

## Escola e estetização: Possíveis aproximações<sup>1</sup>

Marcos Villela Pereira

### **Abstract:**

Aesthetics, on this essay, is understood as a mode of existence which implies a set of attributes, values and perspectives/possibilities for action, without reducing to any such strongholds. Therefore, I reiterate the understanding that aesthetics, politics and ethics, even if specific fields and irreducible to each other, are inseparable. The aestheticization concerns the effects that the experience produces the consciousness that constitute the subject's self, of others and the world, that is, concerns the ways that the subject assumes the decisions you make, the judgments that gives at attitudes that performs at the choices they make, the ideas you have, the conclusions we reach. The aestheticization has close relation with the experience leaves traces in the subject, so that it constitutes an affirmative answer (meaning reiterate, join or postulate) or negative (meaning prohibit, reject, discard) these criteria, principles and values. The school, in turn, is an agency of cultural production and reproduction. Your main goal while teaching institution, is to transmit knowledge, skills and abilities develop, produce tastes, subsidize arguments, disciplinary bodies and behaviors and cognitive-intellectual meet needs in populations that her access. Here I try to focus mainly functions educative, instructive and formative. Its operation is intended to ensure the homogenization of large groups of people in order to unify practices, habits, customs, values and ways of thinking. I call this form of the aestheticization induce or act upon the world and subject to lead them to a certain ethical performance and policy within the collective life. Examine the operations aestheticizing means school study how the operation of various devices takes the configuration of subjects.

**Keywords:** aesthetics; school; subjectivity; training

Minha intenção, com este ensaio, é colocar em análise algumas ideias acerca da escola como um aparato estetizante. Mais propriamente, propor algumas questões sobre como uma história da educação poderia contribuir para evidenciar efeitos estetizantes da forma escolar.

Em primeiro lugar, creio que é necessário especular um pouco sobre essa ideia de estetização. Não pretendo me estender muito nem com a profundidade que talvez seja necessária. Mas vou procurar delimitar um entendimento que torne minha reflexão algo plausível.

---

<sup>1</sup> Este trabalho se inscreve no âmbito de pesquisa financiada pelo CNPq com Bolsa de Produtividade e é uma versão revista e ampliada da comunicação apresentada no ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

## Sobre estética e estetização

Parto já do entendimento de que a estética não diz respeito nem a uma teoria do belo nem a uma filosofia da arte, mas a um modo de existir que implica um conjunto de atributos, valores e perspectivas/possibilidades de ação, sem reduzir-se a nenhum desses três redutos.

Falo de *atributos* no sentido de demarcar aspectos pertinentes à aparência e à performance do sujeito e do mundo, ou seja, um fluir de imagens e signos que impregnam a realidade e podem, por um lado, ser associados ao embelezamento, estilização, simulação, hedonismo, fruição, consumo, entretenimento, mimetização, polidez, encenação ou narcisismo – quando tratamos da estetização que abarca a superfície do que existe. Por outro lado, podem ser associados mais radicalmente às condições de flutuação, mobilidade, variedade e aparência – quando tratamos de considerar a evidência da possibilidade de outras formas de ser, de conhecer e de viver. O primeiro sentido diz respeito àquilo que se chama *estetização superficial* e que pode ser recoberto por um certo extremo de relativismo do gosto, um tanto-faz que dissimula a fragilidade ou a leviandade dos padrões morais. O segundo sentido diz respeito àquilo que se chama *estetização profunda* e que implica em uma atitude relativista-crítica que sempre pondera que ver alguma coisa significa sempre deixar de ver alguma outra. Essa segunda posição diz respeito à compreensão de que a singularidade do nosso conhecimento e da nossa existência são a evidência da possibilidade de outras formas de conhecer e de viver. Nesse caso, somos levados a entender que a *pluralidade* é um coletivo de *singularidades*. E que o mundo, a realidade, nada mais é do que um conjunto infinito de exemplos, todos eles plausíveis e sempre insuficientes ante a ilimitada potência de vir a ser algo que ainda não é.

Falo de *valores* no sentido de associar definitivamente estética e ética. A atitude estética diz respeito ao exercício de uma forma de racionalidade que inclui o sensível, a sensação e a sensibilidade de modo que se coloque permanentemente sob suspeição a validade de normas éticas universais. As exigências das diferentes formas de vida, em sua particularidade local e regional, não podem ser deliberadamente convertidas em globais. A vida cotidiana, na sua condição de pluralidade, cria novas metáforas e novas formas de conceber o sujeito de modo que estamos constantemente ampliando o espectro de compreensão do mundo. Assim, o que reafirmo é que um julgamento moral não se realiza sem que haja um julgamento de gosto, ou seja, os juízos estéticos e a razão prática são inseparáveis.

Por fim, falo de *perspectivas e possibilidades de ação* na medida que entendo que todo modo de existência é um caso particular do possível. Porque entendo que a vida e a realidade é uma coleção de exemplos, todos eles plausíveis, é que

entendo que as forças da imaginação, da sensibilidade, das emoções e da invenção são mais efetivas para o agir cotidiano do que princípios abstratos ou qualquer fundamentação teórica. A experiência estética, nesse sentido, dirige nossa atenção para o inesperado, para o desconhecido, para aquilo que é diferente de nós, abrindo um espaço para a experiência que não pode ser dado pela justificação racional. A experiência estética traz a singularidade que confronta a aplicação de princípios em favor da contextualização das contingências da vida humana. Ou seja, a experiência do outro, a consciência da alteridade me dá consciência da finitude e do limite do meu conhecimento e me incita a ampliar os limites da compreensão.

Assim, retomando, quero entender a estética como um modo de existir que implica um conjunto de atributos, valores e perspectivas/possibilidades de ação, sem reduzir-se a nenhum desses três redutos. Nesse sentido, reitero o entendimento de que estética, política e ética, ainda que sejam domínios específicos e irreduzíveis, uns aos outros, são indissociáveis.

A estetização, então, diz respeito aos efeitos que a experiência produz ao constituir a consciência que o sujeito tem de si, do outro e do mundo, ou seja, diz respeito aos modos que o sujeito assume, às decisões que toma, aos juízos que profere, às atitudes que realiza, às escolhas que faz, às ideias que tem, às conclusões que chega. A estetização diz respeito aos rastros que a experiência deixa no sujeito, de modo que ele se constitua em resposta afirmativa (no sentido de reiterar, aderir ou postular) ou negativa (no sentido de interditar, rejeitar, descartar) a esses critérios, princípios e valores.

### A escola estetizante

É certo que a escola estetiza. Ela produz gostos, induz juízos, imputa valores, prescreve critérios, inocula modelos, planta interdições, grava significados, etc.

A bem da verdade, a perspectiva da escola crítica e emancipadora deveria levar na direção de uma tomada de consciência desses aparatos todos, de modo que o sujeito em formação tivesse condições de entender como se produzem esses vetores e, criticamente, pudesse fazer escolhas e tomar decisões. Mas, como bem o sabemos, a escola é uma poderosa máquina dissimuladora dessas interferências e, seja na condição de *aparelho ideológico*, de *agência reprodutora*, de *dispositivo alienador* ou qualquer que seja o qualificativo que usemos, opera com grande eficiência na direção de submeter os seus personagens (alunos, professores, funcionários e todos os que dela se aproximam) a processos de subjetivação bem mais próximos do que se chama *assujeitamento* do que da emancipação.

Talvez possamos nos dedicar a elaborar uma proposta de operação da forma escolar nessa direção crítica e emancipatória, elaborando estratégias de desvelamento dessas artimanhas estetizantes de modo a instrumentalizar o sujeito em termos da sua (auto)formação.

Mas, para isso, não vejo muita saída se não olhar para o modo como a escola tem operado, para o modo como vem praticando essa estetização, para aprender algumas dessas estratégias, conhecer o funcionamento dos dispositivos nela arranjados e, assim, dar a ver seus meandros e suas táticas.

A escola é, inegavelmente, uma agência de produção e reprodução cultural. Seu principal objetivo, enquanto instituição *formadora*, é transmitir conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, produzir gostos, subsidiar argumentos, disciplinar corpos e condutas e suprir necessidades cognitivo-intelectuais nas populações que a ela acedem. Não há dúvida de que atualmente outros objetivos se sobrepõem a esse: socialização, alimentação, proteção, cuidado, um sem fim de atribuições. Mas aqui tratarei de focar principalmente as funções educativa, instrutiva e formativa. Seu funcionamento pretende assegurar a homogeneização de grandes coletivos de pessoas de modo a unificar práticas, hábitos, costumes, valores e formas de pensamento.

Chamo estetização justamente a essa forma de induzir ou atuar sobre o mundo e os sujeitos de modo a conduzi-los a uma certa performance ética e política no âmbito da vida coletiva. Estudar as operações estetizantes da escola significa estudar o modo como o funcionamento de diferentes dispositivos leva à configuração dos sujeitos. Neste caso, estou considerando como dispositivos os conteúdos das disciplinas (o modo como são selecionados e ordenados, em cada disciplina ou área, o currículo, as normativas oficiais, etc.), os regulamentos (o que pode, o que não pode, as sanções, penalidades e prêmios), a arquitetura (o prédio, o pátio, as salas, os corredores, banheiros, etc.), o vestuário (uniforme, guarda-pó, avental, etc.), os objetos (caneta, lápis, tipo de lousa, tipo de caderno, pastas, mochilas, etc.), as rotinas (sequências de atividades, séries de procedimentos, etc.), as metodologias de trabalho (os procedimentos didáticos, o modo de condução das aulas e do cotidiano na escola), os códigos de relacionamento (forma de tratamento e relação entre alunos, entre professores, entre uns e outros, etc.), enfim, todo e qualquer conjunto de elementos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, produzem efeitos nos sujeitos. Dispositivos são todos os operadores com potencial de disseminar, criar ou fazer proliferar atributos, valores e/ou perspectivas de ação, tudo o que suscita juízos como certo-errado, bom-mau, bonito-feio, verdadeiro-falso, proibido-permitido, decente-indecente, melhor-pior, útil-inútil, válido-inválido, suficiente-insuficiente, adequado-inadequado, conhecido-desconhecido, viável-inviável, limpo-sujo, próprio-impróprio, ao infinito.

Estudar as operações estetizantes significa estudar processos que levam a cabo a configuração da sensibilidade, da percepção, das expectativas, das explicações, das emoções, do sentimento – ou seja, os modos como o cotidiano escolar contribui com a formação de seus sujeitos (estudantes, funcionários, professores) e dos sujeitos adjacentes (pais, amigos, vizinhos, comunidade), entendendo que nada,

dentro desse universo, é inocente ou inócuo. Tudo é efeito de algo e tudo produz algum efeito sobre os demais.

### A história da escola estetizante

Do ponto de vista da viabilidade de investigar-se esse funcionamento, é possível encontrar muitas iniciativas de pesquisa do cotidiano e da forma escolar que, sem dúvida, fornecem subsídios para entender-se essa conexão entre as particularidades do ambiente escolar e a formação dos sujeitos. Guy Vincent, André Chervel, Roger Chartier, entre tantos outros, representam algumas iniciativas nessa direção. Sobretudo, aponto a pertinência da utilização de recursos do paradigma indiciário para proceder-se esse tipo de análise: o faço por entender que boa parte das imagens, para além de mostrar o que mostram, trazem indícios muito significativos de outros traços que não são os principais.

Quero me deter, especialmente, no uso da imagem para esse tipo de investigação. Fotografias, filmes, gravuras, pinturas e qualquer outro modo de registro dessa natureza. Evidentemente, isso produz um recorte que limita a possibilidade de acesso a muitos dos dispositivos elencados antes: somente serão acessíveis aqueles que forem passíveis de ser registrados dessa forma. Alguns podem sê-lo de forma direta, como o ambiente, o vestuário, a arquitetura, os objetos, posições de gênero, etc. Outros, apenas de forma indireta, como as regras do asseio, os critérios de agrupamento, alguns conteúdos, recursos didáticos, etc. Outros, ainda, não serão acessíveis: esses ficam reservados para outros tipos de abordagem.

A suposta inocência de muitas imagens nos dão pistas para interpretar os lugares e as cenas registradas a ponto de identificar elementos que foram sendo impostos paulatinamente: simetria, retidão, proporcionalidade, disposição, distância, harmonia, ordens de classificação, cores, limpeza, nada disso é casual ou inocente mas, antes disso, são valores e atributos que foram marcados e remarcados, permitidos ou proibidos, premiados ou punidos, de acordo com o projeto daquela época, daquela escola, daquela ocasião, daquele lugar.

Gestos, expressões, flagrantes, poses ensaiadas, descuidos, restos de palavras no quadro, cartazes, detalhes em segundo plano, objetos, arranjos, momentos – tudo o que deixam ver as imagens são indícios de expedientes estetizantes que compuseram rituais e biografias, às vezes conhecidos, às vezes desconhecidos. A escola, com seus movimentos, fabrica sujeitos cidadãos trabalhadores gestores – *humanos em geral*. Serão pais, mães, engenheiros, professores, motoristas, artistas, consumidores, religiosos, bandidos, revolucionários, políticos, químicos, biólogos, sociólogos, corruptos, ciclistas, professores – sujeitos possíveis que sofrerão mais ou menos intensamente os efeitos dessa escola estetizadora. Que lutas sociais, que consciência política, que experiências sensíveis, cognitivas, sensoriais, quantas

figuras existenciais circulam no ambiente escolar sem que consigamos apreender sequer uma ínfima parte delas... Que cânones, que modelos, que estereótipos circulam aí? Eis aí, talvez, o maior dos trunfos da escola: ter desenhado o futuro mediante a inculcação, em grandes massas da população, de certas pautas de comportamento coletivo baseadas nos cânones civilizados do bonito e do feio.

### A pesquisa da imagem

Talvez a atenção dos historiadores pudesse ser deslocada do campo das *fontes visuais* para o da *visualidade*, entendendo a imagem como objeto detentor, ela também, de historicidade e como plataforma estratégica de interesse estético, político e cognitivo, e a imagem deixaria de ser apenas fonte de informação.

O primeiro campo do conhecimento em que a imagem teve um reconhecimento sistemático do seu potencial cognitivo foi a História da Arte, que se consolida ainda no século XVIII. Na segunda metade do século XIX, duas linhas emergem. A primeira procura ultrapassar tanto o horizonte da pura visualidade quanto as implicações da singularidade na criação artística, buscando significações antropológicas, geográficas e históricas para padrões de imagem (abstrata/orgânica, clássica/romântica, etc.). A segunda tem uma marca documental e classificatória. Partindo da imagem medieval, depois concentrando-se na renascentista, esforça-se por estabelecer parâmetros e métodos para decodificar os sentidos originais da imagem (Iconografia), culminando com sua inserção numa visão de mundo de que ela seria sintoma (Iconologia). Hoje, o uso documental da imagem artística, como vetor para não só produzir história mas também voltado para a elucidação de sua própria historicidade, já é fato corrente, embora não dominante, na História da Arte.

É a Antropologia, dentre as ciências humanas e sociais, que vai descobrir o valor cognitivo dos fatos e, nesse caminho, vai se utilizar amplamente dos registros visuais – em particular servindo-se do desenho e da fotografia, e posteriormente acompanhada do filme (mudo e sonoro) e do vídeo. Nessa passagem do visível para o visual, foi necessário reconhecer três modalidades de tratamento: o documento visual como registro produzido pelo observador; o documento visual como registro ou parte do observável, na sociedade observada; e, finalmente, a interação entre observador e observado. Hoje, os repertórios de investigação são amplos e podemos incluir não só as imagens convencionais, mas também outros diversos referenciais, que vão da caligrafia a gráficos matemáticos, de embalagens e imagens da publicidade às da medicina, etc.

Já a história tem se esforçado por absorver essas referências dos campos vizinhos e superar alguns limites, no que se refere a fontes visuais, como à problemática básica da visualidade. A História tendeu a privilegiar a função da imagem como ilustração e, certamente, a ilustração agiu com direção fortemente

ideológica, especialmente quando o papel que ela desempenhava era o de confirmação de algum conhecimento produzido a partir de outras fontes ou, até mesmo, de indução estética em reforço ao texto, *mostrando* aquilo que ele tentava *dizer*. Mas há iniciativas em torno da história da fotografia e da imagem fotográfica que são diferentes e se sobressaem. Talvez seja o campo que melhor absorveu a dinâmica estético-conceitual da imagem e que mais tem demonstrado sensibilidade para a dimensão política, cultural, social e histórica dos problemas introduzidos pela fotografia, como técnica e recurso de reprodução e multiplicação da imagem: ideologia, mentalidades, tecnologia, comercialização, difusão, variáveis políticas, instituição do observador, standardização das aparências, consumo, modelos de apreensão visual, representações do cotidiano, etc. Foi a fotografia que provocou o maior investimento em documentação, com a organização de bancos de dados, a maioria já informatizados (grandes coleções institucionais de iconografia urbana, álbuns de família, documentação de categorias sociais, eventos ou situações como guerras, conflitos, migrações, fome, pobreza, etc.), com especial menção ao fotojornalismo, (ainda que ele venha sendo mais tratado como fornecedor de matéria-prima para bancos de dados do que contribuidor para a construção de *modelos de visão* de coisas, eventos e processos).

Na virada da década de 1980 dá-se não só a convergência de várias abordagens, interesses e disciplinas em torno do campo comum da visualidade, como também uma percepção cada vez mais ampliada, inclusive fora dos limites acadêmicos, da importância dominante da dimensão visual na contemporaneidade. A difusão da comunicação eletrônica e a popularização da imagem virtual obrigam à procura de novos parâmetros e instrumentos de análise, que articulam os esforços da Sociologia, Antropologia, Filosofia, Semiótica, Psicologia, Psicanálise, Comunicação, Cibernética, Ciências da Cognição. Campos que se estruturam — como os estudos de comunicação de massa e, em particular, a moda assumida principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra pelos chamados *cultural studies*, espécie de bolsa de mercadorias do simbólico — passam a ter um papel determinante nesse processo.

Mas, enfim, não basta colocar o visual no centro das preocupações, mas considerar-se que a *estética* se refere a valores e identidades construídas e registradas pela mediação visual. Por outro lado, pode beneficiar o pesquisador e enriquecer consideravelmente o conhecimento que ele pode produzir.

Entretanto, é preciso precaver-se contra a diversificação e flexibilização indefinida do campo, até o ponto de estilhecimento, pelo foco na heterogeneidade dos suportes de representações visuais (fotografia, artes plásticas, cinema, vídeo e TV, imagem cibernética, caricatura, histórias em quadrinhos, publicidade, pichações, imaginária popular, tatuagem e pintura corporal, cartografia, imagens médicas e científicas em geral, etc.) e as tramas de questões tecidas em torno dessas referências.

A solução talvez esteja em definir alguma unidade, alguma plataforma de articulação, algum eixo de desenvolvimento numa *problemática histórica* proposta pela pesquisa e não na tipologia documental de que ela se alimentará. As séries iconográficas (porque é com séries que se deve procurar trabalhar, ainda que se possam ter imagens singulares que funcionem como pontos de condensação de séries ideais) não devem constituir objetos de investigação em si, mas *vetores para a investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade*. Dito com outras palavras, estudar preponderantemente fontes visuais corre sempre o risco de alimentar uma História Iconográfica de interesse antes de mais nada documental, não alcançando o objetivo da perscrutação dos indícios de vetores de estetização nas cenas gravadas.

Não são os *documentos* os objetos da pesquisa, mas instrumentos dela: o objeto é a sociedade estetizada e a escola estetizante. Por isso, talvez não seja possível dispensar a formulação de *problemas estéticos, éticos e políticos* (em lugar de *problemas históricos*), para serem abordados *por intermédio de fontes visuais*, associadas a quaisquer outras fontes pertinentes. Assim, a História Visual teria algum sentido se se tratar não de uma história produzida a partir de documentos visuais (exclusiva ou predominantemente), mas de qualquer tipo de documento e objetivando examinar a *dimensão visual* da sociedade, buscando nesses objetos os rastros da máquina estetizante.

O emprego de imagens como fonte de informação é apenas um dentre tantos (inclusive simultaneamente a outros) e não altera a natureza da coisa, mas se realiza efetivamente em situações específicas. A mesma imagem, portanto, pode reciclar-se, assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos.

Não nos esquecendo, também, que neste rumo é possível ir além da ideologia e do imaginário/mentalidades, que constituem habitualmente os tetos de interpretação histórica da imagem e buscar entender, cada um e todos:

- a) o *visual*, que engloba a iconosfera e os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais, a produção / circulação / consumo / ação dos recursos e produtos visuais, as instituições visuais, etc.;
- b) o *visível*, que diz respeito à esfera do poder, aos sistemas de controle, à ditadura do olho, ao ver/ser visto e ao dar-se/não-se-dar a ver, aos objetos de observação e às prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade, etc.;
- c) e a *visão*, os instrumentos e técnicas de observação, os papéis do observador, os modelos e modalidades do olhar.

Já não se trata de perseguirmos alguma ideia de *beleza* como parâmetro. Também o *belo*, ao longo da história do pensamento, foi deslocado dos cânones que, pretensiosos e reducionistas, buscaram fixar seu significado. No começo, belo



era o que imitava a realidade visível, era o que correspondia à repetição do paradigma naturalista e realista de representação. Depois, o belo passou a ser tomado como sublimação, como efeito tangível do sentimento oriundo da relação que nossa razão pura estabelecia com o mundo. Mais tarde, o belo passou a ser um valor subjetivo, um sentimento singular proveniente de uma experiência única e individual que o sujeito tinha do mundo. Ou seja, assim como se passa com a arte, o belo foi deslocado do campo de possíveis estabelecido pelas formas tradicionais ou universais de racionalidade.

Por fim, podemos tentar perguntar pela *utilidade* da arte. Da mesma forma, veremos uma série de deslocamentos ao longo da história. No começo, a arte tinha por objetivo aproximar o homem do universo transcendente das divindades, dos deuses, do sobrenatural. Também podemos identificar, em algumas civilizações, a arte com fins decorativos. Sob outro enfoque, podemos ver a arte assumir fins expressivos, comunicativos e representativos: a obra de arte pode *expressar* algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma ideia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar a existência; a arte pode *comunicar* algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma ideia, uma intenção, uma mensagem moral ou política; a arte pode *representar* algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, *significa* algo, quando sua existência remete a algo que não está ali.

Ou seja, não se trata de buscarmos decifrar a obra de arte como se houvesse nela um conteúdo essencial ou fundamental que devesse ser descoberto e revelado. O esforço pelo entendimento do que seja uma *obra de arte* como essência universal também cai por terra, sucumbindo à impossibilidade de circunscrição estanque em *uma* ou *outra* forma de racionalidade. O que nos resta, assim, é pautarmos nossa discussão pelas formas de operação, uso, experiência e entendimento da obra de arte, procurando desviar a resposta da captura reducionista da definição, da classificação ou do julgamento. Ao contrário de perguntar *o que é arte* ou *se isso é uma obra de arte*, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo *naquilo que ele tem em termos de potencial artístico*, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético.

### Concluindo

Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma

disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo. A premeditação é da ordem da atitude *prática*, utilitária, funcional, é quando nos dirigimos para o mundo com vistas a determinados fins, considerando as coisas e os acontecimentos como *meios úteis* para atingir um fim.

A atitude estética é uma atitude *desinteressada*, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento.

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza *nem* por uma posição passiva *nem* ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas a uma *disponibilidade* que o sujeito tem. Não se trata *nem* de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a um certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia *nem* submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento.

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante qualquer objeto da consciência.

Quando se produz um arranjo entre sujeito e mundo (entendido o mundo aqui como qualquer daquelas realidades – existentes ou não – referidas logo acima: uma música, o silêncio, uma paisagem, uma cena, um sentimento, um sonho) e esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um *embrulho no estômago*, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte. Uma experiência estética, nesses termos, se assemelha ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, se inaugura um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituía e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. *Algo* começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse *algo* me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse *algo* que inicio um jogo

compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que *por enquanto* é só uma substância de conteúdo, *ainda sem* forma de expressão.

Assim, a formação é entendida aqui através dos discursos que abriram a ideia de sujeito, mas destacando que esta abertura deu a ver as formas da subjetividade produzidas na percepção, no sensível, produzidas no corpo. Esses discursos fizeram visíveis que a percepção e o corpo se formam mediante uma política das formas, mediante uma ordem estética que produz subjetividade. Permitiram ver também que as mudanças na percepção do corpo mudam o próprio corpo, pois a percepção se produz nele e se exerce sobre ele. E uma política da percepção põe em jogo as formas de ver e saber que produzem as formas de ser do subjetivo, cotidianamente.

Talvez, por isso, trata-se de entender a atitude estética como uma abertura desinteressada. Movidos pelo interesse, nossa tendência é *dominar* (conceitual ou materialmente) as realidades que me cercam e, nesse delírio de poder, nos furtamos a possibilidade de sermos criativos. Entrar em jogo com um objeto ou acontecimento, de outro modo, representa conceder-se a possibilidade de, num único lance, configurar a experiência estética e ser configurado por ela.

Ainda que saibamos que um julgamento moral não se realiza sem um julgamento de gosto (já que os juízos estéticos sempre contêm elementos da razão prática), precisamos considerar que a relação análoga entre ética e estética tem efeitos políticos severos. A contextualização das contingências nos remete à necessidade de uma forma de racionalidade que nos devolva à nossa própria finitude. O fundamentalismo facilmente derivado do exercício desmedido dessa razão supostamente emancipada precisa ser confrontado pela própria natureza da experiência histórica do sujeito. Se sou capaz de viver uma experiência e de vislumbrar o inédito (na vida, no mundo, em mim mesmo ou no outro), é porque sou incompleto e porque sou finito. Se sou incompleto e finito, não posso sucumbir à volúpia de uma existência desmesurada que fatalmente leva ao fanatismo, ao totalitarismo, ao absolutismo. Ao contrário: por me reconhecer finito e incompleto, devo me colocar em uma posição prudente e ponderada para negociar, permanentemente, os sentidos e os significados que emergem a cada átimo da existência. Se a vida é uma coleção de exemplos, a experiência é a consciência da finitude ante o limite do conhecimento e da existência. Ao considerar plausíveis todas as outras formas de existir, de ser, de pensar, de julgar e de sentir, preciso exercitar a crítica como um recurso de produção de ferramentas analíticas, interpretativas, reflexivas e compreensivas também plurais. Trata-se de aprender a operar com princípios e não com critérios excludentes.

Nesse sentido, podemos nos perguntar que ferramentas a escola tem empregado para ajudar a disseminar essa atitude crítica, que pondera e considera o outro uma existência plausível cujos argumentos deveriam ser tomados como parâmetros de

negociação. O quanto a escola tem conseguido renunciar à sua pretensão universalizante (tanto das generalidades quanto das individualidades), em favor de recolocar em questão, lado a lado, sem fundi-los, os saberes tradicionais, historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, e os saberes locais, prosaicos e singulares do cotidiano?

O universo das práticas estetizadas é um campo de batalha pelo poder de significação e pelo estabelecimento de versões sempre hegemônicas sobre o real, onde qualquer juízo de valor se coloca em questão como um sentido possível. A escola, muitas vezes, tem dificuldade de aproveitar a potência da sensibilidade porque seu modelo institucional é tributário da razão instrumental. Mesmo quando se propõe a valorizar a diferença, a escola corre o risco de igualizar os sujeitos a partir de suas singularidades e, portanto, ao postular a heterogeneidade também homogeneiza. O que é o pedagógico senão um modo de conformação produzido hegemonicamente a partir da forma escolar?

A escola é uma máquina estetizante porque é uma poderosa agência de subjetivação. Ao subjetivar o sujeito, ela o emancipa e o sujeita, ao mesmo tempo. E o faz segundo um modelo que busca dar conta de executar o projeto civilizatório moderno que modela a razão e a sensibilidade segundo um ideal sempre abstrato e externo a si mesmo. E essa exterioridade, longe de ser uma utopia viável, é uma condenação do sujeito a um desejo permanente de universalização, de eternidade e de perfeição.

## Referências

- Barran, José P. (1989) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay, Tomo I. La cultura Bárbara (1800-1860)*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- . (1990) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay, Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Chervel, André. (1998) *La culture scolaire – une approche historique*. Paris: Belin.
- Foucault, Michel. (1974) *Historia de la sexualidad*. Madrid: Fondos de cultura.
- Hermann, Nadja. (2010) *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: EdUNIJUÍ.
- Maillard, Chantal. (1998) *La razón estética*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Meneses, Ulpiano T. Bezerra de. (2003) Fontes visuais, cultura visual, história visual. balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, 11-33.
- Pereira, Marcos Villela. (2011) Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, v. 18, n. 18, 111-123.

- Pineda, Pablo y Di Pietro, Susana. (2008) *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Edición de autor.
- Rancière, Jacques. (2002) *La división de lo sensible*. Salamanca – España: Consorcio de Arte de Salamanca.
- Stolniz, Jerome. (1960) *Aesthetics and the Philosophy of Art Criticism*. Boston: Houghton Mifflin.