos que já trabalham ou trabalharam relatam se desenvolveram atividades estéticas como docentes.
- c. *Frequência* - Eles afirmam a frequência com que realizam/ realizaram atividades estéticas em suas aulas.
- d. *Branco* - não responderam as questões: Você já trabalha como professor? Trabalha com qual faixa etária? Você emprega atividades que considere estéticas nas suas aulas? Qual a frequência? Descreva uma atividade que desenvolveu com sua turma e que considere uma atividade estética.

Veja a tabela 7

Tabela 7 - Atuação como docente

Atuação como docente	Confessional	Estrangeira	Pública	Privada
Já trabalhou como professor	33%	3%	31%	28%
Desenvolveu atividade estética em suas aulas	33%	3%	8%	8%
Frequência em que trabalha com atividade estética na semana	100%	100%	10%	8%
Branco	0	0	19%	4%

Tabela 7. Atuação como docente.

De acordo com as respostas, no Brasil, cerca de 30% dos participantes atuam na área. Na instituição estrangeira, por ser o curso vespertino e, talvez, por não estarem formados, apenas 3% declararam ter trabalhado; nesse caso, em berçários.

O trabalho é realizado como docentes atuando com crianças de 0 a 5 anos, ou como auxiliares de classe, também nessa faixa etária. Nenhum dos alunos pesquisados, atua ou atuou na alfabetização de adultos ou crianças, ou mesmo em qualquer outro ano do Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), bem como em outras atividades pedagógicas.

Na instituição pública (10%) e privada (8%) é baixa a frequência do desenvolvimento destas atividades. Alguns participantes justificaram dizendo que não têm liberdade para preparar a própria aula.

Veja as atividades que eles desenvolveram em sala, na tabela 8.

Tabela 8 – Atividade estética desenvolvida como docente.

Descrição de uma atividade	Confessional	Estrangeira	Pública	Privada
Pintura	11%	0	8%	8%
Brinquedos com sucata	11%	0	0	0
Teatro	6%	2%	8%	4%
Música	6%	2%	4%	4%
Marionete	0	2%	0	0
Brincadeira	0	0	0	4%
Desenho	0	0	4%	4%
Contar histórias	0	0	4%	4%

Tabela 8 – Atividade estética desenvolvida como docente.

Pela forma com que descreveram as atividades, eles vinculam atividades estéticas com atividades que envolvem um fazer manual; o lúdico; os sentidos. Exemplo: contar uma história, inserir uma música relacionada com o tema, encenar a história para os colegas, desenhar/pintar a partir da história narrada. Para eles, as atividades que consideram estéticas têm o objetivo de despertar a sensibilidade, a criatividade e a imaginação, bem como a coordenação, o desenvolvimento de habilidades, o domínio de técnicas como a mistura das cores primárias para obtenção de outras cores etc.

As atividades que são desenvolvidas em comum nas quatro instituições são o teatro e a música, quer seja uma encenação pelos próprios alunos, teatro de fantoches, marionetes ou com varas, quer seja ouvindo músicas infantis. Cabe salientar que o teatro e a música que foram destacados na instituição pública como trabalhados durante o curso (na grade curricular ou nas respostas que serão apresentadas na tabela 12), são aqui também apresentados, bem como a pintura pelos alunos da confessional e a brincadeira na instituição privada, o que demonstra a relação das atividades desenvolvidas durante o curso com a prática.

A formação do professor interfere, diretamente, na sua prática pedagógica como é apresentado no artigo “A estética na formação de professores” (CARVALHO; NEITZEL, 2013). As autoras do artigo desenvolveram uma pesquisa em que promoveram encontros de formação continuada com professores utilizando o tema arte e constataram que a participação nesses encontros modificou a ação dos envolvidos, principalmente, em dois aspectos: em como lidar

com o aluno e em como organizar o currículo; em outras palavras o trabalho com arte, como todo trabalho docente, envolve a reflexão: sobre *O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?*

Para a presente pesquisa, a própria formação cultural, determina, em grande medida, a forma de se compreender o conceito de estética, assim como a relação desses sujeitos com a experiência estética.

É oportuno dizer que, se, por um lado, – a partir da discussão teórica apresentada no capítulo primeiro – entende-se que a obra de arte e a possibilidade da experiência estética vão em direção contrária à imposta pela reificação, a arte, nesse sentido, possui uma função dialética em relação ao social; em outras palavras, o trabalho com a arte, a partir da obra de arte autêntica, se opõe à razão instrumental; por outro lado, ao discutir a contribuição da estética para o processo formativo – no capítulo dois –, observa-se que, embora os documentos legais que regem o curso de Pedagogia/ Educação Primária e a Educação Básica apresentem uma discussão teórica que destaca a importância da estética para a formação, esta discussão não é clara; e o papel da obra de arte é apresentado de forma imprecisa como, também, de forma geral; é o que revelam as respostas mais específicas do questionário, como pode ser visto nas próximas tabelas ( Sobre o conceito de estética; o objeto artístico; sobre a importância as atividades estéticas e atividades estéticas desenvolvidas durante o curso de Pedagogia).

### **3.2.3 Sobre o conceito de estética**

- a. Reflexão Filosófica – Compreende-se a importância de uma obra de arte quando sua finalidade é não ter finalidade alguma e, mesmo assim, ser capaz de mostrar seu verdadeiro conteúdo a quem responder ao seu chamado; e, diante dessa ação, as possibilidades do sujeito, como a autoconsciência e autonomia.
- b. Aparência/Beleza do sujeito/objeto: Nessa subcategoria, as respostas apontam para a percepção da estética enquanto forma que parte da empiria e se torna bela enquanto objeto, ou enquanto sujeito que apresenta uma aparência bela ou harmoniosa.
- c. Subjetividade/Beleza do sujeito/objeto: Como no item 1.2, essa subcategoria se volta à ideia de beleza, de harmonioso, de agradável, se diferenciando da subcategoria 1.2 por considerar que a beleza depende da subjetividade ou o que é belo para um pode não ser para outro.

d. Aparência do sujeito: Nesse item, os respondentes associam estética com a aparência/ imagem/ aspectos externos de um sujeito não considerando a subjetividade, a beleza ou o objeto ao definir o conceito de belo (como nos itens anteriores).

e. Padrões/ Regras sociais: Aqui, os respondentes entendem que a estética se define pelos padrões e regras sociais que se modificam com o tempo e com o contexto em que surgem e que são definidos por grupos determinados.

f. Envolve sensibilidade: Nessa subcategoria, os alunos relacionam o conceito de estética com algo que estimule a sensibilidade e que se relaciona com os sentidos.

g. Branco: não responderam a questão “O que você compreende por estética?”.

Veja a tabela 9:

Tabela 9 – O conceito de estética.

Conceito de Estética	Confessional	Estrangeira	Pública	Privada
<b>Aparência/ Beleza do sujeito/objeto</b>	50%	45%	41%	28%
<b>Subjetividade/ Beleza do sujeito/objeto</b>	22%	23%	8%	36%
<b>Aparência do Sujeito</b>	6%	22%	8%	16%
<b>Padrões/ Regras sociais</b>	0	6%	19%	16%
<b>Reflexão Filosófica</b>	6%	3%	14%	4%
<b>Envolve sensibilidade</b>	0	0	12%	0
<b>Branco</b>	11%	2%	15%	0

Tabela 9- O conceito de estética.

A partir dessa tabela, pode se verificar que a relação entre *aparência e beleza do sujeito/objeto* faz parte da compreensão do conceito de estética para a maioria dos participantes. Observa-se, primeiramente, a instituição confessional, com 50% das respostas, seguida pela estrangeira, com 45%, a pública com 41% e depois a privada com 28%, sendo que, nesta última, a maioria das respostas foi referente à subcategoria *Subjetividade/ beleza do sujeito/ objeto*.

Contudo, não há resposta que trate da questão da aparência senão dirigindo-se à forma como o objeto se apresenta na matéria que o constitui; e quanto ao belo, é descrito como responsável pelo despertar de certa admiração. As três primeiras subcategorias receberam o maior número de respostas e se relacionam com essas ideias.

Pode-se dizer que ser admirado (sujeito ou objeto) envolve ser capaz de provocar alguma modificação no intérprete; neste caso, não se vincula somente à beleza, embora a beleza possa provocá-la. A produção artística pode conter algo de feio, de repulsivo e também ser admirada. A tela de Munch – ‘O Grito’ (1893), por exemplo, não se relaciona com a beleza enquanto harmonia, equilíbrio e é admirada. Nas respostas, o emprego do termo beleza, em grande maioria, surge em oposição a feio. A admiração se vincula àquilo que o objeto atesta em oposição à fealdade. Tanto a beleza como a fealdade são conceitos frágeis e transitórios, não são estáticos. São como um instante entre a ordem e caos e não se eternizam em um fenômeno pela repetição ou reprodução simplesmente; são únicos. Há uma dimensão universal diante da tensão entre o particular e o universal, entre a parte e o todo. O belo é a matéria mediatizada na forma, talvez se aproximando de certo equilíbrio.

Para a pesquisa, de acordo com Adorno “na utopia de sua forma, a arte sujeita-se ao peso oprimente da empiria da qual se desvia enquanto arte”(2008, p.165). Ela é uma crítica à empiria da qual surge. Ela é a sua própria negação; sua beleza é nostálgica e sua face é ‘plangente.’

Na subcategoria *padrões/ regras sociais*, 19% das respostas dadas referem-se à instituição pública, 16% à instituição privada 6%, à estrangeira e nenhuma à confessional. Percebe-se que se considera uma obra artística, ou seja, com um valor reconhecido como estético quando uma determinada obra é reconhecida por um grupo de autoridades, que julgam obras e artistas apontando os que têm qualidade e os que não têm e quais valores estéticos representam. Assim, a definição de estética, nessa subcategoria, se relaciona com as produções e artistas ‘canonizados.’

As respostas que apontam estética enquanto *reflexão filosófica* são poucas. São apenas 14% na pública, 6% na confessional, 4% na privada e 3% na estrangeira. A maioria dos pesquisados não compreende que estética seja capaz de promover uma atitude reflexiva, relacionando expressões artísticas a contextos culturais e sociais, permitindo que se interprete o mundo de forma ativa e crítica. A estética torna possível que um objeto artístico complemente e retifique o conhecimento conceitual (p. 176) e “na irracionalidade do momento expressivo a arte tem o objetivo de toda a racionalidade estética.” (Adorno, 2008, p.178). Na subcategoria *envolve sensibilidade*, apenas a instituição pública foi representativa com 12% das respostas. (e nenhuma das demais instituições.)

Cabe, ainda, destacar que, na análise das grades curriculares das instituições (3.1), foi verificada a presença do desenvolvimento de competências *instrumentales*. Assim, faz-se necessário supor que as competências linguísticas, científicas e outras entendidas como *instrumentales* têm relação entre si, como também, com a chamada competência cultural e artística, por se vincularem a uma forma de ‘experimental’ o mundo, interpretando-o. Essa competência se relaciona com todas as outras, sendo muito importante para o desenvolvimento do sujeito e sua formação. Foram percebidos, contudo, em algumas respostas, indícios dessa relação, somente nas instituições pública e estrangeira. Quanto às respostas em *branco*, a instituição pública apresentou 15%, a confessional 11%, a estrangeira 2% e a privada nenhuma.

### **3.2.4 Sobre o conceito de objeto artístico**

- a. Subjetividade/ Singularidade e produção de sentido: Essa subcategoria envolve as respostas que compreendem o objeto artístico enquanto relacionado à subjetividade, singularidade e produção de sentido pelo intérprete.
- b. Gera sentimento no intérprete: Nesse caso, entende-se que o objeto artístico é capaz de produzir um sentimento em quem o interpreta. O sentimento, em muitas respostas, foi descrito como emoção. O objeto desperta uma emoção. Para a pesquisa, objeto artístico não representa a emoção do artista ou dos homens e sua contribuição não é despertar a emoção, que é efêmera. Envolve muito mais do que isso.
- c. Modifica o sentimento do intérprete: O objeto é capaz de mudar o sentimento do interpretante. Essa resposta também se relaciona com a mudança de estado de espírito enquanto emoção. Contudo, não fica evidente se, nesse caso, o participante estaria se referindo, de alguma forma, à experiência estética ou entendendo o sentir como também racional.
- d. Intenção do artista em dar sentido a um objeto: Um objeto é considerado artístico para esses respondentes quando o artista dá sentido a um objeto intencionalmente. Entende-se que esse motivo não seja suficiente para tornar um objeto em um objeto artístico ( não se considera aqui o artefato com fim fora dele mesmo, ou a linguagem enquanto prática comunicativa funcional).
- e. Padrões e regras sociais: Nesse item, entende-se que o artista é reconhecido por um grupo, por produzir obras que estão ligadas/vinculadas a determinadas regras, padrões aceitos socialmente e valorizados em determinados contextos.

f. Belo/agradável aos olhos: Todo o objeto que é admirado; sendo agradável aos sentidos é um objeto artístico.

g. Produção de sentido para além de sua funcionalidade: Essa subcategoria compreende que o objeto para ter valor artístico considerável não pode ter outro fim senão ele mesmo.

h. Branco: Não responderam a questão “A partir das participações em atividades artísticas, responda: quando um objeto se converte em um objeto artístico?”

Tabela 10 – Objeto artístico.

Conceito de objeto artístico	Confessional	Estrangeira	Pública	Privada
<b>Subjetividade/ singularidade e produção de sentido</b>	33%	35%	38%	28%
<b>Belo e agradável aos olhos</b>	11%	22%	14%	16%
<b>Modifica o sentimento do intérprete</b>	22%	2%	8%	0
<b>Gera Sentimento no intérprete</b>	6%	13%	12%	16%
<b>Intenção do artista em dar sentido a um objeto</b>	6%	16%	19%	12%
<b>Produção de sentido além de sua funcionalidade</b>	0	0	8%	0
<b>Padrões/ Regras sociais</b>	6%	14%	12%	8%
<b>Branco</b>	0	0	15%	20%

Tabela 10. O objeto artístico.

Nessa tabela, vê-se, em destaque, a relação entre a compreensão de um objeto artístico enquanto *um objeto singular capaz de produzir sentido* e a importância da *subjetividade* do intérprete, de acordo com a maioria das respostas dos participantes. Na instituição pública 38%, na estrangeira, 35%; na confessional, 33%; e na privada, 28% responderam dentro dessa subcategoria.

Percebe-se que há compreensão de que o objeto representa algo de especial, sendo, por isso, capaz de produzir um sentido. Esse sentido ou esse algo a mais não se vincula ao artista e à sua intenção e, sim, ao receptor – intérprete do objeto que, com sua subjetividade, é capaz de reconhecer a existência desse sentido, interpretando-o. Esse objeto é, portanto, mais que um artefato com fins utilitários. Mas o que ele comunica? Qual seu sentido? Ele comunica pouco para quem o compreende já que o que importa não é seu enunciado (no caso de um texto poético).

O que se interpreta é o que está para além do que o enunciado mostra. As obras, nesse caso, enquanto objetos artísticos, são singulares, especiais, livres do mercado de trocas. Elas propõem o não idêntico ao negar a realidade e resistem. São construídas de forma que encerram em si uma linguagem enigmática, uma expressão nostálgica que não tem como objetivo comunicar senão certa utopia, certo devir. Nesse sentido, na categoria *produção de sentido para além de sua funcionalidade* apenas 8%, neste caso, responderam, alunos pertencentes à instituição pública. Essa resposta seria a que mais se aproximaria da definição de objeto artístico se observada comparativamente. O fato de não terem respondido essa questão de forma mais precisa leva a refletir sobre o caráter instrumental em que vem sendo aplicado o currículo.

Foi grande a quantidade de respostas que considera o objeto artístico *belo e agradável aos olhos*, sendo 22% na instituição estrangeira, 16%, na privada, 14% na pública e 11% na confessional.

Com relação à subcategoria *modifica o sentimento do intérprete*, é expressiva a quantidade de respostas oriundas da instituição confessional 22%; nas demais: 8% na pública, 2% na estrangeira e 0 na privada. A obra pode modificar o sentimento do intérprete no sentido que é capaz de atuar de alguma forma, é um objeto ‘vivo’ na medida em que incomoda, leva o intérprete à reflexão e este pode modificar sua forma de pensar/ sentir.

Pode-se supor que essa mudança de sentimento se relacione com a mudança na maneira de pensar já que, na instituição confessional, alguns participantes apresentaram, como atividade estética, uma ‘reflexão filosófica’ e a definiram como reflexões a modificação na forma de pensar. Os respondentes poderiam mencionar a presença de uma experiência estética, o que não ocorreu. Vale ressaltar que a experiência estética, a partir de uma obra de arte, permite uma compreensão da realidade capaz de modificar a concepção de mundo do sujeito. Ela pode ser um convite para avaliar os próprios valores, a conduta, a moral, a ética. Ela pode permitir que o sujeito responda, criativamente, inteligentemente, aos apelos da realidade, diferentemente da situação anterior à experiência estética que poderia ser de menor consciência.

A subcategoria *gera sentimento no intérprete*, de acordo com as respostas – 16% na privada, 13% na estrangeira, 12% na pública e 6% na confessional – se relaciona com emoção, algo que provoca determinado sentir. Sabe-se que a emoção é momentânea. Por isso, é que a indústria cultural está repleta de artefatos e recursos que despertam emoção/sentimentos efêmeros

e os respondentes não escreveram nada que mencionasse a questão da alienação promovida por essa ação. Eles, contudo, reconhecem em um objeto artístico um ‘algo mais’, capaz de tocar de alguma forma os intérpretes.

A subcategoria que se refere à *intenção do artista em dar sentido a um objeto* também se destaca. Foram 19% de respostas na instituição pública, 16% na estrangeira, 12%, na privada e 6%, na confessional. Para os participantes, o artista tem intenção de fazer um objeto artístico e ele é responsável por dar sentido ao objeto.

As obras encerram, em si, uma verdade, um conteúdo de verdade diante da ausência de intenção. Não há gênios que, com uma intenção e num passe de mágica, transformem um objeto em uma obra de arte. Existe um árduo trabalho que envolve elementos como: racionalidade e mimese, harmonia e dissonância, dentre vários outros. A tensão entre eles não pode ser posta na balança ou ser controlada.

Embora exista a intenção do artista, ela não é suficiente para que se produza um objeto artístico, uma obra representativa, nem se pode dizer que o artista tenha controle sobre o sentido que a obra pode produzir. São vários elementos, incluindo a ação do próprio objeto enquanto matéria, que interferem na construção/produção de sentido. O artista se surpreende com a própria obra uma vez que não tem controle sobre o processo de criação como um todo. Além disso, a objetividade em excesso pode aniquilar a obra.

Na subcategoria que trata das *regras/ padrões sociais*, destaca-se a instituição estrangeira com 14% das respostas, com 12% na pública, com 8% na privada e 6% na confessional. Para os participantes da instituição estrangeira, o conceito de estética, como pode ser visto na tabela 1, não se relaciona com essas regras, mas, para eles, o objeto artístico, sim. A atribuição de valor que um objeto recebe envolve o respeito a determinadas regras/padrões. Observa-se, como apresentado anteriormente, o reconhecimento de um grupo, de uma organização que represente uma autoridade e dite os modelos, as características, os padrões a serem seguidos, julgando as obras e ‘canalizando’ alguns artistas. O resultado obtido para essa pergunta teve 20% de respostas na instituição privada em branco, 15% na pública e nenhuma em branco para as outras instituições.

### **3.2.5. Sobre a atividade estética desenvolvida durante o curso:**

a. Considera importante: Nesse caso, o respondente reconhece a importância dela para a sua própria formação, bem como, para a sua atuação profissional e foi capaz de descrever uma atividade estética apontando a mais frequente.

b. Atividades descritas: Os alunos descreveram a atividade que consideraram que foi trabalhada, esteticamente, ou que a atividade seja uma atividade estética. Exemplo 1: Para a elaboração do Power point, foram apresentadas questões que obedecem a regras quanto ao uso de imagens, cores, sons para deixar o *Power point* adequado ao objetivo proposto. Nesse caso, foram aplicados conceitos de estética pelo professor, de acordo com os alunos que responderam sobre essa atividade. Exemplo 2: Para trabalhar com o desenho, foi ensinada aos alunos determinada técnica que eles aplicaram ao fazerem essa atividade a partir das orientações recebidas. Neste caso, os alunos apresentaram o trabalho realizado como uma atividade estética.

De forma geral, os alunos relacionaram, das artes plásticas, a pintura e o desenho (inclui-se, aqui, releitura de telas), bem como a música e o teatro como formas de atividades estéticas trabalhadas nos cursos. Ao se descreverem as atividades, em nenhuma das respostas, foi observado o desenvolvimento da autonomia ou do senso crítico. Em muitas delas, foi observada sua valorização para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação. As atividades descritas como trabalhadas durante o curso estão apresentadas na tabela.

c. Todas as disciplinas trabalharam: Poucos alunos responderam que todas as disciplinas trabalharam com atividades estéticas e muitos escreveram que tinham dúvidas se seriam as atividades descritas estéticas ou não.

d. Apenas algumas disciplinas trabalharam ou nenhuma: Aqui, eles respondem que nem todas as disciplinas trabalham com atividades estéticas.

e. Brancos. Não responderam as questões: “Descreva uma atividade estética que contribuiu para sua formação e que foi desenvolvida em alguma aula no curso de Pedagogia. Caso não se lembre, descreva uma atividade estética que contribua para a formação de um futuro educador. Durante o curso, que tipo de atividade foi mais frequente? Você acredita que devam ocorrer mais atividades estéticas durante o curso? Todas as disciplinas trabalham ou trabalharam com atividades estéticas?”

Veja a tabela 11

Tabela 11 – Atividade estética trabalhada e durante o curso e se consideram importante.

<b>Atividades estéticas foram trabalhadas e consideram importante</b>	<b>Confessional</b>	<b>Estrangeira</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
Consideram importante	100%	92%	76%	76%
Todas as disciplinas trabalharam	0	6%	0	12%
Apenas algumas disciplinas ou nenhuma trabalharam	95%	92%	77%	64%

Tabela 11 - Atividade estética trabalhada durante o curso e se consideram importante.

Os participantes reconhecem que o trabalho com atividades estéticas é muito importante e que apenas algumas disciplinas contemplaram o tema em todas as instituições. Eles citam, de forma geral, que duas disciplinas teriam trabalhado com o tema, no máximo. Isso, quando reconhecem o trabalho. Em muitas respostas, eles afirmam que as disciplinas são muito teóricas e que necessitam de atividades práticas, como as descritas por eles, como estéticas, incluindo os alunos da instituição privada que, a princípio, se voltam mais às atividades que envolvam práticas de acordo com o plano do curso e a grade curricular. As atividades estéticas são descritas como atividades que envolvem um fazer manual ‘fazer aprendendo’ com o emprego de técnicas. Não se considera ou se relata a presença da experiência estética tal como proposta no capítulo primeiro em nenhuma das respostas. Também é evidente o entendimento de que as disciplinas que trabalharam com essas atividades são aquelas que se relacionam com o ensino da disciplina de Arte. Para a pesquisa, é interessante que a atividade estética, a experiência estética permeie todas as disciplinas.

Veja a tabela 12 – Exemplos de atividades estéticas trabalhadas.

Tabela 12 – Atividades estéticas trabalhadas durante o curso.

<b>Atividade realizada durante o curso</b>	<b>Confessional</b>	<b>Estrangeira</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
Teatro	28%	6%	23%	36%
Música	0	19%	23%	8%
Leitura de poema/ conto	6%	8%	15%	8%
Wiki / ppt	0	3%	0	0
Videoclip	0	8%	0	0
Obra literária	0	6%	4%	8%
Museu/ exposição	27%	11%	8%	12%
Evento científico	39%	0	0	0
Manipulação de objetos	0	11%	0	0
Filme	6%	0	12%	0
Imagem	6%	0	4%	0
Portifólio de arte	22%	0	0	0
Reflexão teórica	17%	0	0	0
Desenho	6%	6%	8%	0
Dança	0	3%	15%	0
Uso da brinquedoteca	0	0	0	12%
Paródias	0	0	0	4%
Releituras de obras	0	0	0	4%
Mímica	0	0	0	8%
Fotografia	0	0	12%	0
Branco	11%	18%	12%	20%

Tabela 12 – Atividades estéticas trabalhadas durante o curso.

Os eventos científicos descritos pelos participantes da instituição confessional envolvem – além das palestras – as apresentações culturais dos eventos como: teatros, concertos e saraus e, por isso, foram consideradas estéticas. Eles, em suas respostas, descrevem que sentem dificuldades e insegurança quanto a perceber se atividades estéticas/artísticas foram desenvolvidas durante o curso, demonstrando falta de clareza ao mesmo tempo em que consideram muito importante para a formação.

De acordo com o currículo para o Ensino Fundamental/Educação Primária, são enfocadas artes plásticas, música, teatro e dança nas séries iniciais. Observa-se que essas atividades, de alguma forma, aparecem nos exemplos. Ao descrever as atividades, em consonância com a apresentação da matriz curricular, a instituição estrangeira apresenta a música, enquanto atividade estética desenvolvida, em 19% das respostas. Apesar de não ser enfocada no currículo da instituição privada, ela aparece em 8% das respostas na instituição privada e 0 na confessional. Na instituição pública 23% das respostas declararam que a música e o teatro foram atividades

desenvolvidas em uma das oficinas oferecidas no curso, bem como a dança (15%) e a fotografia (12%) também foram contempladas. Com o questionário, foi possível constatar que, apesar de a grade curricular da instituição pública não apresentar disciplinas específicas, as atividades desenvolvidas nas chamadas ‘oficinas’, trabalharam com música, dança dentre outras de forma expressiva, bem como também foram vistas em algumas ementas. As disciplinas que foram destacadas como ‘Linguagem e educação’ e ‘Filosofia para crianças’, por exemplo, propõem atividades dessa natureza.

Nas grades curriculares analisadas foi possível perceber a presença de disciplinas que se voltam ao uso das tecnologias de comunicação, como previsto na normativa apresentada no capítulo segundo (CEE, 2012). Na descrição de atividades estéticas desenvolvidas são apresentadas a *wiki*, *o power point*, *os filmes e o videoclipe*. O ato de ver/ouvir se relaciona com a interioridade e a exterioridade e permitem que experiências estéticas diversas ocorram, podendo inclusive serem experiências transformadoras. Contudo, diante do determinismo econômico e tecnológico da sociedade, as instituições analisadas são reflexos dessa sociedade de consumo.

Trabalhar com atividades estéticas da forma proposta pela pesquisa é possibilitar com a mediação, que experiências autênticas ocorram, em que o pensar o sensível, o vivido é visto além da razão instrumental. Educar para as linguagens é educar para questionar, para uma ação reflexiva, não apenas para o aprimoramento de técnicas, de bens culturais, já que as crianças para quem esses alunos ensinarão, assistem a TV, por exemplo, quase sempre incapazes de perceber quando um conteúdo midiático (desenho, filme) termina e se inicia a publicidade, não diferenciando os conteúdos. Não há dúvidas de que para se trabalhar com as tecnologias de comunicação é fundamental um trabalho de alfabetização para o audiovisual.

No que se refere às visitas ao museu, na instituição confessional, 27% destacaram como atividade estética, 12%, na privada, 11% na estrangeira e 8% na pública. Apesar de não apontar essa atividade como estética, os participantes da instituição estrangeira, em outra resposta, assinalam boa frequência a museus, como visto na tabela 1.

Quanto à descrição, no site da instituição privada que trata do espaço destinado à “Brinquedoteca”, vê-se que ela aparece como atividade estética realizada, para 12% dos participantes.

Em algumas respostas, ao descreverem as atividades estéticas e quanto à resposta para a pergunta ‘De que forma pode se relacionar produção artística e conhecimento escolar?’ em que se descreveu a atividade estética do curso, pode-se perceber alguns indícios de uma consciência estética, principalmente nas instituições pública e estrangeira, mais uma vez, com mais evidências.

É na instituição estrangeira que é abordado o fato de a atividade estética contribuir para o respeito à diversidade, para a valorização da ética, de uma educação mais humanizada e integral conforme apontam os documentos normativos sobre o trabalho com as competências, neste caso, culturais e artísticas (na instituição pública há alguns indícios desta abordagem). Também na instituição estrangeira, é mencionada a importância do trabalho multidisciplinar e interdisciplinar com o tema. Essas respostas se diferenciam das respostas das instituições brasileiras, principalmente a confessional e privada, bem como do plano de curso e da grade curricular.

A redução da carga horária do curso (6 semestres) – na instituição privada, por exemplo, na elaboração da grade curricular, com ênfase no desenvolvimento de um conteúdo mais instrumental, operacional, não apresenta muito espaço para o desenvolvimento de um professor reflexivo, que questione o próprio currículo, as transposições didáticas e interfira em sua prática relacionando o conhecimento científico com suas próprias experiências, com o seu próprio saber. As demais grades curriculares brasileiras, com ênfase na fundamentação teórica específica, também, de certa forma e com algumas exceções, reforçam a formação de um profissional que seja um bom reprodutor do sistema educativo cumprindo seu papel com sua suposta autonomia, subordinando-se às diretrizes e às normativas vigentes, sem questionamentos.

Na instituição confessional, apesar de esperar-se que o caráter de missão educativa visasse a um ensino integral, o Plano de Ensino demonstra que o ideal existe: atividades complementares, carga horária, disciplinas como ética, comunicação e educação, valorização de congressos, jornadas, saraus etc. A análise das respostas não demonstra, no entanto, evidências desse ideal que pudessem ser destacadas. O mesmo ocorre na instituição pública que, em seu plano de ensino, reforça ideais de formação para autonomia e apresenta, inclusive, disciplinas optativas. Nas respostas desta instituição, os resultados não são tão evidentes embora dentre as brasileiras tenha se destacado. Quanto à instituição europeia, é nítida a riqueza da grade curricular e a ênfase

em uma formação estética ao mesmo tempo em que o seu Plano de Ensino e grade curricular estão de acordo com a legislação vigente.

De uma forma ou de outra, os dados obtidos, quando comparados, demonstram variações destacando-se a instituição privada com um objetivo mais imediatista e utilitário quanto à formação dos seus alunos, seguida pela confessional, pública e estrangeira. Em todas as instituições, é evidente o entendimento da dimensão estética se restringindo a vivências estéticas.

Percebe-se que dos eixos propostos nos Parâmetros Curriculares de Arte (1997) – produção, fruição e reflexão – este último não é trabalhado a contento em nenhuma delas. Supõe-se, por exemplo, que a valorização e a apreciação de determinadas culturas ocorram à medida que elas sejam criticadas.

Ao trabalhar com atividades estéticas, os sujeitos relacionam as expressões artísticas com os contextos culturais e sociais, sendo capazes de perceber traços ideológicos, políticos e de reconhecer as técnicas empregadas, entre outros aspectos. Estimular a consciência crítica, a sensibilidade, a imaginação, o processo criativo entre outros, é fundamental para a vida em sociedade. A partir da participação em atividades estéticas, portanto, ocorre um refinamento dos sentidos e do intelecto, que se vinculam a todos os saberes e à própria vida, e podem se vincular com a saída da minoridade.

De acordo com a discussão teórica apresentada no primeiro capítulo, a contribuição da estética para a formação se relaciona com a autonomia; com a experiência estética; com o objeto artístico dentre outros. Neste caso, a autonomia suposta é a autonomia do objeto artístico; autonomia do sujeito e autonomia resultante do processo formativo e, essa dimensão autônoma é neste momento analisada diante as respostas obtidas.

Sobre a autonomia do objeto artístico, pode-se dizer que ela se relaciona com o fato de que a obra de arte não tem intenção social reguladora, ou seja, não há propósito externo. Seu caráter duplo reside no fato de que, ao mesmo tempo em que nega esse propósito externo, ela parte da realidade empírica e de um contexto social determinado. Por um lado, ela afirma sua autonomia ao não se fundir, ao não se adequar a padronizações, sendo única, particular e intencional em si mesma. Em outras palavras, ela é social e autônoma por opor-se à sociedade, e sua mensagem social é formada artisticamente não sendo, portanto, imediatamente social. Por outro lado, o caráter feiticista da obra de arte está na sua intenção de ser um ente em si mesmo e

para si, de ser uma mercadoria absoluta, diferente das outras mercadorias utilitárias impregnadas de ideologia e sua relação com o consumo, contudo, apesar dessa intenção, não há saída, ou seja, ela não deixa de ser mercadoria, razão de sua culpa.

Nas respostas ao questionário sobre quando um objeto se converte em um objeto artístico, muitas delas consideraram seu caráter particular, único da obra artística, embora não justificassem essa afirmação. Outras respostas se voltaram à intencionalidade do artista em produzir um objeto artístico, e muitas se voltaram à questão da aparência, mas sem considerar que a aparência não é real, é construída social e historicamente. Ao observar o papel da aparência, infelizmente, não se observa, nas respostas, o caráter duplo da obra de arte, sua aparência não é somente um projeto em que se imprimem as normas da racionalização social, mas, também, uma oposição a essa racionalização. A obra de arte é autônoma e é um fato social, e toda construção de uma obra de arte é um desafio a um problema, sendo, de certa forma, o retorno do que foi reprimido socialmente.

Esse caráter autônomo da obra de arte se opõe à sociedade administrada, o que é importante no processo formativo. Ao estudá-lo, pode-se compreender que as possibilidades que existem para se criar uma obra são definidas por escolhas e renúncias. Qual material usar na sua composição? Qual forma? Ou seja, o artista precisa ter conhecimento das técnicas que lhe são contemporâneas para poder fazer de sua obra um produto de seu tempo. Ele pode usar técnicas antigas remodelando-as em uma espécie de diálogo com as novas que também são incorporadas. Esses recursos são importantes estarem presentes no processo formativo e não, simplesmente, o ensino do emprego da técnica pela técnica.

O objeto artístico é entendido como uma crítica, um sistema de contradição que aponta para uma nova possibilidade diante da empiria e representa um certo estado de devir se relacionando com o passado, o presente e o futuro. Somente um sujeito com alguma autonomia pode perceber a incompletude da obra, sendo crítico e percebendo sua relevância, já que é ele próprio quem confere à obra a sua ideia de devir. E essa autonomia envolve, também, refinamento dos sentidos reforçando a importância da formação.

O sujeito, em seu processo formativo, é levado a refletir sobre o papel da construção de uma obra de arte e reconhecer que nele há muita experimentação. O artista que a produz busca olhar para as coisas novas que a sociedade apresenta, arriscando, inovando, inventando, testando.

O avanços ocorrem com as sucessivas tentativas de acerto/erro, não do seu talento. O trabalho de experimentação é um trabalho de construção (ADORNO, 2008, p.65). Os meios e o processo são mais importantes que o fim. Nesse sentido, há grande valor no emprego da técnica e da experimentação. Para que a técnica seja empregada, é preciso considerar a racionalidade estética. A razão se vale dela, técnica, para se expressar esteticamente. O sujeito usa a razão ao tensionar os elementos miméticos. Dessa tensão entre razão e mimese, surge a obra e o que lhe dá vida gerando a dimensão do conteúdo de verdade. Em uma obra literária, “o que elas dizem não é o que dizem as suas palavras. Na linguagem sem intenções, os impulsos miméticos transmitem-se ao todo que os sintetiza” (ADORNO, 2008, p. 279).

A racionalidade estética é bem diferente da racionalidade instrumental, que é um meio a serviço do usual, do que está adequado e que, conseqüentemente, gera conformidade. A racionalidade instrumental emprega a técnica a serviço de uma dimensão de arte enquanto resultado, produto determinado, diferentemente do emprego da técnica e compreensão da arte como processo, experimentação e fim nela mesma. Essa dimensão instrumental se opõe à resistência criada pela dimensão crítica que leva uma produção artística a não ser simples mercadoria, a não ser fetiche.

A obra de arte é um instrumento de crítica à violência social presente na sociedade administrada, e, mesmo sem intenção, apresenta sua práxis na medida em que propõe uma dimensão de vida digna aos homens; uma dimensão moral que o homem é capaz de contemplar.

O próprio conceito de arte é um conceito abstrato e histórico que sofre alterações. Ele depende dos objetos artísticos, das obras de arte, já que nesses objetos e não no conceito de arte é que a história de seu tempo é refletida. A “estética pressupõe incondicionalmente a imersão na obra individual” (ADORNO, 2008, p.272). Cada obra de arte é uma mônada, ela se apresenta individual e rara e, ao mesmo tempo, universal e “a interação do universal e do particular, que se produz inconscientemente nas obras de arte e que a estética tem de levar à consciência, é a verdadeira necessidade de uma concepção dialética da arte” (ADORNO, 2008, p.274).

Não se espera, portanto, que sejam trabalhados, nas escolas e nas universidades, temas como a história da arte e o seu conceito de forma distante da análise das obras, baseando-se nas teorias, na cultura cristalizada sem analisar o objeto em si. Essa ida ao objeto artístico é que permite que se abstraiam novas possíveis interpretações. “Toda a consciência que faz o inventário

do passado artístico é falsa” (ADORNO, 2008, p. 295). Para tanto, são necessários interpretação, comentários, crítica, análise, reflexão imanente ao objeto em si. A crítica, assim, não é externa.

Se por um lado, por exemplo, as disciplinas língua portuguesa e inglesa, trabalham com as obras literárias para desenvolver a competência linguística dos alunos, é necessário, por outro lado, compreender que não somente essas disciplinas se deveriam voltar ao estudo das obras literárias, da cultura do povo que dela faz uso, da mesma forma que as outras formas de expressão artísticas precisariam ser contempladas desde a tenra idade até os cursos de formação nas diversas áreas de ensino e disciplinas. O conceito pretende o irrealizável, que é a representação da realidade; e ele encontra, na arte, aspectos que o auxiliam. Da mesma forma, a arte busca na filosofia apoio e as duas, portanto, se complementam ao interpretar o mundo.

A arte pode ser entendida como uma forma de conhecimento que introduz elementos miméticos trabalhados de forma racional a partir da realidade, criando sentidos, conceitos próprios, multissentidos, ambiguidades, constelações. Ela complementa e retifica o conhecimento conceitual iluminando seus pontos cegos, sendo, por isso, grande, a sua contribuição.

As obras não são produzidas para que sejam criados juízos ou conceitos. Uma obra é o que ela quer ser e não é dada a sua incompletude. Ela contém essa nostalgia e aponta para a busca do seu conteúdo de verdade, a sua pluralidade. Dessa forma, sendo atemporais, as obras aguardam a sua interpretação/decifração. Seu conteúdo de verdade não pode ser fabricado e para que possa se mostrar é preciso uma experiência estética genuína; e para uma experiência estética ser genuína, ela precisa ser filosófica. Além disso, é necessário coragem do intérprete para mergulhar na obra e perder-se em seus labirintos, o que não significa encontrar o enigma com a experiência estética.

Nas respostas das atividades estéticas realizadas durante os cursos, de forma geral, não foi mencionado nada que se aproxime da ideia de experiência estética em nenhuma das instituições. Para que uma atividade possa ser considerada uma atividade estética, no sentido proposto pela pesquisa, ela precisa despertar uma experiência estética e, nesse caso, tanto sujeito como objeto estabelecem uma relação ‘viva’ em um jogo de idêntico não idêntico que nunca se encerra. Nesse jogo, busca-se ouvir a obra que grita, que suspira, mas é quando emudece que diz. É, em silêncio e em diálogo consigo mesmo, na relação sujeito/objeto, que o intérprete pode buscar traçar caminhos que o levem à descoberta de um enigma.

Se a arte possui uma função dialética em relação ao social, opondo-se à razão instrumental da forma como é apresentada na discussão teórica, como visto, pode-se dizer que, com a pesquisa empírica, não se percebe a força dessa oposição. A autonomia e a sua relação com o processo formativo, nos documentos disponibilizados pelas instituições e nas respostas ao questionário, não correspondem à autonomia apresentada na discussão teórica do capítulo primeiro.

Na análise dos documentos disponibilizados pelas instituições, é demonstrada, de uma forma ou de outra, a valorização da razão instrumental e do emprego de técnicas ao trabalhar com formação, em conformidade com os documentos nacionais e internacionais quanto ao desenvolvimento de competências específicas, como as competências instrumentais, pessoais, interpessoais e sistêmicas. A partir dos dados obtidos com o questionário, percebe-se que foram desenvolvidos projetos, oficinas, dentre outros, com a valorização dos aspectos artísticos e culturais, ou seja, há indícios de uma ação educativa voltada para a formação estética, o que não estava evidente apenas com a leitura dos documentos institucionais, embora a noção de atividade estética esteja, enfaticamente vinculada ao domínio de técnicas e como pretexto/motivação para o desenvolvimento de determinados conteúdos, tornando-os mais dinâmicos com o emprego de um filme, uma música entre outros.

Para o desenvolvimento do sujeito, no processo formativo proposto pelas instituições, há abundância de vivências e poucas experiências, o que é refletido nos alunos que, em grande parte, consideram importante o papel da estética e sua contribuição, vinculado-a ao desenvolvimento de competências, como a criatividade, a liderança, respeito às diferentes culturas, mas não supondo a não reificação, a não alienação. Para os alunos pesquisados, portanto, a contribuição da estética é operacional/instrumental.

Entende-se que, para atuar como professores na educação básica, mais do que dominar ou valorizar os saberes específicos, é importante valorizar a formação cultural; e o ensino formal pode contribuir para que isso ocorra. Educar para o emprego da razão e não da razão instrumental, educar a partir da dimensão estética é possibilitar imaginar que outro mundo é possível; é valorizar a formação cultural fundamental para a experiência estética. A dimensão estética, sendo trabalhada para além das formas de alienação e de conformação à sociedade

administrada, contribui para educar para a resistência, educar para a promoção da autoconsciência, educar para a emancipação dos homens, como é proposto por uma sociedade, realmente, democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A estranheza ao mundo é um momento da arte; quem não percebe a arte como estranha ao mundo de nenhum modo a percebe” (ADORNO, 20008, p.278).*

A partir das descobertas e reflexões que resultaram do estudo empírico, pode-se dizer que o entendimento da importância da estética para o processo formativo e a reflexão crítica não é muito claro. Percebe-se certa insegurança quanto à compreensão sobre as atividades descritas. Seriam elas estéticas e qual seria, então, o seu papel para a formação dos respondentes e para a formação das crianças por eles educadas?

Nos documentos normatizadores brasileiros pesquisados, quanto à contribuição da estética para o processo formativo, no capítulo segundo, há associação dos comportamentos ético, afetivo, estético, político, que possibilitam a autoconfiança para o exercício da cidadania. Neles, não é detalhada a distinção, como visto, entre o comportamento cognitivo e o comportamento sensitivo, diante da relação do sujeito com a produção artística. Também não se faz menção ao conhecimento conceitual que pode ser obtido a partir das obras artísticas, ou sobre a forma como o mimético atinge a realidade – o fato de o conteúdo (do conhecimento mimético) representar a possibilidade que a arte tem de mostrar não apenas o fenômeno, mas a coisa em si, além da aparência.

Nesses documentos, também não se fazem apontamentos mais específicos sobre a forma com que se emprega o termo estética nas diversas esferas em que ela se situa. Há pesquisas que apontam essa arbitrariedade permitindo interpretações que visam à não emancipação e autonomia do sujeito, mas à estetização presente no processo educativo ao tratar da invenção, do lúdico, como finalidade que se volta ao adestramento, à conformação e ao exercício de uma suposta cidadania.

A arte só pode ser interpretada no seu movimento, não por suas variantes. E essa ação determina a relação com aquilo que ela é – “ela unicamente existe na relação ao seu Outro e é o processo que acompanha”. (ADORNO, 2008, p.14). Ela se apresenta com determinada forma que nada mais é que o seu conteúdo solidificado e, este, quando não dá mais conta de expressar esse

conteúdo, se modifica. E é necessária reflexão crítica sobre os objetos artísticos e a cultura, já que esses objetos e a cultura não estão desprovidos de ideologia.

Nesse sentido, é importante indagar a respeito de questões como o fato de um objeto artístico poder ser um objeto de culto, fetiche, ou pode ser autônomo em uma época em que há supremacia da razão (nesse caso, instrumental). Assim, a pesquisa se opõe, por exemplo, à valorização da dimensão estética apenas como mercantilização da educação, ao tratar dos valores, da diversidade, da inclusão social para o desenvolvimento de possíveis ‘cidadanias privatizadas’ que se adaptam e se incorporam ao sistema produtivo como mercadorias. “Tanto mais o trabalho social contido na obra de arte se objetiva e plenamente se organiza, tanto mais ela soa a oco e se torna estranha a si mesma” (ADORNO, 2008, p.157).

Entende-se que a formação estética possa despertar a sensibilidade, a percepção do mundo interior e exterior e, portanto, ela deve ser desprovida de interesses imediatos e de finalidades utilitaristas. Deve buscar aprimorar e refinar os sentidos, tanto os do aluno como os do professor, dando significado à experiência estética.

Sobre a aparência empregada ao definir estética pelos participantes, para a pesquisa, ela é a forma, ela parte do ente empírico e é uma criação espiritual (no sentido hegeliano) que se constrói a partir do empírico em busca de uma verdade; não é apenas uma cópia desta. É, assim, uma segunda potência, outro objeto para além daquele de que ela se originou ou partiu. A arte e aquilo que a faz desaparecer negam-se mutuamente. Este poema, pertencente ao livro *Viagem* (2002), de Cecília Meireles, intitulado Canção é, ainda, muito ‘vivo’ nos dias atuais:

“Pus o meu sonho num navio/e o navio em cima do mar;/- depois, abri o mar com as mãos,/para o meu sonho naufragar./Minhas mãos ainda estão molhadas/do azul das ondas entreabertas,/e a cor que escorre dos meus dedos/colore as areias desertas./O vento vem vindo de longe,/a noite se curva de frio;/debaixo da água vai morrendo/meu sonho dentro de um navio.../Chorarei quanto for preciso,/para fazer com que o mar cresça,/e o meu navio chegue ao fundo/e o meu sonho desapareça./Depois, tudo estará perfeito:/praia lisa, águas ordenadas,/meus olhos secos como pedras/e as minhas duas mãos quebradas.” (MEIRELLES, 2001, p.19)

Nesse poema, o eu lírico naufraga um sonho. Sem sonho, sem mar revolto, sem ondulações – areia lisa. Espaço interior em que se cria, imagina, sonha, submergindo com o mar que cresce e o inunda. Lágrimas compõem o mar que se abre com as mãos do eu. As mãos, ainda molhadas, com o sal das lágrimas em tom azul, colorem a areia deserta. Mas o vento chega, seca

as mãos e, aos poucos, o sonho se vai oceano adentro, na zona do esquecimento, reprimido, eliminado. Sem sonhos, as águas ficam calmas, a ordem se restabelece e as duas mãos, quebradas. Olhar úmido de emoção é, agora, seco e pesado. Petrificado o coração, naufragado o sonho, o ser *reificado*, compõe a paisagem como as pedras inertes, que deixam as águas lamberem suas costas sem ação. Sob a maré – imersão; desce a maré – exposição. Tanto faz. O sonho já vai naufragado. Tudo já está perfeito.

O poema, nessa análise, aponta para a anulação da individualidade em nome do todo, o particular se perde e a consciência se *reifica*. Isso ocorre porque “A consciência cada vez menos sobrecarregada de autonomia, tende a reduzir-se à tarefa de regular a coordenação entre o indivíduo e o todo” (MARCUSE, 1999, p101).

De acordo com a discussão teórica proposta, a educação é capaz de permitir que essa *reificação* se interrompa graças ao seu potencial de emancipação. Ela pode, sim, permitir que o *sonho* exista, que as *mãos* se tornem asas realizando sonhos, que os *barcos* cheguem aos portos, partam dos portos, permaneçam em trajeto. Pode permitir, aos lemes, autonomia para navegar por territórios desconhecidos, territórios onde a vontade seja capaz de levar. Mas vontade consciente, não condicionada.

Se as diretrizes pedagógicas que determinam os objetivos da educação básica e do curso de pedagogia, de algum modo, representam intenções de mudanças provocadas pela reflexão, tornando os sujeitos que participam do processo formativo resistentes, autônomos e éticos, logo, necessário se faz que os cursos de formação proponham condições para que isso seja possível. Diante dos resultados do levantamento empírico, tem-se a impressão que esse processo não cumpre plenamente, seu papel. Entre o direito de ser educado e o dever do educador, deve haver um estado de vigília e sonho, de silêncio e som em que seja possível ver além, da aparência, o em si das coisas, capaz de trazer à tona aquilo que ainda não existe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. **Mínima Morália**. Lisboa: Edições 70, 1951. Tradução de Artur Morão.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. Tradução de Wolfgang Leo Maar.

\_\_\_\_\_. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2008. Tradução de Artur Morão.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. Tradução de Marco Antonio Casanova.

\_\_\_\_\_. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B; ZUIN, A. Á.; LASTÓRIA, A. C. N. (Org.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. Cap. 1. p. 7-40. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia da música**. São Paulo: Unesp, 2011. Tradução Fernando R. de Moraes Barros.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER. M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Tradução de Guido Antonio de Almeida.

ALSINA, P; GIRALDEZ (Coord.) A. **La competência cultural e artística**. Barcelona, Graó, 2012.

BARBOSA, R. S. **Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BARCELLOS, A. C. K. As contribuições da estética para a formação de docente no curso de Pedagogia. In: 10ª MOSTRA ACADÊMICA, 2012, Piracicaba. **Anais do 10º Congresso de Pós-graduação**. Piracicaba: UNIMEP, 2012. p. 1 - 3. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/10mostra/5/98.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_; MIZAE, R. Teoria crítica e educação: considerações. In: 9ª MOSTRA ACADÊMICA, 2011, Piracicaba. **Anais do 9º Congresso de Pós-graduação**. Piracicaba: UNIMEP, 2011. p. 1 - 4. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/5/148.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2012.

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo: a transformação de pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In. BENJAMIN, W. **Rua de mão única: Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**: Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BOCK, W. A felicidade da escavação no solo da lembrança: sobre a construção da infância e juventude em Walter Benjamin. In: HUSSAK, P; VIEIRA, V. (Orgs.). **Educação e estética**: de Schiller a Marcuse. Rio de Janeiro, NAU: EDUR, 2011.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição (1998). Parecer CNE nº 15/98, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio**. Brasília, Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer\\_CNB\\_CEB\\_15\\_98\\_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição (2006). **Estabelece as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 15 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2008). **Diretrizes para a Educação Básica**. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)>. Acesso em: 11 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2010). **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** (publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10.). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em 10 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2011.

SÃO PAULO (2012). **Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE – n.111/12**, publicada no Diário Oficial do Estado de 15/3/2012, seção I, página 44. Disponível em <<http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=53>>. Acesso em 8 nov. 2013.

CABOT, M. La estética es ya sociología. La dimensión sociológica de la teoría estética de Th. W. Adorno. In: **Arxius de Ciències Socials**, Facultat de Ciències Socials (Universitat de València), nº 22 (Juny 2010), p. 37-46.

COSTA, B. C. G. da. Dialética do esclarecimento: a sociedade da sensação e da (des) informação. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; PUCCI, B; ZUIN, A. A. S. (Orgs). **Ensaio frankfurtiano**. São Paulo: CORTEZ, 2004, p.175-188.

DUARTE, R; FIGUEIREDO, V; KANGUSSU, I. (Org). **Theoria Aesthetica**. Em comemoração ao centenário de Theodor W. Adorno. Porto Alegre: Escritos, 2005.

DUARTE, R. **Adornos**: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. O que está vivo na estética de T.W. Adorno. In: HADDOCK-LOBO (Org.). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p.221.

GAGNEBIN, J. Leitura da infância, infância da leitura. In: PUCCI, B; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009, p.219.

GRUSCHKA, A. Pedagogia Negativa como crítica à Pedagogia. In: PUCCI, B; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

HADDOCK-LOBO, R. (Org.) **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

HUSSAK, P. Arte experiência e não identidade em Theodor Adorno. In: HUSSAK, P; VIEIRA, V. (Orgs.). **Educação e estética**: de Schiller a Marcuse. Rio de Janeiro, NAU: EDUR, 2011.

KANT. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 63-71. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2006. Tradução de Francisco Cock Fontanella.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. Tradução de Álvaro Cabral.

\_\_\_\_\_. **A dimensão estética**. Lisboa: Editora 70, 2007. Tradução de Maria E. Costa.

MEIRELES, C. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.19.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO C. A estética na formação de professores. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=12306&dd99=view>>. Acesso em 9 out. 2013.

PERISSE, G. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PUCCI, B; ZUIN, A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

\_\_\_\_\_. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B et. al. (Org) **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petropolis: Ed Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 11-58.

QUINTANA, M. **A vaca e o hipogrifo**. São Paulo: Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros N.º. 19, 2008.

RAMOS - DE -OLIVEIRA, N. A escola este mundo estranho. In: PUCCI, B et. al. ( Org) **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petropolis: Ed Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p.121-128.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz; Marco Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ZABALO, A & ARNAU, L. **Cómo aprender y enseñar competencias**. Barcelona: Graó, 2011.

